

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

que nos ocupa y los problemas que se derivan de la propia cultura de la escuela, escasamente proclive al tratamiento de este tipo de asuntos. En cuanto a las propuestas, tratan de afrontar los proble-

mas de desarrollo profesional en relación con el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad formulando una hipótesis de progresión en el abordaje de dichos problemas, una progresión que debería

potenciarse con una línea de formación coherente.

F. Javier Merchán Iglesias

RESEÑAS DE LIBROS

Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis

Dusel Inés y Finocchio, Silvia (comps.)
Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003
Prólogo de Guillermina Tiramonti (127 pp.)

Esta obra es el resultado de una serie de encuentros organizados por el Área de Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) durante el año 2002. Bajo el nombre «La escuela en la crisis», estas reuniones congregaron a maestros, profesores e investigadores con el propósito de pensar en el papel de la escuela en una Argentina en crisis.

Esta crisis no es un proceso reciente ni desconocido pero lo que resulta novedoso es la percepción que de él se tiene. Diciembre de 2001 produce, precisamente, un quiebro en las representaciones sociales. Si hasta entonces la sociedad argentina se pensaba a sí misma como una comunidad igualitaria, integrada y educada, el estallido social, la crisis política devenida junto a los índices de violencia, desocupación y desnutrición dieron por tierra esas certezas y generalizaron la idea de una crisis que alcanza, de un modo u otro, todos los ámbitos.

En un contexto así, la escuela resulta interpelada –en palabras de Guillermina Tiramonti– tanto en su *institucionalidad* como en su *identidad*. La escuela recibe nuevas demandas (atención alimentaria, asistencia sanitaria y social) y acoge nuevas problemáticas. Al mismo tiempo, sigue albergando viejas y necesarias funciones –como la transmisión de conocimientos–, tareas para las cuales es necesario encontrar nuevos sentidos.

Todas estas cuestiones atraviesan los diferentes artículos compilados por Inés Dusel y Silvia Finocchio y se encuentran presentes en las palabras de maestros y profesores que constituyen la

puerta de entrada a cada sección del libro. «La escuela que tenemos» es el punto de partida en el que Dusel propone «repolitizar la crisis y repolitizar la escuela». Se trata de pensar y crear formas de intervención que hagan que la educación recupere su singularidad, esto es, la transmisión cultural que ha sido su razón de ser. En este sentido, para Estanislao Antelo, «Tarea es lo que hay», podría comenzar por superar los infinitos y cotidianos interrogantes acerca de cómo salir de la crisis para pensar, en cambio, el lugar que es preciso ocupar en la batalla para que «las cosas sean de otro modo».

En la segunda sección, titulada «Mirar con otros ojos», Graciela González y Perla Zelmanovich avanzan en una cuestión medular: ¿a quién enseñamos? En un contexto de vulnerabilidad, las autoras proponen reconocer, amparar y proteger a todos los niños y jóvenes, desde los que trabajan, son maltratados o viven en la calle hasta los que adscriben a las fórmulas del consumo o viven custodiados en barrios cerrados. Para ello, es preciso que, aunque vulnerados, los adultos ejerzan su rol como tales frente a las nuevas generaciones, los vulnerables. Esto es posible desde la escuela entendida como «lugar para la resistencia y la construcción».

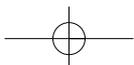
«Ética, política y cultura en la transmisión» es la tercera sección en la que Patricia Redondo propone la obstinación frente al desasosiego de la pauperización y exclusión crecientes; una insistencia que se traduce, en palabras de Finocchio, en mantener «la apariencia escolar». Para la autora, la *gramática de la escuela* –aquella sedimentación de tradiciones y regularidades institucionales tantas veces criticada– es la que posiblemente ha permitido preservar su aspecto escolar, sostener sus funciones y evitar ser arrastrada por el diluvio.

«Ruptura y ocasión» alude a los profundos cambios culturales que, según Silvia Duschatzky, se evidencian en la forma en que los jóvenes experimentan el tiempo –cada vez más fugitivo, fragmentado y

evanescente–. La temporalidad no es ajena a la escuela, puesto que la promesa de un futuro por alcanzar ha sido el pilar fundamental de la escolaridad moderna, promisión asociada a la transmisión del pasado y a la comprensión del presente. Esta regularidad, linealidad y dominio es lo que hoy ha trocado en discontinuidad y ruptura. Para Adriana Puiggrós, las transformaciones actuales afectan a la producción de conocimientos y esto, necesariamente, interpela a la «responsabilidad universitaria». El destino de la universidad es, para esta autora, una cuestión de primer orden para la reconstrucción social y, aún reconociendo que el mundo académico no puede por sí solo proporcionar un proyecto social, esto no exime a los *pedagogos de sus deudas*.

En la sección final, «Pensar el presente (futuro)», Pablo Pineau propone superar la lógica binaria que representa *escuela* y *crisis* como términos excluyentes porque en ninguno de los dos «ni todo está bien ni todo está mal». Superar posiciones absolutamente optimistas o pesimistas ayudaría a pensar nuevas acciones para el «afuera» de la escuela y renovadas formas de habitar su «adentro», ideas que –según la experiencia presentada por Luis Cebada– no parecen pura utopía.

Para finalizar, ¿por qué acercarse a la lectura de *Enseñar hoy*? Si bien el contexto en que fue pensado y producido este libro tiene características particulares, la escuela –y la crisis que en ella resuena– no puede ser leída desde límites «nacionales» sino dentro del quiebro más general de la red articuladora del orden moderno conformado por escuela, familia y estado. Desde esta consideración, el libro aporta valiosos elementos para analizar otros contextos educativos. Asimismo, la obra incluye posibles respuestas a preguntas siempre presentes en el campo educativo (¿para qué educamos?, ¿a quiénes?, ¿qué transmitimos?, ¿cómo lo hacemos?); interrogantes que atraviesan tanto las reflexiones del ámbito científico como la tarea cotidiana de maestros y profesores.



INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

Hay una serie de reflexiones insistentes y propuestas comunes en la compilación realizada por Dussel y Finocchio: la escuela debe fortalecerse como espacio específico y singular de transmisión de cultura; debe ser espacio para la búsqueda de soluciones pero no donde los problemas se asienten; debe mantenerse como espacio de construcción y resistencia. Probablemente todas estas ideas pueden sintetizarse en una, ésta es: sostener la promesa de un principio universal: la igualdad. Es en la escuela donde ese principio puede y debe hacerse posible, tanto en contextos donde la diversidad se manifiesta como pluralidad cultural como en los que se acerca más a la desigualdad social. No se aboga aquí por una homogenización, sino por una igualdad compleja, dinámica y plural. Es allí donde la escuela, a pesar de todo y con todo, debe seguir siendo escuela, delimitando sus fronteras, reforzando sus funciones y renovando su compromiso ético y político.

Marisa R. Massone
Universidad de Buenos Aires
M. Paula González Amorena
Universidad Autónoma de Barcelona

El taller de la mirada. Una Didáctica de la Història de l'Art

Trepat, Cristòfol A.
Lleida: Pagès Editors. 2003

El Taller de la mirada es un excelente libro que aporta buena metodología en la didáctica de la historia del arte. Esta aportación, experimentada durante años con rigor en las aulas universitarias, está basada en una sólida reflexión teórica y una extraordinaria formación disciplinar, lo que hace cierto y cada vez más evidente que «para saber enseñar hay que saber muy bien lo que se enseña».

Esta publicación contiene los resultados de una investigación sobre didáctica de la historia del arte en el campo de la formación inicial del profesorado. En el año 1996 el doctor Trepat recibió el encargo del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona para programar y realizar una asignatura de libre elección bajo el epígrafe de Didáctica de la Història de l'Art. A lo largo de cuatro cursos, Trepat convirtió sus propias clases en materia de autorreflexión, autoevaluación e investigación. Para ello, siguiendo, en parte, las ideas de Howard Gardner y algunos de los principios de la programación neurolingüística en lo que se refiere a las actividades de aprendizaje, diseñó una programación cuyas bases teóricas explícitas en los dos primeros capítulos.

Uno de los aspectos más singulares de esta propuesta fue la renuncia explícita al enciclopedismo —tan en boga aún en nuestras aulas universitarias y de secundaria— y la opción por la profundidad metodológica a costa de la amplitud temática. Para ello centró la propuesta de formación inicial en cuatro unidades didácticas: arte y lectura de la obra artística, escultura, arquitectura histórica y pintura. En cada una de estas unidades se desarrolla un método de lectura y un planteamiento didáctico específico de cada vehículo artístico (escultura, arquitectura y pintura) que se implementa, a título de ejemplificación, en la escultura de la Grecia clásica, en la transición del románico al gótico —circunstancia que el autor aprovecha para plantear la didáctica de la visita escolar a los monumentos patrimoniales, en particular a los monasterios medievales de Santes Creus y de Poblet— y en la pintura contemporánea *latu sensu* (evolución pictórica de los siglos XIX y XX hasta la segunda guerra mundial).

En esta obra se especifica con todo detalle la programación de cada unidad y todas y cada una de las actividades de aprendizaje llevadas a cabo en el aula durante los cuatro años que ha durado la investigación. Para llevarla a cabo, además de un fundamento teórico claro y preciso, ha utilizado tres instrumentos: un dietario propio de cada clase, las actividades de evaluación de cada tema y, finalmente, los escritos quincenales de sus alumnos y alumnas en los que valoraban tanto la tarea docente como la propia experiencia de aprendizaje. A todo ello se debe añadir una valoración final escrita de los alumnos, una vez se habían concedido las calificaciones, y una entrevista personal con cada uno de ellos y ellas. En el libro se resume, para prácticamente cada actividad, una descripción valorativa y justificativa de su presencia en la programación y, al final de cada capítulo, se resumen los datos y valoraciones del alumnado, lo que permite llegar a conclusiones de interés. Cada capítulo, a su vez, contiene anexos de gran interés.

Esta obra puede ser considerada, por una parte, como un interesante ejemplo de innovación en las aulas universitarias y, también, como una investigación sobre la propia tarea docente, tan escasa esta última en nuestra práctica universitaria. Así lo entendimos todos los integrantes del jurado del premio BATEC (convocatoria de 2002) a la innovación e investigación educativa que promueve el Ayuntamiento de Lleida y que tiene ya una amplia y prestigiosa trayectoria.

En suma, la obra del Dr. Trepat puede ser considerada un trabajo de investigación

riguroso y metódico y, al mismo tiempo, una obra llena de sugerencias, ideas y propuestas prácticas para el profesorado. Esta es una aportación más de este tenaz y sistemático investigador de la didáctica de las ciencias sociales que, sin duda, se convertirá en una referencia obligada en la didáctica de la historia del arte.

Joaquim Prats

Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo

Izuzquiza, Ignacio
Madrid: Alianza Ensayo. 2003

Ignacio Izuzquiza, catedrático de la Universidad de Zaragoza, es conocido entre los didactas por sus obras sobre la enseñanza de la filosofía, que se han convertido en una referencia obligada en este ámbito. Junto a esta dedicación intelectual y profesional que le caracterizó en los años setenta y principios de los ochenta, debe decirse de este autor que también es uno de los filósofos españoles de más fecunda e interesante trayectoria. A diferencia de los «pensadores de éxito» (generalmente orgánicos de los poderes mediáticos), que hablan y escriben por y para los medios de comunicación, la obra del Dr. Izuzquiza es todo un proyecto intelectual, que dura ya más de veinticinco años, y que se ha ido mostrando en numerosos libros que jalonan lo que ya comienza a ser una auténtica aportación «dura» y de fondo de la filosofía de nuestro tiempo. Y creo no exagerar al ampliar el ámbito y el eco de su pensamiento, ya que es habitual en el autor discutir su «teoría» con pensadores de los principales centros de académicos de los países con mayor tradición filosófica. En sus estancias en universidades como la Humboldt (Berlín), Columbia (Nueva York), Yale (New Haven), Berkeley (L.A.), Sorbonne I (París), en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) y en otras universidades alemanas, holandesas, americanas etc., donde el profesor Izuzquiza imparte conferencias y participa regularmente en seminarios, se ha contrastado y discutido sus aportaciones al pensamiento contemporáneo.

En su obra sobre Niklas Luhmann, publicada en Anthropos en el año 1990 (*La sociedad sin hombres o la teoría como escándalo*), Izuzquiza ya avanzaba, a través de la explicación del pensamiento de Luhmann, su visión del análisis de las sociedades, todas las cuales deben concebirse como sistemas dotados de significado, como redes de comunicaciones en las que el individuo, en su calidad de unidad fundamental, se integra a

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

la forma general del conjunto. Y en ese sentido, la educación, por ejemplo, sería «también otro sistema funcional, que la sociedad diferencia dinámicamente, para acotar determinado ámbito de problemas y ordenarlos en un espacio de equivalentes funcionales. Como cualquier otro subsistema social, la educación se mantiene como tal sistema en tanto posee un código y un programa que le permiten procesar información y orientar adecuadamente sus comportamientos» (Izuzquiza, 1990).

En la obra *Una teoría de nuestro tiempo*, formula de manera decidida su caracterización de la contemporaneidad. Un elemento clave es el gran valor que otorga a la claridad de las ideas frente a lo ininteligible y a la complejidad falsa de los discursos actuales. Y ello lo relaciona, de manera sugerente, con el valor real de los sentimientos, las personas, las ideas y las cosas. En el libro se contempla la conquista de la imagen, la prisa y la lentitud, la diferencia entre lo viejo y lo antiguo, las edades de la vida con sus ritmos y la importancia de establecer un diálogo entre ellas; y advierte que «el aumento de riqueza, de las posibilidades de salud y de libertad no crea, de modo automático, una mayor felicidad».

En los primeros capítulos de *Filosofía del presente*, se describen los rasgos fundamentales de la sociedad actual, desde la globalización al poder de la imagen, desde la concepción cuántica de la materia al triunfo de la realidad virtual. Y para ello toma una razonable perspectiva histórica. En el tercer capítulo sitúa, en el complejo sistema social, el papel de la industria, de la economía y de la tecnología como importantes poderes de nuestro tiempo. Son tres elementos que se encuentran estrechamente conectados y que han cambiado radicalmente en las últimas décadas, y condicionan de manera importante nuestro presente.

A continuación se presentan en el libro una serie de retratos de nuestra época, que es tiempo de complejidad, de organizaciones y redes, de riesgos y flujos, de prisa y de imágenes. Se valoran y se analizan las consecuencias de las tres grandes revoluciones del presente (cuántica, informática, biológica) que, según el autor, han modificado radicalmente la relación con el conocimiento y las formas de éstas y de aprender. El libro acaba proponiendo ideas para pensar de forma nueva, proponiendo las «maneras» y «modales» que exige la sociedad actual. Este punto está especialmente tratado y comporta una verdadera innovación en la caracterización del concepto *manera* como «forma de abordar la realidad que es creada por la misma realidad».

Es un libro que forma parte de la base que todo pensador social, en este caso aquellos que pretenden explicar y ayudar a entender la sociedad a los «otros», los didactas entre ellos, debería conocer. El profesor Izuzquiza abre muchas ventanas (algunas nuevas) y replantea de manera magistral las nuevas formas de entender la sociedad actual llegando a lo más complicado: iniciar una «teoría de nuestro tiempo», como reza el título. Este libro «continúa» con el que el mismo autor acaba de publicar cuando estoy escribiendo estas líneas, titulado *Filosofía de la tensión: realidad, silencio y claroscuro*, de la editorial Anthropos (2004).

Joaquim Prats

La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes

Casas Villalta, M. y Botella Corral, J. Barcelona: Praxis. 2003

Esta obra se publica en el contexto de una renovada preocupación e interés en el ámbito educativo por la formación de la ciudadanía basada en los valores democráticos. Así el libro de Albacete, Cárdenas y Delgado, publicado por Síntesis en el año 2000, el número 3 de 2001 de la revista *Theory and Research in Social Education*, *L'éducation à la citoyenneté*, de Audigier, el número extraordinario de la *Revista de Educación*, de 2003, el libro publicado por Graó en ese mismo año y coordinado por Martínez Bonafé, o el XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales dedicado a la formación de la ciudadanía (entre otras temáticas) son tan sólo algunos ejemplos, si bien desde ámbitos y perspectivas diferentes, que ponen de manifiesto la importancia que se está concediendo a esta temática en la educación y, en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales.

Este interés por la educación ciudadana lo vinculamos al agotamiento que en las últimas décadas vienen mostrando los modelos de la democracia formal. La democracia como sistema político no se ha alcanzado hasta hace pocos decenios en gran parte del mundo y todavía existen muchos lugares del planeta con regímenes autoritarios y dictaduras personalistas; sin embargo, en la mayoría de los países en que se ha establecido este sistema político se detecta una crisis de la democracia como modelo de convivencia política y participación social. El desencanto de la población en aquellos países que tanto se habían movilizado por alcanzar las libertades y derechos de la ciudadanía democrática (por ejemplo, España) o el descrédito en que ésta ha caído en países donde

estaba sólidamente establecida (Japón, EEUU, Francia, Gran Bretaña o Canadá) están contribuyendo a que un sector cada vez más amplio de la población no participe en las tareas de gobierno, ni se interese y movilice para protestar y buscar soluciones a los problemas generales de su comunidad, país o el mundo, refugiándose en el individualismo y en la solución de sus problemas personales o profesionales. Esta dinámica individualista imperante va disminuyendo el reconocimiento de que la solución de los problemas derivados de la reducción de la democracia a sus aspectos más formales radica en la mayor participación colectiva, desde una perspectiva solidaria, y deja paradójicamente las manos libres a los políticos profesionales y a los grupos de poder para tomar las decisiones conforme a sus intereses.

Como los propios autores del libro que comentamos señalan en su presentación, «a principios del siglo XXI los sistemas democráticos viven una situación paradójica: mientras el principio democrático se ha extendido en todo el mundo como única forma aceptable de legitimación de los sistemas políticos, sus ciudadanos se muestran cada vez más suspicaces acerca de su funcionamiento y su rendimiento» (p. 11). En respuesta a esta situación, la formación democrática y política debe proporcionar «los instrumentos necesarios a toda la ciudadanía para ser miembro activo, participativo y comprometido con la sociedad y para entender las bases organizativas y el funcionamiento de la sociedad democrática, con sus luces y sus sombras y, también, debe preparar a los ciudadanos para el compromiso social y la participación política» (p. 157). El objetivo de este libro es, pues, «proporcionar a sus lectores (tanto a los jóvenes estudiantes como a sus profesores) materiales, pistas y herramientas acerca de cómo abordar los problemas colectivos de las sociedades y de cómo transmitir a los jóvenes los instrumentos necesarios para comprender y actuar en un contexto complejo» (pp. 11-12). Es precisamente esta doble orientación al público lector, lo que considero el punto más débil de este trabajo, ya que, como puede apreciarse repasando el índice, se trata en todo caso, de una obra dirigida al profesorado, cuya primera parte y el anexo documental pueden ser utilizados como textos para la realización de las actividades que se proponen en la segunda.

Como acabamos de indicar, el libro se estructura en dos partes, conteniendo además un amplio y bien seleccionado anexo documental. En la primera, titulada «conceptos básicos sobre democracia», se presentan a través de seis capítulos que ocupan 80 páginas, el origen, el

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

concepto, las características y los retos actuales de la democracia. Se trata de un texto bien estructurado en el que, con un lenguaje cercano y sencillo, entendemos que, por estar dirigido principalmente a los lectores jóvenes, se proporciona una rica y actualizada información sobre aspectos conceptuales y filosóficos en relación con la democracia y los sistemas democráticos, incidiendo especialmente en España y Europa, sin obviar elementos problemáticos, paradójicos o incluso contradictorios de los sistemas políticos democráticos.

En la segunda parte, que se fundamenta en la primera, con igual número de páginas y cinco capítulos, se formulan las finalidades, los contenidos y la metodología didáctica (denominada también *modelo didáctico* por los autores) para la formación democrática de los jóvenes. Respecto a las metas educativas, se plantea que no es suficiente que los niños y jóvenes conozcan la estructura y el funcionamiento democrático, sino que es imprescindible su formación democrática, en cuanto a su forma de entender el mundo, su forma de ser y su manera de actuar, ya que la institución escolar es un espacio privilegiado para estas finalidades porque la educación es un proceso social y vital para la formación democrática e, igualmente, porque ésta puede ser, y debería ser, un espacio privilegiado para aprender a participar y para adquirir y practicar actitudes y comportamientos democráticos.

En lo referente a la selección de contenidos, se sustenta en tres directrices: estructurarlos a partir de unos conceptos clave, plantear la enseñanza desde la óptica de la resolución de problemas sociales y prestar una especial atención al discurso social como contenido procedimental; siendo este tercer y último el aspecto que consideramos una de las aportaciones más originales, por la aplicación que se realiza de las habilidades cognitivo-lingüísticas a la formación democrática del alumnado. En cuanto a los conceptos clave y al criterio de partir de problemas sociales relevantes para la ciencia y significativos para el alumnado, constituyen en gran manera un desarrollo de lo que Casas ha investigado y ha experimentado tanto en su tesis doctoral como en otros trabajos en equipo en la Universidad Autónoma de Barcelona; planteamiento muy afín al que llevamos a cabo en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (IRES), mediante lo que denominamos *análisis sistémico del conocimiento escolar* a través de la utilización de los conceptos metadisciplinarios y la organización de los contenidos en torno a problemas socioambientales relevantes.

En el capítulo 3 de esta segunda parte se

plantea la metodología didáctica, la cual se fundamenta en la necesidad de que se propicien experiencias que den sentido a los conocimientos sobre la democracia y la ciudadanía, aportándoles vivencias: vivencias de diálogo, comunicación, respeto mutuo, negociación y participación en el aula y en el centro, entre los alumnos y de éstos con el profesorado. De ahí que se potencie la actividad conjunta en el aula, basada en el diálogo y el trabajo cooperativo. A esta importancia de la actividad conjunta como uno de los elementos de la formación democrática, habría que agregar, como fundamento de la metodología, el seguimiento de unas pautas en correspondencia con las etapas del proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, que se enumeran y desarrollan brevemente. No obstante, desde nuestra perspectiva, la propuesta metodológica debía haberse desarrollado con mayor amplitud, aunque se incorporan sugerencias de posibles actividades.

Respecto a estas actividades, como al resto de las que sugieren en los demás capítulos de esta segunda parte, coincidimos con los autores en que «no deben plantearse nunca como actividades al margen de la vida cotidiana del centro, ni como contenido añadido a su currículo ordinario. Deben incorporarse a los contenidos curriculares y a las actividades de las unidades didácticas de las correspondientes disciplinas escolares» (p. 100). Entendemos, por tanto, que la formación democrática no se considera una nueva asignatura en el currículo escolar, ni una parte separada del currículo del de ciencias sociales, sino una tarea del equipo docente del centro, en general, y del profesorado especialista de ciencias sociales, en particular. Es aquí, sin embargo, donde encontramos mayor dificultad para desarrollar el proyecto formativo que en esta obra se contiene, ya que exige de una coordinación entre el profesorado y de la superación de una óptica exclusivamente disciplinar entre el que imparte ciencias sociales, geografía e historia, que no es común en la mayoría de los centros de secundaria de nuestro país.

No cabe duda de que éste es uno de los principales obstáculos que encontramos para el desarrollo de cualquier propuesta didáctica que pretenda abrir brecha tanto en la rígida parcelación del currículo escolar y del profesorado por disciplinas, que caracteriza a estos centros escolares, como en un ejercicio de la docencia con escaso sentido de equipo en el seno de las áreas, en el conjunto de profesores que imparten clase a un mismo grupo de alumnos y en un centro. Por ello, siendo la formación democrática de los jóvenes uno de los retos mayores que tiene plan-

teados la educación y conteniendo la obra que comentamos propuestas didácticas bien fundamentadas, e incluso experimentadas, es necesario que se integre en el currículo de la formación inicial, como tarea común del futuro profesorado y, en particular, en el currículo de didáctica de las ciencias sociales. En cuanto a la práctica de aula, tal integración debería realizarse desde la lógica y en el contexto de un proyecto curricular desarrollado y experimentado por un grupo de profesores.

Jesús Estepa

Las reformas escolares de la democracia

José María Rozada Martínez (coord.)

Oviedo: Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK ediciones. 2003

La obra que comentamos recoge los trabajos realizados y expuestos en ocasión del IX Encuentro Fedicaria. Abre el trabajo la ponencia marco de José M. Rozada junto a la respuesta de su invitado Jaume Carbonell. Le siguen las «Comunicaciones territoriales», del Seminario de Salamanca, del Grupo Clío, el Seminario Fedicaria-Aragón y Fedicaria-Sevilla. La publicación continúa con diversas aportaciones al «Foro Fedicariano», con las «Comunicaciones de grupos de orientación crítica invitados» y las comunicaciones sobre «Fedicaria como organización». El conjunto forma una obra interesante y polémica, coherente en su enfoque, algo desigual en la redacción, y muy árida de lectura; no por su redacción, sino por estar escrita en una letra casi invisible.

Acostumbro a leer asiduamente las publicaciones del grupo Fedicaria porque, a mi entender, forman uno de los colectivos más fértiles en ideas y más críticos entre los que trabajan en España. Sin embargo, no siempre comparto lo que dicen en sus escritos porque descubro en ellos una cierta dosis del dogmatismo que proponen erradicar. En general me siento más cerca de lo que afirman que de lo que niegan, ya que ignoran o bien critican duramente casi todo lo que producen los demás, y porque siempre se mantienen en el dominio de la teoría, sin bajar al ruedo de la práctica, donde habita la dura realidad y donde las teorías aprenden a relativizarse. La lectura de esta obra me confirma que no parecen dispuestos a la enmienda pero, dado que siempre estoy llena de dudas, quizás yo no tenga razón. En cualquier caso, la obra tiene interés.

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

El artículo de J.M. Rozada constituye la conferencia marco y se titula. «Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado». El artículo analiza minuciosamente las diversas reformas educativas, focalizándolas en tres grandes temas: el progresivo desmantelamiento de la escuela pública, el desorbitado peso burocrático y la pervivencia de las tradiciones disciplinares y corporativas. La visión de J.M. Rozada es, como de costumbre, ilustrada, inteligente, provocadora y pesimista, sin dejar resquicios a consideraciones que puedan explicar algunos errores ni concesiones para los aciertos parciales.

Al igual que su interlocutor, Jaume Carbonell, considero que cabría matizar la afirmación de que «las políticas del Partido Popular y las del Partido Socialista no son antagónicas en educación, como no lo son tampoco en la economía o en la guerra».

Me estremezco ante la fobia fedicariana por los psicopedagogos y los expertos en organización, porque de todo hay en cualquier colectivo, y no se pueden desestimar en bloque sus aportaciones, que han sido muchas y muy importantes para la didáctica.

Tampoco me parece aceptable, sin matices, que «la democracia vino a hacer las paces con su pareja, el mercado». La frase es tan ingeniosa como peligrosa porque, si la educación tiene algún sentido, es porque algunos pensamos que es posible que los futuros ciudadanos elijan en qué mundo desean vivir, es decir, elijan pareja, aun conociendo el discurso de la globalización neoliberal. Como bien dice el propio autor, hemos de ser capaces de desarrollar una pedagogía afectiva, una pedagogía realista pero en la que pueda caber la esperanza. Es nuestro contrapoder.

Finalmente, Rozada propone para hacer frente a los tiempos que vienen el trabajo individual en el aula y en casa, inserto en un trabajo colectivo llevado a cabo en organizaciones como Fedicaria y otras, dado que no cree en equipos colaborativos en centros. Al igual que Carbonell, le recordaría que el centro escolar como unidad de cambio es una reivindicación progresista y crítica de todos los tiempos pero, en este caso, como en tantos otros, pesan mucho las experiencias vividas. A mi entender, son muchos los caminos para promocionar una pedagogía crítica; unos los conocemos y los transitamos, otros los trazan y los andan los demás y, entre todos, quizás llegaremos antes.

El Seminario Salamanca-Fedicaria en su artículo da cuenta del trabajo realizado a

lo largo del curso y de una reunión en la que se estudió la ponencia marco del encuentro. A lo largo del año, el seminario ha comentado diversas lecturas y ha impartido un curso sobre las reformas educativas. El colectivo manifiesta un acuerdo básico con la ponencia de J.M. Rozada, pero sugiere la necesidad de apoyar ciertas afirmaciones con datos, menciona otros tipos de condicionantes que explican los avatares de las reformas, denuncia algunas contradicciones y ausencias, e insiste en que la pregunta esencial es: ¿cómo se puede introducir una reforma en el sistema educativo?

La aportación del colectivo denominado «Proyecto Gea-Clio» se ha de situar en el contexto del debate de la Ley de Calidad, de la cual realza una crítica muy atinada. En relación con la LOGSE, consideran que hay más rupturas que continuidades así como una pérdida de autonomía y de participación democrática en educación. Señalan que la ley promocionada por el PP promueve el enciclopedismo cultural y una mayor segregación del alumnado. También analizan la aplicación de la LOGSE y sus problemas y afirman que sus logros han sido muy desiguales en las diversas Comunidades Autónomas. El artículo hace una buena aportación crítica, realizada desde la perspectiva de quienes conocen la lucha por la reforma de la enseñanza, y respeta los logros alcanzados por la LOGSE, aunque sean parciales.

El colectivo Fedicaria-Aragón, en un extenso escrito, sacan su sable y atacan a diestro y siniestro hasta no dejar títere con cabeza. Según su opinión: la escuela, dentro de la sociedad moderna tiene la función, entre otras, de cribar, seleccionar, organizar no sólo los contenidos... sino también las personas y su destino social. El constructivismo y demás teorías psicologistas acuden en ayuda de un concepto de persona aislado de las interacciones, lo que la hace merecedora de castigos o premios por su comportamiento individual, etc. Al final de su artículo formulan una serie de propuestas y criterios que, después de leer el texto, uno desea fervientemente que las pongan en práctica, en beneficio de todos.

Estoy segura de estar ante un colectivo apasionado e interesado por la educación, pero ni la mejor de las intenciones puede justificar la falta de rigor en ciertas afirmaciones demasiado rotundas, que demuestran, cuanto menos, falta de sensatez.

Fedicaria-Sevilla hace una aportación en el análisis de las perspectivas, dificultades y posibilidades de la innovación educativa y de la reforma de las EEMM, y da cuenta de sus actuaciones en el campo de la renovación pedagógica. Entre los diversos

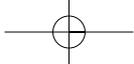
aspectos que incluyen en su relación destaca la crítica hacia quienes centran la mejora de la formación en la redacción de un buen currículo y en la formación del profesorado. Su argumento clave consiste en que toda reforma en profundidad ha de partir de un análisis socioeconómico hecho en profundidad. Aunque su afirmación me parece básica, no comprendo por qué suponen que quienes trabajan en unidades didácticas y en la formación del profesorado carecen de la adecuada preparación. Dudo que se se puedan construir buenas unidades didácticas sin fundamentación teórica, y que a alguien se le ocurra un proyecto de formación del profesorado sin apoyarlo en una reflexión rigurosa y seria. Quizás estas críticas responden a situaciones o a casos locales o regionales que deberían especificarse, porque el hecho de generalizar invalida los argumentos. Su propuesta de trabajar en la escuela problemas sociales relevantes teniendo en cuenta perspectivas sociohistóricas y genealógicas es sin duda un buen camino. Por él se intenta avanzar desde que Dewey estableció algunos de sus principios y prácticas.

Acompañan la aportación de Sevilla dos artículos. El trabajo de Paz Gimeno Lorente, quien replantea los fines de la educación, propone una pedagogía basada en la racionalidad comunicativa (Habermas) y termina con una selección de indicadores de calidad. Su aportación es interesante y sus propuestas merecen reflexión. Del artículo de Antonio Martín Domínguez, prefiero no hablar.

En el apartado de Comunicaciones al «Foro Fedicariano», Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchan y Marisa Vicente presentan el proyecto «Nebraska», con un título que orienta sobre su contenido: «Fundamentos de una didáctica crítica: sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo». Este proyecto, coordinado por el Dr. Raimundo Cuesta nace del interés de estos destacados miembros de Fedicaria por ordenar y coordinar sus respectivos proyectos de investigación. El escrito presenta de forma sumaria dichos proyectos que nos hubiera interesado conocer con más detalle. En su día, seguramente, constituirán una valiosa aportación a la didáctica de las ciencias sociales.

Siguen en la obra tres aportaciones. La primera: «De Zaragoza a Gijón. Crónica de un bienio de trabajo en Aragón», que explica la labor realizada por este colectivo en torno a la diversidad, la mejora de la calidad de la educación y la evolución del sistema educativo.

La segunda: «La posición del proyecto



INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

Gea-Clio ante los cambios legislativos del bienio 2001-2002» es un tema conyuntural y bien construido sobre lo que estos cambios han significado o hubieran podido significar tanto en las posibilidades de innovación, en la difusión de las innovaciones, como en la formación del profesorado.

La tercera: «La aventura fedicariana como viaje con retornos. ¿Qué fue de los problemas del presente?». Firmado por Antonio Martín Domínguez, considera la opción de Fedicaria de centrarse en los problemas del presente y comenta los aciertos de esta opción y sus posibles extravíos. Acaba formulando una propuesta para retornar a los problemas del presente sin volver al mismo sitio.

En el capítulo de las «Comunicaciones de grupos de orientación crítica invitados» figuran tres trabajos. El grupo Eleuterio Quintanilla hace una interesante reflexión sobre la educación intercultural. El grupo Argo propone la reconstrucción del currículo de filosofía y la promoción de cambios en la práctica de la educación filosófica. Cierra el capítulo un artículo firmado por César Cascante en nombre de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica sobre «La defensa de la escuela pública». En este último trabajo se analizan las políticas educativas neoliberales en educación y la introducción de mecanismos de cuasi mercado. Frente a esas tendencias, el colectivo promociona un debate abierto en torno al documento «cómo defender

la escuela pública amenazada», en el cual se formulan diez propuestas que seguramente encontrarán el apoyo de quienes defendemos una escuela única y pública para todos.

El libro se cierra con dos comunicaciones sobre Fedicaria como organización: políticas de futuro y algunos acuerdos.

Al final de la lectura, además de sumar una nueva dioptría a mi vista ya cansada, uno comprueba que ha leído un libro que no le ha dejado indiferente.

Pilar Benjam Arguimbau

