

Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica de las Ciencias  
Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

**LA DESIGUALDAD SOCIAL  
COMO CONTENIDO ESCOLAR**

**Un análisis desde la perspectiva del conocimiento  
profesional en la educación secundaria**

Nicolás de Alba Fernández

Noviembre de 2003

# **LA DESIGUALDAD SOCIAL COMO CONTENIDO ESCOLAR**

**Un análisis desde la perspectiva del conocimiento  
profesional en la educación secundaria**

*Tesis presentada por NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ para optar al  
grado de Doctor en Pedagogía*

**Bajo la dirección del Dr. FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**

**Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
de la Universidad de Sevilla**

**Noviembre de 2003**

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN: ENSEÑAR A VIVIR EN UN MUNDO DESIGUAL.....</b>	<b>1</b>
--	----------

### **PRIMERA PARTE**

<b>CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTENIDO ESCOLAR Y EL DESARROLLO PROFESIONAL, DOS CARAS DE UN CAMBIO NECESARIO.....</b>	<b>9</b>
---	----------

<b>1.1. El contexto del cambio en la escuela.....</b>	<b>9</b>
---	----------

1.1.1. Innovación educativa y cultura escolar.....	11
--	----

1.1.2. Innovación, profesores y conocimiento escolar.....	15
---	----

1.1.3. El Proyecto IRES. Un marco para el cambio escolar.....	19
---	----

<b>1.2. Un nuevo paradigma del conocimiento escolar.....</b>	<b>24</b>
--	-----------

1.2.1. El debate epistemológico en torno al conocimiento escolar.....	24
---	----

1.2.2. La consideración del conocimiento escolar en el Proyecto IRES.....	31
---	----

1.2.3. Hacia la construcción del conocimiento escolar deseable.....	35
---	----

<b>1.3. Una propuesta para el desarrollo profesional de los profesores.....</b>	<b>40</b>
---	-----------

1.3.1. Características del conocimiento profesional.....	41
--	----

1.3.2. La evolución del conocimiento profesional. Una hipótesis de progresión hacia un modelo profesional deseable.....	49
1.3.3. Los obstáculos como posibilidad para el desarrollo profesional.....	56
1.3.4. Hacia una estrategia de formación de profesores.....	61
<b>CAPÍTULO 2: EL CONCEPTO DE DESIGUALDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES.....</b>	<b>71</b>
<b>2.1. El concepto de desigualdad. Definición y características .....</b>	<b>72</b>
<b>2.2. La concepción “clásica” del concepto.....</b>	<b>79</b>
<b>2.3. La desigualdad en el mundo actual.....</b>	<b>83</b>
2.3.1. El contexto del mundo actual.....	84
2.3.2. Las nuevas formas de la desigualdad.....	95
<b>2.4. Un concepto polisémico y complejo.....</b>	<b>105</b>
2.4.1. Las variables del problema.....	105
2.4.2. La desigualdad como problema del mundo actual.....	113
<b>2.5. La desigualdad en la educación.....</b>	<b>118</b>
2.5.1. La escuela como generadora de desigualdad .....	118
2.5.2. La posibilidad de actuaciones alternativas.....	122
<b>2.6. Una respuesta necesaria desde la escuela: el conocimiento escolar de la desigualdad social.....</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO 3: LA DESIGUALDAD SOCIAL EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES.....</b>	<b>135</b>
<b>3.1. El concepto de desigualdad en el currículum oficial de la educación secundaria.....</b>	<b>137</b>

<b>3.2. El contenido escolar de la desigualdad en las propuestas curriculares del Área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.....</b>	<b>147</b>
3.2.1. La tradición didáctica mayoritaria.....	148
3.2.2. La tradición didáctica alternativa: hacia un currículum centrado en problemas sociales relevantes.....	156
3.2.3. El contenido de la desigualdad en la tradición didáctica innovadora reciente en el área de Ciencias Sociales en España.....	165
<b>3.3. Rasgos de una propuesta deseable: El contenido de la desigualdad en el marco del Proyecto IRES.....</b>	<b>172</b>
3.3.1. La desigualdad como problema escolar en la propuesta curricular del Proyecto IRES.....	173
3.3.2. Una aproximación al conocimiento escolar deseable en relación con la desigualdad.....	180
3.3.3. Conocimiento escolar de la desigualdad y desarrollo profesional.....	195

## SEGUNDA PARTE

<b>CAPÍTULO 4: OBJETIVOS, PROBLEMAS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>201</b>
<b>4.1. Objetivos, problemas e hipótesis de la investigación.....</b>	<b>202</b>
<b>4.2. La obtención de información. Fases, instrumentos y muestra.....</b>	<b>207</b>
4.2.1. Primera fase: El cuestionario.....	209
4.2.2. Segunda fase: La entrevista.....	214
4.2.3. Tercera fase: Cruce de resultados.....	218
4.2.4. Cuarta fase: El “grupo de discusión especializado”.....	218
4.2.5. La relación entre los diversos instrumentos de obtención de información.....	225
<b>4.3. El análisis de la información.....</b>	<b>226</b>

4.3.1. Variables del sistema de categorías.....	227
4.3.2. Valores de las variables del sistema de categorías.....	232
<b>4.4. La elaboración de conclusiones.....</b>	<b>238</b>
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</b>	
<b>DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>241</b>
<b>5.1. Resultados del cuestionario.....</b>	<b>241</b>
5.1.1. Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad.....	247
5.1.2. Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad.....	252
5.1.3. Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad.....	255
5.1.4. Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum.....	260
5.1.5. Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad.....	266
5.1.6. Valoración general de los resultados del cuestionario.....	271
<b>5.2. Resultados de las entrevistas.....</b>	<b>276</b>
5.2.1. Caso A.....	278
5.2.2. Caso B.....	287
5.2.3. Caso C.....	297
5.2.4. Caso D.....	303
<b>5.3. Cruce de resultados.....</b>	<b>311</b>
<b>5.4. Resultados del “grupo de discusión especializado”.....</b>	<b>216</b>
5.4.1. Análisis de los puntos de acuerdo y debate en relación con cada una de las variables.....	318
5.4.2. Propuestas.....	338

---

<b>5.5. Síntesis de resultados y aproximación a las conclusiones.....</b>	<b>342</b>
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....</b>	<b>347</b>
<b>6.1. Conclusiones.....</b>	<b>349</b>
<b>6.2. Propuestas.....</b>	<b>365</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>381</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>419</b>
<b>Anexo 1: Modelo de cuestionario.....</b>	<b>419</b>
<b>Anexo 2: Carta de presentación del cuestionario.....</b>	<b>420</b>
<b>Anexo 3: Modelo de guión de la entrevista.....</b>	<b>422</b>
<b>Anexo 4: Nota curricular de los participantes en el “grupo de discusión especializado”.....</b>	<b>425</b>
<b>Anexo 5: Guión enviado a los especialistas para las respuestas por escrito.....</b>	<b>428</b>
<b>Anexo 6: Guión de la sesión del grupo de discusión especializado.....</b>	<b>430</b>
<b>Anexo 7: Cuestionarios respondidos.....</b>	<b>432</b>
<b>Anexo 8: Unidades de información delimitadas en el análisis de los cuestionarios.....</b>	<b>557</b>
<b>Anexo 9: Texto transcrito de las entrevistas.....</b>	<b>620</b>
<b>Anexo 10: Unidades de información delimitadas en el análisis de las entrevistas.....</b>	<b>690</b>
<b>Anexo 11: Respuestas escritas de los especialistas.....</b>	<b>717</b>

**Anexo 12: Texto transcrito del foro de discusión de especialistas..... 745**



## **PRESENTACIÓN: ENSEÑAR A VIVIR EN UN MUNDO DESIGUAL**

Si bien no es fácil realizar una tesis doctoral quizá lo sea menos el hecho de justificar por qué se hace. Y es que cuando uno lleva un cierto tiempo entregado a esta tarea llega un momento en que, de un modo u otro, tiene tan asumida su labor que le cuesta menos desempeñarla que tratar de justificar la realización de ese empeño. Sin embargo, a poco que uno se pare a pensar, comienzan a aflorar algunas de las cuestiones que han estado en la base de la tarea investigadora y de los resultados que aquí se presentan.

Sin lugar a dudas, éste es un trabajo muy personal, que responde ciertamente a algunas de las inquietudes más básicas y primarias que conforman mi manera de ver, entender y enfrentarme al mundo que me ha tocado vivir.

De esta forma, el problema de la desigualdad social constituye, a mi modo de ver, una de las cuestiones de mayor calado y trascendencia que afecta a la humanidad y que ésta debe afrontar e intentar resolver con urgencia. Efectivamente, es demasiado alto el precio del sufrimiento de millones de personas que el conjunto de seres humanos nos vemos obligados a pagar para garantizar el bienestar y la comodidad de unos pocos. No voy a tratar ahora de entrar en la justificación de este razonamiento que, por otra parte, hoy por hoy, no tiene argumento en contra posible. Se trata en definitiva de constatar un problema tan profundo como real que requiere constantemente de la búsqueda de soluciones por parte de todos. En este sentido me considero comprometido en esta labor de búsqueda urgente como ciudadano que

pretender ser responsable o más bien corresponsable y que por lo tanto trata de asumir como mejor puede esta parte de corresponsabilidad que le toca y de aportar con creatividad y valentía algunas opciones que le parecen no sólo posibles sino también deseables.

Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones estas cuestiones se relacionan con ámbitos profesionales – como la política o la economía –que parecen situarse en un plano fuera del alcance de los no especialistas. Y, al menos en principio, éste parecía ser mi caso ya que no me he formado específicamente en esos campos disciplinares. En todo caso, desde bastante joven, mis inquietudes personales o profesionales se inclinaron progresivamente del lado de la enseñanza en general y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular.

Esa cierta carencia de formación especializada no ha sido óbice para tratar de realizar un trabajo que pretende ser útil en relación con el campo profesional de la educación pero también intenta ser una modesta aportación a la construcción de un modelo más justo de sociedad en el que todos tengan cabida. Esta aportación se basa sin duda en una profunda confianza en la educación como una de las herramientas válidas para la transformación social y para la construcción de otro mundo posible en el que todos tengan oportunidad de una vida más digna.

Desde luego, no podemos olvidar que la escuela, más que transformar, tiende a perpetuar las estructuras. Y quizás, a estas alturas de la historia de la humanidad, y después de la experiencia del fracaso de tantos intentos por construir una sociedad más justa, muchos se resignen y, acogidos a un falso realismo inmovilizador, piensen que ya nada es posible y que es ingenuo pretender construir un mundo más solidario. Sin embargo, quizá sea necesario confiar, aunque sólo sea un poco, en las posibilidades del conocimiento y de la formación de una conciencia ciudadana responsable. En este sentido, considero que en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de un nuevo movimiento social mundial que está dando lugar a experiencias muy alentadoras en esta línea y a que muchos vuelvan a unirse y a confiar en las posibilidades reales de incidencia en la transformación efectiva de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo que acabo de decir, me propuse tratar de realizar una contribución original relacionada con mi campo profesional y que aportara modestamente algunas propuestas para poner en relación estas dos cuestiones. Como acabo de mencionar, pienso que la educación tiene algo que decir – debe

tenerlo – ante este problema de la desigualdad. Evidentemente no se trata de la solución del problema, que, más que probablemente, no exista como tal y que, de existir, sería infinitamente más compleja, sino de demostrar que la educación para la vida en sociedad no puede evitar sistemáticamente el trabajar una de las características fundamentales de esa sociedad -cual es la desigualdad- como si no existiera. Por lo demás, es evidente que la ocultación en el tratamiento de este contenido contribuye a su perpetuación y a la perpetuación del modelo de sociedad que le da respaldo.

En relación con esto, no oculto mi propósito de hacer un trabajo útil, aunque sin pecar de ingenuidad, con rigor y con la conciencia clara de que no aportaré soluciones, aunque sí podré colaborar en la construcción de un modelo educativo, e inevitablemente social, que me parece deseable y cada vez más necesario.

Para tratar de conseguir lo que acabo de plantear, he desarrollado una investigación cuya finalidad fundamental es tratar de conocer las concepciones de los profesores en relación con el contenido escolar de la desigualdad social. Este objetivo también se basa en un profundo convencimiento de que ciertamente son los profesores el elemento clave para la construcción de un modelo de escuela que responda a las profundas necesidades que la sociedad está demandando. Ciertamente esto les hace cobrar un mayor protagonismo, pero también una mayor responsabilidad en relación con cuestiones como las que estoy planteando. El conocimiento de sus concepciones nos puede ser de gran utilidad para comprender el modo en que es trabajado en la escuela el contenido escolar de la desigualdad y los posibles problemas o resistencias profesionales que los profesores pueden presentar en el tratamiento del mismo. En definitiva, esto podrá ayudarnos a elaborar estrategias que nos permitan desarrollar procesos de formación profesional de profesores tendentes a la posible mejora de esta situación.

Para ello, en un primer momento -en el capítulo primero- he realizado una aproximación al contexto de la innovación en la escuela y más concretamente al modelo del Programa IRES (Investigación y Renovación Escolar) en el que se inscribe y cobra pleno sentido todo el trabajo de investigación que he realizado. De este modo, analizo, por así decir, el marco teórico natural en el que se ha realizado este trabajo, incidiendo especialmente en las posibilidades para el cambio real en la escuela desde la perspectiva del desarrollo profesional.

En un segundo momento -capítulo segundo-, he tratado de realizar una revisión del conocimiento científico de la desigualdad social y de la profunda trascendencia que esta cuestión tiene como problema social y ambiental (socioambiental, según la terminología del IRES), sobre todo tratando de incidir en sus características fundamentales en el contexto de la sociedad actual.

Esta panorámica, realizada en el capítulo segundo, constituye parte de lo que se podría considerar como una de las fuentes fundamentales para la construcción del conocimiento escolar deseable en relación con la desigualdad, junto a lo que, asimismo, se recoge en el capítulo tercero, que completa las aportaciones anteriores, sobre todo de un modo más específico en relación con la evolución del conocimiento en construcción. En efecto, en ese tercer capítulo trato de dar cuenta de la tendencia que ha seguido el tratamiento escolar del contenido de la desigualdad, deteniéndome en el ámbito de la legislación curricular y en el de la innovación educativa, especialmente en nuestro país.

Finalmente, una vez hecho lo anterior, paso a la exposición de la parte empírica de la investigación, que constituye, como ya he dicho, una aproximación a las concepciones de los profesores de educación secundaria en relación con el contenido escolar de la desigualdad. Así, tras el planteamiento del método de investigación, en el capítulo cuarto, en el quinto expongo los resultados del trabajo empírico, lo que desemboca en la presentación de las conclusiones de investigación, en el capítulo sexto. Una síntesis del contenido de los distintos capítulos queda recogida en la Figura 0.1.

Así, pues, este estudio me ha permitido establecer algunas conclusiones que constituyen líneas o estrategias para mejorar los procesos de desarrollo profesional en relación con el tratamiento del contenido escolar de la desigualdad.

En definitiva, el presente trabajo es fruto del convencimiento de la profunda responsabilidad que a todos nos compete, y a los profesionales de la educación en especial, no sólo a nivel personal, sino también – sobre todo – a nivel social y profesional. Un convencimiento que se complementa, al mismo tiempo, con la certeza de que, al contrario de lo que muchos piensan – y quieren hacer pensar al resto –, aún es mucho lo que se puede hacer. Quizá el tratar de vivir de un modo coherente estas ideas sea lo mejor que podemos aportar para la construcción de ese otro mundo posible en el que muchos creemos.

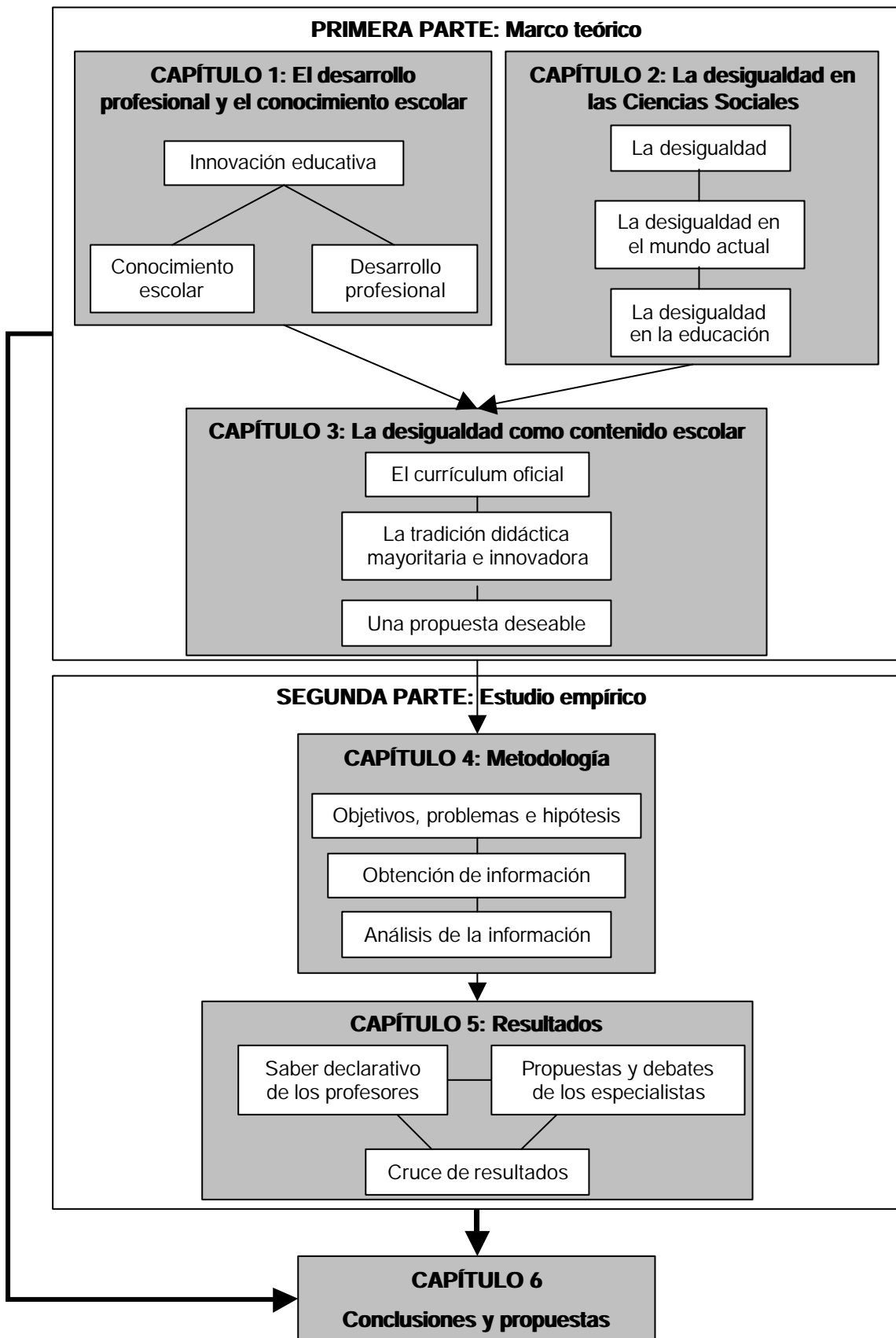


Figura 0.1.: Esquema general de la investigación. Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONTENIDO ESCOLAR Y EL DESARROLLO PROFESIONAL, DOS CARAS DE UN CAMBIO NECESARIO**

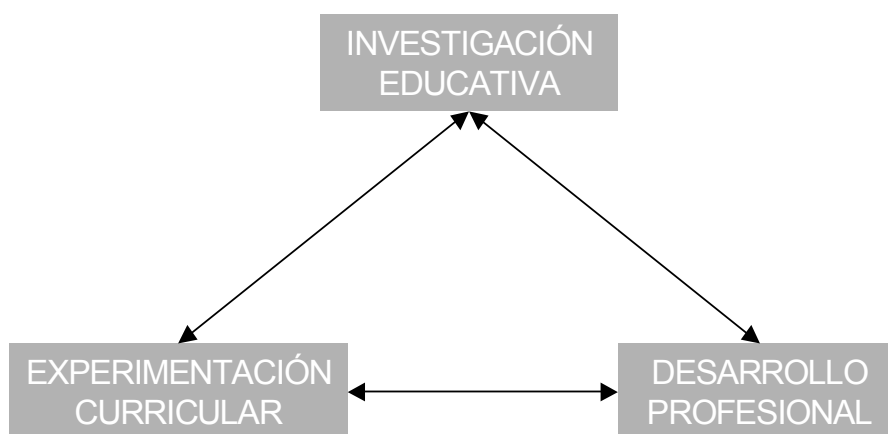
Como acabo de exponer en la Presentación, mis preocupaciones sociales y profesionales se centran en la necesidad de transformar la escuela y, en general, la sociedad. De ahí que esta investigación se plantee desde la convicción de la necesidad del cambio en la escuela y, por tanto, de la necesidad de la innovación educativa como dinámica del cambio. En todo caso, ese cambio – y por consiguiente, los procesos innovadores a través de los cuales se plasmaría –, además de estar sólidamente fundamentado en opciones ideológicas, ha de estar respaldado en procesos de investigación educativa que puedan orientar adecuadamente los pasos que se vayan dando. Ello justifica el sentido de esta investigación y la necesidad de aportaciones similares que permitan consolidar el citado cambio.

### **1.1. El contexto del cambio en la escuela**

En todo caso, a la hora de plantear una investigación, parece evidente la necesidad de justificarla; máxime cuando el campo en el que se desarrolla dicha investigación es un campo como el de la educación, que no suele ser considerado como otros campos de investigación tradicionales. No voy a hacer -por innecesario- un alegato en defensa de la investigación educativa, y más concretamente en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sin embargo, sí creo necesario dar cuenta en este primer capítulo de lo que en educación normalmente se entiende por

investigación y más particularmente de lo que yo entiendo por investigación en educación. Como se podrá comprobar en todo el resto del trabajo, educación e investigación conforman un binomio de extraordinaria potencialidad, sobre todo porque, según se verá, en el modelo en que se inscribe este trabajo, la segunda constituye un principio fundamental para el desarrollo de la primera.

Una perspectiva adecuada para entender ambos conceptos de forma compleja es contemplar la investigación educativa vinculada a la experimentación curricular y al desarrollo de programas de formación de los profesores involucrados, según el clásico triángulo investigación educativa - experimentación curricular - desarrollo profesional (véase Figura 1.1.). Ello constituye un marco modélico para el análisis y la actuación en educación.



*Figura 1.1.:* Triángulo de relaciones entre investigación educativa, experimentación curricular y desarrollo profesional. Fuente: Reelaborado a partir de Grupo Investigación en la Escuela, 1991 y Porlán, 1993

En esta tarea no habría que partir siempre de cero, pues contamos con una rica tradición de renovación pedagógica, cuyos mejores frutos -remirados a la luz de los problemas actuales- tienen que ser rescatados, aunque sólo sea porque ninguna comunidad profesional debería cometer la locura de dejar en el olvido ese ingente acervo de "buenas prácticas"; y con menos razón lo tendrían que hacer los docentes. Así, pues, desde la perspectiva inversa, los resultados del desarrollo de experimentaciones y de proyectos curriculares -que siguen adoleciendo de un necesario proceso de evaluación<sup>1</sup>, tanto de las propuestas como de los materiales

<sup>1</sup> Una línea iniciada, parcial y genéricamente, por la investigación de A. Guijarro (1997).

curriculares correspondientes- tienen que dar lugar a formulaciones didácticas útiles, contrastables y comunicables<sup>2</sup>, convirtiéndose, al mismo tiempo, en punto de partida para el establecimiento de nuevos problemas de investigación (García Pérez, 2002b).

### 1.1.1. Innovación educativa y cultura escolar

Pero la innovación educativa y, por tanto, el cambio en la escuela no resultan fáciles, dada la fuerza y el peso de las permanencias, es decir, de la continuidad. En ese sentido, un concepto fundamental para comprender mejor las dificultades y posibilidades de la innovación educativa y de la transformación de la escuela es el de *cultura escolar* (Viñao, 2001). Dicho concepto tiene, pues, una enorme potencialidad para comprender el contexto en el que se enmarca esta investigación. En realidad se trata de un concepto que se ha utilizado con múltiples acepciones en diversos contextos. No obstante, considero muy acertada y útil para esta investigación la formulación del concepto que hace Antonio Viñao. Para este autor la cultura escolar estaría compuesta por:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2001, 31)

De este modo, este conjunto que compone la denominada cultura escolar da lugar a un sustrato que se caracteriza fundamentalmente por la pervivencia y la resistencia al cambio a través de una transmisión más o menos involuntaria y no explícita entre los distintos actores que dan lugar a eso que conocemos como escuela. Por lo demás, la cultura escolar supone lo que se puede denominar como “reglas no escritas” del sistema escolar, que en gran medida condicionan el posible éxito o fracaso tanto de profesores como de alumnos, en la medida en que sepan o no adaptarse a las normas implícitas de la institución escolar. En cualquier caso, y a pesar de que se podrían definir algunas características generales de lo que se considera como cultura escolar, habría que tener en cuenta que cada escuela es un ámbito particular, en el que se desarrollan características específicas de la cultura escolar.

---

<sup>2</sup> Así lo ha hecho, por ejemplo, X.M. Souto en su *Didáctica de la Geografía* (1998a).



No obstante, esto que he definido como cultura escolar, a pesar de su tendencia a la permanencia, es objeto en ocasiones de intentos de cambio intencionado. Fundamentalmente de dos tipos de cambio: reformas escolares e innovación. La diferencia fundamental entra ambas reside en que la primera de ellas proviene normalmente de las altas instancias de la política o la administración educativa y responde a unos planes preconcebidos, mientras que la innovación es más propia de grupos de docentes que, de un modo más o menos organizado – dando lugar a diferentes colectivos innovadores – tratan de mejorar sus propias prácticas y, de paso, el contexto escolar en el que se ven inmersos.

Evidentemente, tanto reformas como innovación, pero sobre todo las primeras, se encuentran enmarcadas en un proceso más global de tendencias de cambio en la educación que, en la mayoría de las ocasiones, supera la anécdota de los cambios más concretos en una u otra reforma. De este modo se comprueba cómo las tendencias en las reformas escolares, al menos en nuestro país en concreto, manifiestan una clara orientación que se puede resumir en una confluencia entre el liberalismo económico y la propia escuela, que termina llevando a la inclusión de esta última en la más pura lógica del mercado y de todo lo que éste supone como mecanismo de selección social (Rozada, 2001; Fedicaria, 2001; 2002).

A la vista de lo anterior resulta poco menos que inevitable preguntarse sobre la cuestión de la continuidad y cambio en relación con una institución como la escolar y de la posible intencionalidad de la misma. ¿Es posible promover cambios sociales desde la escuela? ¿Es posible promover cambios reales y controlados en la propia escuela? O, por el contrario, ¿está ésta a merced de las estructuras político-sociales, de modo que cualquier intento de reforma que se realice al margen de las mismas está abocado inevitablemente al fracaso? Sin duda, se trata de una cuestión trascendental. Ya a partir de los planteamientos ilustrados, luego a lo largo del siglo XIX y posteriormente desde el movimiento obrero, se percibió la escuela como una posibilidad de ascenso social para los individuos socialmente más desfavorecidos. Este hecho fue trascendental para la extensión de la escuela pública al total de la población, produciendo lo que se ha conocido como la escolarización de masas. Sin embargo, parece que las expectativas de ascenso social no se cumplieron o al menos no en el volumen que parecía esperable. Una de las respuestas de mayor trascendencia que se ha tratado de dar a la misma desde la sociología de la educación es la enunciada en la conocida obra de Bourdieu y Passeron (2001), que dio lugar a la denominada *teoría de la reproducción*. Dicha teoría constituye toda una corriente que ha sido desarrollada posteriormente por otros autores y que se basa en la idea de la

escuela como instrumento de la sociedad utilizado para la perpetuación de la propia estructura social a través, fundamentalmente, de la distribución de títulos que garantizan el acceso a los puestos sociales más altos para los alumnos más familiarizados con la propia cultura escolar por su propio origen social y dejando al margen de los mismos a aquellos que también por su origen se sienten ajenos a la cultura dispensada en la propia escuela<sup>3</sup>.

Sin embargo, son muchos los que en los últimos años, aun reconociendo el profundo valor analítico y explicativo de la propuesta estructuralista de la reproducción, han ido tendiendo hacia enfoques más fenomenológicos, en los que se concibe la escuela con un realismo que permite reconocer sus limitaciones sociales y estructurales, pero que también la valora como un espacio para la formación y la libertad, y por tanto para la posibilidad. La posibilidad, se entiende, del cambio, tanto para los individuos que se forman en las aulas como para la propia institución escolar y, en último término, la propia sociedad. En este sentido la posibilidad da cabida al deseo que surge, casi inevitablemente, de la lucha contra hegemónica. De este modo, a través del uso de la escuela como instrumento para la construcción contra hegemónica de un modelo alternativo de sociedad, se podría desarrollar una “educación del deseo”, de la inquietud, por conocer y, finalmente por participar y cambiar la realidad, consiguiendo una formación para una ciudadanía en un contexto de auténtica democracia (Cuesta, 1999; Cuesta y Mainer, 1999). Ni que decir tiene que esta posibilidad de educar el deseo está íntimamente relacionada con la propuesta de conocimiento escolar que se realiza en parte en este trabajo y que pretende, asimismo, insistir en esa posibilidad tan poco aprovechada, a mi juicio, en el contexto de la educación en Ciencias Sociales.

Es esta posibilidad la que, por lo tanto, justificaría la existencia de la innovación, no de un modo “gratuito”, sino como un mecanismo con cierta eficacia para transformar la escuela. De todos modos, la innovación escolar como tal no puede ser definida en un conjunto de características muy elaborado, ya que no se trata de un movimiento homogéneo sino, más bien, de un conjunto bastante heterogéneo de movimientos y propuestas que tienen en común el hecho de haber surgido directamente de las inquietudes de los profesionales de la educación más o menos organizados en grupos de diversa entidad y trascendencia – normalmente a partir de la obra de algún autor paradigmático aunque no necesariamente tiene por qué ser así – por mejorar las condiciones de escuela. Por lo demás, hay que decir, siguiendo a

---

<sup>3</sup> Para una aproximación más completa a esta teoría puede verse el apartado dedicado a la escuela como favorecedora de las desigualdades en el capítulo segundo. No obstante, un panorama bastante más extenso de la cuestión se encuentra en el capítulo primero de Merchán, 2001.

Viñao (2001), que dichos movimientos han tenido mayor arraigo en los niveles educativos inferiores y en contextos de centros en los que los profesores han gozado de un grado bastante elevado de autonomía.

Como ha quedado suficientemente comentado, la posible influencia y plasmación en las prácticas cotidianas de la escuela de las reformas educativas y las innovaciones no es ni mucho menos directa. Los mecanismos que rigen el cambio en la escuela no se limitan al ámbito de lo escolar, sino que relacionan con una serie de estructuras y procesos de nivel superior, y que tienen que ver con los modos de organización y cambio sociopolíticos (Viñao, 2001). Sin embargo, es cierto que hay una cuestión fundamental a la hora de maximizar en lo posible los efectos de una reforma educativa en la práctica docente, y es el hecho de que:

Todo proceso de reforma e innovación pasa por la formación de los profesores que han de llevarlas a cabo, lo cual exige de un modelo de formación y selección de profesores radicalmente distinto al existente en nuestro país y a los que, al parecer, se proponen en sustitución del mismo. (Ibíd., 43)

Es precisamente en esta línea, como ya se ha dicho, en la que se sitúa el presente trabajo. Es necesario conocer las concepciones de los profesores sobre el conocimiento escolar – en este caso sobre un conocimiento escolar muy determinado –, lo que nos permitirá caracterizar líneas potentes de formación de esos mismos profesores de cara a una posible innovación escolar, centrada en este caso, en el terreno de los contenidos escolares.

En consecuencia, a la hora de comprender la escuela, sus modos peculiares de funcionamiento, sus resistencias para el cambio o, al menos, para un determinado cambio, en suma, para conocer lo que ya he denominado como cultura escolar, es imprescindible la investigación y el análisis histórico de estos procesos, que nos permitirá conocer desde un punto de vista dinámico, el modo en que se han construido e incluso – lo que parece aún más importante – el sentido y el modo en el que cambian.

Es necesario, pues, establecer relaciones entre este tipo de estudios y análisis más históricos o genéticos y la investigación de las prácticas actuales, lo que nos permitiría conocer de primera mano las dificultades que se dan en el momento que nos ha tocado vivir e incluso realizar propuestas que, tomando en cuenta las aportaciones de los estudios históricos, nos permitan incidir en el cambio en la dirección que nos

parecen más apropiadas (García Pérez, 2001b). Por tanto, es necesario que entre ambos ámbitos o campos de investigación se dé una relación bidireccional y complementaria, que permita a los análisis históricos buscar las consecuencias de los procesos que se estudian en la realidad presente, mientras que ayudará a los análisis más centrados en el presente a explicar y comprender los problemas o dificultades que se puedan detectar, así como tratar de aventurar algún tipo de mecanismo para su superación, atendiendo a los procesos que los han originado y al modo en que se han producido los cambios en otros momentos, en un sentido o en otro.

### **1.1.2. Innovación, profesores y conocimiento escolar**

Como he adelantado en la presentación, este trabajo está fundamentalmente destinado a investigar las concepciones de los docentes del área de Ciencias Sociales en relación con los contenidos escolares que suelen manejar en sus clases. Si tenemos en cuenta la multiplicidad de factores situados en el entorno más o menos próximo del profesional de la educación, tales como su relación con los alumnos, el contexto concreto del centro en que trabaja o la propia valoración que socialmente se da a su profesión, por citar algunos, se hace necesario responder a una primera y evidente pregunta: ¿Por qué trabajar en torno a los contenidos escolares de Ciencias Sociales?

Varios son los motivos. En primer lugar, la reforma de la enseñanza que se ha llevado a cabo a través de la implantación progresiva de la LOGSE ha dado lugar a una coyuntura educativa, sin duda, problemática, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Bajo mi punto de vista, la escasa atención y recursos dedicados a la formación de los docentes y, en consecuencia, la deficiente preparación del profesorado de la ESO para responder con competencia a las nuevas demandas educativas es, en gran parte, responsable de esta situación. En este contexto, el asunto de la relación de los docentes con los contenidos que imparten es una de las cuestiones particularmente problemáticas y, por tanto, un ámbito privilegiado de investigación con relación a su formación como profesionales cualificados.

Así, desde un punto de vista general, la aplicación de la reforma educativa en la Educación Secundaria cambia por completo el panorama en lo que a los contenidos se refiere. Al hacer desaparecer el carácter propedéutico del antiguo BUP, la finalidad educativa, en sí misma, pasa, ahora, a primer plano. Esto obliga necesariamente a replantear tanto los contenidos a tratar, como todo lo relacionado con ellos

(finalidades, organización de los mismos, fuentes, etc.), para responder a la nueva realidad.

Por lo demás, la obligatoriedad otorgada a la mayor parte de la educación secundaria por el nuevo sistema educativo hace que la realidad de las aulas sea completamente diferente. Así, ahora acogen sin distinción a todos los adolescentes hasta los dieciséis años de manera obligatoria y en algunos casos hasta los dieciocho, independientemente de sus intereses y perspectivas personales y laborales. Esta situación es muy diferente de la anterior, en la que los adolescentes que componían las aulas de la Educación Secundaria lo hacían, en principio, de manera voluntaria. El cambio en las características de los destinatarios es, pues, otro de los motivos que obliga a replantear la cuestión de los contenidos para responder a las necesidades de unos alumnos que, en la mayoría de los casos, no van a terminar en las aulas universitarias.

A lo anterior hay que sumar las peculiaridades añadidas por el profundo cambio cultural que vive nuestra sociedad, sobre todo en sus componentes más jóvenes, lo que hace que tanto sus intereses como el propio código cultural que manejan estén cada vez más alejados de los que se fomentan desde la escuela. Tanto el descenso del interés por el aprendizaje de muchos de los alumnos como el aumento de la conflictividad en las aulas son claras consecuencias de este hecho.

Por otra parte, las investigaciones en el ámbito de la psicología de la educación y en el ámbito de la didáctica apuntan a que, si pretendemos garantizar aprendizajes verdaderamente significativos, los contenidos deben conectar con los intereses y las ideas de los alumnos, cosa que, si tenemos en cuenta lo que acabamos de decir, no parece nada probable que se dé desde una concepción tradicional de los contenidos escolares, en la que el valor de los mismos se suele situar en la mayor aproximación a la disciplina científica en su más clásica expresión. Concretamente para el caso de las Ciencias Sociales muchos autores afirman que los contenidos “no están adaptados al nivel de los alumnos” (Enesco y Navarro, 1996, 75).

Además, el trabajar en la reforma de los contenidos parece el medio más adecuado para incidir realmente en la práctica, ya que las innovaciones en las propuestas metodológicas no han sido muy útiles para transformar una práctica excesivamente pegada a las disciplinas. Es constatable el hecho de que, tras la reforma, los libros de texto se han impregnado del ropaje de los nuevos discursos pedagógicos en torno a la nueva metodología constructivista -un constructivismo

aparente, como se verá-, al tiempo que mantienen aspectos sustanciales de la más arraigada tradición disciplinar en los contenidos, dando lugar a cambios más en el aspecto discursivo que en la práctica (Merchán, 2001b).

Si a todo lo anterior unimos la deficiente formación de los docentes de educación secundaria, centrada fundamentalmente en el conocimiento de la disciplina, parece lógico que la reacción de los profesionales de la educación secundaria ante esta compleja y novedosa realidad, para la que no han sido preparados, sea de desconcierto. Lo que en la práctica lleva a que permanezcan estancados en las estructuras que manejan del antiguo sistema educativo – las únicas conocidas por ellos, por otra parte –, con los consiguientes problemas que esto provoca en el nuevo contexto (Pérez Gómez, 1994).

Podría suponerse que esta reforma del contenido, a la que me estoy refiriendo, se podría realizar desde la administración educativa para, posteriormente, ser llevada a la práctica por los docentes. Sin embargo, tanto la experiencia de la reciente reforma como las conclusiones de la investigación educativa nos muestran que este tipo de medidas no repercuten en la modificación real de las prácticas en el aula (Merchán, 2001b). En consecuencia, parece que:

Los profesores son los únicos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante y, por tanto, conviene investigar sus concepciones científicas, didácticas y curriculares, analizar los obstáculos que presentan y, en base a esto, diseñar y experimentar programas de formación que faciliten el desarrollo de los profesores y, a través de ellos, de los alumnos (Porlán y Rivero, 1998, 98).

Toda esta cuestión, a mi parecer, supone un problema que corresponde resolver, sin duda, al campo de investigación de las Didácticas Específicas y, más concretamente, para el asunto que nos interesa, al de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para ello, en todo caso, es necesario superar la visión inicial de la investigación en este campo como centrada casi con exclusividad en el terreno metodológico. Así, en palabras de García Pérez:

Uno de los retos centrales de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en los próximos tiempos, es la elaboración de un conocimiento escolar adecuado. Trabajar en relación con los diversos referentes para la elaboración de ese conocimiento escolar es una tarea concreta y larga, al mismo tiempo, en la que se otorga una gran relevancia a la

cuestión de qué enseñar, relevancia que no existía en la tradición didáctica, más volcada habitualmente en el cómo enseñar (puesto que lo que había que enseñar – se suponía – venía ya dado) (1999a, 14).

Ni que decir tiene que la solución a todas las cuestiones, que acabo de esbozar muy someramente, es mucho más compleja de lo que aquí podemos proponer y afectaría a una gran cantidad de los factores que conforman la cultura escolar. Sin embargo, considero que una de las soluciones viables a muchos de los problemas actuales del sistema educativo, sobre todo en lo que se refiere a la educación secundaria, pasa por la investigación en profundidad y el consecuente desarrollo y plasmación de propuestas formativas eficaces dirigidas a los docentes en formación inicial o en activo en el terreno de la construcción de los contenidos escolares. La puesta en marcha de medidas superficiales demandadas desde diferentes estamentos sociales, como un mayor control disciplinario o incluso el aumento – bastante improbable, por cierto – de recursos destinados a mejorar las condiciones materiales en los propios centros, quizá sea conveniente, pero ello no debiera eludir enfrentar necesarias reformas en profundidad. De no ser así, este tipo de medidas, en el mejor de los casos, no harían más que amortiguar en cierto modo las consecuencias del problema.

A este respecto, conviene plantear que las innovaciones, tal y como se ha definido en los apartados anteriores, no se pueden realizar de un modo individual por parte de profesores que trabajan aisladamente del resto, sino que deben plantearse asociadas a la organización de grupos de profesores o investigadores de diversas características, de tal modo que:

La innovación pedagógica implica cambios – y también continuidades – en los contenidos, tecnologías y métodos, así como en la organización escolar y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tales cambios pueden generarse, como se ha dicho, por personas individuales o asociaciones y grupos de profesores, pero su función precisa siempre de una cierta institucionalización en grupos más o menos amplios; es decir, la confrontación de reflexiones y prácticas diversas originadas a partir de una voluntad innovadora, de un determinado marco conceptual y teórico y de la experimentación práctica del mismo (Viñao, 2001, 41).

### 1.1.3. El Proyecto IRES. Un marco para el cambio escolar

En el contexto expuesto, uno de los grupos que ha trabajado intensamente en este campo en los últimos tiempos es el que se ha denominado a sí mismo como *Grupo Investigación en la Escuela*, grupo que desarrolla el proyecto curricular -en realidad, un programa de investigación- *IRES (Investigación y Renovación Escolar)*. Este grupo, por muchos motivos, puede ser considerado como un ejemplo paradigmático de lo que ha sido la trayectoria de otros grupos con planteamientos parecidos, así como de las propuestas de trabajo. El presente trabajo de investigación se enmarca en las líneas de investigación del Grupo Investigación en la Escuela y bebe de un modo muy directo del marco teórico del Proyecto IRES; por lo que es importante que queden expuestas las líneas fundamentales de este proyecto desde el primer momento, ya que sin las mismas sería muy difícil comprender el sentido y la posible utilidad de la investigación que aquí se plantea.

Se puede definir el Proyecto IRES como un proyecto de análisis y transformación de la realidad escolar desde una perspectiva progresista e innovadora, que es, en la actualidad, heredero de una fértil trayectoria en el campo fundamentalmente de las Didácticas Específicas y, en concreto, de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Reconociendo la relevancia -antes expuesta- de la cultura escolar en los procesos de cambio en la educación, el Proyecto IRES se plantea, en último término, el problema de “cómo se puede ir introduciendo en el sistema escolar mayores grados de diversidad, libertad y autonomía que favorezcan la construcción de una cultura escolar alternativa a la tradicional” (García Pérez y Porlán, 2000, 3), con el objetivo final del cambio escolar como requisito para el cambio social.

De este modo, el germen del Proyecto IRES se encuentra en los pasados años ochenta y noventa en un grupo de profesores de todos los niveles educativos que confluyen en torno a la organización de unas jornadas anuales de renovación pedagógica denominadas *Jornadas de Investigación en la Escuela* (que se desarrollaron entre 1983 y 1991)<sup>4</sup>. Al hilo del desarrollo de estas jornadas, en las que participaron figuras destacadas del panorama investigativo nacional e internacional, junto con un amplio grupo de profesionales con inquietudes para mejorar la escuela, desde el punto de vista de los docentes, se organizó un grupo de profesores que adoptó el citado nombre de *Grupo Investigación en la Escuela*.

---

<sup>4</sup> Asociada al desarrollo de estas jornadas surge, en 1987, la revista educativa (de carácter cuatrimestral) *Investigación en la Escuela*, que se sigue editando en la actualidad.



Fruto de los trabajos de este grupo para tratar de plasmar en la práctica cotidiana de su profesión y llevar a la realidad todo lo trabajado en un plano más teórico, surgió el denominado *Proyecto IRES* – Investigación y Renovación Escolar – (Grupo Investigación en la Escuela, 1991). En un primer momento, el Proyecto pretendía ser un proyecto de innovación curricular, de los muchos que surgían en nuestro país como consecuencia de la reforma educativa emprendida a inicios de la década de los años noventa. De todos modos, el propio carácter investigador, abierto y profundamente experimental, que constituye una de las características más definitorias del propio proyecto hizo que en ningún momento el mismo se acabara de concretar en un proyecto didáctico cerrado al uso, a semejanza de otros de los que surgieron en aquel momento. En efecto, una de las líneas iniciales de trabajo se centró en el diseño de un conjunto de unidades didácticas que fueron objeto de experimentación y de sucesivas reelaboraciones que plasmaban en el material los resultados aportados por la investigación sobre las propias unidades didácticas y su desarrollo en la práctica, de modo que el material nunca quedó completamente cerrado.

Ahora bien, constatada la limitación de los materiales como mecanismo eficiente para transformar la práctica escolar cotidiana, el Proyecto se abrió, desde sus comienzos, a otros campos relacionados directamente con la transformación escolar, como es fundamentalmente el de la formación, tanto inicial como permanente del profesorado. Por lo demás, aprovechando la aportación de las nuevas tecnologías más recientemente se constituyó la *Red IRES*<sup>5</sup>. La Red IRES aglutina a un conjunto de profesores de todo el territorio nacional y pertenecientes a todos los niveles educativos que se encuentran organizados como red virtual, fundamentalmente a través del correo electrónico y la página web y que comparten los principios teóricos del Proyecto IRES. Además de los contactos a través de Internet, la Red cuenta con un encuentro anual en el que se produce una reunión de todos los miembros para trabajar sobre un problema concreto relacionado con el cambio escolar y que ha sido objeto de trabajo y experimentación por parte de cada uno de los miembros a lo largo del año.

En resumen, se puede decir que en la actualidad – tras doce años de existencia – el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000) comprende un amplio, abierto, flexible y variado programa de investigación que aglutina a profesionales de la educación de todos los niveles y de diversos puntos de la geografía española, bajo

---

<sup>5</sup> Para más información sobre la Red IRES, puede consultarse su página web ([www.redires.net](http://www.redires.net)) en la que se resume la historia de la Red, se da cuenta de sus publicaciones tanto científicas como innovadoras y de su modo de organización y funcionamiento interno.

una serie de principios teóricos que aglutinan y orientan la producción investigativa y las estrategias de innovación escolar. Son, por lo tanto, múltiples las producciones científicas a las que se ha dado lugar en relación con toda la problemática educativa, algunas de las cuales ya han sido objeto de cita y otras de ellas irán surgiendo al hilo de la exposición<sup>6</sup>.

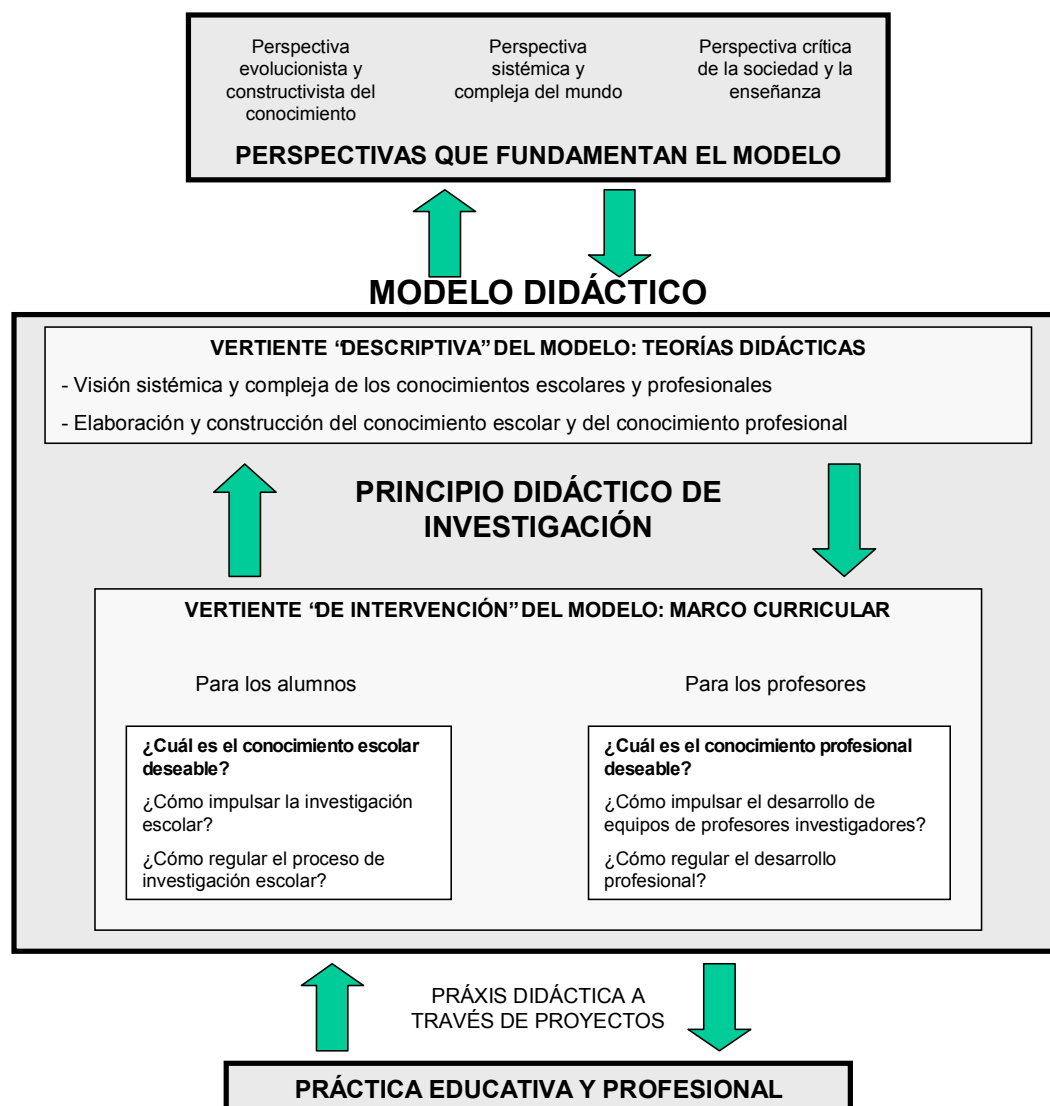


Figura 1.2.: El modelo didáctico de Investigación en la Escuela. Fuente: Reelaborado a partir de Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García Díaz y García Pérez, 1989; García Pérez, 2000b.

<sup>6</sup> En cualquier caso, para una primera y condensada visión del marco teórico constitutivo del Proyecto IRES pueden consultarse como obras fundamentales de referencia: García Pérez, 2000b y García Pérez y Porlán, 2000. Para un conocimiento más completo son múltiples los trabajos (artículos, libros, tesis doctorales) del grupo a los que se puede recurrir. De todas maneras, y para el tema que nos interesa, considero fundamentales: Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Pérez y García Díaz, 1992; Porlán, 1993; García Díaz, 1995; Porlán *et al.*, 1996; García Díaz, 1998; Porlán y Rivero, 1998; Azcárate, 1999; García Díaz, 1999b; Martín del Pozo, 1999; Porlán, 1999a; Porlán 1999b; García Pérez, 2000a.

La perspectiva didáctica en que se sitúa el Proyecto IRES se plasma en su “modelo didáctico” que pretende ser alternativo, denominado como *Modelo de Investigación en la Escuela*<sup>7</sup>. Dicho modelo consta de una serie de principios que se pueden resumir en un cuadro como el que se refleja en la figura 1.2.

De este modo, el modelo didáctico alternativo de Investigación en la escuela se organiza en torno al *principio didáctico de investigación*<sup>8</sup>. A partir del mismo pretende proporcionar un marco curricular tanto para alumnos como para profesores. Tanto en el caso de los alumnos como en el de los profesores se propone el trabajo en torno a problemas básicos relacionados, en función de los casos, con el conocimiento – escolar y profesional –, con el impulso de la investigación escolar y de equipos de profesores y, finalmente con los modos de regulación de los procesos, también para el caso escolar y para el profesional.

Estos problemas, a su vez, son trabajados a partir de una serie de hipótesis de progresión en las que se marcan cuáles deberían ser las formulaciones más complejas de respuestas a cada uno de ellos, respuestas que, por tanto, se consideran deseables. De este modo se concibe de una determinada manera el conocimiento escolar deseable (como expondré más detalladamente un poco más adelante) y el conocimiento profesional deseable; asimismo, se considera que una metodología didáctica basada en la investigación escolar de los alumnos<sup>9</sup> y en la investigación de los propios profesores acerca de su desarrollo<sup>10</sup> es la más adecuada para favorecer la construcción del conocimiento escolar y del conocimiento profesional, respectivamente; por fin, se concibe la evaluación escolar y profesional como investigación (o seguimiento continuo) que permite la reelaboración de las hipótesis<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Se exponen a continuación de forma resumida algunos de los rasgos esenciales del modelo didáctico de Investigación en la Escuela, teniendo en cuenta que algunos de ellos son objeto de un mayor detenimiento y desarrollo en los siguientes apartados del presente capítulo.

<sup>8</sup> El análisis del modelo didáctico y, por tanto, la “lectura” de la *Fig. 1.2.*, que lo sintetiza, se puede realizar de muchas maneras. Partiré del “centro” (es decir, de la idea de investigación) para describirlo hacia “abajo” (la práctica) y hacia “arriba” (los fundamentos).

<sup>9</sup> Dado que no podré desarrollar nuestra hipótesis acerca del método didáctico que propugnamos, puede consultarse: Cañal y Porlán, 1987; García Díaz y García Pérez, 1989 (3ª ed. 1995); Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. II.; Merchán y García Pérez, 1991; Cañal, 1998; Azcárate, 1999.

<sup>10</sup> Por las mismas razones alegadas en la nota anterior, puede consultarse: Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. III; Porlán y Martín Toscano, 1994; Porlán *et al.*, 1996; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997 y 1998; García Pérez, 1998; Travé, 1998; Porlán y Rivero, 1998; Porlán, 1999a.

<sup>11</sup> Puede consultarse, asimismo: Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vols. II y III; Porlán y Martín Toscano, 1991; Porlán y Rivero, 1998.

También se consideran otros problemas o hipótesis, como los relacionados con los programas de actividades, por ejemplo, o con las relaciones de poder.

En cualquier caso, estos problemas toman contacto directo con la práctica a través de los correspondientes proyectos curriculares, que sirven de instrumento práctico para la orientación tanto de la enseñanza como de la formación de profesores. Esta orientación no es rígida, sino que también se enriquece del contacto interactivo con la práctica gracias a la aplicación del propio principio de investigación.

Este mismo principio de investigación que orienta la vertiente de intervención del modelo, tanto a nivel escolar como profesional, también se relaciona con la vertiente más descriptiva del modelo en la que se encuentran los principios teóricos que orientan e inspiran toda la vertiente de intervención. Esta vertiente descriptiva se basa en dos teorías principales: una “*concepción sistémica y compleja acerca de los contextos educativos*” – escolares y profesionales – y una teoría acerca de la “*elaboración y construcción del conocimiento escolar*” – como una epistemología de un conocimiento diferenciado y peculiar – y del “*conocimiento profesional*” – como una epistemología de la práctica profesional fundamentada –.

Finalmente, toda la propuesta se fundamenta en tres perspectivas que se definen como *metadisciplinarias* y que, conectadas entre sí, actúan como un marco general de referencia que orienta e ilumina tanto las reflexiones como las propuestas más prácticas que se realizan en el seno del Proyecto. Se trata de una “*perspectiva constructivista y evolucionista del conocimiento*”, una “*perspectiva sistémica y compleja del mundo*” y una “*perspectiva crítica de la sociedad y de la enseñanza*”. En cualquier caso, dichas perspectivas no son inamovibles sino que, al igual que ocurre con el resto del modelo didáctico, se enriquecen y evolucionan constantemente gracias a la interacción constante con la práctica.

Por lo tanto, el Proyecto IRES se presenta como el marco adecuado para dar carácter de sistema a los tres elementos – investigación educativa, innovación curricular y desarrollo profesional – que conforman lo que al inicio de este capítulo se ha definido como triángulo de investigación e innovación en la escuela. Efectivamente, el marco teórico que da lugar al modelo didáctico que acabo de exponer de un modo resumido, se presenta como un contexto muy apropiado no sólo para realizar investigaciones en los tres ámbitos que componen los vértices del triángulo, sino también para la interacción de todos ellos, de modo que los resultados del trabajo en cada uno, enriquecen no sólo a ese campo sino a los otros dos, y a las relaciones de

todo el sistema, produciendo, una auténtica reorganización y evolución de todo el sistema en su conjunto. Evolución cuyas dimensiones, claro está, estarán en función de la trascendencia o relevancia para el conjunto de cada cambio en cuestión.

Una vez que se ha constatado la importancia de la aportación teórica del Proyecto IRES para la investigación didáctica y, en concreto, para esta misma investigación, voy a insistir en los siguientes apartados en algunos de los aspectos que considero de mayor relevancia para la investigación que he desarrollado. De este modo, me centraré fundamentalmente en la propuesta que el IRES realiza en el campo del conocimiento escolar y en el campo del desarrollo profesional, ya que a ambos se refiere este trabajo.

## **1.2. Un nuevo paradigma del conocimiento escolar**

En el marco del proyecto IRES, la presente investigación se sitúa en relación con el modo en que los profesores conciben el conocimiento escolar, en este caso concreto, en el ámbito de las Ciencias Sociales. No obstante, antes voy a desarrollar desde un plano teórico la propuesta de conocimiento escolar que se ha formulado en el marco del Proyecto IRES. Esta propuesta tendrá su plasmación en un contenido concreto – la desigualdad social – sobre todo en el capítulo segundo y algo menos en la última parte del capítulo tercero del presente trabajo.

### **1.2.1. El debate epistemológico en torno al conocimiento escolar**

Evidentemente, la expresión *contenido escolar*, que he venido utilizando hasta ahora para denominar al objeto de nuestra investigación, hace referencia al conjunto de conocimientos o informaciones que son abordados en la institución escolar durante el proceso de enseñanza / aprendizaje. Sin embargo, no es menos cierto que en la tradición educativa, en general, y en la correspondiente a las didácticas específicas, en particular, son múltiples los matices que se atribuyen a un concepto tan común como éste, lo que ha dado lugar a un amplio debate didáctico, que no me detendré a analizar (García Díaz y García Pérez, en prensa; García Pérez, 2002b). Conviene, por tanto, que desde el primer momento trate de definir bien, aunque de manera resumida, cuál es mi postura al respecto. Es decir, que trate de explicar qué considero que es el contenido escolar, cuáles son las finalidades que debe perseguir, cuáles son las fuentes que lo constituyen, qué elementos lo conforman y, finalmente, cómo se organiza y construye.

En el campo de los contenidos escolares el Proyecto IRES mantiene una postura bien definida y, a mi entender, muy coherente con los principios que sustentan el citado Proyecto. En ella se expresan tanto lo que se considera que es el contenido escolar hoy (conocimiento escolar real) como lo que se piensa que debería llegar a ser (conocimiento escolar deseable). Voy a tratar de definir dicha postura, que asumo.

A partir de una consideración constructiva y evolutiva del aprendizaje y de la enseñanza, se denomina conocimiento escolar al conocimiento que socialmente se construye en el aula a partir de la interacción que se establece entre currículum, profesor y alumnos. Se trata, por tanto, de un conocimiento específico que es generado en unas condiciones muy particulares, por unos actores bien definidos y con unas fuentes, finalidades y estructuras específicas, por lo que se le considera epistemológicamente diferenciado de otros conocimientos, como puedan ser el científico o el cotidiano. Esto hace que en el marco del Proyecto IRES se utilice más que la expresión contenidos escolares – como hemos visto, más extendida y que por tanto se puede prestar a mayor confusión –, la expresión *conocimiento escolar*, que se ajusta más a la realidad que se trata de reflejar (García Díaz, 1998).

La consideración del conocimiento escolar implica un debate epistemológico de gran relevancia para las didácticas. Este debate se podría considerar que gira en torno a cuatro cuestiones básicas, en las que se plantean las relaciones entre conocimiento escolar, conocimiento cotidiano y conocimiento científico (García Pérez, 2002b).

En primer lugar se plantea la cuestión del carácter general o específico del conocimiento escolar, que afecta a cuestiones de tanta trascendencia, como la posibilidad de centrar el esfuerzo en el aprendizaje de estructuras más generales, conocimientos más concretos o conocimiento metadisciplinar (tal y como se propone en el Proyecto IRES).

En segundo lugar aparece la cuestión de las diferencias entre los diversos tipos de conocimiento (cotidiano, científico, escolar) en función de su contexto de construcción. Cuestión muy relevante, ya que la postura que se adopte implicará la posibilidad de transformar o no un conocimiento en otro.

En tercer lugar aparece la cuestión de la posibilidad de transición de un tipo de conocimiento a otro. En definitiva se trata de considerar los diversos tipos de

conocimiento que aparecen en el proceso de aprendizaje, la posibilidad de transformación de uno en otro y las posibles estrategias utilizadas para ello.

La última cuestión se centra en la posibilidad de transferir un concepto elaborado en un contexto a otro diferente. Se trata, sin duda, de una cuestión de gran trascendencia ya que, finalmente, atiende a la posibilidad de la transferencia del conocimiento construido en el contexto escolar a otros contextos, lo que, en último término, pone en cuestión las propias finalidades de la práctica educativa escolar.

En resumen, como puede verse, las cuatro cuestiones atienden en realidad a dos fundamentales: la cuestión de la naturaleza del conocimiento y la de la transformación de unos conocimientos en otros.

Teniendo en cuenta estas cuestiones se pueden establecer, a su vez, cuatro hipótesis o posturas básicas, cuyas proposiciones fundamentales pueden resumirse en los siguientes términos (García Pérez y García Díaz, en prensa/a; García Pérez, 2002b)<sup>12</sup>:

Podemos denominar a la primera postura como **hipótesis de la compatibilidad**. La idea central de esta postura es la de la compatibilidad de los diversos tipos de conocimiento. Esto implica, por ejemplo, que el conocimiento que manejan los alumnos no tiene ningún tipo de influencia en el conocimiento escolar, por ejemplo. De este modo, se considera a los alumnos como recipientes vacíos que pueden ser llenados de conocimiento a través de su transmisión por parte del profesor o de otros medios, como pueda ser el libro de texto. Evidentemente, esta postura no otorga la relevancia necesaria a los obstáculos o dificultades que, de hecho, se producen en el proceso de aprendizaje. Ni que decir tiene que se trata de la concepción mayoritaria dentro del conjunto de los docentes y, como puede verse, se trata de la postura más básica de todas, fundamentada prácticamente sólo en el sentido común.

En segundo lugar aparece lo que se puede definir como **hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico**. Esta hipótesis define fundamentalmente una profunda incompatibilidad e incluso contradicción entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Esta incompatibilidad no implicaría la dificultad del paso de uno al otro, sino más bien, la dificultad para la convivencia de

---

<sup>12</sup> Expongo los fundamentos de cada una de las posturas, naturalmente sin detenerme en profundizar demasiado en el análisis de las contradicciones internas de cada una de ellas.

los dos conocimientos de un modo simultáneo en un mismo sujeto. Por lo tanto, el aprendizaje escolar – y cualquier otro tipo de aprendizaje – consistiría, fundamentalmente, en la sustitución del conocimiento cotidiano de los alumnos (ideas de sentido común, poco sistematizadas y de rango epistemológico inferior al de las ideas científicas) por el conocimiento científico, lo que implicaría un cambio radical en aquellos que aprenden. De este modo, se considera el conocimiento científico como auténtico referente y meta del conocimiento escolar, lo que no es óbice para la aplicación de este conocimiento a otros contextos más cotidianos, ya que se entiende que las disciplinas científicas aportan un conocimiento más complejo de la realidad.

Se puede decir que esta postura no tiene en cuenta la posibilidad de la existencia de diversos tipos de conocimiento científico y cotidiano, e incluso la existencia de niveles intermedios entre estos dos. Por otra parte, además, como ya he dicho, supone una visión del conocimiento científico como el conocimiento legítimo por excelencia, obviando que se trata del producto de una construcción sociohistórica, muy influenciado por diversos factores sociales, o ideológicos del contexto, lo que debería llevar a una visión bastante más relativizada del conocimiento científico. Por lo demás, diversas investigaciones constatan que el conocimiento escolar dista bastante de ser una mera simplificación del científico<sup>13</sup>. En cualquier caso cabría plantearse por qué ha de ser el conocimiento científico el referente fundamental para la formación de los futuros ciudadanos, si tenemos en cuenta las necesidades de formación y educación que demanda la sociedad actual<sup>14</sup>.

En este contexto tiene especial importancia el debate en torno a la *transposición didáctica*, entendida como el proceso de transformación o reelaboración del conocimiento científico para convertirlo en conocimiento escolar<sup>15</sup>. No cabe duda

---

<sup>13</sup> En este sentido es paradigmática la aportación realizada por R. Cuesta en relación con el proceso de construcción sociohistórica de la Historia como disciplina escolar (Cuesta, 1997; 1998).

<sup>14</sup> En relación con esto es, a mi modo de ver y en conexión con la temática de esta investigación, especialmente llamativa ausencia de contenidos tan necesarios para la construcción de un mundo más justo y humano, como puede ser el de la desigualdad social, frente a la persistencia de contenidos puramente disciplinares con el único argumento de la tradición o del miedo a que la formación de ciudadanos carezca de una supuesta “cultura”. En ocasiones, desde nuestra perspectiva de expertos disciplinares, olvidamos la inutilidad de formar una sociedad de iniciados en todas y cada una de las disciplinas, en vez de una sociedad de ciudadanos que sepan vivir en sociedad. Para una mayor justificación de la consideración del contenido escolar de la desigualdad social véanse los capítulos siguientes, especialmente el segundo.

<sup>15</sup> El concepto de “transposición didáctica”, creado por el sociólogo M. Verret (1975), constituye un concepto fundamental en la didáctica desde su introducción en el campo de la Didáctica de las Matemáticas en el ámbito francés, siendo la obra de Yves Chevallard (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, la referencia básica. De ahí ha pasado a la Didáctica de las Ciencias Naturales (vid. p.e. Astolfi y Develay, 1989) y a la Didáctica de las Ciencias Sociales (vid., al respecto, por ejemplo: Pagès, 1995 y 2000c; Mattozzi, 1997; Luis Gómez, 1998a; Benejam, 1999a y b).



de que esta opción supone un avance con respecto a lo que ya se ha mencionado y que, por otra parte, constituye la posición en la que se sitúan la mayor parte de los docentes de educación secundaria. De todos modos, a pesar de esto, también ha sido objeto de debate, de discusión y de revisión, que se centran sobre todo en la crítica el reduccionismo que supone el mantenimiento de un conocimiento científico que se sigue considerando como superior al resto y que actúa como único referente para el conocimiento escolar, por lo que el resultado de este último sería muy parcial. Normalmente estos debates tienden a destacar el carácter más específico del conocimiento escolar que debería llevar a la superación del conocimiento científico como único referente para su construcción, incorporando otros referentes lo que, en definitiva, lleva a la idea de *integración didáctica*<sup>16</sup>.

Otra hipótesis sería la que defiende la **independencia de los distintos tipos de conocimiento**. El principio fundamental en el que se basa esta tendencia es el hecho de que pueden coexistir de un modo simultáneo en un mismo individuo diversos tipos de conocimiento, sin que se produzca ninguna interferencia entre ellos. Esta perspectiva supone, por tanto, la existencia, en la escuela, de diferentes conocimientos que son aplicados en función del contexto lo que, a la larga, da a entender la inutilidad de pretender la aplicación a la vida cotidiana de aquello que es objeto de aprendizaje en la escuela. Por lo demás, supone la construcción de un conocimiento escolar que para aquellas cuestiones relacionadas con la vida próxima a los alumnos (mesocosmos) toma como referente fundamental el conocimiento cotidiano; sin embargo, para las cuestiones extraordinariamente generales o particulares (macrocosmos, microcosmos) el referente fundamental para la construcción del conocimiento escolar serían las disciplinas científicas. Posteriormente, el conocimiento construido sería usado de un modo diferencial por el individuo en función del contexto de aplicación.

Esta corriente ha supuesto, al igual que la anterior, una aportación que debe ser reconocida. No obstante, sus propuestas también han sido objeto de debate y discusión sobre todo en relación con los siguientes asuntos.

Desde un punto de vista científico se le critica el hecho de que se consideren tantas epistemologías como situaciones en las que puede encontrarse un determinado individuo. Por otra parte, una consideración de este tipo no tiene ningún sentido desde

---

<sup>16</sup> El principio de integración didáctica en el Área de Ciencias Sociales se ha materializado en la elaboración de propuestas de currículum integrado o globalizado de diverso tipo. Realizo una aproximación a esta cuestión en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad social en el capítulo tercero del presente trabajo de investigación.

una perspectiva sistémica del conocimiento humano. Es evidente que contamos con diferentes sistemas y subsistemas de ideas, pero no lo es menos que dichos sistemas están en constante relación e interacción, influyendo inevitablemente unos en otros (García Díaz, 1998). En consecuencia, parece más bien que habría que considerar la cognición humana como un sistema global compuesto por diferentes subsistemas. Esto no es óbice para que los distintos subsistemas puedan funcionar con cierta independencia en función de los contextos en los que son aplicados que, por otra parte, nunca son estancos ni se dan, por así decir, en “sentido puro”, sino que normalmente se presentan en relación e interacción con otros contextos o ámbitos sociales.

Por lo demás, esta concepción sistémica del conocimiento sería aplicable tanto a los individuos como a los grupos sociales, de modo que en contextos sociales más amplios se comparten subsistemas y sistemas de ideas que forman parte del imaginario colectivo y de las visiones sociales de la realidad.

Por otro lado, desde un punto de vista más ideológico, no debemos olvidar que el conocimiento no es más que una construcción social y que por lo tanto, no puede ser considerado como algo inevitable y mucho menos inmutable. En consecuencia, es cuestionable el hecho de que existan interpretaciones de la realidad que sean inmutables y que no se vean influidas por otras construcciones o representaciones, aunque éstas afecten a contextos diferentes. Por lo demás, este propio carácter de construcción social del conocimiento nos debe llevar a considerar la compartimentación del mismo en campos o disciplinas muy definidos como un producto de la propia evolución sociohistórica más que como una característica básica de la cognición humana. En definitiva, esta teoría de la compartimentación del conocimiento hace desaparecer la funcionalidad y, en consecuencia, el sentido del propio conocimiento escolar desde el momento en que se sostiene que dicho conocimiento, como los demás, no tiene funcionalidad ni aplicabilidad en otro contexto más allá del propio. Es decir, que el conocimiento escolar no serviría para nada. Al menos para nada que no esté en relación directa con el propio contexto escolar. Si partimos de una perspectiva de la educación que pretende ser contra hegemónica, crítica y, en definitiva, constructora de un nuevo modelo social no podemos por menos que superar necesariamente un modelo que no se plantea el cambio del conocimiento cotidiano y de las concepciones de sentido común que se transmiten por diversos canales sociales y que, en último término, no hacen más que legitimar el orden social establecido (García Díaz y Merchán, 1997).

Finalmente, exponemos una última posición, a la que podemos denominar como **hipótesis del enriquecimiento progresivo del conocimiento**. Puesto que se trata de la propuesta en la que se enmarca esta investigación y que me parece más deseable, será objeto de desarrollo con un mayor grado de detenimiento en el apartado siguiente. En cualquier caso, para una visión sintetizada y comparativa de las cuatro posturas puede consultarse la tabla 1.1.

POSICIONES O HIPÓTESIS BÁSICAS	Sobre la naturaleza de los diversos tipos de conocimiento		Sobre la transformación de los diversos tipos de conocimiento	
	Conocimiento en estructuras generales o en dominios específicos	Compatibilidad o no entre los distintos tipos de conocimiento	Tipo de transformación del conocimiento de partida	Posibilidad de transferencia del conocimiento escolar al contexto cotidiano
<b>1ª. Hipótesis de la compatibilidad (o del “sentido común”)</b>	Conocimientos generales y conocimientos específicos	Similitud del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico: compatibilidad	No es necesaria la sustitución de un conocimiento por otro: cambio suave	Sí (pues hay continuidad entre los diversos tipos de conocimiento)
<b>2ª. Hipótesis de la sustitución (o de la “superioridad del conocimiento científico”)</b>	Conocimientos específicos por dominios (disciplinares)	Discontinuidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico: incompatibilidad	Es necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico (superior): cambio fuerte (mediante la instrucción)	Sí (pues la ciencia aporta una visión más compleja de los fenómenos de la vida cotidiana)
<b>3ª. Hipótesis de la independencia (o de la “diversidad de registros”)</b>	Conocimientos generales y conocimientos específicos, pero contruidos en contextos diferentes	Independencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la sustitución. Pueden coexistir en el mismo individuo diversos tipos de conocimiento, dándose una “activación diferencial” de un tipo u otro según el contexto	No (pues cada tipo de conocimiento se aplica en su contexto)
<b>4ª. Hipótesis del “enriquecimiento pro-</b>	“Sistemas de ideas” con subsistemas de distinto	Interacción entre los diversos tipos de conocimiento y evolución	“Enriquecimiento” del conocimiento cotidiano (con profundas	Sí (pues se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una

<b>gresivo” del conocimiento</b>	grado de generalidad	conjunta de los mismos	transformaciones) hacia la meta de un pensamiento complejo	actuación más complejas; en todo caso, el propio conocimiento cotidiano tiene también modalidades complejas)
----------------------------------	----------------------	------------------------	--	--

Tabla 1.1.: Resumen de las principales corrientes en el debate didáctico en torno a la consideración epistemológica del conocimiento escolar. Fuente: García Díaz, 1998 y García Pérez, 2002b.

### 1.2.2. La consideración del conocimiento escolar en el Proyecto IRES

Como hemos dicho, esta visión del conocimiento escolar está en función de la formulación de una cierta construcción teórica acerca del mismo. Así, se establece una hipótesis de progresión sobre diferentes posturas en torno a la naturaleza de dicho conocimiento, desde perspectivas más simplistas, pasando por posiciones intermedias, hasta llegar a una definición de mayor nivel de complejidad, que se toma como deseable (Porlán, 1999) y que tiene las siguientes características:

En primer lugar, la construcción del conocimiento escolar persigue una finalidad bien definida: la complejización de las ideas de los alumnos en torno al asunto trabajado en el aula, lo que debe repercutir en la complejización de sus ideas con respecto a su visión general de la realidad. Esto les ha de permitir tener una visión de conjunto para comprender y actuar con respecto a la realidad a que se enfrentan, contar con recursos adecuados para ello – autonomía, cooperación, creatividad... – y, finalmente, ser capaz de investigar y reflexionar sobre su entorno y su propia práctica. Como puede apreciarse, se pretende mucho más que el mero aprendizaje de los contenidos trabajados. De lo que se trata es de que los alumnos modifiquen su “cosmovisión” desde una perspectiva crítica que incide en el cambio escolar y, en último término, en el cambio social (García Díaz, 1994).

El contenido escolar se construye a partir de la integración didáctica de una serie de referentes que, como veremos a continuación, sobrepasan con mucho el estrecho y tradicional campo de las disciplinas académicas. Así, se contemplan como referentes para la determinación del conocimiento escolar las siguientes (García Díaz, 1995; García Díaz, 1998) (Ver figura 1.3.):

a. *El conocimiento cotidiano.* En él se incluyen, por un lado, las ideas de los alumnos. Éstas se consideran no como errores conceptuales que deben ser

sustituidos por el profesor, sino como auténticas teorías alternativas sobre la realidad que sirven a los alumnos para manejarse con seguridad en la misma. En consonancia con la visión constructivista del aprendizaje que acabo de mencionar, son el único punto de partida posible para la construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos (García Pérez, 2001c; 2002a). Por otro lado, muy en relación con lo anterior aunque no de manera equivalente, se considera conocimiento cotidiano a las ideas e interpretaciones de la realidad que son comunes a la mayoría de la sociedad y sirven a la misma para explicarse el mundo que le rodea, aunque disten mucho de las interpretaciones aportadas por el conocimiento científico. Aún así, el conocimiento cotidiano se considera también como una fuente para el enriquecimiento del conocimiento escolar.

b. *El conocimiento socialmente organizado.* Se trata, sin duda, del referente tradicional para la elaboración de los contenidos escolares. No podemos olvidar que estos han sido considerados, y en gran medida lo siguen siendo, como una mera versión resumida de aquél. A este respecto tiene mucho que decir la concepción fuertemente positivista, y en cierto modo sacralizada, de la ciencia – a la que anteriormente hemos aludido – que predomina en la actualidad. Esta concepción tiene su origen en el siglo XIX, y en ella se basa una cierta concepción del conocimiento científico como el más aproximado a la verdad y, en consecuencia, como un saber de categoría superior al resto. Concepción que, por otra parte, ha sido potenciada por los propios docentes como manera de elevar su propio estatus social y de mantener su autoridad ante los alumnos<sup>17</sup>.

Frente a esta postura, en el proyecto IRES el conocimiento científico es más un medio al servicio de las finalidades que un fin en sí mismo (García Díaz, 1995; 1998). Además, se considera a las diferentes disciplinas científicas, cuya división es completamente arbitraria, como constructos históricos herederos de una larga tradición histórica disciplinar que los condiciona, y que tratan de dar respuestas más o menos plausibles a los diferentes problemas que tratan de investigar. Esto, en el plano epistemológico, supone la adopción de una perspectiva relativista moderada del conocimiento científico que lleva a valorar dicho conocimiento de manera más crítica y, desde luego, sólo como una de las múltiples maneras posibles de acercarse a la realidad.

---

<sup>17</sup> La cuestión del conocimiento como fuente de diferenciación social y mecanismo de defensa del docente en el aula es de gran interés para el tema de mi investigación y será abordado con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

c. *La problemática socioambiental.* Asimismo, se considera como referente para la determinación del conocimiento escolar la problemática de nuestro mundo atendiendo, desde una perspectiva interdisciplinar, tanto a lo social como a lo ambiental. Con esto se consigue, por un lado, que los temas tratados en el aula estén en conexión tanto con las ideas como con los intereses de los alumnos, lo que, como hemos visto, se considera fundamental para la implicación del alumno en el contenido y, a partir de aquí, para la consecución de aprendizajes significativos. Por otro lado, la introducción de esta fuente, permite que el conocimiento que se construye en el aula sirva para la adopción de posturas más críticas y complejas con respecto a dichos problemas por parte de los alumnos, lo cual, como también he expresado más arriba, es una de las principales finalidades del contenido en el Proyecto IRES. En definitiva, no se trata de acercarse a lo social desde la ciencia, sino a la ciencia desde lo social (Porlán, 1993).

d. *El conocimiento metadisciplinar.* Finalmente, se considera que la selección y organización de los contenidos está necesariamente condicionada por una determinada perspectiva ideológica y filosófica del mundo, es decir, por una cosmovisión (García Díaz, 1998). En consecuencia, se plantea que el conocimiento que se construye en el aula debe estar orientado por lo que se denomina *saberes metadisciplinares*. Con esta expresión se hace referencia a la historia y epistemología de las disciplinas, los paradigmas filosófico-ideológicos que constituyen cosmovisiones y los conceptos o principios generales compartidos por varias disciplinas y que poseen un fuerte carácter estructurador. Estos saberes no actúan como fuente directa del conocimiento escolar, pero influyen en el mismo utilizándose, sobre todo, por parte del profesor, como guía o referente del conocimiento que se pretende conseguir (Ibíd.). En este sentido hemos de recordar que la educación tiene un claro sentido intencional y que de ningún modo podemos pretender una educación *aséptica*, por decirlo así. En cualquier caso, la adopción de una postura de estas características también tendría este carácter intencional. En el proyecto IRES se opta explícitamente por la adopción de una perspectiva crítica en lo social, constructiva y evolutiva en la construcción del conocimiento y compleja y sistémica en lo ontológico, como los tres ejes más definidos a la hora de orientar la construcción del conocimiento escolar (García Pérez, 2000b).

Como consecuencia de todo lo anterior se propone asumir el concepto de *integración didáctica*, que alude claramente a la utilización de la integración de diferentes saberes para construir un conocimiento escolar epistemológicamente diferenciado (García Díaz, 1998; García Díaz y García Pérez, en prensa).

Por otra parte, en lo que se refiere a la organización interna del conocimiento escolar, la visión constructiva y evolutiva de la construcción del conocimiento, a la que acabo de hacer referencia, hace que éste se conciba como un conocimiento dinámico, procesual y relativo, es decir, en permanente construcción y reorganización. Esto hace que se organice de manera progresiva en diferentes niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo, y siempre tendentes a lo que se considera como conocimiento escolar deseable (García Díaz, 1994; 1995). Para la formulación de los diferentes niveles se tienen en cuenta datos científico-epistemológicos sobre el contenido y estudios sobre las ideas de los alumnos y su evolución, dando lugar a un itinerario no cerrado e inevitable, sino más bien todo lo contrario, en el que el paso de un nivel a otro se asocia a la superación de dificultades u obstáculos relacionados con el contenido (García Díaz, 1998). En consecuencia, paralela a la hipótesis de progresión de los contenidos, ha de tenerse en cuenta otra hipótesis de progresión de las ideas de los alumnos, ambas en profunda consonancia (García Pérez, 2001).

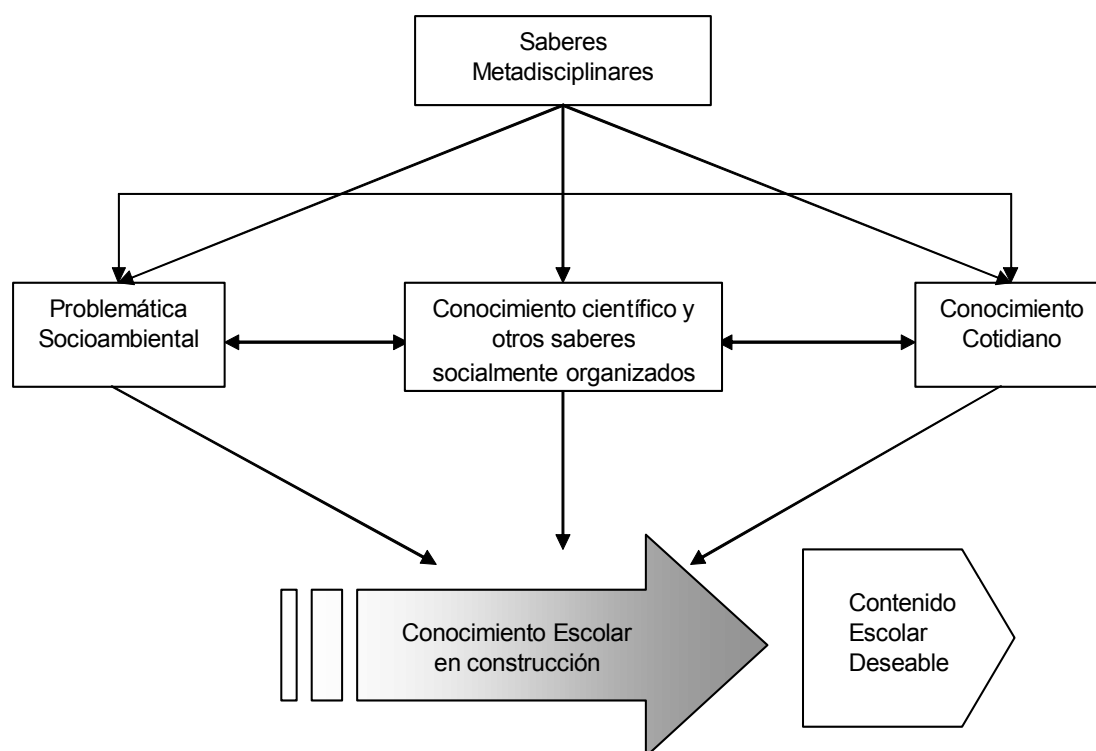


Figura 1.3.: Cuadro resumen sobre la construcción del conocimiento escolar. Fuente: Reelaborado a partir de Grupo Investigación en la Escuela, 1991.

Además, el principio de investigación, al que también hemos hecho referencia lleva a organizar el contenido en torno a la resolución de problemas de conocimiento escolar. Esto tiene importantes consecuencias tanto en el plano metodológico, en el

que se pasa a adoptar una metodología didáctica basada en la investigación del alumno, como en el curricular, dando lugar a una propuesta que tiende a organizarse en torno a problemas de investigación escolar (García Díaz y García Pérez, 1992; García Díaz, 1995; García Pérez y Merchán, 1997)<sup>18</sup>

Por último, podríamos decir que este nuevo modo de entender y proponer el conocimiento escolar, como conocimiento específico y epistemológicamente diferenciado, implica, necesariamente, una nueva manera de comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje, y viceversa. Así, dicho proceso también es considerado de un modo integrador, tomando en cuenta, al igual que para el conocimiento escolar, las perspectivas constructiva y evolutiva, crítica y sistémica y compleja. Esta concepción del aprendizaje nos lleva a considerarlo no fragmentado o compartimentado, lo que permite su organización del contenido en tramas de conceptos interdisciplinarios – en un primer nivel – y metadisciplinarios – en un segundo nivel –. Gracias a esta nueva organización se puede superar el debate de la disyunción entre conocimiento disciplinar y ejes transversales, dando lugar a una propuesta integrada (García Díaz, 1995; 1998). Este asunto, como veremos, es de una importancia bastante apreciable para mi investigación, por lo que volveremos sobre él con mayor profundidad más adelante.

Es evidente que dicho conocimiento escolar no se construye, por decirlo así, en un laboratorio, aislado del mayor número posible de influencias externas, sino que, muy al contrario, su proceso de construcción se da en contacto e interacción permanente con el contexto social en que se produce y, dentro de él, en el seno de una institución con unas características muy arraigadas y herederas de una larga tradición generada a través de múltiples vicisitudes históricas y, sobre todo, a partir de las diferentes funciones que se han atribuido a la propia institución. Todo ello influye extraordinariamente en las condiciones “reales” de su producción.

### **1.2.3. Hacia la construcción del conocimiento escolar deseable**

Las características que acabo de definir como propias del conocimiento escolar conllevan bastantes consecuencias para la práctica educativa. Entre ellas, y en relación con el desempeño de la profesión docente, aparece la importancia de que los profesores dispongan de lo que en el seno del IRES se ha denominado como una *hipótesis de progresión del conocimiento*. En definitiva, se trata de un buen proyecto o

---

<sup>18</sup> No me detendré en detallar esta propuesta a la que específicamente me referiré, junto con otras propuestas de organización curricular en torno a problemas, en el capítulo 2.



“mapa” de los contenidos que van a ir siendo objeto de aprendizaje, a lo largo del proceso de enseñanza. De ahí la importancia de este instrumento que, en la práctica, actúa como orientador del conocimiento que se construye en el aula, lo que hace que sea un referente imprescindible a la hora de secuenciar contenidos, actividades, etc. Por lo demás, el concepto de “hipótesis de progresión” es tan potente y está tan directamente relacionado con teorías metadisciplinares del IRES como pueden ser la perspectiva evolucionista del conocimiento o la de la complejidad, que presenta una gran potencialidad para comprender no sólo la evolución del conocimiento, sino también la de los propios alumnos y sus sistemas de ideas, o la del desarrollo profesional (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; Merchán y García Pérez, 1994b; García Díaz, 1995a y 1998). Como se verá, esta última idea es fundamental para el desarrollo de la investigación que presento en este trabajo.

En lo que se refiere propiamente al conocimiento, pero también a la evolución de las ideas de los alumnos y del conocimiento escolar, la hipótesis evolucionaría en tres pasos que constituyen tres “cosmovisiones” o interpretaciones de la realidad que se ordenan en un gradiente que va de lo simple a lo complejo. De este modo, el primero de estos pasos tendría un carácter fundamentalmente sincrético, y se basa en una perspectiva egocéntrica y limitada exclusivamente a lo próximo o visible. El segundo paso se caracterizaría por visiones aditivas, que llegan a concebir diferentes elementos constitutivos de la realidad relacionados entre sí, aunque a través de una causalidad eminentemente lineal y simple. Y, finalmente, el tercero de los pasos constituiría una perspectiva sistémica y compleja y, por lo tanto, sería el punto de llegada de la progresión (García Díaz, 1995b).

Como digo, esta hipótesis no sólo es de utilidad para comprender la evolución de cómo pensamos que se construye el conocimiento en torno a una determinada cuestión, sino sobre todo, para establecer, en función de dicho proceso de evolución, realizar propuestas de conocimiento escolar que se adecuen a la misma. En este sentido, la hipótesis nos permite conocer el nivel de formulación del conocimiento en que se encuentran los alumnos y, en relación con esto, establecer propuestas de conocimiento escolar adecuadas para una enseñanza que propicie la evolución de los sistemas de ideas de los alumnos hacia niveles de formulación más evolucionados. En cualquier caso, estas propuestas de conocimiento escolar no son cerradas, sino que son *“hipótesis curriculares sujetas a experimentación”*<sup>19</sup>. Dichas hipótesis habrán de

---

<sup>19</sup> La hipótesis curricular general o propuesta curricular elaborada en el Proyecto IRES como marco básico para el desarrollo de nuestros más concretos en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria se denomina *“Investigando Nuestro Mundo”* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV; García Díaz y García Pérez, 1992). A partir de esta propuesta se han concretado proyectos con distintas

ser experimentadas e investigadas por los profesores, en un proceso de permanente reformulación adaptación a los contextos (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. III; Porlán y Rivero, 1998).

El conocimiento metadisciplinar es fundamental a la hora de guiar el establecimiento de las hipótesis de progresión en función de diferentes niveles de formulación del contenido en cuestión. De este modo, no se propone un contenido acabado, sino diferentes formulaciones sucesivas que van ganando en complejidad y que se van proponiendo a los alumnos en la medida en que se van detectando evoluciones en sus concepciones<sup>20</sup>. En este sentido hay que admitir un cierto relativismo moderado en cuanto que el conocimiento – y el contenido que se relaciona con el mismo – no se concibe como algo cerrado o acabado, sino que admite diversos grados de aproximación y construcción.

Esta idea de trabajar con distintos *niveles de formulación* del conocimiento tiene un gran desarrollo en el marco de propuestas sobre concepciones de los alumnos de autores franceses en el campo de la didáctica de la naturaleza, en quienes se puede apreciar cierto influjo de autores de tradición piagetiana. De este modo, no se considera que las ideas de los alumnos sean un conocimiento *erróneo* que ha de ser sustituido por el *conocimiento verdadero*, sino que son el punto de partida necesario desde el que construir el conocimiento deseable a través de sucesivas aproximaciones que constituyen los distintos niveles de formulación (Develay y Vogel, 1986; Giordan y de Vecchi, 1987; Astolfi, 1988; Astolfi y Develay, 1989).

En lo que se refiere al Proyecto IRES, (vid., por ejemplo, García Díaz, 1995a y 1998; García Pérez, 1995a), por su gran potencialidad, se utiliza este concepto no sólo para definir la evolución de las ideas de los alumnos, sino también para la evolución del propio conocimiento, para el conocimiento escolar y, cómo no, para el conocimiento profesional.

Por lo demás, como ya he expresado, una de las enormes potencialidades del concepto de *niveles de formulación* es su gran versatilidad para aplicarlo no sólo a la evolución de las ideas de los alumnos – momentos sucesivos en el desarrollo de las

---

orientaciones, como, por ejemplo, el proyecto de Ciencias Sociales para la E.S.O. (vid. García Pérez y Merchán, 1993; Merchán y García Pérez, 1994a y b; Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996).

<sup>20</sup> Vid., al respecto, Giordan y De Vecchi, 1987; García Díaz, 1995a y 1998; García Pérez, 1995; Astolfi, 1999.

estructuras cognitivas en relación con un determinado conocimiento<sup>21</sup> o las dificultades que puedan surgir para su evolución – sino, también a la evolución general del conocimiento y del conocimiento escolar en particular. En este sentido, la hipótesis de progresión permite la realización de construcciones intermedias del conocimiento escolar que se adecuen a los diversos estadios de evolución que puedan presentar las ideas de los alumnos en relación con un contenido determinado. De esto se deduce la posibilidad de establecer de antemano diferentes itinerarios didácticos y secuencias de actividades que se pueden reformular en función del modo en que se produzca la evolución de las ideas de los alumnos en relación con los mismos.

Es evidente que estos niveles de formulación afectan a diversos aspectos del conocimiento, como pueden ser el lingüístico, el lógico o el epistemológico. De este modo, el paso de un nivel de formulación al siguiente no sólo implica una mayor cantidad de información sino también un modo distinto de organización de la misma. Por lo demás, y en relación con esto, dicho paso o transición habrá de darse fundamentalmente a través de la superación de una serie de *obstáculos epistemológicos* que dificultan la construcción de una cosmovisión más compleja (Astolfi, 1999; García Díaz, 1998). Por lo tanto, una de las tareas fundamentales a la hora de planificar los procesos de enseñanza, como los procesos de construcción progresiva será la de detectar estos obstáculos. En definitiva, los objetivos fundamentales a la hora de planificar la tarea educativa habrán de ser la superación de dichos obstáculos, a través de actividades didácticas que den lugar a situaciones de aprendizaje adecuadas para ello. En esta misma línea ha de entenderse la evolución de las concepciones de los profesores. Como se verá a partir del capítulo cuarto, uno de los objetivos de este trabajo también será la detección de posibles obstáculos de los profesores en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad social, que nos pueda permitir el atisbo de líneas de desarrollo profesional adecuadas en función de dichos obstáculos.

En cualquier caso, se pueden identificar diversos tipos de obstáculos, que habrán de ser tratados de modo diverso desde el punto de vista didáctico. Así, el obstáculo más simple sería la falta de algún tipo de información, mientras que otras dificultades pueden ser la falta de motivación en relación con el contenido que es objeto de aprendizaje, que se carezca de determinadas herramientas o elementos metodológicos u operacionales necesarios para la construcción del aprendizaje o que,

---

<sup>21</sup> Este “seguimiento” -permanente- de la evolución de las concepciones de los alumnos es, en nuestro modelo didáctico, “la evaluación” (vid. Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. II; García Díaz y García Pérez, 1989, 3ª ed. 1995).

simplemente, falten “los elementos necesarios para el desarrollo efectivo de la comprensión” (Giordan, 1996, 17). Entre todos ellos, se presentan como más relevantes los obstáculos de carácter más general, que provocan el centramiento en lo perceptivo, el razonamiento causal lineal, etc. (Astolfi, 1999).

En el marco teórico del Proyecto IRES se valoran como más resistentes los obstáculos que están relacionados con los constructos epistemológicos básicos (Porlán, 1989 y 1993). De este modo, por ejemplo, se considera un obstáculo fundamental la preeminencia de una perspectiva egocéntrica que dificulta el análisis de la realidad en función de distintos niveles de organización, abordar los problemas desde una perspectiva relativista o asumir un planteamiento ético desde la autonomía personal (García Díaz, 1995b y 1998; García Pérez y Rivero, 1995; García Pérez y Merchán, 1998).

Teniendo en cuenta el conocimiento metadisciplinar como referente a la hora de caracterizar los distintos niveles de formulación y los obstáculos relacionados con los mismos, en una evolución desde un pensamiento simple a uno complejo, se pueden establecer una serie de categorías como las siguientes: el modo de interpretar la “organización del medio”, la manera de reflejar las “relaciones causales” y de considerar “el cambio y la estabilidad”. En función de estos tres criterios se puede establecer una evolución del conocimiento, de las ideas de los alumnos y del propio conocimiento escolar, en función de distintos niveles de formulación<sup>22</sup> que están guiados por estos criterios. En este sentido, algunos estudios realizados en el marco del propio Proyecto IRES en relación con las ideas de los alumnos (vid., por ejemplo, Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Díaz, 1995 y 1998; García Pérez y Rivero, 1995; García Díaz y Rivero, 1996; Travé, 1997; García Pérez, 1999b), indican que las ideas de los adolescentes se sitúan en relación con la hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo, en un enfoque bastante simplificador, que se corresponde con una cosmovisión que aún cuenta con demasiados obstáculos para llegar a lo complejo. Como veremos, las concepciones o ideas de la mayor parte de los profesores presentan, con frecuencia, cierto paralelismo con dicha visión, al menos en lo que tiene que ver con el conocimiento escolar de la desigualdad social.

Esta propuesta general habrá de ser tenida en cuenta inevitablemente para la formulación de una hipótesis en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad, en el que se centra la presente investigación. Dicha hipótesis habría de

---

<sup>22</sup> Para un ejemplo de esto que expongo en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad puede verse la última parte del tercer capítulo del presente trabajo.

servir como un instrumento válido para orientar tanto a investigadores como a docentes en el modo en que se construye y evoluciona el conocimiento de la desigualdad social. En esa línea, he realizado una propuesta de dicha hipótesis en el último apartado del capítulo tercero de este trabajo.

### **1.3. Una propuesta para el desarrollo profesional de los profesores**

Los docentes, sean del nivel que sean, constituyen uno de los colectivos profesionales con una identidad y unas características más definidas. En este sentido, el *campo profesional* (Bourdieu, 1994) de los docentes se encuentra perfectamente estructurado, con una serie de *habitus* (Ibíd.) o comportamientos rutinizados y asumidos de tal modo que constituyen un bloque coherente y que presenta enormes resistencias para el cambio. De tal modo que al igual que hemos definido como una de las características fundamentales de la cultura escolar el hecho de la resistencia al cambio, éste es también uno de los principales rasgos del campo profesional de los profesores, en tanto que parte fundamental de la propia cultura escolar.

Desde estos supuestos, la investigación no se centrará en el estudio del problema de los contenidos escolares de manera abstracta, sino que lo hará tratando de estar muy vinculada a la manera con que los docentes se enfrentan al mismo en la práctica diaria de su profesión. Se trataría de intentar que la investigación en torno a este tema pueda repercutir en una mejora de su desarrollo profesional.

Ya que vamos a realizar una propuesta de desarrollo profesional es necesario caracterizar mínimamente el marco teórico en que esta se inscribe. A este respecto mi postura se enmarca, asimismo, en una ya larga tradición de estudios, el anteriormente citado Proyecto IRES. El Proyecto IRES constituye, en efecto, un amplio y abierto programa de investigación educativa con múltiples matices, que no entraremos a detallar de manera sistemática, sino a los que, más bien, iremos aludiendo al hilo del desarrollo del trabajo a medida que parezca necesario.

El Proyecto IRES, siguiendo un “principio de investigación” (García Pérez, 2000b) que se aplica tanto al desarrollo del conocimiento escolar como al del conocimiento profesional, realiza una propuesta de desarrollo profesional, denominada *Investigando Nuestra Práctica*. Dicha propuesta pretende superar dos problemas fundamentales que dificultan la formación del profesorado. Por un lado, el problema de las diferencias que se dan entre lo que el profesor declara, sus rutinas y guiones de

acción y la práctica real. Y por otro lado, el problema de la escasa incidencia de las propuestas teóricas formativas en la práctica docente, basadas en la creencia de que la admisión de la teoría por parte del docente va a modificar realmente su práctica (Porlán, 1999a).

Para superar estas dificultades, la propuesta Investigando Nuestra Práctica se organiza en torno a una serie de *Ámbitos de Investigación Profesional* (en adelante AIP), que no son más que problemas de la práctica docente en torno a los que se propone investigar al profesor, de manera que a partir de esta investigación mejore su práctica profesional. (Azcárate, 1999; García Díaz, 1999b; Martín del Pozo, 1999; Porlán, 1999)

Uno de estos AIP es el que hace referencia a los problemas de los docentes en relación con la formulación de los contenidos escolares (Porlán, 1999b). En esa línea, R. Porlán plantea tres problemas fundamentales de investigación profesional: ¿Cuáles son las finalidades de la educación y, en consecuencia, de los contenidos escolares?, ¿cuáles son las fuentes a partir de las cuales determinar los contenidos? y ¿cómo se deben diseñar dichos contenidos? A partir de aquí y siguiendo un principio evolutivo, de inspiración toulminiana (Toulmin, 1972), y constructivo se establece una “hipótesis de progresión del conocimiento profesional” desde unas prácticas profesionales más simples hasta otras más complejas, siempre tendiendo a un modelo de construcción de los contenidos escolares que se propone como deseable. Así, se organizan las concepciones de los profesores en diferentes grados de complejidad creciente que funcionan como hipótesis sobre la progresión del aprendizaje profesional, con la pretensión de que las actividades de formación se sitúen en la zona de desarrollo próximo de los profesores (Porlán y Rivero, 1998).

### **1.3.1. Características del conocimiento profesional**

Al igual que ya he planteado en relación con el conocimiento escolar, el Proyecto IRES hace un planteamiento alternativo del conocimiento profesional de los profesores. Las aportaciones básicas en relación con este aspecto en el proyecto IRES empiezan a materializarse desde los primeros documentos del proyecto (vid. Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. III), así como en las obras de algunos de

los autores (vid. Porlán, 1993), siendo la sistematización más reciente la realizada por Porlán y Rivero (1998)<sup>23</sup>.

### **1.3.1.1. La fundamentación del conocimiento profesional**

Para Porlán y Rivero (1998), del mismo modo que se hace en relación con el conocimiento escolar deseable, el conocimiento profesional ha de partir de las tres perspectivas epistemológicas que sirven de referente metadisciplinar a todo el planteamiento teórico del Proyecto IRES y en concreto a su planteamiento de conocimiento y desarrollo profesional. Veámoslas.

La primera es la **perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento** (Toulmin, 1972; Porlán, 1993; García Díaz, 1998). Desde este marco se concibe el conocimiento como producto de la interacción entre problemas o cuestiones relevantes y nuevos factores (teorías, experiencias, etc.). Esto que se aplica normalmente al conocimiento escolar y al modo en que éste se construye, en el Proyecto IRES se tiene en cuenta también para tratar de comprender el desarrollo y el conocimiento profesional de los profesores.

De esta manera, se concibe que los profesores tienen una serie de ideas o conocimientos sobre la realidad en general y sobre su profesión en particular, que no tienen por qué estar necesariamente formadas o ser productos de un proceso de desarrollo profesional. Es más, en la mayoría de las ocasiones el conocimiento que los profesores tienen sobre muchas cuestiones, y entre ellas también las profesionales, responden a esquemas del conocimiento cotidiano o de sentido común. Evidentemente, estas concepciones no son estáticas, sino que cambian y evolucionan a través de procesos de reconstrucción de significados. Por lo demás, dichas concepciones no son ni posibilidades especiales, ni barreras para el desarrollo profesional de los profesores. Simplemente son el sustrato que constituye el punto de partida con el que hay necesariamente que contar y del que hay que partir si se pretende hacer evolucionar en algo el desarrollo de los profesores. De hecho, el hacer que los profesores tomen conciencia de las propias concepciones puede constituir uno de los mecanismos más eficaces para hacer evolucionar las mismas a través de un proceso de metarreflexión y de su puesta en relación con nuevas informaciones y conocimientos. Como se comprenderá este hecho tiene una profunda relación con la

---

<sup>23</sup> No obstante, esta propuesta más original y básica ha sido desarrollada posteriormente en algunos trabajos de investigación y tesis doctorales vinculadas al Programa de investigación del IRES entre las que cabe destacar, especialmente: Ávila, 1998; Martínez Rivera, 2000; Wamba, 2001 y Ballenilla, 2003.

fundamentación de la investigación empírica que he realizado, precisamente sobre las concepciones de los profesores.

De todos modos las concepciones no son el único elemento a tener en cuenta para un modelo formativo válido que permita el desarrollo y la evolución de las ideas o las concepciones de los profesores. Dicho modelo debe tener en cuenta las concepciones, pero también sus problemas prácticos, sus experiencias, las aportaciones de otras fuentes de conocimiento (conocimientos metadisciplinarios, disciplinas científicas, etc.) y finalmente las interacciones que pueden darse entre todos estos elementos.

En segundo lugar se propugna una **perspectiva sistémica y compleja del mundo** (Morin, 1996, 2000, 2001; García Díaz, 1994 y 1998). Se trata de conjugar la teoría de sistemas con la perspectiva de la complejidad. De este modo se concibe que tanto las ideas como la realidad – en la que se incluye la realidad escolar – están conformadas por sistemas en constante evolución. Dichos sistemas se caracterizan por los elementos que los componen, pero también por las relaciones que se establecen entre los mismos así como la organización que adoptan y los cambios que sufren.

Esto afecta de un modo muy directo a las concepciones de los profesores, que son consideradas como sistemas de ideas en evolución constante. El análisis de estas concepciones, en consecuencia, debe realizarse en función del carácter sistémico y complejo de las concepciones de los profesores. En este sentido, interesa conocer cuáles son las ideas que componen el sistema de cada uno de los profesores así como las relaciones que se establecen entre las mismas. La teoría de la complejidad, por su parte, aporta la posibilidad de establecer un gradiente entre los diferentes sistemas de ideas analizados que vaya en una progresión desde los sistemas más simples a los más complejos<sup>24</sup>.

Finalmente se defiende **una perspectiva crítica** que aporta al cambio y la evolución, que se derivan de las dos perspectivas anteriores, el sentido. Efectivamente, los cambios no son neutrales sino que siguen una determinada

---

<sup>24</sup> Esta característica es fundamental para comprender el análisis de los datos que he realizado en la parte empírica de este trabajo, de modo que, como se verá, el establecimiento de una progresión de modelos de los más simples a los más complejos en relación con las concepciones de los profesores en torno al conocimiento escolar de la desigualdad, constituye el eje en torno al que gira todo el análisis de la información proporcionada por los diferentes instrumentos (ver capítulos 4 y 5).



tendencia. En este sentido, la perspectiva crítica supera la falsa neutralidad apuesta claramente por la intencionalidad.

Por lo demás, esta perspectiva reconoce la íntima relación entre intereses y conocimientos y la influencia del contexto social en la conformación de grupos más favorecidos y que cuentan con un mayor y mejor acceso al conocimiento que el resto. De este modo, el conocimiento se produce en el seno de cosmovisiones y de estructuras de poder que lo limitan y condicionan al usarlo para la consecución de sus propios intereses. Esta situación explica la existencia de cosmovisiones hegemónicas o más extendidas que las demás, que son resultado no de un proceso de negociación democrática de significados o de consenso social, sino, más bien, de su imposición y difusión por grupos poderosos. Este tipo de procesos suele llevar a la construcción de concepciones de sentido común o, en los últimos tiempos, de pensamiento único que, como puede verse se corresponden con una intencionalidad más o menos oculta<sup>25</sup>.

En este sentido, en el Proyecto IRES se defiende una enseñanza crítica, basada en el desarrollo de principios como los de autonomía, diversidad o negociación democrática de significados, pasando a un primer plano las finalidades últimas que se pretenden con todo el proceso educativo, que pasan a jugar un papel determinante tanto en la formación de los profesionales, como en el desarrollo curricular o en la investigación educativa.

En relación con esto último es evidente la relación de esta perspectiva con la elección que he realizado del conocimiento escolar concreto de la desigualdad social. De este modo, bajo mi punto de vista, no es gratuito el hecho de que tratándose éste de uno de los principales problemas de la sociedad a lo largo de la historia y en la actualidad, tenga una presencia casi inexistente<sup>26</sup> en el aprendizaje social de los ciudadanos del futuro.

En resumen, como puede comprobarse, cada una de las tres perspectivas metadisciplinarias contempladas en el Proyecto IRES ha influido de un modo decisivo en el planteamiento que he hecho de mi investigación empírica. De manera que, tanto la temática de la desigualdad (perspectiva crítica), como el análisis de los datos con relación a modelos de profesores organizados en una progresión de lo simple a lo

---

<sup>25</sup> Como se verá en el capítulo segundo ésta es una de las características fundamentales de la sociedad actual, que incide de un modo directo en el problema social de la desigualdad y en las nuevas formas adoptadas por el mismo en el contexto de las sociedades tecnológicas avanzadas.

<sup>26</sup> Reducida incluso en los últimos tiempos, como se verá en el capítulo tercero, en la línea de un proceso de neoconservadurismo social y de apogeo del neoliberalismo a todos los niveles.

complejo (perspectiva sistémica y compleja), como, finalmente el propio hecho de realizar una investigación centrada en el conocimiento de las concepciones profesionales de los profesores, como punto inevitable de partida para su desarrollo posterior (perspectiva evolutiva y constructiva del conocimiento) que constituyen tres de los presupuestos fundamentales en los que se basa mi investigación empírica están íntimamente relacionados con las mismas raíces del conocimiento metadisciplinar manejado en el Proyecto IRES.

Estas tres perspectivas que acabo de mencionar se sitúan en un plano “meta” o superior y han de ser constantemente tenidas en cuenta a la hora de establecer aquello que se considera como conocimiento profesional deseable y el proceso de formación que debe conducir al mismo.

### **1.3.1.2. Los referentes del conocimiento profesional**

En todo caso, conviene que realicemos una breve descripción de la naturaleza epistemológica que en el Proyecto IRES se otorga al conocimiento profesional. De este modo se caracteriza el conocimiento profesional como un “saber práctico”, es decir, un saber que se construye a partir de la práctica – aunque también influyan en él otros conocimientos como los propios de las Ciencias de la Educación y, dentro de ellos, sobre todo el conocimiento didáctico – y para la propia práctica. Así, Porlán (1993, 129) utilizando las aportaciones de autores como Schön, Pérez Gómez o Bromme define a los profesores como “prácticos reflexivos”, es decir, como profesionales que antes, durante y después de su actividad profesional pueden activar procesos de reflexión sobre la misma que le convierten en “productor de conocimiento profesional significativo”. Se da, así, lugar a la figura del “profesor investigador” que se propone como modelo a adoptar ya que se plantea que “una actuación profesional que abandone los procesos de reflexión sobre la acción tenderá progresivamente a la rutinización de la práctica.”

Este saber práctico que constituye el conocimiento profesional se nutre de una serie de referentes más próximos al entorno cercano del profesor. De este modo, en el Proyecto IRES se establecen cuatro referentes fundamentales para la construcción un conocimiento profesional deseable, que se describen brevemente a continuación.

### ***Los saberes metadisciplinarios***

Con esta denominación se hace referencia en el Proyecto IRES a teorías generales y cosmovisiones que gozan de un alto grado de generalización pero que, al mismo tiempo, tienen una gran potencialidad para orientar la práctica concreta. Este doble carácter les hace ser conocimientos que siempre actúan como referentes en los momentos en que otros conocimientos menos generales, o, por así decir, más pegados a la práctica, se ponen en juego.

Este conjunto de saberes o conocimientos está compuesto por saberes relativos a las disciplinas o al propio conocimiento en general, pero también por cosmovisiones ideológicas con un grado importante de organización interna, por los conocimientos relacionados con la historia y la sociología de las disciplinas. De este modo, se puede considerar que formarían parte de este conjunto saberes como el marxismo, el positivismo, o el constructivismo epistemológico. Me interesa destacar especialmente en relación con la investigación que he realizado, la aportación de las cosmovisiones ideológicas en la medida en que introducen la intencionalidad en el ámbito educativo, poniendo en un primer plano la cuestión de los valores y las finalidades. Todo ello muy relacionado también con la perspectiva crítica a la que se acaba de hacer referencia. De este modo, influyen en la determinación de las necesidades de la formación de los ciudadanos del futuro sobre todo en el plano de los valores. Esto implica, como veremos, la inclusión de contenidos más o menos alternativos, como pueda ser el de la desigualdad social, pero también, por ejemplo, la adopción de posiciones metodológicas más acordes con el tipo de conocimiento y de sociedad que se defiende desde la teoría. Esto hace de los profesores no sólo meros transmisores del conocimiento dispuesto por la administración educativa, sino sobre todo, depositarios de una enorme responsabilidad personal y social, en la medida en que corresponde a ellos y al modo en que decidan desempeñar su labor, los valores sociales que construyan los nuevos ciudadanos.

Estas nociones metadisciplinarias presentan un gran interés en la medida en que pueden actuar como categorías organizadoras en distintos ámbitos del conocimiento profesional: como organizadores del conocimiento profesional, del conocimiento escolar, en la caracterización del currículum, en la del medio escolar, en la del medio natural y social etc. (García Díaz, Martín y Rivero, 1996).

### **Los diversos saberes disciplinares. Especialmente las Didácticas Específicas como saberes de síntesis**

Ciertamente, el trabajo de los profesores está relacionado con muchas disciplinas científicas. Entre ellas hay que considerar las relacionadas con las materias del área en la que desempeñan su labor (Geografía, Historia, etc.), pero también las relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica de las Ciencias Sociales, Psicología, etc.) y, finalmente, las relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Sociología de la Educación, Política educativa, etc.).

De entre ellas considero necesario destacar la Didáctica de las Ciencias Sociales, por su carácter de saber de síntesis que influye decisivamente en la formulación del conocimiento profesional deseable<sup>27</sup>. Dicho carácter de síntesis o integrador se lo otorga su posición de intermediación entre los saberes y disciplinas de referencia y la propia práctica escolar cotidiana. De este modo, se sitúa en un nivel intermedio entre la teoría y la práctica, de manera que permanece muy próximo a los problemas de la práctica para los que busca solución en las diferentes propuestas situadas en un plano más teórico y siempre en relación directa con los contenidos escolares. Este hecho hace que la Didáctica de las Ciencias Sociales juegue un papel central a mi juicio en la determinación del conocimiento escolar, y de un conocimiento escolar integrado, que responda a las nuevas necesidades de formación ciudadana tal y como ya se ha planteado en los apartados anteriores. De manera que, si como hemos expuesto, el conocimiento escolar constituye un conocimiento epistemológicamente diferenciado con una serie de rasgos peculiares, estos habrían de ser objeto de investigación y formación para los docentes con la ayuda de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En este sentido, la Didáctica de las Ciencias Sociales se presenta, por tanto, como un saber que aporta conocimientos útiles para el desempeño de la profesión docente, superando el modelo de formación del profesorado exclusivamente centrado en la formación científica por un lado y la psico-pedagógica por el otro.

### **La experiencia profesional**

Por último, el conocimiento de los profesores también está profundamente influenciado por el saber experiencia o práctico que es fruto de la unión de distintos

---

<sup>27</sup> Vid., también, a este respecto, Benejam, 1993

saberes que giran normalmente en torno a lo que conocemos como *saber curricular*. Se trata en definitiva de un conjunto de ideas, rutinas, técnicas o hipótesis de trabajo que se ponen conscientemente en juego en los distintos momentos de diseño, aplicación y evaluación del currículum. Como puede ser: conocer las ideas de los alumnos y su utilización didáctica, conocer cómo se determina, organiza y secuencia el conocimiento escolar, saber diseñar una secuencia de actividades, saber qué y cómo evaluar, etc.

En consecuencia, el saber curricular supone una serie de conocimientos que van siendo construidos por los profesores al hilo del desempeño cotidiano de su labor y de las dificultades que encuentran en el camino.

En definitiva, los tres referentes y las relaciones e interacciones que se establecen entre ellos constituyen un sistema que gira en torno a la constante reconstrucción del conocimiento práctico profesional, del modo en que se refleja en la figura 1.4. :

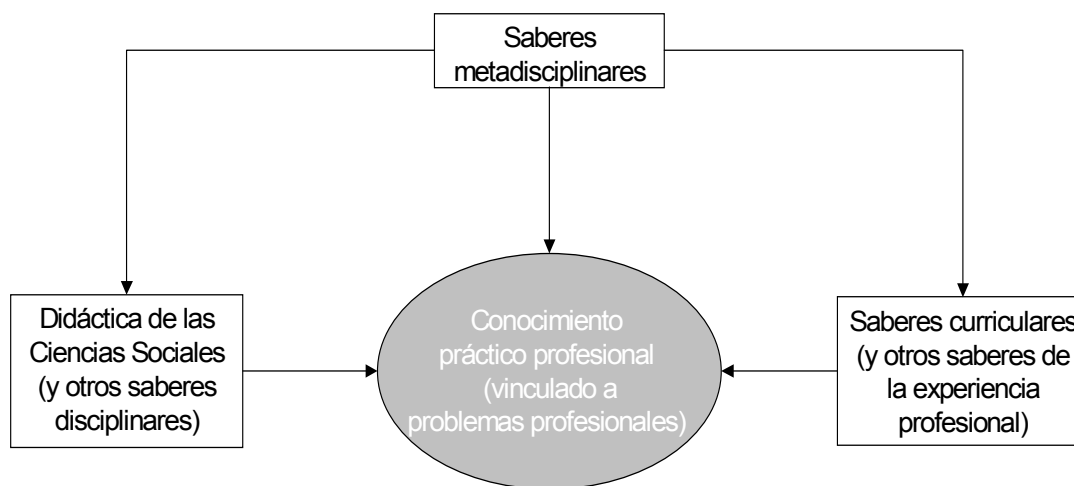


Figura 1.4.: Fuentes del conocimiento profesional. Fuente: Porlán y Rivero, 1998.

### 1.3.1.3. La organización del conocimiento profesional

Por último, el conocimiento profesional que es fruto de la interacción de los diferentes elementos que acabo de exponer tiene en el Proyecto IRES una lógica de organización interna que se concreta en tres niveles que van de lo más general a lo más concreto:

*Un primer nivel de conocimientos metadisciplinarios profesionales.* Tomando como punto de partida la concepción sistémica del conocimiento profesional, se establece la posibilidad de determinar conceptos (elemento, interacción, cambio, etc.), procedimientos (reconocer y formular problemas, tomar conciencia de las ideas propias, reorganizar las ideas, etc.) y valores (autonomía, respeto a la diversidad, negociación, etc.) que actúen como organizadores del conocimiento profesional en un plano general.

*Un segundo nivel de “modelo didáctico de referencia”.* Se trataría de una trama básica de conocimientos profesionales de referencia en los que recogerían los grandes núcleos del conocimiento profesional así como las interacciones entre ellos. De este modo, los diferentes saberes o conocimientos se relacionan no según sus respectivas disciplinas de referencia, sino en función del contexto y los problemas profesionales, por lo que sufren una transformación dando lugar a un conocimiento profesional específico que tiene un nuevo estatus, diferente al de las disciplinas de referencia. Esta trama de conocimientos constituye un modelo personal y sintético que sirve como referente a cada uno de los profesionales.

*Y un tercer y último nivel de “Ámbitos de Investigación Profesional”.* Constituye el nivel más concreto y vinculado a intereses prácticos e inmediatos de los profesores en relación con su propia práctica profesional. En definitiva, se trata de conjuntos de problemas profesionales interrelacionados entre sí que son de carácter práctico y que, en consecuencia, conectan directamente con las inquietudes y los intereses del profesorado. En este sentido, presentan una enorme potencialidad como herramientas para el desarrollo profesional. Esto hace que sean el instrumento fundamental del programa *Investigando Nuestra Práctica* que es el instrumento fundamental de desarrollo profesional en el Proyecto IRES. Dicho programa se organiza en torno a los denominados *Ámbitos de Investigación Profesional (AIP)* que no son más que conjuntos de problemas profesionales relevantes relacionados con las materias escolares, con las ideas de los alumnos, con los contenidos escolares, con la metodología de enseñanza, con la evaluación, etc.

### **1.3.2. La evolución del conocimiento profesional. Una hipótesis de progresión hacia un modelo profesional deseable**

Es evidente que el desarrollo profesional, no es algo que se produzca de una sola vez, sino que como todo proceso de reconstrucción de conocimiento desde una

perspectiva evolutiva y compleja, como la que se ha postulado más arriba, requiere de una serie de pasos o fases que suponen la complejización progresiva del conocimiento profesional. En este sentido se puede establecer una hipótesis de evolución del desarrollo profesional que nos permita contar con ciertos referentes a la hora de establecer procesos de desarrollo profesional. Por lo tanto, no se trata de establecer la evolución “real” del docente, sino más, bien un marco teórico que permita una mejor organización comprensión y organización del desarrollo profesional.

De este modo, se pueden establecer tres niveles de formulación o modelos fundamentales en progresión de lo simple a lo complejo. El paso de uno a otro implicaría, por tanto, la complejización del conocimiento profesional en un determinado sentido. En cualquier caso y como no podía ser de otra manera, hay que decir que la hipótesis de progresión constituye un instrumento que ha de ser utilizado con la suficiente flexibilidad, teniendo siempre presente que se trata de una herramienta de aproximación a la comprensión de la realidad docente, pero no la explicación infalible de todo lo que allí ocurre. Por lo demás, no debe ser interpretada como un modelo de evolución lineal e inevitable. De hecho, no deben ser extrañas las regresiones protagonizadas por docentes desencantados tras múltiples intentos fracasados de cambiar la realidad escolar.

Los tres niveles de formulación fundamentales que dan lugar a la hipótesis de progresión trabajada en el Proyecto IRES se describen a continuación.

### ***1.3.2.1. Un modelo mayoritario: El profesor tradicional***

El primer nivel constituye el más extendido dentro del conjunto de los docentes y de la sociedad en general. Para los profesores situados en este primer escalón el conocimiento profesional se reduce al conocimiento de los contenidos propios de la disciplina de referencia, de tal modo que para ser profesor de Ciencias Sociales basta con manejar los contenidos disciplinares de este campo científico. Por lo tanto el conocimiento del profesor se centra únicamente en la disciplina de referencia, que constituye el único campo de conocimiento y hasta de formación de los profesores. Otros conocimientos, como puede ser el propio conocimiento profesional entendido como un conocimiento diferenciado y de distinta naturaleza, son ignorados. Se trata en resumen, de un modelo de profesor coherente con una concepción de la educación basada en la transmisión de los contenidos disciplinares y su aprendizaje aditivo y acumulativo por parte de los alumnos.

Es propio de este primer modelo una visión absolutista del conocimiento (Porlán, 1989) que se considera como un conjunto cerrado de verdades que ha de ser transmitido a los alumnos. De este modo, dicho conocimiento sería considerado de un modo acabado y absoluto, por lo que se le otorga un rango superior de verdad elaborada por los científicos y por lo tanto incuestionable. La organización de dicho conocimiento se concibe de un modo aditivo y acumulativo.

De todos modos, lo que se pretende enseñar a los alumnos no es el conocimiento científico tal cual, sino más bien, una versión simplificada del mismo que se supone situada más al alcance de los alumnos.

Por otro lado, los alumnos son considerados como receptores pasivos de todo el proceso educativo en el cual su papel queda reducido al de recipiente receptor de la información emitida por el profesor o por el libro de texto, lo que hace que las relaciones de aula sean completamente unidireccionales.

En lo que se refiere a la consideración del conocimiento escolar, éste se caracteriza por una visión aditiva, fragmentaria y acumulativa que da lugar a una versión más o menos simplificada, lineal y deformada del conocimiento científico disciplinar. Normalmente, el instrumento por excelencia en el que se plasma esta concepción del conocimiento escolar no es otro que el libro de texto que se convierte, así, en referente inevitable para este modelo de profesor. Además, el conocimiento escolar se presenta como un conjunto cerrado y estático de conceptos, leyes, teorías, etc. todos ellos verdaderos que los alumnos adquieren a través de la explicación del profesor.

En consecuencia, en este modelo predomina inevitablemente la transmisión de conceptos, mientras que los procedimientos y sobre todo los valores quedan prácticamente ignorados.

En relación con las ideas de los alumnos, predomina el paradigma de la “página en blanco” o de “recipiente vacío”. Se considera por lo tanto que los alumnos o no cuentan con ideas sobre los conocimientos trabajados en la escuela o que, éstas son irrelevantes para el proceso de enseñanza / aprendizaje. Esto hace que las ideas de los alumnos no sean tenidas en cuenta y que la propuesta didáctica resultante se caracterice por la homogeneidad, al considerarse a todos los alumnos situados en el mismo nivel de ignorancia absoluta.



El conocimiento escolar que se maneja en este modelo profesional se concreta un programa lineal de contenidos que sigue la lógica académica y que se aplica de un modo rígido e inflexible a través de la explicación o la realización de actividades – preferentemente individuales – conducente todo ello a la realización de una evaluación consistente normalmente en la reproducción más o menos mecánica de lo trabajado en clase. Esto hace que la programación se centre fundamentalmente en los propios contenidos y que cuestiones como la metodológica pasen a un segundo plano o ni siquiera se contemplen.

En resumen, se trata de una concepción del conocimiento escolar como un producto acabado y formal, que es el reflejo de una posición racionalista en relación a la naturaleza de la ciencia, de una concepción del aprendizaje basada en la repetición de significados y de una metodología de enseñanza fundamentada en la transmisión del conocimiento ya elaborado por el profesor y / o el libro de texto (García Díaz, 2002b, 330).

### **1.3.2.2. Modelos de transición**

En realidad se trata de un conjunto diverso de modelos que pretenden la superación del modelo tradicional pero que se sitúan en una situación previa al modelo deseable. En concreto, estos modelos suelen superar al tradicional por dos vías, una más racionalista – que daría lugar a modelos más técnicos de profesor – y otra más basada en la ideología – que daría lugar a modelos profesionales más activistas o espontaneístas – (ver figura 1.5.).

En relación con la concepción del conocimiento, es característico de este grupo la aparición de dualismos (Wamba, 2001). De este modo, conviven en un mismo profesor diferentes concepciones – en principio contradictorias – sobre diferentes ámbitos. Así, por ejemplo, podemos encontrarnos con profesores que cuentan con una concepción abierta del conocimiento científico que convive con una concepción completamente cerrada y absolutista del conocimiento escolar.

Al investigar las concepciones de los profesores sobre el modo en que se produce la construcción del conocimiento científico las posiciones son aún más variadas. De todos modos, sí se pueden señalar dos posiciones mayoritarias: un empirismo moderado, en el que se admite que la teoría dirige la observación y la emisión de hipótesis; y un dualismo metodológico, en el que el profesor es inductivista

en relación con el método científico pero deductivista en relación con los contenidos escolares.

En cuanto a la concepción de la naturaleza del conocimiento escolar se da una gran variedad de pasos intermedios (Porlán, 1999b) que se definen en función del grado de integración de cada uno de los referentes de la construcción del conocimiento escolar (ideas de los alumnos, saberes socialmente organizados o problemas socioambientales).

La tendencia más tecnológica se centra en la idea de que el conocimiento escolar consiste en un conocimiento técnico que adapta los contenidos científicos a contenidos escolares. En consecuencia, el conocimiento escolar, al contrario que en el modelo tradicional, sí presenta una lógica interna que supera a lo meramente aditivo y que pretende seguir la lógica de las disciplinas y posibilitar su aprendizaje por parte de los alumnos. Esto se traduce normalmente en materiales curriculares cerrados y eficaces que son susceptibles de aplicación por cualquier profesor en cualquier contexto. No obstante, se pueden considerar diferentes grados dentro de este modelo, que tienen que ver, fundamentalmente, con los diversos grados de adaptación de la lógica del conocimiento disciplinar a la lógica de los alumnos. Así se iría desde propuestas que se limitan a repetir la lógica de la disciplina, hasta aquéllas que tratan de adaptarla lo más posible a la lógica de los alumnos a través de la transposición didáctica – tal y como se ha visto en apartados anteriores -.

La tendencia más espontaneísta se concibe el conocimiento escolar como algo muy cercano a los intereses y la problemática concreta de los alumnos. Esto hace que no se tome como referente el conocimiento científico, sino que el conocimiento escolar sea una suerte de conocimiento cotidiano que insiste especialmente en cuestiones actitudinales, dejando lo conceptual en un segundo plano. De este modo, el conocimiento escolar se produce a través del contacto directo de los alumnos con la realidad, en sintonía con un paradigma inductivista que se basa en el descubrimiento espontáneo.

En consecuencia, el conocimiento escolar no es un conocimiento establecido a priori, sino que es fruto de la negociación con los alumnos sobre los intereses y las ideas que estos manifiestan en relación con el conocimiento de diversas cuestiones provenientes, sobre todo, de campos como la problemática social y ambiental.

En lo que se refiere al uso de las ideas de los alumnos, en general, ambos modelos intermedios muestran bastante interés por las mismas. En los profesores situados en una tendencia más espontaneísta hay un interés demostrado por el alumno y sus intereses, pero no por el conocimiento sistemático ni por el uso didáctico continuado de sus ideas. De este modo, las ideas de los alumnos son usadas de manera intuitiva e informal más como modo de dinamización del aula que como mecanismo para la construcción de nuevos aprendizajes. En los profesores más relacionados con el modelo tecnológico es relevante la implicación personal de los alumnos con el proceso de aprendizaje, de modo que éste debe poner en juego sus ideas e intereses. Sin embargo, esto se enfrenta a su concepción del conocimiento como verdad absoluta y objetiva, lo que les lleva a considerar las ideas de los alumnos como errores, que han de ser sustituidos por el conocimiento verdadero. Se trata en definitiva, de un constructivismo simplificado que tiene en cuenta las ideas de los alumnos pero con la finalidad no de su evolución o complejización sino, por decirlo así, de su puesta en crisis que permita la sustitución por el conocimiento científico.

Finalmente la construcción del conocimiento escolar también se manifiesta en las dos tendencias que hemos manejado dentro de este apartado. Los profesores situados más próximos al polo tecnológico tienen una concepción muy mecanicista del aprendizaje que les lleva a programar en torno a objetivos operativos, jerarquizados y únicos, a diseñar secuencias de actividades cerradas y lineales para conseguirlos y a evaluar en pruebas supuestamente objetivas en función del grado de consecución de los objetivos conceptuales programados al inicio del tratamiento de un contenido... en definitiva, se tiende hacia procesos muy dirigidos de sustitución de las ideas consideradas erróneas de los alumnos por las verdades científicas. En estos procesos de sustitución los problemas relacionados con el qué enseñar se abordan desde la lógica de la estructura conceptual de la disciplina. En cuanto al cómo enseñar, se tienen en cuenta las aportaciones del conocimiento didáctico de carácter instrumental, lo que da lugar a la construcción de secuencias de actividades cerradas y, como ya se ha dicho, en función de unos objetivos previstos de antemano.

La tendencia más espontaneísta o activista, por su parte, “intenta crear una dinámica psico-social motivadora, que tenga en cuenta los intereses de los alumnos, mediante el trabajo colectivo y el contacto con el entorno inmediato” (García Pérez, 2002b, 335). Esto condiciona en gran medida el papel del profesor, que interviene como un animador y coordinador de actividades no programadas en las que se pretende la exploración de la realidad por parte de los alumnos, lo que les llevará a descubrir por sí mismos el conocimiento.

Por fin, aparte de los dos modelos que he definido en mayor profundidad y que he denominado como *tecnológico* y *espontaneísta*, respectivamente, habría que contemplar un paso intermedio que, si bien no se ha formulado a nivel teórico, sí tiene – como se verá – una importante presencia en la práctica. Podríamos denominarlo como *aditivo* y supondría un paso más evolucionado en la progresión hacia el modelo que en el seno del IRES se maneja como deseable. En este sentido, se trataría de un modelo que se sitúa fundamentalmente en la línea tecnológica, aunque también podría aparecer algún caso relacionado con el espontaneísmo, pero que incluye elementos propios de un modelo más evolucionado. De este modo, se incorporan cuestiones como las ideas de los alumnos o estrategias metodológicas basadas, al menos en principio, en la investigación. Sin embargo, se trata de incorporaciones superficiales, por lo que algunos autores, los han denominado como modelos de *constructivismo aparente* (Azcarate, 1999). Es necesario valorar este tipo de modelos como indicadores de los elementos más fácilmente incorporables, aunque también es necesario impulsar su evolución para evitar que este tipo de situaciones más o menos intermedias pueda terminar perjudicando a los propios docentes por la inseguridad y las dificultades que genera, o al propio modelo en sí<sup>28</sup>.

### **1.3.2.3. Un modelo deseable: el profesor investigador**

El conocimiento profesional detentado por el modelo de profesor que se propone en el marco del Proyecto IRES como deseable se concretaría básicamente en las características que se han expuesto más arriba por lo que no me detendré en seguir insistiendo sobre el mismo. Simplemente, he de destacar que este modelo de conocimiento profesional que se concreta en lo que se puede definir como profesor *investigador* se presenta en el Proyecto IRES como referente para el proceso de reconstrucción y reelaboración del conocimiento profesional, dando lugar a una progresión como la que se refleja en la figura 1.5.

---

<sup>28</sup> Una aproximación más detallada e ilustrada de este tipo de cuestiones puede encontrarse en el capítulo quinto a la hora de comentar los resultados de la investigación empírica en relación con este tipo de modelos intermedios.

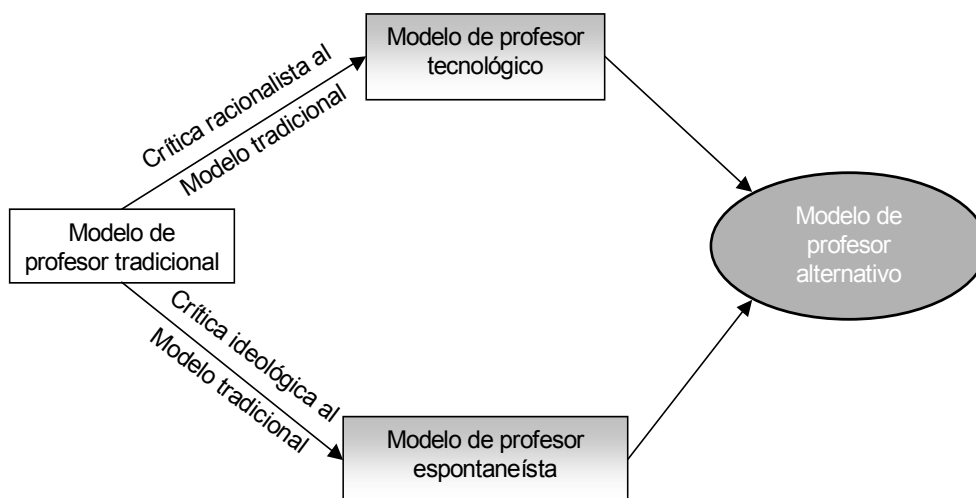


Figura 1.5.: Hipótesis de progresión sobre los diferentes modelos de profesor. Fuente: Porlán y Martín, 1991.

Esta hipótesis de modelos me va a servir como marco de referencia para el análisis de los datos obtenidos en la parte empírica de mi investigación. De este modo, he establecido una propuesta de modelos de profesores en relación con sus concepciones sobre el conocimiento escolar de la desigualdad, que se basa en ésta más general (vid. Capítulos 4 y 5).

### 1.3.3. Los obstáculos como posibilidad para el desarrollo profesional

Sin embargo, en relación con la figura del docente, se dan algunas dificultades para la adopción de esta perspectiva que hemos considerado como deseable. A mi juicio, para el tema que nos ocupa, dos son las fundamentales.

La primera tiene que ver, sin duda, con las concepciones epistemológicas predominantes en el pensamiento de los docentes, ya que normalmente son de corte absolutista, con un fuerte peso de visiones positivistas y científicas. Frente a esto, el modelo de docente que acabamos de perfilar requiere la adopción de una perspectiva constructiva e investigativa por parte de los propios docentes, no sólo en lo referente al aprendizaje de sus alumnos sino, sobre todo, en lo que concierne a su propia concepción epistemológica. Esto les ha de llevar a pasar de una concepción absolutista del conocimiento – tanto del Conocimiento con mayúsculas, como, sobre todo, de su propio conocimiento – a una concepción más constructiva y, en consecuencia, más relativa y abierta. La concepción del conocimiento como algo acabado provoca múltiples obstáculos para el desarrollo profesional, tal y como lo

venimos planteando, en diferentes ámbitos (evaluación, concepción del contenido, etc.). Sin embargo, su concepción como algo abierto y relativo permite la apertura hacia situaciones de investigación, más en la línea de lo que acabamos de proponer.

La segunda dificultad del modelo de “profesor investigador” está relacionada con la valoración de la propia profesión docente. En efecto, esta concepción del docente le otorga un papel de tal envergadura que implica necesariamente su mayor valoración, desde todos los estamentos sociales, como profesional cualificado capaz de tomar decisiones no sólo en lo metodológico, sino también en relación con la selección y formulación de los contenidos que se van a trabajar en el aula. No debemos olvidar que ésta es un asunto problemático debido a que la cuestión de los contenidos ha estado siempre sujeta al control directo de la administración educativa. Esta situación es, si cabe, aún más grave para el caso de los contenidos propios de las Ciencias Sociales, debido a su gran potencialidad ideológica, es decir, a la importancia que tienen para el aprendizaje de cuestiones tan importantes para la administración como puedan ser el sentimiento de nación o la legitimidad que se otorga a los diferentes sistemas políticos<sup>29</sup>. Sin ir más lejos tenemos un ejemplo bastante expresivo de esta cuestión en la reciente polémica, sobre todo mediática, de lo que se ha dado en llamar *el debate de las Humanidades*.

Por otro lado, es significativo no sólo el hecho del control que se establece sobre el currículum sino también el modelo de profesor que se promociona a través de una formación inicial y de un proceso de selección y acceso a la profesión docente exclusivamente disciplinares, en los que la presencia de los contenidos relacionados con la educación – por no hablar de las prácticas – se reducen prácticamente a lo testimonial. Esto trae como consecuencia que “los profesores no se planteen la selección del contenido como un problema, porque no se ven a sí mismos como programadores del currículum” (Ávila, 2001, 21).

Es cierto que tras la reforma educativa emprendida por la LOGSE, los bloques de contenidos quedaban más abiertos concediéndose un mayor protagonismo a los docentes en la elaboración de las propuestas curriculares para la práctica. Sin embargo no es menos cierto que:

---

<sup>29</sup> A este respecto son especialmente significativas, y a mi juicio nada casuales, la proliferación en los últimos tiempos de publicaciones tendentes a la legitimación de España como estado-nación, cuyo ejemplo más representativo es el libro del profesor - de secundaria, por cierto - A. Domínguez Ortiz, *España, tres milenios de historia* (Madrid: Marcial Pons, 2000); o el surgimiento en los planes de estudio de las carreras de Historia - en los que se forman la gran mayoría de los docentes de secundaria del área de Ciencias Sociales - de asignaturas como la historia de Europa.

la propia formación de los profesores, sobre la que ya advierten pragmáticamente los documentos oficiales, las posteriores orientaciones ministeriales y las estrategias editoriales, han escorado la concreción del currículo hacia una muy tradicional enseñanza del área, casi reducida a la Historia y la Geografía de siempre (Cuesta, 1998, 99).

Finalmente el reciente decreto de enseñanzas mínimas no ha hecho más que constatar la realidad que se daba en la mayoría de las aulas de Ciencias Sociales aunque, eso sí, colocando casi fuera de la legalidad el modelo de profesor que venimos proponiendo. Lo que se busca en la figura del docente, claro está, al margen de cualquier propuesta de desarrollo profesional, es un eficiente aplicador de los currícula oficiales, es decir, un garante de la transmisión de los contenidos generados por la autoridad para su propia legitimación.

En resumen, estos no son más que ejemplos de las constantes dificultades que presenta la construcción real de un modelo profesional tal y como el que se ha expuesto desde un plano puramente teórico. El diseño de mecanismos que faciliten la superación de estas y otras dificultades constituye uno de los principales ejes de investigación dentro del Proyecto IRES. En este sentido son varias las propuestas formuladas, de las que especialmente me interesa destacar la íntima relación que se establece entre el aprendizaje profesional y la experimentación curricular. Así, se propone “que la formación se organice en torno al diseño, experimentación y evaluación en equipo de hipótesis curriculares concretas” (Porlán y Rivero, 1998, 162). Se trata por tanto de un nuevo modelo de desarrollo profesional que plantea una mayor incidencia en la práctica profesional cotidiana a través de la investigación y experimentación curricular de los propios docentes. De este modo, conseguimos al mismo tiempo la construcción de un conocimiento profesional significativo y el desarrollo de propuestas curriculares alternativas (Porlán, 1993). Es precisamente en esta hipótesis en la que se fundamenta buena parte de mi trabajo.

Esta propuesta de desarrollo profesional a través de la experimentación curricular podría permitir la superación de la primera de las dificultades, ya que implica necesariamente una concepción relativa del currículum, como un producto cultural, con un carácter abierto y tentativo. Por su parte, la segunda dificultad podría ser superada al permitir a los docentes ser protagonistas de su propio conocimiento a través de la elaboración de hipótesis curriculares (Porlán y Rivero, 1998).

Se hace, por tanto, necesario que profundicemos ahora en la propuesta de currículum, especialmente en lo relativo a los contenidos escolares, que se corresponde con el modelo profesional que acabo de exponer.

En cualquier caso, la cuestión de las dificultades u obstáculos que los profesores encuentran en su evolución profesional hacia un modelo deseable, es fundamental a la hora de intentar delimitar líneas o estrategias formativas de desarrollo profesional realmente eficaces y con una incidencia directa en el cambio de las prácticas profesionales.

En este sentido se han encaminado algunas de las investigaciones más recientes que, en forma de tesis doctoral, se han realizado en el marco del programa de investigación del IRES (Martínez Rivera, 2000; Ballenilla, 2003). Estas investigaciones han permitido delimitar lo que se han denominado como *Ejes OCD*, es decir, diversos elementos o “ejes” que actúan como obstáculos, cuestionadores o dinamizadores del cambio profesional. Estas investigaciones han supuesto una gran aportación en el seno del Proyecto IRES en relación con la comprensión de la evolución del desarrollo profesional; en todo caso, creo que quizás no sea oportuno tratar de establecer una clasificación excesivamente rígida de estos diversos elementos que se pueden detectar en relación con el desarrollo profesional. Y esto fundamentalmente porque parece que cada elemento puede contener en sí mismo todos los aspectos que se pretenden clasificar o diseccionar mediante los referidos *ejes OCD*. Simplemente, se trataría de tener en cuenta cada uno de estos elementos a la hora de intentar establecer líneas o estrategias para el desarrollo profesional.

En consecuencia, no se trata tanto de delimitar obstáculos sino cuestiones muy potentes a tomar en consideración como aspectos que por las situaciones de bloqueo que suscitan en los profesionales se presentan como espacios de posibilidad para el cambio y, en consecuencia, para la evolución de las concepciones de los profesores. Por tanto, se trata de elementos con una gran ambivalencia en este sentido ya que suponen una dificultad, pero también una oportunidad de evolución a partir de la superación de esa dificultad. Es precisamente en esta línea en la que han de concebirse los problemas prácticos profesionales y el modo en que éstos dan lugar a ámbitos de investigación profesional (AIP), que no son más que espacios para el propio desarrollo profesional.

Por lo demás, ya se han realizado algunas aproximaciones más concretas en el marco del programa de investigación del IRES en torno a una posible progresión en



torno a las dificultades u obstáculos manifestados por los profesores en relación con el desempeño de su labor profesional (García Pérez y Rivero, 1995). De este modo, se establecen tres grandes niveles de obstáculos – en una progresión, similar a la utilizada hasta ahora, de lo simple a lo complejo – a los que se estima que los profesores se han de enfrentar en su proceso de desarrollo profesional hacia un modelo como el que ya se ha presentado como deseable (ver figura 1.6.).

Así, parece que la primera de las dificultades a la que los profesores se enfrentan, pero también la que se supera más fácilmente es la cuestión metodológica. De esta manera, los profesores tendrían alguna dificultad en cambiar el modo en que se trabajan los contenidos. Sin embargo, ésta sería un tipo de cuestión que se presenta como una dificultad relativamente visible, y con posibilidades de ser superada, a la hora de enfrentarse a algún posible cambio profesional.



*Figura 1.6.: Manifestaciones de diversa profundidad en los obstáculos de alumnos y profesores. Fuente: Reelaborado a partir de García y Rivero, 1995.*

En segundo lugar, parece que los profesores presentan resistencias en relación con sus concepciones sobre el modo en que aprenden sus alumnos y, en conexión con esto, también presentan resistencias relacionadas con el conocimiento escolar, con su estatus epistemológico, con su formulación, etc.

Finalmente, los profesores tendrían especiales dificultades en superar obstáculos epistemológicos profundos que están en la base de su concepción del conocimiento, del estatus del mismo, del modo en que se construye, se aprende, etc. Estas resistencias están normalmente relacionadas con una visión absolutista y transmisiva del conocimiento que actúa como mayoritaria y que aparece como muy resistente al cambio.

Esta posible gradación de dificultades se recoge en la figura 1.6.

### **1.3.4. Hacia una estrategia de formación de profesores**

Voy a realizar, por fin, en este apartado, una breve exposición de los principales modelos de formación de profesores<sup>30</sup>, así como la presentación de unos principios formativos básicos que pueden orientar una adecuada estrategia formativa.

#### **1.3.4.1. Modelos de formación de profesores**

En el contexto de la educación son múltiples los modelos que se han propuesto para tratar de formar a los profesores. Aun así, y para comprenderlos mejor, se pueden clasificar en diferentes grupos – tomando como referente la hipótesis de progresión que ya hemos enunciado en relación con el desarrollo profesional –, en función del modelo formativo que proponen<sup>31</sup>. De este modo, podemos encontrar (ver figura 1.7.):

- Modelos basados en la primacía del saber académico. Como se puede deducir de la propia denominación que hemos utilizado para definirlos, se trata de modelos tradicionales, en los que fundamentalmente interesa una formación intelectual de los profesores en torno a las disciplinas científicas que actúan como único referente del contenido que se intenta transmitir a los alumnos. Por lo demás, se trata de modelos que reproducen en su propia estrategia formativa una metodología completamente lineal y transmisiva, basada en la superioridad del conocimiento científico y del experto que, como tal, está autorizado para transmitirlo.

---

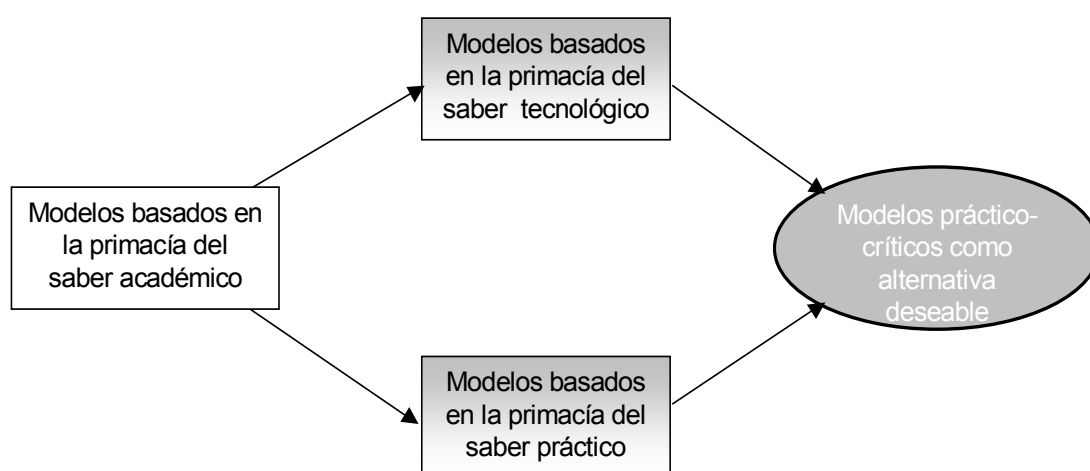
<sup>30</sup> Puesto que mi trabajo no se centra propiamente en la formación de profesores no entro en excesivo detalle en la cuestión de la propuesta formativa – mucho más rica en el contexto del Proyecto IRES que lo que aquí se refleja -. No obstante, no me resisto a matizar algunas cuestiones que sí se relacionan con mi trabajo en la medida en que éste se plantea el establecimiento de líneas o principios orientadores para la formación de profesores.

<sup>31</sup> Tomo esta clasificación fundamentalmente de Porlán y Rivero, 1998 y de García Pérez, 2002b.

- Modelos basados en la primacía del saber tecnológico. Son modelos que pretenden la superación del modelo anterior fundamentalmente en relación con las aportaciones realizadas por las Ciencias de la Educación, como puedan ser la Pedagogía o la Psicología del Aprendizaje. En este sentido, se trata de “adiestrar” a los profesores en el uso de determinadas técnicas que les permitan la evolución en sus prácticas profesionales en relación con diversos elementos que forman parte de la profesión.

- Modelos basados en la primacía del saber práctico. Como reacción al modelo anterior, se trata de modelos muy vinculados a tendencias ideológico políticas, en los que valora especialmente el conocimiento práctico profesional de los profesores. Por el contrario, no se valora tanto el conocimiento científico de las disciplinas, ni el conocimiento procedente de las Ciencias de la Educación. En cuanto al aspecto metodológico, son modelos basados en la construcción colectiva de los conocimientos a través de la puesta en común de las experiencias prácticas profesionales por parte de los propios profesores.

- Modelos práctico-críticos. Basados en los principios de la investigación – acción (como propugnan Schön o Elliot). Entre el conjunto de los que se sitúan en el seno de este grupo se encuentra también el modelo de desarrollo profesional del Proyecto IRES. Se trata de modelos basados en la confianza en el profesor como artífice de su propio desarrollo profesional, a través fundamentalmente, de la investigación de la propia práctica profesional como mecanismo útil para mejorarla.



*Figura 1.7.:* Modelos de formación del profesorado. Fuente: Reelaborado a partir de Porlán y Rivero, 1998.

### **1.3.4.2. Principios formativos para un modelo alternativo de desarrollo profesional**

En definitiva, el modelo de profesor investigador defendido en el seno del Proyecto IRES, que he planteado en el apartado anterior, debería desarrollarse, por tanto, a través de un modelo alternativo de desarrollo profesional basado en una serie de principios formativos básicos como los siguientes (Porlán y Rivero; 1998):

#### ***Principio de integración-complementariedad***

Está relacionado con la perspectiva compleja del conocimiento tanto escolar como profesional que, como ya se ha dicho, constituye uno de los rasgos más característicos de todo el proyecto IRES. Este principio afectaría a cuestiones como las que se relacionan a continuación (García Pérez, 2002b):

- La necesidad de considerar el contexto educativo como un sistema.
- La organización del currículo como un sistema, en el que se integran los diferentes elementos curriculares.
- La formulación del conocimiento escolar y profesional como resultado de la integración didáctica de diferentes referentes y fuentes de información.
- La utilización, como marco de referencia para la determinación de los contenidos, del conocimiento que se ha denominado metadisciplinar.
- La búsqueda de la armonía y la coordinación entre los diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- El planteamiento plurimetodológico de la investigación didáctica, cruzando e integrando las perspectivas cualitativas con las cuantitativas, el análisis con la síntesis, unas unidades de análisis con otras.
- El cruce e integración de la investigación didáctica con la reflexión-investigación de los profesores en formación y con la experimentación curricular.
- La articulación de la teoría con la práctica.

Como se puede comprobar, se trata de asuntos que ya han sido mencionados, de un modo u otro, en los apartados anteriores. De entre ellos quizá quepa destacar especialmente el que tiene que ver con la integración de la teoría y la práctica. De este modo, dado que se ha caracterizado el conocimiento profesional como un conocimiento práctico, interesa especialmente como principio formativo la articulación de la teoría y la práctica a la hora de la elaboración de propuestas destinadas a la formación tanto inicial como permanente del profesorado.

Normalmente las relaciones entre la teoría y la práctica son bastante complicadas. Así, aparecen en la mayoría de las ocasiones separadas o se presenta a una como fuente de la otra dando lugar a posiciones inductivistas o deductivistas que pecan casi siempre de reduccionismo en un sentido o en otro. Por el contrario es necesario considerar los marcos teóricos y las prácticas profesionales como dos asuntos integrados e indisolubles que actúan de modo interdependiente nutriéndose mutuamente. En este sentido ha de proponerse un conocimiento profesional desde el punto de vista teórico, pero éste, al mismo tiempo, ha de ser percibido como un conocimiento útil que responde a las necesidades profesionales concretas del profesorado. Así, “mediante la articulación teoría-práctica, los estudiantes inician su desarrollo profesional como profesores-investigadores, en la medida en que se van capacitando para el tratamiento de los problemas profesionales “reales” y para corregir y reformular su propia práctica” (García Pérez, 2002b, 341; véase también García Díaz, 2003).

### ***Coherencia entre modelo de formación y modelo didáctico***

Es necesario que las propuestas formativas para los docentes estén en sintonía con el modelo didáctico de referencia que se pretende construir, tanto desde el punto de vista de los contenidos tratados, como desde las estrategias de metodología y evaluación.

En esta línea, en el Proyecto IRES se propugna el denominado *principio de isomorfismo* que se sintetiza en la conocida expresión “el medio es el mensaje”. Ésta característica del isomorfismo es una de las fundamentales en cualquier modelo de formación de los profesores. Ya que los propios profesores se verán inmersos en situaciones de aprendizaje en la que ellos mismos son los protagonistas, es conveniente que experimenten en primera persona el modelo que están construyendo también desde un plano más teórico. En este sentido, es fundamental que en el

proceso de formación de profesores se haga expresamente explícito el modelo didáctico según el cual se está desarrollando el proceso de formación y se recurra constantemente a la metarreflexión sobre los procesos que tienen lugar durante todo el desarrollo del proceso de formación y se implique a los destinatarios en la planificación y evaluación de los aprendizajes que se produzcan.

Se trata, en definitiva, de hacer lo más visible posible el currículum oculto de modo que no sólo los contenidos trabajados, sino también el propio proceso a través del cual son trabajados, se convierta en una oportunidad de aprendizaje para los futuros profesores.

### ***Ajuste continuo de la intervención en función de la progresión de los estudiantes y de su autonomía progresiva***

En resumen, teniendo en cuenta las aportaciones del constructivismo, se trata de atender constantemente a la evolución de las concepciones de los profesores en proceso de formación lo que permitirá la realización de reajustes constantes en el proceso de reconstrucción del conocimiento profesional, de modo que los contenidos trabajados respondan constantemente a las necesidades de formación de los profesionales de la educación. En este sentido, conviene no sólo tener en cuenta las concepciones de los destinatarios, sino también sus intereses profesionales. En esta línea, por tanto, es en la que se sitúa el modelo formativo del Proyecto IRES que, tal y como ya se ha visto, propone trabajar a partir de los problemas profesionales a través de los ámbitos de investigación profesional.

Es evidente que este rasgo guarda una íntima relación con el modelo de investigación que me he propuesto realizar. De este modo, se justifica plenamente la utilidad de contar con estudios sobre el conocimiento de los profesores en relación con distintos aspectos de su profesión – en este caso el conocimiento escolar de la desigualdad – lo que permitirá un proceso de formación ajustado a las demandas que presentan los destinatarios. Por otra parte, el hecho de trabajar sobre los contenidos escolares y sobre un contenido tan peculiar como el de la desigualdad social constituye una ventaja por situarse ambos, a mi entender, en una zona próxima a los intereses y las inquietudes de unos profesionales que en muchas ocasiones no saben bien como abordar un tipo de contenidos que, por otra parte, les parece absolutamente necesario.

Por lo demás, este principio de ajuste trae de la mano el principio de autonomía que supone que, en la medida en que el proceso de formación va favoreciendo el desarrollo y la complejización del conocimiento profesional de los destinatarios, éstos van siendo cada vez más capaces de hacerse responsables de su propia formación y de emprender procesos de autoformación que requieren de la presencia cada vez menor de formadores eternos.

### ***Dos condiciones del aprendizaje: la construcción conjunta de significados y la negociación***

Toda la concepción del conocimiento escolar que he expuesto en los apartados anteriores está vinculada, de un modo inevitable, a una concepción también particular del aprendizaje de ese conocimiento escolar. En este sentido, se contemplan dos condiciones o estrategias fundamentales para la construcción de un conocimiento escolar tal y como lo hemos planteado anteriormente.

La primera de ellas es la construcción conjunta de significados. De este modo, el aula es interpretada como un sistema de interrelaciones e interacciones entre los diferentes alumnos y el propio profesor. En este sentido, se propone el fomento de una intersubjetividad en la que se compartan los procesos de aprendizaje que se dan en el aula. Es evidente – y ésta es la segunda condición – que para que esto ocurra tiene que darse un auténtico proceso de negociación en el aula entre los propios alumnos y entre éstos y el profesor.

Ni que decir tiene que esto tiene profundas implicaciones en cuanto a la dinámica del aula. De este modo, si tomamos en cuenta las dos condiciones mencionadas, el proceso metodológico desarrollado en el aula se verá inevitablemente orientado claramente hacia una tendencia contraria a los métodos propios de los modelos más tradicionales. Dinámica que, por supuesto, es aplicable a todos los niveles de aprendizaje, incluyendo los de formación de los propios formadores de profesores.

En definitiva, este planteamiento supone que la dinámica del aula ha de ser organizada en torno a cuatro ideas clave: la interacción social, la cooperación, la autonomía y la responsabilidad. Ello trae inevitablemente de la mano una actitud negociadora y de consenso que admite que lo que ocurre en el aula tiene que ver no sólo con lo que dice uno de sus elementos – normalmente el profesor –, sino que ha de ser el fruto de la interacción y la negociación entre todos ellos, teniendo siempre en

cuenta “la clara asimetría entre las experiencias y las funciones de profesores y alumnos” (Cubero, 2000).

Otra implicación fundamental de estas condiciones es una concepción epistemológica particular del conocimiento que se construye en el aula. De este modo, el conocimiento es relativizado, en la línea de lo que en los apartados anteriores he referido con respecto a la epistemología del conocimiento escolar. Efectivamente, si el conocimiento construido en el proceso de enseñanza / aprendizaje es fruto de la negociación y el consenso, en modo alguno podrá ser concebido como un todo absoluto y cerrado. Por el contrario, habrán de ser admitidas diferentes formulaciones del conocimiento con diverso grado de complejidad.

Por último, esta negociación implica también la necesidad de favorecer constantemente en el proceso de enseñanza / aprendizaje momentos de metarreflexión sobre el propio proceso en el que los alumnos tomen conciencia del proceso que se está siguiendo – gracias, no lo olvidemos, al consenso de todos – y encuentren el sentido tanto al proceso en su conjunto como a cada uno de los momentos o actividades.

### ***El principio de investigación como eje articulador***

Finalmente, se propone el principio de investigación que, como ya se ha visto, es central en todo el modelo didáctico propuesto por el Programa IRES y, en consecuencia, es también fundamental a la hora de orientar los procesos de desarrollo profesional. De este modo, de una forma paralela a los procesos de investigación escolar que se plantean para el caso de los niveles educativos inferiores, se defienden procesos de investigación profesional que sitúan al profesor como investigador de su propia práctica profesional. No se trata de que el profesor combine su labor docente con un trabajo de investigación, sino de que el profesor conciba el conjunto de su actividad como un proceso de investigación en la acción, que le hace reflexionar constantemente sobre sus propias prácticas con la finalidad de mejorarlas.

Una de las consecuencias fundamentales de esta concepción del desarrollo profesional es la organización de la formación de los profesores en torno a la investigación de lo que en el Programa IRES se han denominado como *Problemas Prácticos Profesionales*. En cualquier caso, esta investigación tiene unas características particulares, por lo que no ha de ser identificada con la investigación educativa. No se trata de que los profesores se conviertan en investigadores o



científicos de la educación, sino de que cuenten con la capacidad de reflexionar sobre su práctica con el objetivo último de mejorarla.

Como acabo de mencionar, el proceso de formación, al igual que para el caso de los alumnos, ha de organizarse en torno a problemas que, en este caso, son profesionales. Esto es así por la demostrada potencialidad de los problemas como movilizadores de las concepciones de los destinatarios, al tiempo que potentes organizadores de los nuevos contenidos o conocimientos a trabajar. En el caso de los docentes, el hecho de que estos problemas estén directamente relacionados con las dificultades a las que han de enfrentarse a diario para el desempeño de su profesión, garantiza el interés de los destinatarios, al tiempo que hace que la movilización de las concepciones y las implicaciones personales y profesionales de lo trabajado sean bastante fuertes, lo que, en cierta medida, garantiza la eficiencia real de los aprendizajes en la evolución de las prácticas concretas. Por lo demás, se trata de problemas lo suficientemente amplios y abiertos como para ser reformulados a lo largo del proceso, a medida que la evolución de los mismos lo requiera.

Por otra parte, el uso de esta metodología investigativa pone a los docentes en la tesitura de experimentar el desarrollo de un proceso que, en coherencia con el modelo didáctico que se propone en el IRES, es muy adecuado para favorecer los aprendizajes y, en consecuencia, deberían desarrollar a su vez con sus alumnos. Se trata, por tanto, de lo que se puede denominar como una formación o desarrollo en los profesores de la perspectiva investigadora.

Finalmente, este principio de *investigación en la escuela* pone en relación los tres vértices del triángulo que expuse en el apartado 1.1. de este mismo capítulo. De este modo,

La “investigación en la escuela” puede considerarse como un proceso que pone en relación la teoría con la práctica, el desarrollo curricular con el profesional, la investigación educativa con la acción que pretende transformar el contexto escolar (García Pérez, 2002b).

En resumen, esta nueva condición del docente como principal artífice de su propio desarrollo profesional lo convierte en una de las piezas clave para la mejora de la institución escolar. Mejora que, por otra parte, constituye otro de los principios clave del proyecto IRES, en el que se propugna una nueva educación, pero siempre

vinculada ineludiblemente, como no podía ser de otra manera, a un nuevo modelo de sociedad.

En definitiva, y para concluir, parece necesario desde la propuesta del IRES promover un nuevo tipo de profesional de la educación capaz de construir un nuevo tipo de conocimiento escolar que responda a las necesidades de la formación de los ciudadanos en la sociedad actual. Por lo demás, y como ya se ha dicho, el propio proceso de construcción de un nuevo modelo de conocimiento escolar constituye en el marco del Proyecto IRES uno de las herramientas más efectivas para el desarrollo del conocimiento profesional en torno a la cuestión de los contenidos escolares. De ahí la utilidad de realizar un estudio sobre las concepciones de los profesores sobre el conocimiento escolar y sobre el contenido concreto de la desigualdad social que permita conocer los obstáculos o resistencias profesionales y utilizar los mismos como mecanismos para la evolución y complejización del modelo didáctico personal de los destinatarios de la formación.

## **CAPÍTULO 2: EL CONCEPTO DE DESIGUALDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

Es necesario destacar, en primer lugar, la relevancia del concepto de desigualdad para las Ciencias Sociales, sobre todo desde la óptica del marco teórico en el que se inserta este trabajo de investigación, la perspectiva crítica del Proyecto IRES, a la que se acaba de hacer referencia en el capítulo anterior. Por otra parte, la desigualdad es un concepto estrechamente vinculado al mundo de los valores, y la escuela no puede permanecer impasible ante la realidad y ante la perspectiva de la escasa formación en valores de los ciudadanos de las sociedades democráticas. Por lo tanto, la formación de los jóvenes en ese sentido es responsabilidad de todos, y muy especialmente de la propia escuela, como uno de los ámbitos privilegiados de socialización de dichos jóvenes (De Alba, 2003c).

Ciertamente la desigualdad social es una idea que se presta a posibles interpretaciones divergentes por lo que me voy a centrar en tratar de definir y perfilar bien los límites del concepto que he manejado durante toda la investigación. Intentaré abordar una primera visión más clásica del concepto, para pasar a una definición de sus características fundamentales en el mundo actual, no sin antes apuntar ciertos rasgos de ese mundo que están influyendo en la existencia de nuevas formas de la desigualdad. Una vez realizado lo anterior, me centraré en exponer lo que podría ser una visión compleja del concepto. Por último, intentaré expresar cuáles serían las implicaciones que todo lo anterior tendría para la realidad escolar, para terminar avanzando algunas de las líneas y propuestas que se desarrollan en el resto de la investigación.

## **2.1. El concepto de desigualdad. Definición y características**

Sin lugar a dudas el concepto de la desigualdad social se presta a confusión. Ciertamente, la constante presencia en nuestro entorno social de situaciones que se califican con este término hace que sus límites se difuminen. Es normal que palabras tan traídas y llevadas acaben perdiendo gran parte de exactitud en su definición. Por lo demás, éste es un problema del que adolecen las Ciencias Sociales en general, ya que la ausencia en muchas ocasiones de un vocabulario científico específico y la consiguiente utilización de términos que forman parte del lenguaje común obliga a tener que definir constantemente los conceptos con los que se trabaja, para asegurar su correcta comprensión. Es por esto por lo que una de mis primeras labores se concretó en tratar de definir aquello a lo que me refiero cuando hablo de desigualdad.

Como no podía ser de otro modo, el concepto de desigualdad ha sido y es objeto de múltiples estudios y debates en el contexto de la investigación en Ciencias Sociales. Esto hace que existan diversas posiciones relativas incluso a la propia definición del concepto o problema al que se hace referencia cuando se utiliza este término. Siguiendo a Sen (1995), considero que la clave de la cuestión se sitúa en el terreno de dirimir la cuestión “¿desigualdad de qué?” cuando se utiliza este término. Efectivamente, el amplio concepto de la desigualdad social puede hacer referencia a un número casi ilimitado de coyunturas de desigualdad de ingresos, de derechos... que llevarían a considerar diferentes tipos de desigualdad. La importancia de esta cuestión estriba, entre otros asuntos, en el hecho de que el posicionamiento que se tome con respecto al mismo y, especialmente, el mecanismo o mecanismos que se consideren necesarios para su superación dependerá en un grado bastante elevado del modo en que sea concebido el problema. En este sentido me parece bastante adecuada la postura defendida por el propio Sen en cuanto a la consideración de la desigualdad en relación con la libertad de los individuos para desarrollar todas sus capacidades o potencialidades<sup>32</sup> (Ibíd.; Bobbio, 1993; 1999). La superación de la desigualdad desde este punto de vista conllevaría un aumento de las libertades de los individuos, no en el sentido que podríamos llamar “liberal” o “liberalista” del término, que se situaría en un plano más de supervaloración de la libertad individual como criterio preeminente, sino en un plano más social en el que la sociedad en su conjunto y cada uno de sus miembros han de convertirse en los garantes de que cada uno de

---

<sup>32</sup>Ciertamente las propuestas del propio Sen tienen una riqueza de matices mucho más amplia que lo que un tipo de trabajo como éste, centrado en educación y no en economía o sociología, permite desarrollar. Aún así, considero que, en lo fundamental, la perspectiva aportada es lo suficientemente valiosa como para ser tenida en cuenta en una investigación de este tipo.

los individuos se encuentre en situación de libertad óptima para desarrollar todas sus capacidades (Sen, 1999).

En cualquier caso, más allá de las lógicas – y, por otra parte, sanas – discrepancias o desacuerdos, considero que hay un consenso básico en considerar que el término desigualdad hace referencia a una situación de disimilitud, es decir, se utiliza para designar una situación caracterizada por la diferencia o diversidad. Sin embargo, cuando se maneja en el seno de las Ciencias Sociales, el concepto adquiere, además, un matiz fundamental que me interesa de manera especial. Así, en el citado contexto con este término se designa el tipo de relación que se da entre dos agentes sociales<sup>33</sup> diferentes, que implica, necesariamente, la valoración superior de uno con respecto al otro, lo que le lleva a gozar de más poder, recursos, derechos, etc. En este caso, el concepto, adquiere connotaciones de valoración o minusvaloración de un elemento social, en perjuicio o en beneficio de otros, dando lugar a situaciones de privilegio e injusticia. Es, como digo, esta acepción del término la que predomina en el contexto de las Ciencias Sociales y la que me interesa para mi trabajo.

Con este significado, es relativamente normal que el término desigualdad se considere muy relacionado con otros como el de pobreza, marginación, exclusión, subdesarrollo, etc. En ocasiones, esta relación parece tan estrecha que son usados indistintamente, funcionando prácticamente como sinónimos. Sin embargo, no lo son. Cada uno tiene un contenido semántico que le confiere unos matices y connotaciones específicos, por lo que conviene distinguir bien entre ellos, de modo que eliminemos posibles confusiones y quede claro lo que quiero decir cuando hablo de desigualdad<sup>34</sup>.

Con el término pobreza se hace referencia normalmente a una situación de carencia material, fundamentalmente económica. Los pobres son aquellos que cuentan con pocos recursos para la subsistencia. Así, la pobreza puede tener repercusiones sociales, pero sus causas y posibles soluciones, en principio, competen fundamentalmente al campo de la economía. Como es normal, la solución que se

---

<sup>33</sup> Con la expresión *agentes sociales* me refiero a cualquier elemento que puede actuar como sujeto u objeto de las relaciones sociales: personas, colectivos humanos, países, etc.

<sup>34</sup> En los siguientes párrafos. Hago referencia a los significados de algunas de las palabras próximas al campo semántico de la desigualdad. No pretendo en modo alguno dar una definición completa o rigurosa de cada uno de ellos sino, más bien, trato de resaltar los aspectos singulares de los mismos que los distinguen de un modo más especial con respecto a los demás. De este modo, por ejemplo, al referirme a la pobreza, destaco fundamentalmente la relación de este término con el aspecto económico o material. Esto no quiere decir que la pobreza no tenga también una profunda dimensión social, política... sino que lo que lo caracteriza con respecto al resto de términos es, precisamente, una mayor carga de significado relacionada con la cuestión material.

prevé para este tipo de situaciones es la de la compensación del déficit económico o material.

Otros términos, como puedan ser el de marginación, exclusión o segregación se sitúan más en el terreno de lo social y tratan de reflejar fundamentalmente situaciones en las que los individuos o los grupos son apartados del conjunto de la sociedad o de un grupo social concreto. En este caso, la economía puede ser un factor influyente para esta situación de marginación, pero no imprescindible. El origen de las situaciones puede deberse a otros elementos biológicos, como el de la raza, aunque fundamentalmente tienen relación con cuestiones puramente sociales. Por lo demás, también existen algunas diferencias entre estos términos. Con la palabra segregación se hace referencia a situaciones que están marcadas por la diferencia física – ya sea racial, sexual, etc. –, fundamentalmente aunque no de un modo exclusivo, que se traduce en un apartamiento también físico, en lugares específicos para vivienda, trabajo, transporte... que separa a los afectados del común de la población. Los términos de exclusión o marginación, en cambio, son más amplios y se aplican a situaciones no físicas, que tienen que ver con la privación de derechos o posibilidades que sí se contemplan para la mayoría. Sus causas también se sitúan en esta línea, como puede ser la educación o las ideas.

Por otra parte, términos como subdesarrollo o Tercer Mundo están más alejados de los anteriores. Se refieren fundamentalmente a una situación de escaso desarrollo que se traduce en una carencia económica y, en consecuencia, de los recursos materiales más básicos, como la alimentación o la sanidad; a lo que, además, se suele añadir una diferencia de carácter racial y cultural – pero, en este caso, no de personas o grupos, sino de países enteros – con respecto al resto del mundo llamado desarrollado.

El concepto de desigualdad, en cambio, aparece como más amplio, integrador e inclusivo y no se limita, como pueda ser el caso de alguno de los anteriores, a ámbitos demasiado concretos. Al hablar de desigualdad nos referimos a una situación mucho más general, tanto en los elementos a los que afecta como al número de personas a las que lo hace. Esta situación no implica, o al menos no exclusivamente, una carencia económica, sino que se extiende hacia otro tipo de aspectos tales como la situación de estabilidad o inestabilidad laboral (Castel, 1999; Tezanos, 2001<sup>a</sup>; Zubero, 2000), las oportunidades de mejora en la escala social (Castel, 2001), el respeto de los más elementales derechos individuales y colectivos, la posibilidad de participación real en la toma de decisiones que afectan a todos, en definitiva, en los

beneficios que se supone que debería reportar un sistema político y social basado en una democracia efectiva (Sen, 1995), tal como parece que se defiende en la mayor parte de los países más desarrollados, y que se considera un modelo deseable y, por tanto, extensible al conjunto del planeta. Es en esta línea en la que cabe interpretar las últimas tendencias en los estudios realizados por las más variadas instituciones interesadas en este tipo de temas, que ya no se centran únicamente en índices basados en la subsistencia material o en la precariedad de los ingresos, sino que incluyen otro tipo de consideraciones como pueda ser el índice de sufrimiento humano o el grado de implantación y efectividad de los sistemas democráticos y sus beneficios para la población en diferentes los diferentes puntos del planeta (PNUD, 2002; 2003)<sup>35</sup>.

Como puede verse, las implicaciones de este tipo de situaciones para las sociedades van mucho más allá de los perjuicios provocados por una alimentación o ingresos deficientes. Su importancia para el bienestar general se extiende mucho más de lo que la mayoría sospecha. Como se ha demostrado, las situaciones de desigualdad someten a la población afectada a situaciones de estrés y ansiedad que influyen muy directamente en su estado de salud. De este modo, las sociedades que cuentan con índices más elevados de desigualdad tienen un gasto sanitario significativamente superior al de aquéllas en las que la desigualdad no está tan presente. En este aspecto, los problemas en la salud y el aumento de la mortalidad aparecen directamente relacionados con las desigualdades. Parece lógico pensar que sea así; los grupos inferiores de una sociedad en principio tienen acceso a una alimentación de peor calidad, cuentan con peores servicios sanitarios y se ven obligados a realizar trabajos más duros. Por lo demás, parecería normal pensar que se produce un proceso de selección natural que hace que los más dotados físicamente sean los que ocupen los principales puestos de la estructura social, lo que explicaría su mayor longevidad.

Sin embargo, los estudios más recientes en torno a esta cuestión parecen demostrar que la diferencia en cuanto a la longevidad entre grupos sociales tiene poco que ver con la diferencia en la distribución de los recursos materiales entre países. Así, la diferencia de mortalidad entre países o regiones que tienen diferentes niveles de riqueza apenas es perceptible, lo que lleva a pensar que las desigualdades influyen en la salud sólo en un marco lo suficientemente reducido como para que puedan ser percibidas por los individuos como un problema que afecta directamente a la situación de su vida en sociedad. Incluso, en ocasiones, la situación es inversa. De este modo,

---

<sup>35</sup> Sobre el interés de los análisis proporcionados por los informes del PNUD en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, puede verse Luis, 1999.

Grecia es un país mucho más pobre que los Estados Unidos en términos absolutos; sin embargo, es una sociedad mucho menos desigualitaria, lo que hace que cuente con una mayor esperanza de vida. Estas constataciones han llevado a los especialistas a concluir que la influencia de las desigualdades en la salud tiene que ver directamente con factores psicosociales. En este sentido, los individuos que viven relaciones sociales que podríamos llamar empobrecidas y que se materializan en inestabilidad laboral, escasez de relaciones de amistad, pérdida de la pareja o menoscabo de sus derechos sociales con respecto al resto de la comunidad – en definitiva, en diferentes expresiones de lo que he definido como desigualdad social –, padecen situaciones de estrés que les hacen sufrir más enfermedades y tener una esperanza de vida más corta (Wilkinson, 2000; García Martínez, 2001).

Por otra parte, huelga comentar los costos, no ya en términos sanitarios, sino sociales, que las situaciones de desigualdad acarrearán, tanto en el seno de las diferentes sociedades, como en las relaciones entre las mismas. Así, los problemas derivados de estas situaciones, como la delincuencia, violencia juvenil o de género, conflictividad social, explotación, inmigración, o conflictos entre estados, están a la orden del día y, en muchos casos, de un modo interrelacionado, dando lugar a una compleja red de problemas a los que por lo general se trata dar soluciones parciales e ineficaces. La intervención en la raíz auténtica del problema, trabajando en la construcción de una sociedad más justa, participativa e igualitaria, permitiría la extensión de una mejor calidad de vida al común de la población y, entre otras muchas ventajas, el ahorro de gran parte del gasto policial y sanitario.

Una vez delimitado, mínimamente, el concepto de desigualdad se puede profundizar en algunas de las características fundamentales, a nivel sociológico, que es necesario tener en cuenta de cara a su mejor comprensión<sup>36</sup>:

- La desigualdad es un fenómeno natural. En la mayoría de los agrupamientos animales hay una diferenciación y distinción en función del género y de las capacidades y habilidades de cada uno de los miembros del grupo. Esta situación, en muchos casos da lugar a la mejora de las condiciones del propio grupo a través de la competencia entre aquéllos menos favorecidos para conseguir una mejor posición dentro del grupo.

- La desigualdad, además, es un fenómeno eminentemente social. Si bien lo que acabo de decir en el párrafo anterior es cierto, no lo es menos que las situaciones

---

<sup>36</sup> Para esta caracterización sigo fundamentalmente la realizada por Tezanos, 2001a.



de desigualdad que se dan en los agrupamientos humanos son mucho más agudas que las que tienen lugar entre los animales, superando en la mayoría de las ocasiones los límites de lo que beneficiaría al grupo a través de la competencia y, muy al contrario, perjudicándolo en la mayoría de los casos. En este sentido, las desigualdades sociales no están exclusivamente motivadas por las cualidades personales, sino sobre todo, por las condiciones sociohistóricas que se dan en el propio grupo social. A medida que la sociedad es más compleja, la desigualdad tiene menos que ver con las cualidades personales y está más relacionada con la propia estructura social. “Todas las sociedades conocidas hasta nuestra época han sido organizaciones desigualitarias” (Tezanos, 2001a, 19) en función de diferentes variables, según la época y el lugar. Esto nos lleva a las dos siguientes características.

- La desigualdad es un fenómeno cultural (Martucelli, 2002). Efectivamente, si, como he dicho, la desigualdad es un fenómeno eminentemente social, las características culturales de cada una de las sociedades configuran diferentes tipos y situaciones de desigualdad. Así, desde un punto de vista sincrónico, los diferentes modelos de desigualdad cambian en función de una variable fundamentalmente geográfica. Los diferentes modelos de desigualdad se corresponden con diferentes modelos sociales y culturales. Como ilustración, es muy significativa la coexistencia en el tiempo de sociedades en las que, al menos en teoría, la competencia es libre y la desigualdad es fruto de la misma pero no está institucionalizada – como puede ser la sociedad capitalista – con sociedades en las que la organización social se basa en un sistema desigualitario fuertemente jerarquizado e institucionalizado – como ocurre con el sistema social de castas en algunas regiones de la India – .

- La desigualdad es un fenómeno histórico. Siguiendo lo anterior, y desde una perspectiva diacrónica, hay que considerar que la evolución de diferentes culturas a lo largo de la historia da lugar, del mismo modo, a situaciones diferentes de desigualdad; tantas como sociedades históricas conozcamos y cuyas características estarán en función del momento y del correspondiente contexto histórico.

- La desigualdad es, por último, un concepto relativo. No se experimenta de un modo individual o aislado, sino con respecto a otro elemento social que se toma como referente. De este modo, ante situaciones que pueden ser consideradas de un grado similar de desigualdad por un observador exterior, sus protagonistas pueden experimentar la misma como un problema más o menos grave, e incluso no llegar a considerarla, en función de sus percepciones – personales o grupales – y de las categorías con que las interpretan. La consideración de esta característica es ciertamente problemática a la hora de establecer estudios científicos en torno al tema,

ya que sitúa la cuestión en el campo de lo subjetivo. Es por esto por lo que algunas ciencias sociales han tratado de establecer lo que se podrían considerar como los límites a partir de los cuales se puede valorar que una determinada situación está caracterizada por la desigualdad.

En relación con esto la desigualdad, desde los primeros estudiosos interesados en el asunto, ha sido considerada como una de las características fundamentales de las sociedades humanas, pero con un fuerte cariz problemático. Y esto en un doble sentido. Así, por un lado, resulta problemático el mismo hecho de definir qué situaciones son desigualitarias y cuáles no lo son. Y, en segundo lugar, una vez hecho esto, se considera que la situación de desigualdad es un problema en sí misma. Este mismo cariz ha marcado de un modo significativo los estudios que se han elaborado en torno al tema que, en consecuencia, de un modo más o menos explícito, siempre lo han hecho para tratar de aportar algún tipo de solución al doble problema. Estas soluciones, como no puede ser de otro modo, están íntimamente relacionadas, con el concepto de desigualdad que se defiende. De este modo, de lo que se defina como desigualdad dependerá el tipo de solución que será necesario aplicar.

En este sentido la idea más generalizada es que la eliminación de las desigualdades implica, necesariamente, la demanda del aumento de la igualdad. Sin embargo, la pregunta clave a mi modo de ver – en relación con lo ya planteado al inicio del capítulo – es *qué igualdad* es la que se defiende. De este modo, en función del tipo de igualdad que se considere imprescindible, se considerará como más problemático un tipo u otro de desigualdad. Ya que la igualdad simultánea en todos los ámbitos es imposible, la consecución de la misma en un determinado ámbito implica, necesariamente, la presencia de la desigualdad en otro (Sen, 1995). Así, una situación de igualdad salarial implica una desigualdad frente a la libertad, por ejemplo, mientras que una situación de igualdad en la libertad repercute en desigualdades económicas o de derechos. Esto hace que el problema tenga difícil solución por la vía igualitaria y se manejen posiciones muy dispares, en función de la tendencia ideológica en la que se sitúen los distintos expertos en relación con el tema.

Bajo mi punto de vista – como ya apunté al inicio del capítulo – la solución del problema no habría de pasar meramente por una igualdad mal entendida, sino por la adopción de una perspectiva que no discrimine lo diferente, que lo valore en su peculiaridad sin llegar a resultar perjudicial y le ayude a desarrollar todas sus potencialidades (Sen, 1999). Es lo que se puede denominar como diversidad. La diversidad implica una multiplicidad de situaciones diferentes, ninguna de las cuales

supone un perjuicio para sus protagonistas, sino que, en la medida de lo posible, es valorada como una riqueza para el conjunto. No obstante, esta posición también tiene sus problemas, ya que es válida para cuestiones raciales, culturales o de género, en las que ninguno de los elementos citados jugaría un papel perjudicial para los individuos o grupos con relación al resto de la sociedad, sino más bien neutro o incluso positivo, por valorarse, como digo, como elementos enriquecedores. Sin embargo, en el caso de la desigualdad de ingresos o de derechos, la situación de diversidad no parece tan favorable. A mi juicio, en estas situaciones habría que garantizar unos límites, tanto por arriba como por abajo, a partir de los cuales las situaciones diversas serían respetables, por no perjudicar a sus protagonistas.

En cualquier caso, pienso que el problema no se sitúa tanto en la existencia o no de situaciones de desigualdad, cuanto en las dimensiones inaceptables desde todo punto de vista que éstas han adquirido en el mundo actual. Se trata, por tanto, de un problema de dimensiones, que no sería tal problema si la desigualdad se mantuviera dentro de los límites de lo que se podría considerar como tolerable.

Tal vez la igualdad social ya no sea posible – y no sabemos, incluso, si deseable –, tras la pérdida de credibilidad y de base social de estos valores que provocó la caída de los regímenes socialistas y el triunfo y la extensión de regímenes y valores neoliberales. Por otra parte, lo que sí me parece que está meridianamente claro y, por tanto, en lo que se puede obtener un mínimo consenso es en el hecho de que la desigualdad tampoco lo es. Y no sólo por la posible base social que sostenga este rechazo, que – como veremos – en modo alguno parece estar garantizada, sino por la manifiesta e incuestionable trascendencia y gravedad ética e intelectual de este asunto (Cohen, 2001c).

## **2.2. La concepción “clásica” del concepto**

Como no podía ser de otra manera, el concepto de desigualdad es una construcción histórica que ha pasado por diferentes formulaciones hasta llegar a la que nos podemos encontrar hoy en día como la versión más actual y adaptada a las realidades a las que se refiere en el contexto presente. Es necesario, pues, que haga una breve alusión a los orígenes del mismo y a cómo ha ido evolucionando hasta alcanzar su actual estado de formulación, en el que me detendré más ampliamente.

Según Rousseau (1998) la desigualdad es fruto fundamentalmente del surgimiento de las sociedades complejas. En consecuencia, parto de la base de que, así entendida, la desigualdad es una de las características más definitorias de las relaciones entre personas y grupos de personas, tanto en el presente como a lo largo de la historia. Impregna todo el sistema social, unas veces de manera más “espectacular” y otras casi imperceptiblemente, siendo una de las principales características del complejo sistema social. Este análisis iniciado por los ilustrados es profundizado y desarrollado ampliamente para definir la relación entre las clases burguesas y las trabajadoras que se vive en Europa occidental a partir de la Revolución Industrial, en torno a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, en función del lugar. El análisis que de dicha situación hacen K. Marx y, posteriormente, sus sucesores, provoca que el concepto de la desigualdad pase a tener unas connotaciones fundamentalmente económicas. Es decir, el término será utilizado, básicamente, para definir la situación de profunda injusticia y explotación que viven los proletarios que se emplean en las nuevas fábricas que comienzan a poblar todo el mundo occidental. Y toma como referente, es decir, como “la otra cara de la moneda” al nuevo grupo económico dominante, la burguesía. Gran parte de la obra de Marx se centrará en definir las relaciones desigualitarias que se dan entre ambos grupos y en tratar de vislumbrar vías futuras de evolución – o más bien de revolución – económica y social que lleven a la solución del problema.

El análisis de la evolución del concepto a lo largo de la Historia realizado por el Materialismo Histórico y del cambio de las expresiones del mismo desde las sociedades esclavistas a la sociedad capitalista, pasando por las sociedades feudales y estamentales, manifiesta la posibilidad del cambio. Es decir, la constatación de esta realidad provoca la toma de conciencia de que la situación de los desfavorecidos no es inevitable y de que el trabajo en este sentido puede repercutir en la mejora de sus condiciones de vida y de la sociedad en general. En este contexto, la desigualdad es entendida como un factor inherente a la organización de la sociedad y la economía hasta este momento, pero no inevitable en el futuro. Así:

La difusión de este tipo de concepciones e interpretaciones permitió que el sistema de desigualdad clasista fuera considerado como algo referido específicamente a un tipo de sociedad – la industrial – que se situaba en un horizonte histórico que tenía un antes y un después, es decir, fue visto como una etapa de un proceso de evolución más dilatado (Tezanos, 2001a, 23).

Precisamente, el empeño por su eliminación será para este importante grupo de autores – desde su concepción lineal, evolucionista y progresista de la historia – uno de los motores fundamentales de la historia, entendida siempre como una evolución hacia el progreso de la humanidad.

Sin embargo, el problema y su estudio irán en aumento hasta la mitad del siglo XX. Es tras la Segunda Guerra Mundial cuando tiene lugar un punto de inflexión. Así, tanto en la teoría como en la práctica, parece que las desigualdades comienzan a disminuir. En este sentido el desarrollo de las propuestas de la denominada *sociedad del bienestar* vienen a confirmar en la práctica las propuestas teóricas. Es en este momento cuando, en algunos de los países europeos tiene lugar, por primera vez en la historia, un claro proceso de disminución de las desigualdades, en el que multitud de derechos económicos y sociales se extienden al común de la población.

Un poco antes, y a partir del proceso de descolonización – en torno a la mitad del siglo XIX – el concepto, sin perder la acepción a la que acabo de hacer referencia, adquirirá lo que se puede denominar como su dimensión internacional. Así, pasará a usarse también para definir la situación de inferioridad de los países recién descolonizados con respecto a sus antiguos colonizadores. Aún así, he de decir que la acepción predominante seguirá siendo la que hace referencia a la situación social, mientras que esta segunda acepción, si bien se va fortaleciendo progresivamente, siempre permanecerá en un plano más secundario. Para este tipo de situaciones de desigualdad internacional se usará otro conjunto de términos más específicos de esta situación, como puede ser el de *Tercer Mundo* o el de *Subdesarrollo*, que por esta situación se verán muy vinculados a este campo concreto a los que ya se ha hecho referencia.

Por último, en los últimos tiempos y, a partir de los avances en teoría sociológica, el uso del concepto, al menos a un nivel científico o especializado, ha quedado reducido al tipo de sociedad que surge a partir de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, es decir, lo que en Historia se conoce como sociedad contemporánea o sociedad de clases; ya que se asume que la desigualdad sólo puede aplicarse en aquéllas sociedades en las que el sistema de organización social permite que los grupos sociales y sus condiciones sean comparables (Castel, 2001) y esto sólo ocurre a partir de la organización de las citadas sociedades en clases (Carabaña, 1995). A pesar de que se admita esta premisa para la cuestión de las desigualdades sociales que se producen entre diferentes grupos o clases sociales, la acepción del concepto con la que trabajo aquí es más amplia, incluyendo, como se verá, situaciones incluso individuales. Por lo tanto se trata de una realidad que trasciende

las clases sociales y cuya existencia a lo largo de toda la historia, y no sólo a partir de la Revolución Industrial, es incuestionable.

Partiendo de lo anterior, es evidente que las situaciones de desigualdad no son estáticas, sino que han ido sufriendo una evolución a lo largo de la historia a partir de su aparición hacia principios del siglo XIX<sup>37</sup>. Parece demostrado que en un primer momento, y durante un dilatado intervalo de tiempo, las tendencias sociales se encaminan hacia un aumento incontrolado y continuado de la desigualdad. Las nefastas condiciones laborales que surgen a partir de la revolución industrial son el principal motor de estas tendencias. Por otro lado, los logros democráticos que emanan de la Revolución Francesa benefician fundamentalmente al que se irá convirtiendo progresivamente en el nuevo grupo dirigente, es decir, la burguesía, y dejando de lado de gran parte de los avances no sólo económicos, sino también políticos y sociales a amplias capas de la población que ven como su situación económica y laboral es cada vez más negativa y se distancia de un modo significativo de la de las nuevas clases dirigentes. Los esfuerzos que surgen de parte del movimiento obrero para frenar este progreso ciertamente mejoran en gran medida las condiciones de los trabajadores, pero no son suficientes para acortar las distancias con una clase dirigente cada vez más poderosa. Parece que la desigualdad aumenta de un modo casi inevitable.

Sin embargo, como ya he dicho, el ascenso al poder de gobiernos socialdemócratas que se da en el período inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial en la mayoría de los gobiernos occidentales y las políticas del *Estado del Bienestar* que dichos gobiernos favorecen provoca, parece que por primera vez en la historia, el descenso de las distancias entre los grupos sociales y la disminución de la desigualdad, a la que ya nos hemos referido (Tezanos, 2001a). Este es el momento en el que se produce el ascenso de las clases medias que, aunque ya desde la instauración de los sistemas liberales constituyen, por así decirlo, el corazón de la sociedad que sostiene las estructuras políticas y económicas, pasa ahora a formar el grupo más nutrido de la sociedad, con el descenso de las clases inferiores y el mantenimiento minoritario de las privilegiadas. Dicho aumento de las clases medias se ve motivado en gran medida por un cambio en los modos de producción, que se ven

---

<sup>37</sup> La referencia que hago a continuación en relación a la evolución histórica y social de las condiciones de la desigualdad se circunscribe al mundo industrializado. Evidentemente, el proceso vivido en otras partes del planeta es muy distinto del que aquí se refleja. Sin embargo, considero necesario resaltar este proceso por un doble motivo. Es el que, de un modo u otro, ha vivido la propia sociedad de nuestro país, por lo que es fundamental para comprender las características de la desigualdad en el contexto de este trabajo. Por lo demás, esta evolución, si bien se da en unos lugares muy bien definidos del mundo, influye notablemente en la evolución del resto de las sociedades a través de diversos procesos de política más o menos colonizadora a distintos niveles.

diversificados, dando lugar a la conversión de muchos de los antiguos proletarios en técnicos cualificados, mucho mejor reconocidos y remunerados. Paralelamente, se produce el ascenso político de partidos de corte social, lo que trae aparejado el aumento en cuanto a las prestaciones sociales que comienzan a desarrollarse de un modo antes desconocido. Como digo, parece que éste es el único momento en la historia de la humanidad, al menos que conozcamos, en el que se aprecia no sólo la detención del aumento de las desigualdades, sino incluso su disminución.

Pero esta situación no se alargará durante demasiado tiempo. Dependiendo del país al que nos refiramos, claro está, se puede localizar su final en torno a los años que se encuentran entre los sesenta, setenta e incluso los ochenta del pasado siglo. A partir de aquí, y dependiendo, como digo, de los casos, se observa el inicio de un claro proceso de evolución conservadora de la sociedad cuyo momento clave podríamos situar en torno a la caída del telón de acero y de los países de régimen comunista en la Europa del Este, hacia finales de la década de los ochenta. En este momento se produce en la mayoría de los países que se consideran desarrollados el ascenso progresivo de opciones políticas de corte conservador. Esto, a su vez, supone en la práctica el ascenso, a escala mundial, del neoliberalismo, tanto en el plano político como sobre todo en el económico, lo que, como no podía ser de otra manera, se traducirá inmediatamente en un rápido aumento de las desigualdades (Bourdieu, 1996). La nueva situación, que se extiende hasta la actualidad, produce nuevas situaciones de desigualdad, con unas características muy particulares que me interesa destacar por su importancia para una concepción compleja del problema en el contexto actual y en las que me detendré en los siguientes apartados.

### **2.3. La desigualdad en el mundo actual**

Las características muy particulares del mundo que nos ha tocado vivir hacen que el problema de la desigualdad social lejos de desaparecer, se refuerce (Tilly, 1998), adquiriendo unos rasgos específicos que explican en gran parte las diferentes expresiones del problema con que nos enfrentamos en la actualidad. En la medida en que el área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria cuenta entre sus finalidades la de favorecer el aprendizaje de la vida en sociedad, es fundamental incluir este tipo de aproximaciones que permitan a los alumnos comprender los elementos y el funcionamiento de la sociedad en la que están inmersos.

### **2.3.1. El contexto del mundo actual**

Antes de abordar directamente las características del problema que nos interesa, me parece conveniente – en función de los que he expuesto en el primer apartado del capítulo – tratar de esbozar los rasgos fundamentales de la realidad en la que vivimos de modo que se puedan comprender mejor las peculiares características que el problema de la desigualdad adopta en su seno.

Es evidente que nos encontramos en un mundo en constante transformación. Las características del mundo al que nos enfrentamos tienen bastante poco que ver con las que teníamos hace escasos años. Desde las más variadas disciplinas numerosos científicos tratan de definir las características del mundo en el que estamos inmersos. Sin embargo, me temo que una de estas características fundamentales es, precisamente, la indefinición. La pérdida de referentes absolutos que, como veremos, ha traído aparejada la denominada posmodernidad (Lyotard, 2001) en el plano ideológico, parece corresponderse, del mismo modo, con una realidad también sin referentes y en constante mutación<sup>38</sup>.

Sin embargo, desde el punto de vista de la organización social – que es el que más me interesa conocer para ver el modo en que en el mismo se desarrolla la desigualdad – si bien no contamos con teorías completas u omnicomprensivas, por decirlo de algún modo, o formulaciones más o menos definitivas, sí se pueden apuntar algunas características y líneas fundamentales de la investigación más reciente en torno a este campo de conocimiento.

Para la mayor parte de los teóricos sociales es evidente que nos encontramos ante un nuevo modelo social. Los instrumentos teóricos que se elaboraron para la comprensión de las sociedades industriales cada vez son menos útiles para explicar la realidad social del mundo que nos ha tocado vivir (Tezanos, 2001a). La cuestión es que aún no se cuenta con suficientes datos ni perspectiva como para definir las características del nuevo modelo social emergente. Así que la situación es la de un cambio de paradigma en torno a esta cuestión<sup>39</sup>. En este sentido, de la multitud de

---

<sup>38</sup> No me detendré en especificar las características de la posmodernidad. El término y su definición cuentan con diferentes interpretaciones entre los especialistas. Por lo tanto, no profundizaré en una cuestión tan polémica y de tan hondo calado que, por lo demás, abordo muy resumidamente un poco más adelante y que, por otra parte, se aleja de las pretensiones básicas de este trabajo.

<sup>39</sup> En el sentido en que se establece en la conocida obra de T. Kuhn (1971).



términos que se han adoptado para denominar el nuevo modelo de sociedad emergente adoptaré para mi análisis el de *Sociedades Tecnológicas Avanzadas* propuesto por Tezanos (Ibíd.), por considerarlo un marco de referencia teórico válido.

Para este autor, como para otros, el cambio de paradigma es tan profundo como el que se dio en las anteriores revoluciones que han transformado de un modo muy significativo el curso de la vida de los hombres. De este modo, dichas transformaciones, se situarían al mismo nivel que la revolución neolítica o la industrial, que afectaron a las formas de organización social, política, económica e incluso el universo mental de los habitantes de nuestro planeta. En todo caso, al asumir la citada denominación, considero que los cambios a los que la sociedad actual se está viendo sometida tienen una gran profundidad, pero me parece necesario matizar que, probablemente, no alcanzarán una trascendencia tal que permita compararlos con los producidos por las dos revoluciones anteriores. En cualquier caso, esto no son más que suposiciones faltas de perspectiva histórica, que el tiempo se encargará de confirmar o rebatir. Aun así, es innegable que, por muy superficiales que fueran los cambios – aunque no sea éste el caso –, es necesario que los conozcamos, en la medida de lo posible, para tratar de aproximarnos al problema de la desigualdad del modo más adecuado y ajustado posible.

Si bien es cierto que, como acabo de decir, la actual situación no permite aún elaborar en profundidad lo que serían los rasgos definitorios fundamentales del nuevo modelo de organización social, no lo es menos que ya se pueden apuntar una serie de líneas de fuerza o rasgos prioritarios en torno a los que se observa claramente que se podría organizar un nuevo paradigma de interpretación de la sociedad. De entre ellos, me interesa resaltar algunos por la profunda vinculación que manifiestan con el problema que de la desigualdad social<sup>40</sup>. Por lo demás, aunque los enumero correlativamente, uno detrás de otro, como se comprobará, en realidad todos están entrelazados de una forma muy estrecha, de tal modo que es imposible comprender las auténticas dimensiones de cada uno de ellos sin el concurso del resto.

### ***Una sociedad “sin clases”***

La primera característica que voy a destacar es la inadecuación, para definir el nuevo modelo social, del concepto de clase social. Dicho concepto fue acuñado para definir los grupos sociales de las sociedades industriales, pero presenta serias dificultades a la hora de ser aplicados a las *Sociedades Tecnológicas Avanzadas*. Y

---

<sup>40</sup> Para la definición de estos rasgos me baso fundamentalmente, aunque tratando de ampliarlos y completarlos, en los propuestos por García Pérez (2002b).

esto por un doble motivo. Por un lado, la estratificación social ha cambiado. Cada vez son menos los individuos que pueden adscribirse a un grupo social alto, y lo mismo puede decirse del bajo. Parece claro, de este modo, que la tendencia social general es a que la mayoría de la población forme parte de la denominada “clase media”. Sin embargo, éste es el segundo de los problemas o rasgos diferenciadores. Lo que hasta ahora se ha conocido como clase media tiene muy poco o nada que ver con este grupo social en la actualidad. Así, en los últimos años con este término se designa al grupo que engloba a la mayor parte de la población, pero sin unas características muy definidas, sino, más bien, con un alto grado de heterogeneidad. La clase media ha pasado a convertirse en un saco en el que caben todos aquellos que no forman parte de la élite de la sociedad, pero que tampoco se encuentran en los márgenes inferiores de la misma. Es decir, que en este grupo se incluiría a la inmensa mayoría de la población, a pesar de que ésta no cuente con unas características similares más allá de la de no pertenecer a los dos grupos antedichos. Esta situación no hace más que manifestar la inadecuación del modelo y la lógica de las clases sociales para comprender la sociedad actual (Tezanos, 2001a).

Como se aprecia claramente, no se trata, ni mucho menos, del logro de la vieja utopía de una sociedad igualitaria. Muy al contrario, la sociedad, como tendremos ocasión de profundizar un poco más adelante, se encuentra fuertemente estratificada, con una gran presencia de las desigualdades. Lo que ocurre es que aún no contamos con los instrumentos conceptuales adecuados que nos permitan aproximarnos a ella con un mayor grado de comprensión de los diferentes grupos y las relaciones que se dan entre ellos.

Esto tiene profundas implicaciones, no sólo de cara a la comprensión y teorización del modelo social, sino también en lo que se refiere al propio funcionamiento de la dinámica social. Las consecuencias son muy llamativas en casos como el de la solidaridad ciudadana. La solidaridad es producto de la identificación de los individuos en el seno de un grupo. Así, los miembros del mismo grupo, que comparten problemas e inquietudes, se unen para luchar por unas causas comunes, frente a otro grupo o situación que los perjudica. La desaparición de los grupos, y de su percepción por parte de los ciudadanos, hace que, en consecuencia, desaparezca el sentimiento de solidaridad.

Por último, este individualismo es acentuado por el modelo político predominante en nuestra sociedad. La democracia insiste en la capacidad individual de cada uno de los ciudadanos para decidir sobre los intereses de la colectividad. Esta

individualización de las decisiones, junto con la ausencia de grupos sociales de referencia, contribuye a la profundización en la conciencia de individualidad, consiguiendo que el individuo se conciba a sí mismo cada vez más como un sujeto independiente del conjunto del entramado social, del que se sabe partícipe, pero con unas relaciones de gran debilidad, que en la mayoría de los casos tienden a disminuir.<sup>41</sup>

### ***Una sociedad posmoderna***

En lo que se refiere al ámbito de lo que se podrían considerar las mentalidades colectivas, el mundo está viviendo lo que, fundamentalmente en el campo filosófico, se ha denominado como *posmodernidad* (Lyotard, 2001)<sup>42</sup>. Dado lo reciente del término los debates entre los especialistas en torno al contenido y definición del mismo están aún abiertos, por lo que las versiones son variadas según el autor. Sin embargo, hay una serie de rasgos o líneas fundamentales en la caracterización del concepto que se pueden tener en cuenta como conformadores del universo mental en la transición del milenio.

En primer lugar, se observa una pérdida de referentes ideológicos y de valores. Esta pérdida está relacionada directamente con la caída de las grandes cosmovisiones que pretenden una explicación omnicomprensiva de la realidad. Esta explicación “total”, unida a una visión lineal y progresiva de la historia, parecía facultarles también para proponer un proyecto general para toda la humanidad, que se pretendía como el único válido. En nombre de la consecución de dicho proyecto se proponían una serie de normas o reglas de comportamiento que permitieran mejorar la vida en el mundo. La colisión entre concepciones contrapuestas o rivales ha sido una de las principales causas de enfrentamientos y desigualdad entre personas y sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.

Sin embargo, a raíz de la obra de grandes pensadores como Nietzsche o Heidegger, este tipo de concepciones comienzan su declive (Vattimo, 1998). La nueva situación ha llevado a un relativismo ideológico que, en muchos casos, lleva al

---

<sup>41</sup> En este sentido es llamativo el aumento del absentismo electoral en los países más desarrollados. Es significativo que esta situación aumente en las sociedades que cuentan con mejores niveles de vida, lo que se está convirtiendo en un verdadero problema para el funcionamiento y la legitimación del sistema en los países con mayor tradición de funcionamiento de sistemas democráticos.

<sup>42</sup> Tal y como comento, el concepto de posmodernidad es bastante complejo, por lo que son muchos los autores que se podrían consultar como referencia. En cualquier caso, considero que la obra citada de J. F. Lyotard es una de las más representativas e influyentes en la construcción social del concepto de posmodernidad que actualmente se maneja de un modo mayoritario.

egoísmo del respeto mal entendido: “yo lo respeto todo mientras que a mí no me perjudique.”

Por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, se da una atomización e individualismo en las interpretaciones del mundo que necesariamente tienen amplias repercusiones en los comportamientos sociales. La ausencia de proyectos comunes hace que cada individuo trabaje fundamentalmente por su propio interés, olvidando en la mayoría de los casos los de la colectividad.

Por último, se observa una fijación en el presente y una sensación de provisionalidad, lo que hace que todo se perciba como un producto de mercado, de usar y tirar. Esto tiene implicaciones en los patrones de comportamiento en cuanto al consumo, pero también en un plano más trascendental, en lo que se refiere al ámbito ideológico y de elaboración de valores: “La incertidumbre, la ausencia de óptimos fijos, la idea de que nada es ni será estable, provoca serias dificultades para elaborar cualquier perspectiva de larga duración” (Tedesco, 2001b, 95).

No es mi intención hacer un juicio negativo o catastrofista ni de éste ni del resto de los elementos que voy a comentar como constitutivos de la sociedad. Sin embargo, sí es cierto que muchos de ellos, como venimos viendo, tienen consecuencias muy negativas para la dinámica social que, por lo demás, me interesa resaltar y tener en cuenta en relación con mi investigación. En este sentido, los problemas de la situación que acabo de describir son múltiples, pero especialmente significativos en el caso de los jóvenes. El vacío provocado por la pérdida de referentes ideológicos lleva en muchos casos a que los jóvenes busquen elementos que llenen ese hueco entre las opciones más radicales que se asumen de un modo irracional, por lo general ante la falta de otro tipo de modelos que permitan cuestionar el modelo asumido. En esta línea habría que interpretar el surgimiento de grupos violentos y relacionados con ideologías radicales, tales como los neonazis, o la violencia incontrolada que hace su aparición en los más variados ámbitos, como en la escuela, en el contexto deportivo o en la familia..., de un modo que, en algunos casos, llega al asesinato. Por desgracia, no es necesario poner ejemplos. Los noticieros se encuentran cargados a diario de noticias de este tipo.

***Una sociedad “tecnificada”***

El peso cada vez más importante de la tecnología en la conformación de la sociedad es incuestionable. Los progresos en el campo tecnológico son cada vez más rápidos y, al mismo tiempo, sus consecuencias o influencia se trasladan cada vez más rápidamente al conjunto de la sociedad. Esta difusión no es gratuita y está básicamente en función no de las necesidades sociales prioritarias sino de la economía, es decir, del enriquecimiento de aquellos que tienen recursos para invertir en la investigación tecnológica. Por tanto, el progreso económico está en función del mercado. Sin embargo, no es el único elemento que lo está. Como veremos, el mercado y su lógica son el condicionante fundamental, la característica común de todos los rasgos que configuran la nueva realidad social (Giraud, 2000).

En relación con esto, el predominio de la técnica no siempre sigue la lógica del progreso, o al menos no del progreso social. Las grandes inversiones que en muchos casos son necesarias para financiar la investigación tecnológica hacen que en la inmensa mayoría de los casos se busque la rentabilidad económica de las grandes inversiones realizadas. Como digo se impone casi inevitablemente la lógica del mercado y, en consecuencia la del progreso, pero entendido en términos puramente económicos y que revierte, fundamentalmente, en aquellos que cuentan con el capital suficiente para financiar las investigaciones como un modo más de hacer negocio y buscar el enriquecimiento. Esto hace que, en muchas ocasiones, el tan celebrado progreso tecnológico sólo sea beneficioso para unos pocos, mientras que sus consecuencias son indiferentes o incluso profundamente negativas para la mayor parte de la sociedad (Beck, 1998).

Todo lo anterior lleva a una nueva forma de estratificación social, basada en el conocimiento técnico. La preeminencia de los más cualificados técnicamente y de los que controlan el conocimiento técnico y los medios para su producción y aplicación ha sido una constante en la historia de la humanidad. Sin embargo, el enorme peso e influencia alcanzada por la tecnología, como digo en constante aumento, hace que este dominio sea cada vez más significativo.

### ***Una sociedad global***

Parece casi innecesario recordar que cada vez más vivimos en una sociedad de escala mundial o planetaria – "global" como se le ha dado en llamar –, en la que gran parte de los fenómenos tienen una repercusión en el conjunto del globo y en donde lo que ocurre en cualquier rincón del planeta de alguna forma está condicionado por (o referenciado a) cuestiones globales. Esto es fundamentalmente cierto en el caso de la economía, verdadero ámbito de la llamada globalización. El carácter global

de la economía mundial hace que la riqueza – sea de las naciones, de las empresas, de los individuos – dependa de movimientos de capital, de cadenas de producción y de distribución, así como de unidades de gestión que se hallan interrelacionadas en el conjunto de la Tierra, por lo que la especificidad o las peculiaridades de un determinado territorio llegan a perder su sentido como unidad de producción y de consumo (Borja y Castells, 1997; Doménech, 2002; Sampedro, 2002). En definitiva, la globalización – como destaca Milton Santos (1993) – constituye un estadio de desarrollo en la internacionalización de la sociedad capitalista en el que todos los lugares e individuos han quedado integrados en el “sistema-mundo”, si bien en diversos grados. Como no podía ser de otra manera, ello genera un determinado tipo de desigualdad en las relaciones entre países y entre diferentes regiones del planeta (Savio, 2001). Es cierto que estas relaciones han sido históricamente desiguales, pero no lo es menos que el grado de estas desigualdades ha aumentado considerablemente a través de los diversos mecanismos de presión comercial, deuda externa, etc. al tiempo que surgen nuevas formas de desigualdad (Alonso, 1999; Cassen, 2001; Méndez Francisco, 2002).

Por lo demás, la nueva situación internacional ha provocado el surgimiento de instituciones y organismos – Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, corporaciones transnacionales... – que actúan en el escenario mundial con un enorme poder en las relaciones comerciales y con el único interés del beneficio empresarial, lo que lleva a aumentar aún más, si cabe, las profundas desigualdades entre las diferentes zonas del planeta.

### ***Una sociedad de la información***

En nuestra sociedad la rápida expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo que los procesos sociales se articulen a distancia, tanto en las áreas metropolitanas como entre las regiones o entre los continentes, es decir, se está produciendo una informacionalización del planeta, una transformación de dimensiones comparables a la que representó la revolución industrial. El tipo de información manejada, las fuentes, las formas de acceso y de intercambio de dicha información, los modos de control de la misma, etc., etc. han cambiado y siguen cambiando. Algunos llegan a hablar de “sociedad del conocimiento”, pero esa denominación parece demasiado ambiciosa; más bien tendríamos que hablar de “sociedad del espectáculo”, una sociedad tecnológica que utiliza las técnicas del entretenimiento para reducir la información a la categoría de espectáculo (Postman, 1999). Por lo demás, la informacionalización podría considerarse como una segunda

dimensión de la propia globalización, si bien no habría que confundir ambas dimensiones ya que, aunque se dan de un modo simultáneo, constituyen procesos independientes (Castel, 2001). En todo caso, el control de la información da lugar a nuevas formas de desigualdad (Tedesco, 2001a). De este modo, surge incluso el concepto de *analfabetismo informacional* (Bawden, 2002) para definir a aquellos que cuentan con el manejo de la lectura o la escritura pero que se encuentran limitados en su capacidad de acceso a la información (Cornellá, 1999; Pasadas, 2001). Así:

Está cada vez mas claro que en un mundo globalizado solamente las personas con acceso a la información y al conocimiento, tendrán mejores oportunidades para mejorar su calidad de vida y hasta para disfrutar del poder [y que] en la medida en que la sociedad de la información es también una sociedad de exclusión, el pasaporte pasa a ser el capital intelectual cuyo gran aliciente es la lectura y el hábito de utilización de la información (Suaden, 2002, 334; 343).

Esto hace que incluso se llegue a hablar de *alfabetización en información* (Council of Australian University Librarians, 2002). En definitiva, la información se convierte en un nuevo bien de consumo y, como ya sabemos, en la sociedad del mercado la mayor o menor capacidad para acceder al consumo se constituye en uno de los criterios fundamentales de exclusión social (Bauman, 2000).

### ***Una sociedad urbana***

Vivimos en un mundo cada vez más urbano, no sólo por las cifras de crecimiento de las entidades urbanas y por el porcentaje de población mundial, cada vez mayor, que en ellas habita, sino, sobre todo, porque el modo de vida que consideramos como “urbano” ha llegado a extenderse por prácticamente todo el mundo, modificando incluso las costumbres de las poblaciones más alejadas de los grandes centros urbanos mundiales. Esta expansión urbana generalizada está facilitando la imposición de un modelo cultural dominante y homogeneizador, ante el cual las peculiaridades y la riqueza de las muy diversas culturas del planeta empiezan a estar en peligro de extinción. Y sin embargo, esta homogeneización es falsa – como es incompleta la propia globalización –, pues la sobreimposición (una especie de aculturación) de un modelo cultural foráneo no viene acompañado, para la mayor parte de la población del planeta, del correspondiente desarrollo económico ni del funcionamiento de las mismas instituciones sociales y políticas. Con lo cual las grandes desigualdades básicas siguen determinando la vida urbana. De este modo, los planos de las ciudades hacen perfectamente visibles las profundas desigualdades

que se dan en la organización social. El aumento de barrios marginales en ciudades de todo el mundo, junto a zonas de alto nivel de vida, son un gráfico ejemplo de la brecha social que aumenta de un modo cada vez más notable (Audigier, 1994; Bourdieu, 1999a).

A este respecto es evidente la importancia de la informacionalización como factor de la expansión urbana en un mundo globalizado, resultando, por tanto, claves las relaciones interactivas entre globalización, informacionalización y expansión urbana generalizada, como destacan Borja y Castells (1997).

### ***Una sociedad con una grave crisis ambiental***

Nunca anteriormente el modelo de desarrollo adoptado por la mayor parte de la Humanidad había llevado a una situación tan grave de desajuste en los ciclos naturales. La enorme emisión de gases de efecto invernadero, la deforestación a gran escala, la contaminación de las aguas continentales y de los mares, la acelerada desaparición de especies vivas, el descabellado despilfarro de recursos (con la consiguiente acumulación de residuos de todo tipo), entre otros factores, están generando una dinámica en la Biosfera difícilmente controlable en un futuro próximo. Y todo ello sin que el modelo de desarrollo llegue a ser cuestionado en profundidad. La situación es de tal gravedad que las generaciones venideras tendrán que afrontar un futuro catastrófico en muchos aspectos. Pero, además, los efectos, a consecuencia de las profundas desigualdades entre regiones a las que acabo de hacer referencia, no se producen por igual, sino que afectan de un modo mucho más acusado a las regiones menos favorecidas en las que las urgencias inmediatas llevan prestar menos atención a problemas de este tipo que tienen implicaciones más a medio y largo plazo (Dubois, Millán y Roca, 2001).

### ***Una sociedad en la que se ejerce un poder fuerte y difuso***

El poder ha adoptado nuevas formas en nuestra sociedad y opera a través de agentes no detectables a primera vista, manteniendo así un carácter elusivo, pero no por ello menos eficaz. El control de la información, y concretamente de los nuevos medios de comunicación está conduciendo a nuevas modalidades de concentración que permiten a algunos analistas hablar de la existencia de una especie de sociedad neofeudal, dominada por “los señores del aire” que controlan el espacio de las ondas y el mundo virtual (Echeverría, 1999). La nueva economía, desarrollada gracias a la tecnología informacional, ejerce su poder a través de los nudos de la amplia y difusa



red que cubre el planeta. Los grandes estados, por su parte, cada vez basan más sus mecanismos de dominación en el uso de la información, siendo los ciudadanos de las actuales democracias en gran parte ajenos a los verdaderos mecanismos de ejercicio del poder. En este sentido, las formas convencionales de análisis del poder no sirven para analizar las maneras en que éste afecta a los dominios más variados de la cultura humana (Da Silva, 1999). Y sin embargo resulta determinante saber quiénes controlan el poder – y cómo lo hacen – para entender las situaciones de desigualdad existentes, muchas de las cuales se perpetúan, es evidente, por los intereses de determinadas personas o grupos instalados en situaciones de privilegio. Por lo demás, como ya se ha apuntado y se verá más adelante, el hecho de que el poder sea difuso, es decir, que no estén bien identificados ni los actores ni los mecanismos que lo ejercen, hace que la resistencia o la promoción de actitudes críticas frente al mismo sea mucho más dificultosa.

### ***Una sociedad en la que domina el pensamiento único y la cultura de la superficialidad***

En nuestra sociedad global el carácter difuso del poder, puede ser entendido como la difusión de los mecanismos de control propios del “pensamiento único”, es decir, del pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento (Naredo, 1997). El llamado pensamiento único está extendiendo una forma simplificadora de entender el mundo, basada en interpretaciones de “sentido común”, que sirven de soporte al neoconservadurismo que invade las sociedades consideradas como desarrolladas. El pensamiento único se impone, así, como un “no pensamiento”, en el sentido de que lleva a la pérdida de la identidad y del sentido de las cosas, a la pasividad y la impotencia, al final de cualquier intento de modificación de lo establecido, al escepticismo, la inercia y la nada. Responde así a un paradigma simplificador que se perpetúa en lo que podría llamarse una “cultura de la superficialidad”, que presenta una serie de rasgos característicos (García Díaz, 2001).

Una primera característica de la cultura de la superficialidad es el éxito arrollador de los valores consumistas, así como el abandono de valores tradicionales como la constancia o el triunfo mediante el trabajo personal. A ello va asociado un relativismo en el ámbito moral y un incremento del individualismo, que da lugar a más insolidaridad, intolerancia y falta de cohesión social. Una segunda característica es el predominio de lo perceptivo: la realidad es, cada vez más, una realidad vicaria, no hay un contacto directo con el mundo, sino con la interpretación del mundo que llega a través de medios como la televisión o de Internet; ello lleva a la trivialización de lo

complejo. Esta relevancia de la forma sobre el fondo tiene que ver también con una tercera característica: la aceleración del ritmo de la actividad humana y el procesamiento de enormes cantidades de información mal estructurada en muy poco tiempo, lo que tiene un efecto pernicioso para la resolución de los problemas de carácter global que afectan a nuestro mundo, problemas que exigen un tratamiento a largo plazo.

Asociado a lo anterior se puede citar un cuarto rasgo: el abandono de las visiones de conjunto, de los planteamientos ideológicos y éticos amplios, la pérdida de credibilidad de las cosmovisiones tradicionales, ante el predominio de las creencias parciales y dispersas, de las opciones políticas puntuales, de la pérdida de identidad. Esta ausencia de referentes determina, además, que la única racionalidad que da sentido a la actividad humana sea la económica, bajo la modalidad consumista. Una quinta característica, por fin, de esta nueva cultura de la superficialidad es la proliferación de contextos socializadores diferentes a los tradicionales. Como señalan autores como Tedesco (1996) o Caride y Meira (2001), la homogeneización cultural que va ligada a la globalización económica se sustenta en otros contextos educativos diferentes a la familia y a la escuela: los medios de comunicación – sobre todo la televisión –, la cultura cibernética, el propio consumo – los bienes que consumimos y las pautas culturales a ellos asociadas son un agente educativo esencial –. Así, el “mercado cultural” está sustituyendo a la familia y a la escuela en la función de socializar a las nuevas generaciones.

La globalización, entendida como internacionalización de la economía y de la comunicación, no supone, por tanto, un verdadero cambio de paradigma, pues sigue predominando el pensamiento simplificador, que se ha convertido en pensamiento único. Las reglas básicas del orden mundial son las de siempre, pues en la actual “sociedad red” (Castells, 1996) no se han llegado a modificar con profundidad las relaciones de poder, un poder que se concentra ahora en las redes globales de riqueza, de información e imágenes, y no sólo en los estados o en las empresas. El poderoso aparato informacional actual representa, pues, el pensamiento único, encargándose, fundamentalmente, de persuadir a la población de que vive en el único mundo posible y de que, por tanto, las situaciones de desigualdad son “normales”. En consecuencia, nada cabe hacer con respecto a su erradicación.

### 2.3.2. Las nuevas formas de la desigualdad

Se pueden sacar muchas conclusiones del análisis y la reflexión en torno a los rasgos que he citado como principales caracterizadores de la realidad social en este momento. Sin embargo, hay una de ellas que me interesa resaltar de un modo muy especial: la sociedad de finales del siglo XX e inicios del XXI es una sociedad profundamente desigual.<sup>43</sup> Las situaciones generadas por los rasgos que he esbozado sitúan a la mayor parte de la población del planeta en clara desventaja, incluso, en muchos casos, en unas condiciones casi insostenibles, con respecto a unos pocos privilegiados, que se benefician de ello no sólo en términos económicos, sino también sociales, políticos, etc (Romero, 1992).

Es cierto que, como ya he dicho, la desigualdad no es un fenómeno nuevo que haya surgido a partir de la configuración del mundo con las características que acabo de describir. Las referencias a situaciones o conflictos relacionados con las llamadas desigualdades sociales son constantes a lo largo de la historia. Sin embargo, no es menos cierto que a raíz de la configuración de la sociedad en torno a las citadas características, el problema ha experimentado un aumento hasta unas dimensiones ciertamente alarmantes. Por lo demás, el propio concepto de desigualdad adquiere unos perfiles peculiares que conviene tener en cuenta.

Los estudios en torno al problema de la desigualdad son, por decirlo así, una parte de los que se desarrollan sobre la estructura y estratificación social, por lo que, al igual que ellos, se encuentran en un período de transición de paradigma. En definitiva, se puede decir que el contexto de la posmodernidad, al que he aludido en los apartados anteriores, ha provocado una crisis de los modelos de análisis e interpretación excesivamente estructurales, provocando un auge de tendencias más fenomenológicas vinculadas a corrientes filosóficas que algunos definen como *pensamiento débil* (Vattimo, 1996; 1998), lo que hace que no contemos con modelos o teorías muy elaborados tampoco para el caso de la desigualdad, sino, más bien, con grandes líneas o intuiciones. No obstante, del mismo modo que he hecho para el caso de la sociedad en general, voy a profundizar en una serie de rasgos fundamentales que caracterizan las desigualdades actuales y que las hacen ser peculiares frente a las que se pueden encontrar en otros contextos geográficos o temporales (Fitoussi y Rossanvallon, 1999; García Docampo, 2000; Martínez García, 1998; 1999; Torres López, 1999a).

---

<sup>43</sup> Al referirme a la desigualdad lo hago con las mismas características con las que la he definido al inicio de este capítulo.

### **Exclusión**

Se trata de una situación que parece que se agudiza en el seno de las sociedades de economía desarrollada. Las llamadas sociedades postindustriales o salariales funcionan sobre la base de la competencia y la distinción (Castel, 1997b; 1998; 2001) y no de la clasificación en estratos que funcionan como compartimentos estancos, como ocurre en otro tipo de sociedades como la estamental. De este modo, la desigualdad está unida de un modo indisoluble a la propia esencia del sistema neocapitalista (Martínez y Plaza, 1999).

Por lo demás, la emergencia del nuevo tipo de sociedad, al que he hecho referencia con anterioridad, cuenta con una serie de rasgos, en cuanto a la organización, que influyen de un modo determinante en la aparición de este nuevo rasgo de la desigualdad. Así, la nueva sociedad padece un paro estructural y tiende hacia un sistema dual de estratificación, lo que da lugar a la aparición de amplias capas de excluidos (Tezanos, 2001a) del sistema laboral y, por tanto, social, que forman un grupo cada vez más nutrido y de fronteras más imprecisas. Esto hace que el problema de la desigualdad sea central para la comprensión de las nuevas realidades sociales. Ni que decir tiene que la situación de globalización del mundo, que he descrito, juega un papel determinante para caracterizar el comportamiento interno de dichas economías, aunque, en este caso, si cabe, de un modo más indirecto.

Así entendida, la exclusión hace referencia a la pérdida de una serie de mejoras que, como se ha visto, gracias a los logros del estado del bienestar, ya eran disfrutadas por la mayor parte de la población. La emergencia del modelo de las sociedades tecnológicas avanzadas supone la negación de dichos logros y la vuelta a la desatención, por parte del estado neoliberal, de la mayoría de la población, que de nuevo debe enfrentarse apenas sin respaldo a las duras condiciones impuestas por la lógica del libre mercado (Tezanos, 2001a).

Por lo demás, el nuevo rostro de la exclusión hace que ahora el problema no esté tanto en la exclusión propiamente dicha, sino en la pertenencia a grupos que pudiéramos denominar de riesgo, que se encuentran en una posición social que los sitúa en la frontera misma de la exclusión; que, por lo tanto, son muy vulnerables y pueden caer de lleno en la misma debido a cualquier avatar al que sus miembros se puedan ver expuestos. Al hablar de situaciones fronterizas me estoy refiriendo fundamentalmente a precariedad o inestabilidad laboral. Esto lleva a concebir la

exclusión más como un proceso que como un estado propiamente dicho (Castel, 1995). De este modo, se pasa de la existencia de un colectivo concreto de excluidos, bien definido con respecto al resto de la sociedad, a la difusión y generalización de un proceso de precarización que afecta a la mayor parte de la población.

Nos hallamos, en efecto, ante un nuevo tipo de capitalismo (Tedesco, 2001a) cuya tendencia expulsora ya no se basa en la creación de grupos dominados – como en el capitalismo clásico, en el que dichos grupos estaban vinculados al sistema mediante esa relación de dominados y a través de la reacción frente a ese dominio, generando un conflicto social – sino en la propia ruptura de los vínculos. La exclusión del trabajo (de determinados tipos de trabajo, de determinadas funciones...) y del trabajo de calidad, es la base de una exclusión social más general (Sen, 1997; Zubero, 2000), en el seno de una sociedad que ya no se organiza jerárquicamente en vertical, sino en horizontal y en la que, por tanto, la importancia no se mide tanto por la altura dentro de la pirámide sino por la distancia al centro, o a los centros, de la red – la sociedad actual es, como se ha dicho, una *sociedad red* –. La segmentación se puede producir ahora, por consiguiente, en el seno de un mismo grupo social y no sólo entre grupos distintos. La situación más paradigmática en este sentido es la que se da en relación con la precariedad laboral. La desigualdad, ya no sólo se da en la distribución del capital económico, sino también – y fundamentalmente, en el seno de las sociedades desarrolladas – en la distribución del capital de trabajo. Así, hay una barrera enorme entre los que tienen y los que no tienen empleo, en primer lugar; y, en segundo término, entre los que tienen un buen empleo –estable, bien considerado y remunerado, etc. – y los que no lo tienen (Tezanos, 2001a). El problema se centra, por tanto, en la mayor o menor inclusión de los individuos en las redes sociales. En la medida en que un sujeto cuente con menos conexiones y menos seguras dentro del entramado social, su situación será más vulnerable, se encontrará más al margen del sistema y estará más excluido de sus beneficios.

Por otra parte, y continuando en la línea de los problemas laborales, el progreso tecnológico, al que también ya he hecho referencia, es uno de los principales responsables del descenso de puestos de trabajo (Ibíd.), lo que repercute directamente en la situación de la población. Así, la competencia por los escasos puestos de trabajo que oferta el sistema llega a ser feroz. Esto hace, además, que dichos puestos sean cada vez más precarios, en cuanto a condiciones y retribuciones, gracias al excedente en la oferta de mano de obra, lo que permite su rápida sustitución por otra más cualificada y que está dispuesta a trabajar en peores condiciones. La situación laboral es realmente alarmante, hasta el punto de que, para algunos autores como Tezanos (2001a), se convierte en paradigmática, ya que el hecho de tener o no

puesto de trabajo marca la inserción de los individuos dentro de la red social y de los beneficios que ésta proporciona, tales como las prestaciones sociales o sanitarias.

En consecuencia, dicha desigualdad ante la precariedad laboral en el seno de un mismo grupo social provoca la competencia entre los miembros del mismo grupo y la consecuente insolidaridad. Esto hace que los grupos sociales se debiliten como tales cada vez más y se dé un aumento progresivo del individualismo en este terreno, que viene a contribuir a la tendencia general hacia la individualización a la que ya he hecho referencia. La individualización de las situaciones de precariedad laboral da lugar a una individualización de la desigualdad. Esta situación es, a un tiempo causa y consecuencia directa de la desaparición del concepto y de la conciencia de “clase social” en las sociedades post-industriales. Efectivamente, como se vio en el apartado anterior, en los últimos tiempos se observa una desaparición de las imágenes de clase social. Esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que “las imágenes sociales enmarcan – y posibilitan o dificultan – las acciones colectivas que se proyectan en el plano político” (Tezanos, 2001a, 43). Es decir, sólo en los momentos en que los grupos sociales han tenido una imagen y conciencia clara de sí mismos han jugado un papel importante en el plano de las reivindicaciones políticas y sociales en defensa de sus derechos. Cuando esto no es así, la falta de sentido de pertenencia hace que se debiliten las relaciones sociales y la solidaridad (Castel, 2000). El desarrollo del movimiento obrero desde el siglo XIX y la mayor parte del XX es un claro ejemplo de esto que estoy comentando.

Por último, esta situación de insolidaridad que, como se puede apreciar, provoca la desaparición de los grupos sociales de referencia se ve profundamente agravada por los elementos, a los que ya antes aludíamos, que influyen decisivamente en el aumento del individualismo en las sociedades actuales, como puede ser el sistema político o el sustrato ideológico posmoderno. La conjugación de estos factores lleva a los afectados, y al resto de la sociedad, a percibir el problema de la exclusión como una situación fundamentalmente personal, que deriva de alguna dificultad del propio individuo y que en ningún caso puede ser achacable a procesos o estructuras de carácter más general que requieran una solución colectiva.

Por lo demás, como también vimos, la enorme dificultad para localizar actores sociales definidos a los que se pueda de algún modo responsabilizar del problema cierra el círculo de un modo casi incuestionable. Una de las consecuencias más directas de todo esto, y la que más me interesa, es que la situación deja de percibirse como un problema social, por lo que las soluciones que se buscan para el mismo,

empezando por los propios afectados, tienen un carácter fundamentalmente individual o personal. Ni que decir tiene que la situación elimina cualquier posibilidad de crítica social o de búsqueda de soluciones que afecten a la organización económica, política o social.

En consecuencia, la situación deriva hacia una culpabilización de los individuos, que se sienten los únicos responsables de su situación, y hacia una caída de su autoestima. Todo esto acaba desembocando, en muchos casos, en un círculo de apatía, insatisfacción, falta de perspectivas y de proyectos del que se hace muy difícil salir y que implica altos costes para el sistema en términos puramente económicos, en cuanto que fuerza productiva desaprovechada, pero también en términos más sociales, por las consecuencias que esto trae en relación con el aumento de las situaciones de paro de larga duración, la marginalidad o la criminalidad; o incluso sanitarios, si tenemos en cuenta las relaciones que ya se han apuntado entre este asunto y el aumento de las enfermedades y la mortalidad.

### ***División del mundo en bloques desiguales***

Teniendo en cuenta las relaciones entre países en el contexto del mundo global, parece que la tendencia generalizada es hacia un aumento de las desigualdades entre las diferentes regiones. De este modo, las regiones más desarrolladas del mundo, a saber: los países que componen el llamado mundo occidental – es decir, América del Norte y Europa Occidental junto con Australia y Japón – manifiestan un ritmo continuado de crecimiento que, en la mayoría de los casos, se ve acelerado de manera exponencial gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías. Éste es el caso de nuestro país, por ejemplo, en los últimos años. Se trata de países con un modelo económico neoliberal incipiente. Además, dichas zonas tienden a desarrollar organizaciones económicas supranacionales que les permitan ser más competitivas en el mercado global. El más claro exponente de este conjunto de países es el denominado G-8 o Foro Económico Mundial que, con sede permanente en Davos y con reuniones periódicas de sus principales dirigentes políticos y económicos, constituye lo que se podría considerar el núcleo duro de la economía en el mundo global.

Por el contrario, el resto de países – es decir, los de África, la mayor parte de Asia y América Latina – continúan en una situación de inferioridad con respecto a los anteriores. Situación que se mantiene, en gran parte por causa de conflictos internos, deuda externa, inestabilidad económica... Favorecido todo ello en gran medida, ya sea de un modo consciente o inconsciente, por los países que componen el grupo de

cabeza (Cohen, 1998; Chomsky, 2002). No debemos olvidar que la capacidad o no del actual sistema económico mundial para sostenerse en funcionamiento con garantías de crecimiento radica, en un elevado porcentaje, precisamente en el mantenimiento de este conjunto de países que no participan del mismo y que cumplen, por decirlo así, con el cupo de explotación y miseria exigido por el propio sistema (Chomsky, 2000; George, 2001).

Pues bien, parece que la tendencia de la situación de desigualdad entre países que acabo de esbozar continúa en aumento. El ritmo de crecimiento económico del primer grupo de países es muy difícil de seguir por los componentes del segundo grupo. Si a esto se añade que, además, en las regiones más desfavorecidas las economías no sólo no crecen sino que, por el contrario, en muchos casos decrecen (Torres, 2000), se observará con claridad cómo la brecha que se abre entre ambos mundos es cada vez más profunda. En consecuencia, parece que, a un nivel global, las desigualdades en el mundo actual aumentan a un ritmo continuado.

Por otro lado, esta situación influye no sólo en la diferenciación entre países, entre el norte y el sur, sino que el mercado y la interdependencia global también influyen en el comportamiento interno de las economías de los diferentes países, contribuyendo, asimismo, al aumento de las desigualdades en su seno (Fitoussi, 1999). Así, el hecho de la fuga de inversiones de los países desarrollados hacia países menos desarrollados en busca de mejores condiciones fiscales y, sobre todo, de mano de obra barata y con menos prestaciones sociales, hace aumentar el desempleo de un modo significativo entre la población de los países más desarrollados que, ahora, necesita una cualificación extrema para acceder a los escasos puestos de las industrias que, precisamente por esa necesidad de cualificación, se han visto obligadas a permanecer en sus países de origen.

### ***Homogeneización cultural***

A escala mundial, el proceso de globalización económica, al que acabo de hacer referencia, va acompañado de un proceso de uniformización u homogeneización cultural, como asimismo se ha señalado en relación con el pensamiento único. Así, el avance en los medios de comunicación de masas junto con el modo de vida urbano, han favorecido la extensión de un determinado modelo cultural – que lógicamente es el de los poderosos – y el desprecio por las diferencias que se apartan del modelo predominante. Dichas diferencias culturales se suelen corresponder con zonas económicamente más deprimidas o con grupos reducidos que mantienen una fuerte



identidad cultural. Esta serie de grupos viven, en consecuencia, una situación de desigualdad y exclusión en cuanto al respeto y promoción de su propia identidad (Comas, 2002).

En consecuencia, se están generando, también en esto, además de nuevas desigualdades, fuertes procesos de desajuste y desarraigo. La relativa facilidad de las comunicaciones en un mundo urbano está constituyendo una válvula de escape a las situaciones más explosivas, permitiendo el traslado de los problemas – mediante nuevos procesos migratorios – de unos espacios a otros, en los que se vuelven a reproducir los desajustes con otras variables. Así, podemos encontrarnos en un mundo supuestamente uniformizado bajo una cultura dominante el contacto – el choque – entre culturas (y etnias) muy diversas, de forma que la multiculturalidad aparece hoy no como mera situación de distribución espacial en el mundo (tal como la estudiaba la geografía escolar clásica) sino bajo formas de nuevos conflictos en determinados espacios.

En cambio, al contrario de lo que ocurre con los dos rasgos anteriores, esta dimensión de la desigualdad si cuenta con un mayor grado de respuesta por parte de los afectados que defienden su identidad y la bondad enriquecedora de la diversidad y el intercambio mutuos. Así, la defensa de la propia cultura no tiene por qué estar en contradicción con la extensión de los logros positivos de las sociedades avanzadas – como la democracia o los avances tecnológicos, por ejemplo –. Se trata, en definitiva, de defender el valor de ser, a la vez, iguales y diferentes (Touraine, 2001).

### ***Mayor carácter simbólico***

La extensión de lo que he denominado sociedad de la información, provoca nuevas formas de desigualdad, no basadas exclusivamente en la capacidad económica, sino en el grado de acceso y dominio del conocimiento y la información. Es decir, lo P. Bourdieu (1999) denomina como “capital simbólico”, que antes era casi exclusivamente dispensado por la escuela – junto con la propia familia – (Gutiérrez, 2003).

Es evidente que éste siempre ha sido un elemento generador de desigualdad, sin embargo, ahora pasa a tener un mayor grado de importancia a través de la difusión de los medios de comunicación de masas. La desigualdad se presenta, pues, bajo nuevas modalidades, de una manera vinculada al conocimiento, a su control, a las posibilidades de acceder a él, a sus formas de utilización en el contexto laboral... Al hilo de este proceso están surgiendo, incluso, determinadas corrientes de

pensamiento que, en un marco de neodarwinismo social, están empezando a vincular la desigualdad con el conocimiento y el conocimiento con la dotación genética: peligrosísimo camino de “razonamiento” (Gould, 1997). Pero, al mismo tiempo, frente a estas ideologías neoconservadoras también se está gestando un nuevo pensamiento democrático que se basa en la idea de que la eliminación de la desigualdad no debe entrar en contradicción con el respeto a la diversidad e identidad personal; y lo que es más, que la mayor disponibilidad de información puede ayudar, precisamente, a desarrollar estrategias de acción social más eficaces en relación con diversas situaciones personales y grupales: una nueva concepción de la justicia, de la solidaridad y de la igualdad de oportunidades, que en todo caso es indesvinculable de la dimensión política de la cuestión.

No cabe duda de que en la nueva organización social el conocimiento y la información juegan un papel que antes no han jugado, reemplazando en algunos casos a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero como factores de la generación y distribución del poder (Tedesco, 2000; Torres López, 2002). En este sentido es significativo el hecho de que la estratificación social va normalmente ligada al dominio de la tecnología y que la mejor o peor situación en la escala social suele ir ligada a su control (Tezanos, 2001a). Es indiscutible que las tecnologías que en los últimos años han gozado de un mayor avance tanto en su desarrollo como en su difusión y en la generalización de su uso han sido las relacionadas con la producción, control y distribución de la información y del capital simbólico en general. Esta expansión ha permitido, además, el acceso a los nuevos avances en el propio campo de la información a un mayor número de personas que, cada vez más, tienen acceso a los nuevos progresos, produciendo un auténtico proceso de retroalimentación.

En principio puede pensarse que esta situación proporciona mayores posibilidades de democratización e igualitarismo, puesto que el conocimiento se halla, teóricamente, al alcance de todos los humanos, pero la experiencia de las sociedades que están utilizando las nuevas tecnologías de producción basadas en la utilización intensiva del conocimiento está mostrando otro panorama menos idílico: este tipo de sociedades produce simultáneamente fenómenos de mayor igualdad, pero también de mayor desigualdad, de mayor homogeneización pero también de mayor diferenciación. Lo que significa que las desigualdades en nuestro mundo realmente están aumentando al mismo ritmo que lo hace la expansión de los medios de comunicación. La posesión tanto de la información como de los medios técnicos que posibilitan el acceso a la misma es uno de los nuevos y más poderosos mecanismos de desigualdad social.

### ***Desigualdad “invisible”***

La mayoría de los rasgos que vengo comentando hacen que el problema de la desigualdad se oculte o que, al menos, no aparezca como tal problema social. Así, como vimos, la exclusión individualiza el problema evitando el sentimiento de solidaridad y protesta que provoca la pertenencia a un grupo desfavorecido, frente a un grupo opresor. Ahora los individuos se encuentran aislados frente a un enemigo que tampoco aparece con una identidad clara, lo que hace, al mismo tiempo, que se consideren a sí mismos los únicos responsables de su situación de precariedad.

Por lo demás la percepción del problema también se ve notablemente reducida por tres motivos. En primer lugar, por el frívolo y superficial tratamiento que del mismo hacen los medios de comunicación de masas y por la gran importancia que, como sabemos, éstos tienen en la conformación de la propia percepción de la realidad. En un segundo término, el problema pierde gravedad a nuestros ojos a medida que se torna cada vez más cotidiano y, en consecuencia, “normal”. Como resultado de lo anterior, la desigualdad ya no se percibe como un problema, sino como un dato más de la realidad cotidiana (Gentili, 2001). Por último, la mayor difusión del poder que, según se ha visto, también caracteriza la realidad actual hace que no haya un “enemigo” definido al que enfrentarse, lo que debilita aún más la conciencia de grupo de los que padecen situaciones de desigualdad. Es evidente que esta situación está enormemente influida por la desaparición de las imágenes y culturas de clase a la que ya me he referido en apartados anteriores. La falta de conciencia de grupo con unos rasgos, intereses e identidad comunes, pero también con unas carencias y necesidades compartidas cuya resolución sería más fácil a través de la cooperación y el trabajo conjunto, mina enormemente las posibilidades de reacción de los oprimidos frente a ese “enemigo invisible”, al que acabo de hacer referencia.

En esta misma línea no deja de ser llamativo el hecho de que, a pesar de las continuas constataciones del aumento del problema, éste haya “dejado de estar de moda” y su tratamiento sea reducidísimo, en relación con las proporciones del propio problema, en el conjunto de investigaciones y publicaciones científicas en campos tan relacionados con el mismo como pueden ser la Sociología o la Economía (Tezanos, 2001a). Por otro lado, esta tendencia parece estar relacionada con una especie de tabú a la hora de cuestionar los logros de la sociedad tecnológica. Parece que algunos piensan que el camino de la tecnología es el que nos ha de llevar al progreso sin límite y al mejor de los modelos sociales posibles, por lo que no parece conveniente cuestionarlo, sino simplemente admitir como males menores e inevitables los costes

sociales e incluso políticos – en términos de merma de las reglas democráticas en muchas ocasiones, por ejemplo – que vienen de la mano de este tipo de progreso idealizado. No deja de ser llamativo que:

Muchas de las actitudes acríicas con las que generalmente se responde ante la eventual consideración <<problemática>> de algunos aspectos de la dinámica de la sociedad tecnológica contrastan con la atención destacada que se prestó en el pasado a los componentes desiguallarios y potencialmente conflictivos de las sociedades industriales. La inclinación a la autocomplacencia en la que se ha situado una parte de los técnicos de la sociedad post-industrial refleja el grado de fetichización tecnológica al que se ha llegado en el afán por exaltar la fe en las posibilidades de alcanzar una utopía feliz (Tezanos, 2001a, 60).

Es evidente que la comunidad científica y sus preferencias a la hora de emprender investigaciones no se encuentran al margen de las influencias y los intereses comunes de la sociedad. Sin embargo, parecería deseable que se reabriera el debate en torno a unos temas que, a un nivel puramente científico, por no hablar del político o social, presentan un interés desde mi punto de vista incuestionable.

Por último, y aunque pueda parecer una paradoja, el problema no es sólo “invisible” para el conjunto de la población, sino que también lo es para los que lo padecen. Y no sólo por la variedad de situaciones y grupos diferentes, con problemáticas específicas, que la situación genera; sino también en el interior de los propios grupos. La situación de individualización del problema, en la que ya he insistido suficientemente, hace que el problema no se perciba como tal, sino como una situación personal. Así, no existe una conciencia social de la existencia de este problema, ni siquiera en el seno del colectivo de los propios afectados que, por lo demás, ni siquiera cuentan con esa conciencia de colectivo. Como consecuencia, el auténtico problema de fondo, a saber: el modelo social profundamente desigualitario que hemos desarrollado, es desconocido, en la mayoría de los casos, incluso por sus propias “víctimas”.

Si a todo lo anterior se une el predominio del pensamiento único y simplificador, el cuadro de desorientación, apatía e incluso indiferencia por parte de la sociedad frente a este tipo de situaciones está completo.

## 2.4. Un concepto polisémico y complejo

Teniendo en cuenta todo lo antedicho, no se puede establecer una teoría general y abstracta que defina un número limitado de posibles modelos teóricos de desigualdad, sino que hemos de admitir que se trata de un problema enormemente complejo, dinámico y cambiante, que se plasma en situaciones reales, asimismo, complejas, fruto de la combinación de distintas variables.

### 2.4.1. Las variables del problema

Tal como expuse en la primera parte de este capítulo, en el origen de la desigualdad en el mundo actual intervienen diversas variables. A mi juicio, éstas se podrían concretar en seis, al menos. Las tres primeras son fruto de construcciones del ser humano, mientras que las tres restantes tendrían que ver con factores determinados por la propia naturaleza. Serían:

**A.** En primer lugar es necesario tener en cuenta la **economía**. Está claro que la mayor o menor cantidad de ingresos económicos es uno de los principales factores influyentes en el surgimiento de situaciones de desigualdad, tanto a nivel individual, como colectivo. Esto ha ocurrido en todas las épocas históricas, al menos desde la Revolución Neolítica. Sin embargo, adquiere unas dimensiones especialmente importantes a partir de la Revolución Industrial y, si cabe, aún más a partir de la expansión y desarrollo a nivel planetario del proceso de globalización económica como resultado de la cristalización de las propuestas del mercado neoliberal (Estefanía, 2001). Como ya se ha comentado en apartados anteriores, la lógica del mercado se ha extendido e instalado a múltiples ámbitos, sustituyendo en muchos casos la propia lógica del funcionamiento social por la del funcionamiento económico. Incluso el poder en último término es ostentado por las altas instancias económicas (Tezanos, 2001b). De este modo, conceptos como la obtención del máximo beneficio, la minimización de los costes, la rentabilidad, la imposición... pasan a formar parte del universo mental de las relaciones entre seres humanos sustituyendo a otros como la cooperación, la solidaridad, el consenso... En cualquier caso, como ya he mencionado, la perspectiva económica constituye, a mi modo de ver, la clave fundamental del funcionamiento social y para la comprensión de la desigualdad (Torres López, 1999b), por lo que será objeto de un mayor detenimiento en el siguiente apartado del presente capítulo.

**B.** En esta misma línea se situarían lo que se pueden denominar como **factores socio-políticos**. Con este término trato de hacer referencia a los elementos

relacionados con la organización del gobierno de las sociedades y a la estructuración jerárquica de las mismas en clases o grupos más o menos diferenciados. Dentro de estos elementos se pueden resaltar algunos como el poder o el status social, que normalmente juegan un papel decisivo a la hora de definir situaciones de desigualdad. Efectivamente, condiciones como el nacimiento o la ideología condicionan extraordinariamente la vida de cualquier ser humano. Creo que no es necesario recordar ejemplos del número interminable de seres humanos que se han visto abocados a guerras, persecuciones o, simplemente, a la negación de cualquier tipo de derechos sólo por el hecho de haber nacido en un determinado contexto, en una familia concreta o pensar de modo distinto al común de la población. En cualquier caso, la violencia en este terreno en ocasiones es mucho más sutil, no es necesario oprimir violentamente para hacer saber a cada uno cuál es su lugar en el orden social y recordárselo constantemente. De este modo, los grupos sociales privilegiados han desarrollado mecanismos de distinción destinados constantemente a recordar su posición de superioridad (Bourdieu, 2000). Dichos mecanismos, sobre todo en las sociedades occidentales, han llegado a contar con un grado muy elevado de sutileza y refinamiento, aunque en el fondo se sigue tratando de violencia social, aunque sea “de baja intensidad”. Uno de estos mecanismos ha sido tan desarrollado como modo de diferenciación social que merece un tratamiento específico, que se verá a continuación.

C. En tercer lugar habría que considerar los factores que he agrupado en un conjunto denominado como **cultura o educación**. Es decir, los elementos que constituyen la formación intelectual de los individuos y que, en gran medida, tienen importancia en su posible ascenso en la escala social. Se trataría de lo que P. Bourdieu define como *capital cultural*<sup>44</sup> (1997). Es decir, el bagaje de conocimientos que los individuos o grupos de individuos han ido acumulando y que les otorgan un determinado *capital* que en la práctica condicionará su situación en la escala social, de un modo similar a como lo puede hacer el capital económico.

Por lo demás, la existencia de “habitus” (Ibíd.) en un determinado campo profesional de entre los que componen éste más general que he denominado como capital simbólico, ya sea científico, cultural, ideológico, etc. da lugar a un proceso de homogeneización en el interior del propio campo que, naturalmente, provocará la exclusión, de lo desigual. Este hecho está relacionado, por ejemplo, a la desaparición

---

<sup>44</sup> Ya he utilizado el concepto de *capital simbólico*, similar – aunque no sinónimo – de la obra de P. Bourdieu, en el apartado anterior para hacer referencia al campo concreto de la información y los medios de comunicación. Aquí, en cambio lo utilizo en un sentido más amplio, más próximo a su formulación original. Sobre las distintas formas de capital contempladas por Bourdieu y su relación con la clase social puede verse, entre otros, el análisis de J. S. Martínez García, 2003.

de la pluralidad informativa en el campo de los medios de comunicación, ya que, de acuerdo con las reglas tácitas que componen el habitus de este campo profesional, sólo saldrá al espacio público aquello que se ajuste a dichas reglas. En consecuencia, el resto se verá relegado a lo marginal o minoritario, en el mejor de los casos, y en el peor, simplemente a la exclusión. Esta situación es una de las causas fundamentales de la “uniformidad mediática” y del consiguiente predominio, como ya se ha visto, de lo que se ha denominado como “pensamiento único” en el mundo actual (Gómez Mompert, 2001).

Por otro lado, en el contexto del mundo actual, es necesario insistir en los nuevos factores que la sociedad tecnológica ha generado y que se pueden incluir dentro de este mismo grupo de capital simbólico. Me estoy refiriendo al mayor o menor acceso y destreza en el manejo de los nuevos medios de comunicación y, en consecuencia, del contenido de información que estos proporcionan (Tedesco, 2000). Así, la mayor o menor facilidad para acceder a las tecnologías de la información – condicionada, sin duda, en gran medida por el poder adquisitivo – marca una diferencia sustancial entre los ciudadanos de la sociedad de la información y aquellos que se encuentran excluidos de los circuitos de información y que, en consecuencia, no forman parte del mundo virtual que a diario se genera a través de los medios.

No podemos olvidar que “la tecnología desempeña así un papel clave, como factor básico de influencia en la forma en que se asigna la riqueza y, por lo tanto, como referente de la desigualdad social” (Tezanos, 2001a, 57). Hemos de observar que el grado de accesibilidad de los diferentes medios está fuertemente influido por su mayor o menor modernidad. Así, medios tan “tradicionales”, como pueda ser la prensa escrita requiere un menor número de condiciones de acceso, tanto económicas, como de manejo de destrezas. De este modo, en el caso concreto de la prensa, el precio de su acceso es relativamente reducido, mientras que la única destreza que propiamente necesita es la del manejo de la lectura. Sin embargo, otros medios más modernos, como pueda ser Internet, necesitan un grado bastante elevado de inversión económica, junto con unos conocimientos mínimos en informática. Lo que hace que, en la práctica, su acceso se vea bastante restringido.

Por otra parte, incluso el acceso a dichos medios no garantiza en modo alguno su aprovechamiento. Y es que los medios de comunicación presentan dos características que dificultan aún más el acceso a su información de una forma enriquecedora. Por un lado, el volumen de información es ingente. El caudal informativo procedente de diversos canales e incluso de todas las partes del mundo, es de tal calibre que sobrepasa con mucho la capacidad de asimilación de los

individuos. Además, por otro lado, dicho caudal no es, por así decirlo, inocuo, sino que está sometido a la lógica del mercado y, en la mayoría de los casos, responde a los intereses de los grupos dominantes. Un ejemplo paradigmático de esta situación es el de la publicidad. Pero la manipulación de los contenidos supera con mucho este campo, influyendo también en los denominados espacios de entretenimiento o incluso en los considerados meramente informativos. En consecuencia, como digo, el uso enriquecedor de este tipo de medios debe llevar aparejada, necesariamente, una formación crítica que permita el uso selectivo crítico e inteligente de los mismos. De lo contrario, el propio acceso a los mismos se puede convertir, y de hecho lo hace, en un elemento agravante más de las situaciones de desigualdad en el mundo actual.

He de llamar la atención sobre el hecho de que este nuevo elemento, propio de las sociedades actuales, está relacionado con los nuevos tipos de desigualdad. Así, las personas o grupos que están al margen de las mismas, es decir, los denominados como analfabetos informacionales, no se ven oprimidos ni explotados por ello. Simplemente se encuentran excluidos.

Por último, no debemos olvidar que la propia educación o incluso formación cultural o, simplemente, la posición personal que se toma frente a la vida y la sociedad puede llevar a determinadas personas a permanecer en un status de desigualdad de un modo voluntario.

**D.** En lo que a “factores naturales” se refiere, en primer lugar habría que tener en cuenta un conjunto de circunstancias que podemos agrupar bajo la denominación de factores **fisiológicos o psíquicos**. En ellos se englobarían los factores de esta naturaleza que pueden estar relacionados con alguna situación de desigualdad. Así, se podrían considerar la fortaleza o debilidad física, las enfermedades o la edad.

En este campo de las desigualdades provocadas por las diferencias biológicas se ha llegado incluso a tratar de justificar la existencia de desigualdades entre seres humanos sobre una base pretendidamente científica. Así, por ejemplo, se han tratado de justificar la existencia de desigualdades en función de la raza y considerando unas biológicamente inferiores a otras o, en versiones más actuales, a partir de un supuesto menor volumen cerebral (Gould, 1997)<sup>45</sup>.

Otro elemento físico o más bien biológico es la edad (Alfageme, 1999). Los individuos que se sitúan en los extremos del abanico de edades sufren una serie de

---

<sup>45</sup> No insisto en esta cuestión, ya que se trata de un modo separado en el apartado siguiente.



desventajas biológicas con respecto al resto de los individuos sanos que cuentan y controlan todas las funciones de su organismo. Así, a medida que la situación es más extrema, es decir, que se es más joven o más anciano, la debilidad es mayor, hasta el punto de llegarse a una dependencia total del resto.

Es evidente que ni niños ni ancianos pueden valerse por sí mismos y necesitan el apoyo y cuidado de sus familias o, en ausencia de éstas, del conjunto de la sociedad, a través del estado. Si bien esto es cierto, aun así, esta debilidad biológica en ocasiones se traduce en una desigualdad social. Niños y ancianos son víctimas de multitud de situaciones de desventaja y explotación, en las que se obtiene provecho de su debilidad, tanto física como social, en cuanto que son más vulnerables y cuentan con menos mecanismos de defensa.

Por otro lado, las situaciones de precariedad por causa de la edad en la sociedad actual se ven ampliadas a grupos no tan extremos, sobre todo en el ámbito laboral. En este sentido la situación de los jóvenes es especialmente preocupante. La disminución de puestos de trabajo a causa de la extensión de las máquinas hace que la incorporación de los jóvenes al mundo laboral sea cada vez más dificultosa; y, cuando ésta se produce, se haga en situaciones con un alto grado de precariedad e inestabilidad, hasta el punto de que podemos afirmar que hay generaciones enteras de jóvenes condenadas al trabajo precario (Tezanos, 2001a). La situación también se ha vuelto muy grave para las personas adultas que pierden el trabajo en una edad avanzada – con más de cuarenta años – y que encuentran múltiples dificultades para volver a insertarse en el sistema laboral. Tanto unos como otros son elementos característicos de lo que en otra parte de este capítulo hemos denominado como grupos vulnerables o en situación de riesgo frente a la exclusión.

**E.** Otro elemento que podría incluirse entre los anteriores, pero que he decidido considerar por separado, debido a su gran relevancia, es la **raza**. Se trata, sin duda, de uno de los motivos más evidentes de desigualdades tanto a lo largo de la historia como en el mundo actual. En cualquier caso, no se debe olvidar que, lejos del pretendido rigor científico, el concepto de raza es una construcción social que dista bastante de tener algún tipo de justificación de carácter biológico (Berger y Luckman, 1968; Delval, 1991; Gould, 1997; Hewstone, 1989). Por lo demás, aunque parezca que en el mundo actual esta cuestión pueda estar más o menos superada, la realidad parece indicar justamente lo contrario. A mi modo de ver, no es casualidad que en sociedades supuestamente desarrolladas y democráticas las ocupaciones peor valoradas y remuneradas aún sigan siendo desempeñadas preferentemente por colectivos pertenecientes a determinadas etnias. Otra cuestión es que no esté bien

considerado socialmente hacer justificaciones públicas de esta situación. De todos modos, sigue habiendo quien, bajo un pretendido cientifismo, sostiene la inferioridad de estas “razas” y, por tanto la justicia de estos tipos de marginación y selección social (Ibíd.)

Esta última posición enlaza, sin duda, con las posiciones sociológicas más conservadoras que son aquellas en las que se trata de justificar la desigualdad fundamentalmente por factores personales que tienen que ver con el propio sujeto o su origen biológico y en modo alguno con las estructuras de organización económica, política, social o cultural. Es decir, la causa del problema de la desigualdad estaría fundamentalmente en aquellos que la padecen, que se convierten, así, al mismo tiempo en víctimas y causantes. Esta postura no es nueva. Cuenta con una larga tradición de investigaciones pretendidamente científicas que han tratado de justificar las desigualdades sociales a partir de un determinismo biológico que ha ido evolucionando a medida que también se han producido avances en la propia investigación científica. Así, en un primer momento los esfuerzos investigadores se centraron en demostrar el modo en que la diferencia de volumen craneal o de peso cerebral podía influir directamente en la posición social ocupada por una determinada persona o grupo social. En este marco, se insistió principalmente en la investigación en las diferencias físicas derivadas de la raza, para tratar de demostrar la inferioridad de algunas razas – fundamentalmente la negra – con respecto a las demás. Un poco más adelante, los estudios evolucionaron hacia la medición de los coeficientes de inteligencia a través de los famosos tests, desarrollados fundamentalmente por psicólogos estadounidenses y utilizados posteriormente como elemento de juicio para la contratación de nuevos empleados en muchas empresas. Pero los esfuerzos científicos por justificar las desigualdades sociales no terminan ahí. En los últimos tiempos gran parte de la investigación genética ha seguido este camino con unos resultados, al igual que las investigaciones precedentes, muy cuestionables desde un punto de vista científico serio, pero que en muchos casos siguen sirviendo de argumento para políticas sociales y empresariales discriminatorias (Ibíd.)

Esta tendencia contrasta claramente con la de autores que se posicionan en posturas más progresistas y que tienden a buscar el origen del problema en factores más estructurales, relacionados con la dinámica de funcionamiento del entramado social.

F. Finalmente, y en la misma línea, hay que considerar el **género**. Es evidente que la situación de las mujeres ha sido continuamente desfavorecida por el único

motivo de su condición sexual. Es bien conocido que durante la mayor parte de la historia de la humanidad, ser mujer ha sido sinónimo de sometimiento, obediencia y ausencia prácticamente total de derechos. También es cierto que el problema ha mejorado de manera muy notable en los últimos tiempos, sin embargo aún queda mucho por recorrer en este terreno. Aún hoy en la mayor parte del mundo las mujeres siguen sufriendo discriminación por razón de su condición femenina. No se puede olvidar que la sociedad del “bienestar” y del “progreso”, con los beneficios que presta, incluida la mejora de la situación de la mujer, por el momento sólo beneficia a una pequeña parte de la humanidad. Mientras tanto, en la mayor parte de los países, la situación de las mujeres se ha mantenido igual o incluso ha empeorado a causa del retroceso en las condiciones de vida. Como es sabido, la mujer es el pilar económico y social en los países empobrecidos. Sin embargo, a pesar de que en los países desarrollados la situación es a todas luces mucho mejor, como digo, sólo basta mirar a las estadísticas de desempleados o de retribuciones económicas por el mismo puesto de trabajo para constatar que aún queda bastante por conseguir. En este sentido, es clave, si cabe aún más que en el resto, el papel jugado por la educación en la consecución de un modelo más justo para la mujer (Malik, Sebastián y Sánchez, 2001).

Todas estas variables no deben considerarse por separado, sino conectadas entre sí, en continua interacción. Dicha interacción, en ocasiones, da lugar a relaciones de causa-efecto que, en la mayoría de los casos, actúan de manera interactiva o recursiva. En otros casos, el valor de unas simplemente se suma al de las demás, repercutiendo en el agravamiento o la mejora de una determinada situación de desigualdad (Ver Figura 2.1.). En cualquier caso, la relación entre las mismas es continua, actuando entre sí de un modo sistémico (Morin, 1996). Así, por ejemplo, no vive la misma situación de desigualdad una mujer de una posición social alta que otra perteneciente a un grupo social más desfavorecido. Como tampoco se da la misma situación de desigualdad entre un hombre sin cultura, pero con buena posición económica, y un hombre inculto y con una situación económica precaria. Asimismo, no es igual la marginación de un parado blanco o de un parado negro de un barrio marginal en los Estados Unidos. De este modo, las múltiples combinaciones dan lugar a casi infinitas situaciones posibles de desigualdad.

Los elementos que acabo de enumerar son factores que, en principio, afectan a los individuos y a los grupos sociales de un modo, por así decir, “próximo”. Además de ellos, habría que tener en cuenta las condiciones estructurales que afectan de un modo más general a grupos o al comportamiento y las tendencias de la sociedad

(Tezanos, 2001) y que marcan las condiciones o reglas del juego favoreciendo a unos o perjudicando a otros en función de los factores que acabo de exponer.

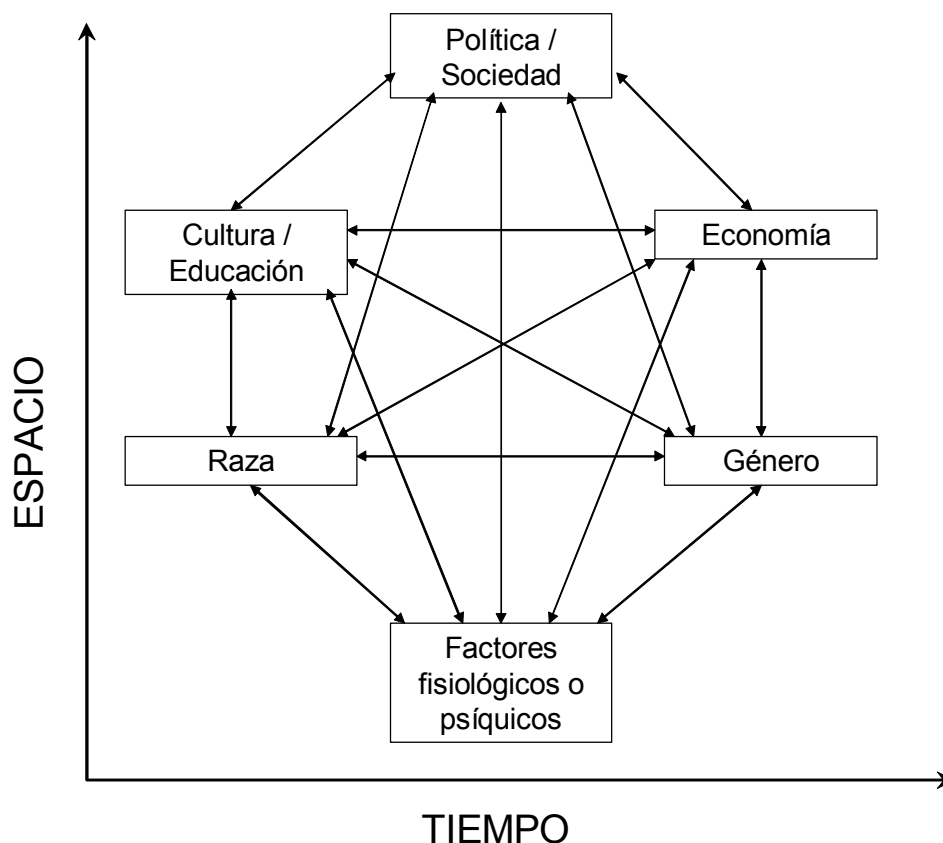


Figura 2.1.: Esquema de interacciones entre las diferentes variables relacionadas con la desigualdad. Fuente: Elaboración propia.

Además, las variables que he tratado de definir estarían muy influidas por dos factores situados en otro plano pero con una importancia fundamental. Se trata de las coordenadas de espacio y tiempo (véase Fig. 2.1.). En este sentido, tanto el lugar del mundo como la época histórica en que nos situemos serán decisivos a la hora de definir diferentes situaciones que podemos considerar como desiguales.

Aun así, para el caso del mundo actual, he considerado seis problemas o, mejor, conjuntos de problemas fundamentales íntimamente relacionados con cada una de las variables anteriores, aunque sin olvidar la profunda interrelación que se da entre ellas y a la que cabo de referirme. De este modo, el factor económico está especialmente vinculado a los problemas del Tercer Mundo, el subdesarrollo y la inmigración, así como también actuaría de manera especial en el problema de la pobreza y la exclusión y sus derivados (delincuencia, marginalidad, etc.) en el seno de las sociedades más desarrolladas. Las situaciones de precariedad cultural y educativa

provocan la desigualdad de oportunidades a la hora del acceso a un puesto de trabajo, a los lugares dirigentes de la sociedad, etc. Lo que hemos denominado como factores físicos o psíquicos dan lugar a situaciones de exclusión social, de manera que enfermos, ancianos, o niños, son invariablemente excluidos del sistema social. El factor de la raza da lugar a problemas que podemos agrupar bajo la denominación más general de racismo, y que se concretan en los brotes de violencia contra las minorías étnicas, el acceso a unas condiciones laborales más precarias, etc. Por último, la variable sexual da lugar al problema de la desigualdad de género, con sus múltiples variantes de mayor dificultad de acceso al trabajo, violencia de género, etc.

Hemos de tener en cuenta que una de las cuestiones que diferencia cada una de las expresiones de la desigualdad es fundamentalmente la causa o causas que la originan. Sin embargo, independientemente del origen o características de dichas causas, el problema se manifiesta, como ya he adelantado, en un deterioro o menoscabo de las condiciones de vida en sociedad de los sujetos sociales que son protagonistas de las diferentes situaciones de desigualdad. Es por esto por lo que, en la práctica, las consecuencias para el sujeto en cuestión, con independencia de la diferencia en el origen del problema, son básicamente las mismas. Y se materializan en situaciones de exclusión, marginación, pérdida de derechos sociales y, en definitiva, de dificultad en relación con el resto de la sociedad. En resumen, en unas relaciones sociales – entendidas éstas como las diferentes interacciones que cada individuo o sujeto social mantiene con su entorno o contexto social – empobrecidas en relación con la media normal del resto de los agentes sociales con los que convive en unas mismas coordenadas espaciotemporales. Es por esto por lo que en multitud de ocasiones suele denominarse a este tipo de situación como *desigualdades sociales*, atendiendo, como digo, más a las consecuencias o expresiones del problema que a las causas o factores que lo originan.

#### **2.4.2. La desigualdad como problema del mundo actual**

A pesar de que, como he expresado, considero que, desde una visión compleja del problema, todas las variables a las que he aludido juegan un papel determinante en la generación de situaciones de desigualdad, pienso que para el caso de las sociedades surgidas a partir de la Revolución Industrial es necesario otorgar un puesto de especial relevancia a la variable económica. Si seguimos el pensamiento de Rousseau (1755), concluiremos que ésta es la principal causa del surgimiento de las desigualdades entre los hombres. Por lo demás, es evidente que en las sociedades contemporáneas la economía juega un papel decisivo, si no central, en la configuración de las relaciones a todos los niveles. Así, autores como Tezanos (2001)

la consideran como el elemento clave para la estratificación social en las sociedades tecnológicas avanzadas, siempre ligada al control de la tecnología. La perspectiva económica está presente en todas y cada una de las facetas de la vida cotidiana, la política, la social, e incluso la cultural. Todo se mide inevitablemente en términos del costo económico que requiere y de los beneficios que reporta, hasta el punto de que podemos decir sin miedo a equivocarnos que la lógica dominante en el funcionamiento social es la del mercado.

Este protagonismo de la economía redundaría necesariamente en una mayor presencia de situaciones de desigualdad; no en vano el sistema económico dominante en las sociedades occidentales – entre las que necesariamente hemos de incluir la nuestra –, es decir, el sistema capitalista, está precisamente cimentado sobre la base de la desigualdad. Este hecho tiene consecuencias muy serias no sólo en cuanto a la perpetuación del citado problema, sino, lo que es más alarmante, en lo que se refiere a su continuo e imparable crecimiento (Faux y Mishel, 2001; Torres, 2000).

A modo de ilustración de lo que acabo de decir podemos mencionar que sólo “un 15 por ciento de la humanidad vive en condiciones de <<sufrimiento mínimo>>, lo que significa que el malestar social, en cualesquiera de sus ahora muy variadas expresiones, es la regla general.” (Torres, 2000, 11). En este sentido no podemos decir que España se encuentre entre los países más avanzados. Así, en nuestro país la tasa de pobreza se sitúa en el 20 %, y aumenta hasta más del 30 % para el caso de grupos especiales, en los que entran en juego otras de las variables que hemos comentado, como parados, mujeres o mayores de 65 años (Ibíd., 122). Esto contrasta con el hecho de que los índices de concentración de rentas se sitúen entre los más elevados de la OCDE lo que, unido a lo anterior, nos lleva a afirmar que en nuestro país el llamado estado del bienestar dista bastante de ser una realidad para todos. Pero no somos los únicos. En Estados Unidos, primera potencia económica mundial, la quinta parte de la población con menores ingresos gana el 1,1 % de la renta global del país, mientras que la quinta parte con mayores ingresos percibe el 50 %. Así, no es extraño que en este mismo país haya trece millones de niños con problemas de desnutrición (Ibíd., 162) o que el sueldo del Director Ejecutivo de Disney sea igual a la suma de los sueldos de los cuatro mil jardineros que trabajan en el parque *Disney World* en Orlando (Ibíd., 160). El costo social que se deriva de todo esto en términos de desempleo, delincuencia, marginación, etc. es inabarcable. En fin, la lista de datos

y estadísticas podría ser tan extensa como dramática, por lo que no entraré en una enumeración que, por otra parte, se aleja de las pretensiones de este trabajo<sup>46</sup>.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, a pesar de que he considerado la desigualdad como un problema fundamentalmente social, si tratamos de analizarlo a través de una mirada compleja, tendremos que considerar, sin duda, una dimensión ambiental del problema, que interactúa con la dimensión social en una relación de reciprocidad. Así, el problema social de la desigualdad puede dar lugar a diferentes problemas ambientales, del mismo modo que determinados problemas ambientales pueden ser causa de la desigualdad social. Claros ejemplos de este hecho son situaciones problemáticas actuales como puedan ser el problema de la deforestación de la selva amazónica o la proliferación de los cinturones de pobreza en las grandes ciudades, por citar alguno. En ellos, como decimos, es difícil desligar la vertiente social de la ambiental. Así, la propia necesidad de supervivencia provocada por la situación de inferioridad, que es fruto de la desigualdad, hace que el medio sea considerado como única fuente de recursos y, en consecuencia, se convierta en objeto de explotación indiscriminada. Es inútil tratar de encontrar consideraciones de conservación o de respeto al ecosistema, cuando es la supervivencia de una comunidad, o a veces de un país entero, la que está en juego. Por otro lado, los países, empresas multinacionales o personas que se encuentran en situación de ventaja o superioridad aprovechan esta coyuntura para conservar su propio medio incentivando la explotación del medio de los países inferiores, acentuando así, además, la situación de desigualdad de los mismos<sup>47</sup>. Así, como vemos, la desigualdad puede ser al mismo tiempo causa y consecuencia de la explotación indiscriminada del medio natural. En este caso, como en tantos otros, se establece una relación de reciprocidad o bucle entre el ámbito natural y el social, que los hace indesligables (Morin, 2001). En resumen, se trata a todas luces de una situación insostenible que se mantiene gracias al fomento de posturas individualistas e insolidarias, junto a las que se trata de hacer ver que las reglas que rigen la economía son inexorables (Torres, 2000), por lo que las situaciones de desigualdad a que se da

---

<sup>46</sup> Para una visión más global y reciente puede consultarse el último informe disponible de las Conferencias de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (Naciones Unidas, 2000).

<sup>47</sup> Como ha ocurrido, por ejemplo, con la interpretación perversa que se ha hecho de determinados aspectos del Protocolo de Kyoto (acuerdo internacional, firmado en 1997, destinado a frenar el calentamiento global del planeta debido a la contaminación atmosférica): algunos países desarrollados y poderosos, como los EE.UU., que contaminan anualmente por encima del coeficiente que se les asignó, están “comprando” parte del coeficiente (es decir, del supuesto “derecho a contaminar”) de otros países pobres, que, por su escaso desarrollo, no llegan a producir ni siquiera el grado de contaminación que se les había asignado.

lugar también lo serían. Para esto se utilizan multitud de métodos generadores de opinión, entre los que destacan los medios de comunicación de masas.

Para lo que nos interesa, debo decir que la escuela, como elemento reproductor del sistema, juega un papel esencial en este sentido. Esto ha sido corroborado por investigaciones didácticas (Gil, 1993a; 1993b; 1994; 1996) en las que queda ampliamente demostrado cómo esta visión esencialista de la desigualdad económica es la dominante entre los estudiantes de educación secundaria. Evidentemente, la esencialización y concepción del problema como inevitable del problema lleva implícita la incapacidad para su solución, y mucho más desde el limitado papel que se otorga a los ciudadanos. La apatía y el desencanto general están servidos.

Como ya he anunciado, el problema, lejos de solucionarse, crece. En 1960 la diferencia entre el quinto más rico de la población mundial y el más pobre era de 30 a 1. En 1997 la diferencia había aumentado hasta el 74 a 1 (Torres, 2000, 199). Es evidente que el desarrollo es para unos pocos, por lo que genera constantemente excluidos, que son una carga para el sistema. El hecho de que domine la ley del libre mercado y que la atención e inserción de las masas de pobres genere un gasto, o más bien un recorte de los beneficios, hace que los programas de ayuda se reduzcan considerablemente<sup>48</sup>. En esta línea nuestro propio país es ejemplo de crecimiento económico en los últimos años, pero también de cómo ese crecimiento no sólo no reduce sino que aumenta las desigualdades y la exclusión social (Escandel, 1998; Garde, 2003; Tezanos, 1999). Lo que interesa es el crecimiento en términos de cifras macroeconómicas, ignorando el coste social que esto pueda producir (Torres, 2000). Los pobres molestan y parece evidente que si no somos capaces de articular algún tipo de respuesta los costos humanos derivados del mantenimiento del sistema en el futuro serán, si cabe, de mucha mayor gravedad (George, 2001). La conclusión a la que llega esta autora es que lo mejor para el sistema es la eliminación de la masa de excluidos. Quizás llegar a admitir la planificación de una estrategia de estas características constituya una hipótesis espantosa, que además parece descabellada. Sin embargo, la falta de medidas para solucionar la situación y, lo que es más grave, la reducción de las pocas que existen hasta el límite de lo testimonial no hacen más que contribuir a corroborarla. La excusa fácil, como ya hemos visto, es el sistema,

---

<sup>48</sup> El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) reducirá en un 14% su presupuesto para el año 2002 por falta de apoyo financiero por parte de los países donantes. Sin ir más lejos, España ha reducido en 600 millones de pesetas la ayuda a los refugiados en el último año. (*El Mundo* 02/06/2001)



como si éste fuera inamovible y como si la precariedad, el hambre y la muerte de los más desfavorecidos no se produjeran por causa del beneficio de unos pocos<sup>49</sup>.

Por otra parte, no debemos olvidar que, aunque parezca la más importante – y por ello hayamos profundizado más en ella a modo de ejemplo –, ésta es sólo una de las variables que, según he expuesto, influyen en el complejo fenómeno de la desigualdad. Si a todo lo que acabo de decir unimos los problemas derivados de los demás factores el resultado es abrumador. Por lo demás, los problemas no aparecen de una manera aislada sino muy frecuentemente, y de un modo casi inevitable, relacionados o asociados entre ellos, dando lugar a una red – a la que ya hemos aludido en otro momento de este capítulo – de la que se hace muy difícil escapar. La acumulación de epidemias, muertes masivas, desplazados, oleadas crecientes de inmigrantes, con sus consiguientes brotes de violencia racial, delincuencia, violencia de género, desempleo, etc., que se desprenden de la conjunción de estos factores desiguales componen un truculento cuadro que llega a hastiar al ciudadano medio acomodado y a sobrepasar su capacidad de reacción y la de las autoridades. Como también he mencionado, la ausencia de una mirada compleja lleva a emprender soluciones parciales que atacan a elementos individuales de un modo aislado y, por lo tanto, eluden la raíz principal del problema. Esto repercute en la completa ineficacia de las medidas o en una eficacia muy limitada, lo que lleva al desánimo y a la concepción de que el problema no tiene solución.

Es por esta razón por la que desde la perspectiva crítica, en la que me inscribo, abogo por la profunda necesidad de dar respuesta a esta situación desde la escuela, como segundo ámbito – después de la familia – de socialización de los ciudadanos del futuro. A pesar del papel reproductor del orden social al que ya antes he aludido, desde el Proyecto IRES se defiende la posibilidad de construcción de un conocimiento complejo y emancipatorio que desemboque en la formación de ciudadanos más responsables, constructores de una sociedad más justa y democrática (García Pérez, 2000b). En realidad no se trata de ninguna novedad, no debemos olvidar que ésta es una de las principales finalidades de la educación obligatoria en una sociedad democrática (Gimeno, 1999; 2000).

---

<sup>49</sup> “El costo de lograr y mantener acceso universal a la enseñanza básica para todos, atención básica de salud reproductiva para todas las mujeres, alimentación suficiente para todos y agua limpia y saneamiento para todos es aproximadamente de 44.000 millones de dólares. Esto es inferior al 4 por 100 de la riqueza combinada de las 225 personas más ricas del mundo” (Informe sobre el Desarrollo Humano, PNUD, 1998, 30. Citado por Torres, 2000).

En consecuencia, bajo mi punto de vista, una de las necesidades más urgentes de la educación obligatoria, con especial responsabilidad por parte del Área de Ciencias Sociales, es el desarrollo de propuestas factibles que permitan la educación para la eliminación de las desigualdades. Pasaremos a continuación a analizar algunas consideraciones en este sentido.

## **2.5. La desigualdad en la escuela**

Desde la perspectiva crítica, que acabo de mencionar, la desigualdad es un problema que también se manifiesta en la propia institución escolar, en la que se fomentan las situaciones de desigualdad, pero desde la que, también, se puede luchar contra la desigualdad.

### **2.5.1. La escuela como generadora de desigualdad**

En efecto, yo diría que es la propia escuela uno de los primeros lugares en el que los niños y adolescentes comienzan a interiorizar valores como la sumisión, la obediencia no razonada, la asunción de una estructura jerárquica en la que unos mandan y otros obedecen, etc. que más adelante favorecen el surgimiento y, lo que es más grave, la asunción indiscutible, de situaciones de profunda injusticia y desigualdad. Y esto no a través del conocimiento escolar trabajado, que también, sino gracias al tipo de relaciones sociales que se establecen en la institución escolar. Así,

en el proceso educativo los alumnos experimentan fundamentalmente el poder (y, en consecuencia, la desigualdad) a través de las vivencias autoritarias o democráticas en el seno de la familia y, como prolongación de ésta, en la escuela (Albacete, Cárdenas y Delgado 1999, 55).

No en vano, ya en uno de los primeros trabajos sobre contextos escolares Jackson expresa que:

La diferencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos tiene relación, evidentemente, con la evaluación, pero implica mucho más que una nueva distribución de premios y castigos. La desigualdad a la que nos referimos constituye el rasgo más destacado de la estructura social de la clase y sus consecuencias repercuten en las condiciones

de libertad, privilegio, y responsabilidad que se manifiestan en los asuntos escolares (Jackson, 1978. Citado en Porlán, 1993, 94).

De este modo, sospecho que a pesar de los grandes principios de igualdad y solidaridad manifestados en las declaraciones relativas a la educación, la escuela en la práctica juega una función fundamental de reproducción de la estructura social y justificación de la desigualdad (García Díaz, 1998). Por otro lado, si bien la ideologización del conocimiento escolar puede apreciarse en todas las disciplinas, no cabe duda de que es en el conocimiento histórico – junto con el de las Ciencias Sociales en general – en el que de manera más evidente puede apreciarse este hecho (Merchán, 2001b; Martín, 2001).

En consecuencia, el concepto de desigualdad también puede funcionar como concepto metadisciplinar, es decir, más allá de las disciplinas, tanto escolares como científicas, para ayudarnos a comprender y transformar la educación. En este sentido, resultan de gran interés para mi investigación los planteamientos expuestos por J. Merchán en el capítulo primero de su tesis doctoral (Ibíd.)<sup>50</sup>, tomando como referencia y tratando de conjugar las opiniones de múltiples autores que han sido denominados por algunos como teóricos de la reproducción, como Bernstein, Barnes o Bourdieu. Precisamente una de las aportaciones fundamentales de estos autores es la concepción de la escuela como institución legitimadora, reproductora y garante de la continuidad del orden social vigente, más que como liberadora de los individuos, tal y como con frecuencia se ha mantenido. En este sentido, el hecho de la extensión de la educación obligatoria al conjunto de la sociedad es valorado como un modo de sometimiento y aculturación de las masas más que como un logro social por la extensión del derecho a la educación al conjunto de sus miembros.

Merchán argumenta que la escuela es generadora de desigualdades a través de cuatro mecanismos fundamentales, el primero de los cuales podemos considerarlo como interno del aula, fundamentalmente relacionado con el mantenimiento del orden dentro de la clase y la autoestima profesional del propio profesor, mientras que los tres restantes serían situaciones que se dan en la escuela pero que tienen más que ver con procesos sociales que trascienden los muros de la propia institución escolar. Estos mecanismos estarían en relación con procesos de selección y jerarquización social y serían los siguientes.

---

<sup>50</sup> Para una visión más detallada se puede consultar: Merchán, 2001a.

En primer lugar la propia situación de jerarquía que se da en el aula. Esta desigualdad, a su vez, se mantiene a través de dos mecanismos: la calificación, utilizada como arma de poder por parte del profesor; y el conocimiento científico manejado por el profesor e ignorado por los alumnos, lo que permite a aquél el mantenimiento de su supremacía con respecto al resto de componentes del aula, y el mantenimiento de su status profesional como experto en una determinada rama científica, tanto en el aula como de cara al resto de la sociedad. Al contrario de lo que podría parecer, la adopción, por parte de los profesores, de posturas dogmáticas está normalmente relacionada con un escaso dominio de la materia a impartir por parte de los mismos, lo que les causa una profunda inseguridad, que compensan mediante el mantenimiento de posiciones trasmisivas, autoritarias y, en consecuencia, no sujetas a cuestionamiento (Porlán, 1993; Martín del Pozo, 1999).

En segundo lugar, siguiendo a Bernstein, la selección en el acceso a la información, también es utilizada como medio de diferenciación de los alumnos en el seno del aula. Así, en la medida en que el código utilizado para la transmisión de la información es más familiar para unos alumnos que para otros, lo que generalmente viene determinado por la educación familiar, unos contarán con una mayor facilidad para el aprendizaje que otros.

Del mismo modo, según Bourdieu, la selección de los contenidos actúa como un medio de selección y diferenciación. En este sentido, se argumenta que los contenidos que son objeto de la educación son propios de una clase social (Anyon, 1999) y que los alumnos, más que en la escuela, los aprenden en el seno de sus familias, que poseen el capital cultural valorado. La escuela se limitaría a sancionar ese conocimiento mediante la expedición de los correspondientes títulos.

Por último, estos mismos títulos actúan como mecanismo de selección social, limitando el acceso a determinadas profesiones a sus poseedores, lo que implica, precisamente por lo dicho en el apartado anterior, una restricción al acceso a los mismos por parte de los alumnos procedentes de las capas sociales más bajas. De este modo, los títulos académicos actúan como barreras entre los diferentes grupos sociales, constituyendo, como ya apuntábamos al iniciar el capítulo, uno de los mecanismos generadores de desigualdad en la sociedad actual<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Para conocer otras aportaciones en este terreno vid. p. ej. Apple, 1994; 1996; 2002; Escofet *et al.* 1998; Feito, 1990. Flecha, 1990; Giroux y Flecha, 1992.

Aun así, la democratización de la educación y la facilitación del acceso incluso a los niveles superiores de la misma por parte de individuos pertenecientes a cualquier estrato social ha provocado una inflación de títulos académicos o, lo que es lo mismo, la devaluación progresiva de los mismos. Esto ha sido compensado por los estratos superiores de la sociedad mediante el acceso de sus jóvenes a cursos de especialización o postgrado en el extranjero<sup>52</sup> que, por su elevado precio, están restringidos al común de la población. Como es lógico, el propio sistema trata de evitar la pérdida de posibles “genios” que quedaran excluidos por el factor económico, a través del establecimiento de becas – siempre muy limitadas – que minimizan el coste para los estudiantes que cuentan con mejores calificaciones académicas, es decir, aquellos que, por decirlo así, forman parte del grupo superior desde el punto de vista académico. En definitiva, todo conduce a la desigualdad en función de la capacidad económica o, en todo caso, en función del capital cultural (Bourdieu, 1999b). Ni que decir tiene que esta posibilidad es concedida por el sistema siempre como inversión de futuro, cuyos beneficios se esperan recoger en el menor plazo posible.

De todos modos, en los últimos tiempos parece surgir una tendencia que trata de hacer frente a la situación anterior de un modo mucho más radical. Se trata de la llamada “desescolarización de las masas”. Así, se pretende recuperar el prestigio y la diferencia proporcionada por el sistema educativo. Para conseguir esto, se trata de limitar el acceso a determinadas etapas del mismo, restringiéndolo a los jóvenes de las clases superiores, junto con los más dotados académicamente o los más adaptados al sistema tal y como está configurado. El resto sería desviado hacia itinerarios escolares paralelos, que condicionarán el futuro académico y, en consecuencia, social de estos jóvenes. Sobre todo, porque estos itinerarios escolares que supuestamente están más adaptados a las necesidades educativas de estos alumnos, en la práctica cuentan con una función fundamental de custodia, que permita a sus padres continuar formando parte de la cadena de producción sin interrupciones, pero que se preocupa bastante poco de la formación de los alumnos. El elemento escolar propiamente dicho, en cuanto que institución que pretende el desarrollo integral de los destinatarios, pasa a un segundo plano, por no decir que es meramente testimonial. En todo caso, de lo que se tratará será de formar individuos que se adapten lo mejor posible al sistema formando parte de sectores profesionales poco cualificados, para los que parece no ser necesaria una formación integral que los capacite como ciudadanos críticos que ejerzan su papel en la sociedad con libertad y responsabilidad. En esta tendencia se

---

<sup>52</sup> Lo que explica la creciente proliferación de masters y cursos de especialización de la más diversa índole, que introducen un nuevo elemento de jerarquización dentro del grupo social constituido por los licenciados universitarios.

inscriben, a mi entender, las últimas reformas legislativas en educación emprendidas en España<sup>53</sup>, a las que haré referencia con más detenimiento en relación con el contenido de la desigualdad social en la primera parte del siguiente capítulo. Es llamativo el hecho de que dichas reformas hayan sido fruto de una iniciativa exclusivamente política que ha pasado escandalosamente por alto tanto la participación de los especialistas como el debate público en una cuestión de tanta importancia para la sociedad, lo que es claramente indicativo de la pobre concepción que en nuestra sociedad se tiene de la democracia.

En definitiva, podemos afirmar con rotundidad que es muy importante “el papel que juega la escuela en la reproducción de la desigualdad que caracteriza al orden social de las sociedades capitalistas” (Merchán 2001b, 35). Teniendo en cuenta todo esto realizaré, en el siguiente epígrafe, algunas observaciones, que tratan de ser una aportación desde mi propia perspectiva.

### **2.5.2. La posibilidad de actuaciones alternativas**

En primer lugar, pienso que las situaciones de desigualdad en el aula, sobre todo las que se dan entre profesor y alumno, cortocircuitan cualquier proceso de construcción social del conocimiento en el aula. Así, siempre que el alumno se sienta sometido a calificación, es decir, en la mayoría de los casos, vivirá cada intervención en el aula como una oportunidad para ser juzgado. La consecuencia lógica, por tanto, será la reducción al mínimo del número de las mismas y la adecuación de su contenido a lo que el profesor espera escuchar. Es evidente, en consecuencia, que cualquier intento de debate en el que se expresen con libertad las opiniones o de investigación en la que se admitan como válidas formulaciones intermedias del contenido en construcción por parte de los alumnos, sea muy difícil de realizar en este contexto de desigualdad. Me atrevo a afirmar que es imprescindible la aplicación del principio de isomorfismo defendido por el Proyecto IRES, que permita la concepción del aula por parte de sus propios integrantes como un sistema compuesto por elementos diversos pero no desiguales<sup>54</sup>, lo que permitiría que el alumno se sintiera respetado y valorado a la hora de discutir, opinar, aportar material, etc. Esta situación es, en mi opinión, muy adecuada para desarrollar en el aula un aprendizaje por

---

<sup>53</sup> Dichas reformas afectan a prácticamente todo el espectro educativo, comenzando por la educación obligatoria (Ley Orgánica 10/2002; Real Decreto 831/2003) y llegando hasta la universitaria (Ley Orgánica 6/2001), pasando por la formación profesional, que sigue siendo objeto de continuas reformas y modificaciones.

<sup>54</sup> Entendidos estos dos términos en el sentido que hemos expuesto más arriba.

investigación. Y viceversa, es decir, la investigación es, si no la única, sí una metodología privilegiada a la hora de promover aprendizajes desde la diversidad, el respeto, la democracia, etc. Se podría decir que el aprendizaje del contenido de la diversidad, y, en consecuencia, de la eliminación de las desigualdades, sólo es posible mediante la experimentación por el alumno de situaciones reales de diversidad durante el propio proceso de construcción de conocimiento en el aula, en definitiva, situaciones de “investigación escolar”. Intentos en otro sentido contarían con el problema de poder arrastrar las dificultades derivadas del desajuste entre lo que se propone como contenido y la manera en que es trabajado<sup>55</sup>. Esta posición es, al mismo tiempo, coherente con la concepción del conocimiento escolar que he defendido, en la que las fuentes que se contemplan para su determinación (problemática socioambiental, conocimiento cotidiano, conocimiento científico) reciben la misma valoración y tienen la misma importancia de cara a la construcción del conocimiento, a diferencia de las posturas absolutistas, en las que se mantiene el conocimiento científico como fuente principal, si no única, para la construcción del conocimiento escolar.

Es evidente, como hemos visto, que esta postura choca abiertamente con la función tradicional de escuela de ser un ámbito para el aprendizaje de la obediencia, la sumisión y la desigualdad, garantizando el aprendizaje del papel que corresponde desempeñar a cada uno en el seno del entramado social y evitando, así, el surgimiento de movimientos de cambio o protesta por parte de los menos favorecidos. Sin embargo, en la línea que vengo defendiendo y que se inscribe en el citado marco del Proyecto IRES, creo que los sistemas educativos pueden conceder cierto margen de maniobra que, bien aprovechados, pueden permitir el desarrollo de un proyecto educativo encaminado no a la reproducción sino a la progresión y mejora (García Pérez, 2000b; Rue, 2000).

Por otro lado, la desigualdad de acceso a la educación es un hecho. La invasión de la lógica de mercado, que domina el resto de la sociedad, en el ámbito educativo da lugar a claras situaciones de desigualdad. Así, la escuela pública al servicio de una educación generalizada, uno de los mayores logros de las sociedades

---

<sup>55</sup> En este sentido mi propuesta optaría por matizar planteamientos de otros grupos que han propugnado una *alfabetización cultural crítica* que se define como *contrahegemónica*, pero a través de una concepción transmisiva del aprendizaje, en la que se confiesa abiertamente la intención de hacer que los alumnos superen sus planteamientos erróneos y los sustituyan por una visión (la del profesor) que se considera superior, sobre todo en el ámbito ideológico. Se trataría de una perspectiva más autoritaria de la dinámica del aula y con cierta tendencia absolutista en lo ideológico que, según se ha visto, dificultaría un aprendizaje para la diversidad. Por otro lado, parece conveniente tratar de hacer un isomorfismo entre lo que se propugna como proyecto social deseable y lo que se propone como dinámica deseable para el aula, de modo que el aprendizaje para la lucha contra las desigualdades se produzca en ámbitos no desiguales.

democráticas, se ve obligada a competir con una escuela privada con más recursos y a la que por supuesto sólo se accede a través del pago del correspondiente recibo a fin de mes, lo que provoca una selección de sus usuarios, restringidos, de hecho, a los jóvenes de clase social más elevada. Como digo, esto provoca la desigualdad de acceso a una educación con más recursos, pero también provoca la separación desde la infancia de los jóvenes de las clases más privilegiadas con respecto a los demás, quedando así fijado de la manera más visible y patente la distancia que les separa del resto de las personas, incluso de su edad, e imposibilitando, por supuesto, cualquier posibilidad de educación desde la diversidad o la tolerancia.

A mi juicio, el hecho de que la educación, como lo pueda también ser la sanidad, sea un bien de interés público cuyo buen o mal funcionamiento repercute directamente en el desarrollo general de la sociedad, hace que el estado deba garantizar su acceso a todos los ciudadanos en las mejores condiciones posibles, sin distinción por ningún motivo, y mucho menos el económico. De lo contrario, se estará permitiendo, si no fomentando, la mercantilización de estos bienes, es decir, el convertirlos en un negocio, pasando a funcionar bajo las reglas del mercado que, como sabemos, distan mucho del interés general.

En conclusión, nuestra propuesta se centra en una concepción sistémica del aula (García Pérez, 2000b), en la que, tanto ésta como la escuela en su conjunto, se consideran sistemas complejos. En consecuencia, no se organizan de un modo jerárquico, sino que se conciben compuestas por un conjunto diverso de elementos que mantienen, asimismo, un conjunto diverso de relaciones entre ellos, en las que predomina el intercambio constante de información, lo que en modo alguno implica la valoración de cualquiera de ellos por encima del resto. Esto, al mismo tiempo, estaría en relación con la construcción social en el aula del concepto metadisciplinar de unidad-diversidad, que hemos explicado más arriba. Por tanto, esta concepción del aula y de la educación en general guarda una profunda coherencia con la propuesta de conocimiento escolar y desarrollo profesional que venimos manejando, de las cuales es indisoluble.

En este sentido, el concepto metadisciplinar de diversidad, que hemos propuesto como referente, actúa no sólo en relación con el contenido, sino como un auténtico “principio didáctico” que actúa como orientador de la intervención educativa, que se podría formular como “construir la diversidad desde la diversidad”<sup>56</sup>. Se trata en

---

<sup>56</sup> Tomo prestada esta idea de García Díaz y García Pérez (2001), donde aparece enunciada tal cual, pero en relación con el metaconcepto de interacción.



definitiva de conjugar el derecho a la igualdad con el respeto a la diferencia, también en el ámbito educativo. O, en otras palabras:

Diferencias para basar la educación en la diversidad de culturas de las personas que asisten a las escuelas. Igualdad para asegurar que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Igualdad para desarrollar todas las culturas e identidades y así lograr el cambio de la actual realidad cultural y social (Flecha y Gómez, 1995, 96-97).

Se trata, en definitiva, de extender a la dinámica del funcionamiento del aula el enfoque dialógico (Flecha, 2001) que parece extenderse a inicios de este nuevo milenio y que se revela, si no como el único, si como uno de los mecanismos más válidos y eficaces para tratar de gestionar las situaciones de un modo cada vez más participativo. Es cierto que el mundo no es más diverso que antes, pero no lo es menos que las relaciones entre esos elementos diversos han aumentado, provocando una mayor conciencia de la diversidad y de los costes que esta puede acarrear si no es bien gestionada. En este contexto, la diversidad ha aumentado también, como no podía ser de otra manera, en las aulas de educación secundaria. Por un lado, contamos con alumnos de origen, raza, cultura, religión etc. cada vez más diverso, como consecuencia directa de la inmigración provocada por los fenómenos crecientes de desigualdad regional a los que ya hemos aludido. Por otro, independientemente de lo anterior, parece que los intereses de los alumnos son cada vez más diversos, más alejados de los de la propia institución escolar y que, al contrario de lo que podía ocurrir en otras épocas, no dudan en expresar con la mayor naturalidad. Así las cosas, la vía de gestión de las situaciones a través del diálogo y la participación del mayor número posible de los implicados, se revela no sólo más democrática – lo que, en nuestra sociedad, ya debería ser argumento suficiente para su defensa – sino también más útil para la escuela de cara a la construcción social de los contenidos escolares y muy particularmente del contenido concreto de la desigualdad.

Otro elemento fundamental sobre el que habría que incidir es la evaluación. Y es que, sin duda se trata de uno de los factores que en mayor medida inciden en la creación de situaciones desiguales en el aula, tanto entre el profesor y los alumnos como de los propios alumnos entre sí. La relación de poder que se establece entre el docente y los alumnos que éste tiene a su cargo y la autoridad que se deriva de la misma tiene como fuente principal la capacidad del profesor para repartir calificaciones que redundarán en el beneficio, o perjuicio, académico – y, en consecuencia, social, familiar, etc. – de sus alumnos. Esto hará que los propios alumnos, aunque sea de un

modo inconsciente, más que por aprender, se preocupen constantemente de tratar de responder a las expectativas que ellos atribuyen al profesor. Se puede decir que la situación que acabo de describir no garantiza los aprendizajes pero sí, de alguna manera y durante bastante tiempo, ha servido para mantener cierto orden en las aulas. La amenaza de una sanción que afecte negativamente a la calificación ha sido un arma frecuentemente usada por los docentes ante situaciones de desorden o conflicto en el aula. Sin embargo, en los últimos tiempos esta medida se ha tornado en muchos casos ineficaz. El cambio de la realidad de los alumnos que llenan las aulas de Educación Secundaria, a la que ya antes hemos aludido, ha provocado la presencia de un gran número de alumnos que se encuentran en las mismas por obligación y para los que la calificación, en consecuencia, resulta indiferente, por lo que se convierte en un medio ineficaz de presión y control de la conducta.

Por otra parte, la calificación se ha convertido en un elemento de competitividad y exclusión entre los propios alumnos. Su predominio ha provocado que se traslade al seno de la propia escuela la lógica de la competitividad y la exclusión que, como hemos visto, predomina en la sociedad, en gran medida por la transferencia a la misma de los valores del mercado. Esta situación provoca el aprendizaje entre los alumnos de actitudes de competencia, insolidaridad e incluso marginación de los menos capaces o con más dificultades para adaptarse a esta lógica dominante. La exclusión de este tipo de alumnos no solamente se produce entre sus propios compañeros, sino que en gran medida es reforzada por la lógica de la propia institución escolar, que tiende a segregar a los alumnos en grupos diferenciados en función de su capacidad académica. Se confunden así las prioridades: se busca la comodidad de los profesores – de algunos de ellos, los que no dan clase a los grupos considerados peores, claro<sup>57</sup> – y se olvidan las necesidades educativas de los alumnos. Esta situación se ve, si cabe, aún más reforzada por la presencia de pruebas externas – como pueda ser la Selectividad o las nuevas reválidas que se pretenden implantar a través de la denominada Ley de Calidad de la Educación (Ley Orgánica 10/2002) – que inciden en la competitividad entre los alumnos y en la exclusión progresiva del sistema de los considerados menos aptos.

Ante esto, la propuesta alternativa en el ámbito de la evaluación debería tender hacia la separación entre la calificación y la evaluación propiamente dicha. De este modo la evaluación debería pasar a considerarse como un elemento fundamental dentro de la dinámica de enseñanza/aprendizaje, que permite, tanto a alumnos como a

---

<sup>57</sup> La cuestión de la desigualdad en el seno de los propios claustros de profesores sería de enorme interés para comprender muchas de las situaciones que se dan en los centros.

profesores, investigar y conocer la evolución de los aprendizajes y, en consecuencia, ajustar los procesos de modo que se adapten del modo más adecuado tanto al conjunto de la clase como a cada uno de los alumnos de un modo particular (Porlán, 1993). Así, se pueden diseñar estrategias de refuerzo que parezcan necesarias o reajustar la propia estrategia de investigación escolar de modo que se adapte mejor al proceso que siguen los alumnos.

Por otra parte, es evidente que habría que seguir calificando. En cualquier caso, habría que buscar estrategias que permitieran que la calificación condicionara en el menor grado posible, el comportamiento de los alumnos en el aula, buscando que el mismo se centre fundamentalmente en el interés y la curiosidad por la investigación y el aprendizaje. No cabe duda de que la tarea es complicada, pero corresponde a los profesionales buscar soluciones que permitan favorecer los aprendizajes y la motivación positiva en unos alumnos que cada vez responden de un modo peor, o en cualquier caso más indiferente, ante el chantaje o la presión de la calificación negativa.

Desde un punto de vista más amplio, otras estructuras propias del modelo de escuela vigente en nuestro sistema educativo, que proceden fundamentalmente del modelo de organización de las instituciones carcelarias, no hacen más que acentuar esta tendencia a la promoción de las desigualdades, no ya en el interior del aula, sino también en relación con la organización del centro como institución. Tanto los horarios rígidos y fragmentados como la acumulación de los alumnos en aulas independientes y sin apenas recursos en su interior no son más que dos llamativos ejemplos de esto que estoy comentando. Sería deseable desarrollar estrategias de ruptura de este tipo de dinámicas, que permitieran el aprendizaje para la eliminación de las desigualdades en un contexto escolar adecuado, es decir, aquel en el que se den las condiciones necesarias de respeto y promoción de los aprendizajes, que venimos proponiendo.

En este sentido, merecen especial atención algunas iniciativas o experiencias que se están desarrollando, las cuales podemos citar a modo de ejemplo y como recordatorio de que la realidad que conocemos no es la única posible y que, con un poco de imaginación e iniciativa, se pueden dar respuestas alternativas más eficaces también desde la escuela.

Una experiencia especialmente llamativa es la que bajo el nombre de movimiento de “escuelas democráticas” se está llevando adelante en algunos centros de educación secundaria en los Estados Unidos, especialmente en la zona de Nueva York (Apple y Beane, 1997; Feito y Guerrero, 2001). En este tipo de centro, gracias a la notable autonomía permitida por el sistema educativo estadounidense, se dan una

serie de condiciones que los hace ser especialmente peculiares en cuanto a la ruptura de las dinámicas de la cultura escolar predominante, más resistentes y que más perjudican los aprendizajes. Para empezar, los alumnos acceden al centro a través de una entrevista de los responsables del mismo con el propio alumno y con sus padres. A través de esta entrevista se pretende garantizar su aceptación de la metodología del centro, además de una composición equilibrada de los grupos, en los que se pretende combinar alumnos procedentes de las más diferentes extracciones sociales, lo que permitirá la experimentación de la diversidad ya desde el primer momento, en una línea parecida a lo que se propone aquí. El trabajo se organiza a través de la elaboración personal de una investigación de un modo individual por parte de los alumnos que va quedando reflejada en un "portafolio". El horario, por lo tanto, no se ajusta a una sucesión de horas de clase, sino que se organiza en función de las necesidades del alumno, que, orientado por un tutor, realiza la investigación. Además, este horario se completa con numerosas salidas destinadas a que los alumnos conozcan diferentes realidades, como pueda ser la universidad o el mundo empresarial, y la realización de una serie de servicios o trabajos para la comunidad, que pretenden su sensibilización e implicación activa en los problemas de su entorno más próximo. A final de curso, el trabajo es evaluado mediante su exposición y defensa ante un tribunal compuesto por profesores, pero también por padres y alumnos.

El horario de los docentes, como es lógico, también es muy peculiar. Los profesores cuentan con horario de clase, pero sobre todo, con una gran cantidad de tiempo destinado a la atención y orientación personalizada de los alumnos y a la realización de reuniones con otros profesores que permiten un seguimiento de gran profundidad. El resultado es muy positivo. Los alumnos se encuentran muy motivados tanto con sus propias investigaciones como con las de sus compañeros, algunas de las cuales tendrán que evaluar. Por último, y al contrario de lo que pudiera parecer, sus resultados, cuando salen del centro para integrarse en otro tipo de instituciones centradas en un aprendizaje más tradicional, son bastante satisfactorios.

Como vemos, la ruptura de la dinámica del aula se revela como un elemento fundamental. El aula y las rutinas de funcionamiento que a lo largo del tiempo ha ido adquiriendo la convierten en uno de los lugares por excelencia para el establecimiento de relaciones desiguales ya desde la infancia y la primera adolescencia y, en consecuencia, para su aprendizaje y asimilación de cara al futuro funcionamiento desigual en el seno del resto de instituciones que conforman la dinámica social. Por lo demás, a estas alturas, sería propio de una visión muy limitada tratar de reducir la

escuela a lo que puede ocurrir entre las cuatro paredes de un aula (Feito, 2001). Parece que el aprendizaje para la vida en el siglo XXI requeriría experiencias de mayor diversidad y riqueza que, por otro lado, como digo, presentan una mayor potencialidad a la hora de favorecer la diversidad y la ruptura de las rutinas de funcionamiento desigual. En este sentido, son significativas también las experiencias del tipo del Aula Inteligente (Segovia y Beltrán, 1998), que tratan de aplicar al proceso de enseñanza / aprendizaje los beneficios de las nuevas tecnologías. Es cierto que este tipo de propuestas no garantiza la ruptura de la dinámica del aula y el enriquecimiento del conocimiento que allí se construye, pero sí aportan más herramientas para conseguirlo a través de un nuevo modo de acceso a la información y de una inevitable diversificación de las fuentes de las que ésta se toma. Por lo demás, ni que decir tiene que aportan al proceso de aprendizaje un enriquecimiento de la cuestión instrumental.

Otra experiencia interesante, y quizá con más posibilidades de integración en el sistema educativo, es el desarrollo de la biblioteca escolar como núcleo vertebrador de la dinámica del centro, de modo que la misma pase de constituir un elemento de represión disciplinar – a través de su uso como aula de castigo para los alumnos que provocan problemas de disciplina en el aula, y, por tanto, de situaciones de desigualdad entre los propios alumnos – a un factor para la ruptura de la dinámica habitual del centro (Castán, 2002)<sup>58</sup>. Es especialmente significativa la experiencia que el propio G. Castán está desarrollando desde hace varios años en Salamanca. En ella la biblioteca sobrepasa con mucho las limitadas funciones y recursos con que normalmente cuenta en los centros de Educación Secundaria. Pasa a convertirse, así, en un núcleo para la investigación, el trabajo en grupo, el juego, el debate, el acceso a las nuevas tecnologías, etc.

También son interesantes las propuestas desarrolladas por las denominadas “comunidades de aprendizaje” (Elboj *et al.*, 2002)<sup>59</sup>. Quizá ponen el acento en la ruptura de los modelos organizativos de la escuela tradicional, atendiendo sobre todo a las relaciones que se establecen entre los diferentes actores implicados en el proceso educativo. En este sentido, resultan a mi juicio de sumo interés las diferentes experiencias llevadas a cabo en la zona norte de nuestro país fundamentalmente en centros de educación primaria e incluso en alguno de secundaria. En algunas de estas experiencias se ha logrado que la escuela, poco ha poco, se haya ido convirtiendo en un referente para la discusión y el aprendizaje de toda una comunidad educativa.

---

<sup>58</sup> Véase reseña del mismo en Gutiérrez, 2003.

<sup>59</sup> Véase reseña en Gimeno Lorente, 2003.

No obstante, esta propuesta en concreto, como todas, presenta también un lado más oscuro, o al menos no tan esperanzador a la hora de ser llevado a la práctica, como en principio parece que se pudiera esperar (Gimeno Lorente, 2003). Así, resulta contradictorio con una escuela que pretenda una formación para la ciudadanía crítica el hecho de que uno de los objetivos fundamentales de este tipo de experiencias sea el de la superación de las desigualdades de las que puedan ser objeto sus destinatarios mediante la dotación a los mismos de las habilidades y estrategias que les permitan insertarse con éxito en la sociedad. La cuestión es si no sería además más coherente con la pretendida finalidad crítica el hecho de formarlos para cuestionar el propio modelo social, insistiendo no – al menos no sólo – en contenidos instrumentales o procedimentales, sino potenciando sobre todo la vertiente más actitudinal o axiológica, a través del tratamiento de la propia desigualdad como contenido escolar. Finalmente, parece que este tipo de experiencias deberían fundamentarse en propuestas teóricas más rigurosas y elaboradas (Ibíd.) que les permitieran superar posibles sesgos hacia el espontaneísmo.

Por lo demás, este conjunto de propuestas podrían ser válidas y realistas para solucionar uno de los principales problemas al que la mayor parte de los docentes tienen que enfrentarse en sus aulas, y que más les preocupa y les provoca una mayor insatisfacción profesional: la disciplina, a través de la ruptura de los modelos de organización de aula tradicionales y desigualitarios y la adopción de perspectivas más respetuosa con el protagonismo de los alumnos y la diversidad del aula. Esta nueva forma de gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje tiene una gran potencialidad en este sentido: se elimina la violencia simbólica del profesor, fuente de la rebeldía de algunos alumnos; se elimina la competencia entre los alumnos, fuente de muchos enfrentamientos entre ellos en el aula; se introduce la posibilidad de conectar con sus intereses y situarlos, por decirlo de alguna manera, en una situación “positiva” de aprendizaje, que elimine la insatisfacción de los destinatarios y les haga estar a gusto con su trabajo.

Como puede verse, la propuesta que realizo iría, en último término, más allá de una mera propuesta de renovación curricular o de desarrollo profesional, tratando de formular una hipótesis de cambio profundo de la institución escolar, que, como venimos viendo a lo largo de todo el trabajo, gira en torno al principio de Investigación en la Escuela. Dicho principio incluye la investigación de los alumnos, como medio para mejorar su conocimiento, pero también la investigación de los docentes como mecanismo para mejorar el propio desarrollo profesional, e incluso la investigación

didáctica, capaz de generar teorías prácticas que incidan en la mejora de la educación. En este marco, el trabajo en el aula del conocimiento escolar de la desigualdad a través de la adopción de prácticas orientadas por el principio de isomorfismo, es decir que favorezcan el desarrollo de condiciones no desigualitarias en la propia aula, me parece un camino muy apropiado para la promoción de ese nuevo modelo de escuela al que hago referencia. Y todo ello en aras de que la propia institución escolar responda cada vez de un modo más adecuado a los retos de la sociedad actual.

## **2.6. Una respuesta necesaria desde la escuela: el conocimiento escolar de la desigualdad social**

La escuela, pues, no puede permanecer impasible ante la dinámica de reproducción de las desigualdades a la que se ha hecho referencia. Su histórica función de reproducción social es innegable pero, al mismo tiempo, estoy convencido de que la propia escuela – como también he esbozado – constituye uno de los elementos más potentes para el cambio social. En efecto, una vez que la persona es adulta y ha desarrollado los esquemas de conocimiento y actuación que le hacen adaptarse al mundo tal y como está configurado, parece más difícil que asuma, o que proponga, cambios estructurales en algún sentido. El pensamiento único, impregnado de determinismo, al que ya he aludido anteriormente, se encarga de garantizar que este tipo de cuestiones aparezcan sencillamente como inconcebibles. En este sentido, la educación desde la infancia y la adolescencia constituye uno de los mecanismos principales que permiten la concepción de un cambio social posible. En cualquier caso, a este respecto parece que sería necesario un consenso social previo sobre el modelo social al que nos gustaría aspirar, y, a partir de aquí, elaborar un modelo de escuela que nos condujera al mismo. Me atrevo a proponer que uno de los puntos inexcusables debería ser la “educación para la eliminación de las desigualdades”, imprescindible en un proyecto humano de sociedad que pretenda el desarrollo más pleno posible y la felicidad de cada uno de sus integrantes (Tedesco, 1995).

Por otra parte, es evidente que para llevar adelante este proyecto sería necesaria una reforma radical del sistema educativo en su conjunto. En resumen, los cambios que se han de emprender son tan profundos y afectan a tantos elementos al mismo tiempo que quizá la modificación de los contenidos no sea requisito suficiente, a lo mejor ni siquiera necesario, para emprender el camino hacia un nuevo modelo de escuela. Incluso hasta podría suponer un elemento más de rechazo hacia los nuevos modelos por parte del colectivo de profesores más apegado a las prácticas

tradicionales y, en consecuencia, a los contenidos disciplinares. En cualquier caso, lo que es innegable es que el nuevo tipo de escuela que la sociedad demanda, y que nosotros postulamos, lleva aparejada necesariamente una nueva concepción de los contenidos que se han de trabajar en la misma, es decir, una determinada concepción del conocimiento escolar.

De todos modos, parece claro que los principales protagonistas de este cambio habrían de ser los propios docentes. Ellos son los profesionales que a diario consiguen poner en marcha esa institución que denominamos escuela. Cualquier estrategia de cambio escolar que prescindiera de su más directa colaboración está equivocando la estrategia y se halla abocada al fracaso. Es más, me atrevo a decir que no sólo habría que tener en cuenta a los docentes como un elemento más, sino que ellos constituyen la clave del cambio, en la medida en que las estrategias para su desarrollo profesional se revelan como una de las vías más eficaces para el cambio escolar.

Por otra parte, en lo que se refiere al contenido de la desigualdad social, en torno al cual se ha centrado la reflexión de este capítulo, he de destacar su gran potencialidad como conocimiento escolar en una doble vertiente.

En primer lugar, como elemento para la eliminación de las desigualdades, ya que el propio contenido escolar es uno de los factores determinantes a la hora de la generación – y consolidación – de la desigualdad. Como se desprende de lo que hemos dicho en apartados anteriores, la escuela – como un elemento más del sistema social, encargada, por lo demás, de su reproducción – se encuentra inmersa en la lógica del mercado. Parece que las únicas funciones que le asigna el mundo actual son la custodia de los jóvenes, para que sus padres al mismo tiempo puedan formar parte del entramado productivo sin interrupciones, y, al mismo tiempo, la formación de esos mismos jóvenes para que se conviertan en elementos cualificados que en el futuro se puedan incorporar a la cadena de producción con las mayores garantías de éxito, tanto para ellos como para el propio sistema productivo, que, en definitiva es el que sostiene la escuela. Si bien, en principio, esto no tendría por qué ser valorado negativamente, el hecho es que, como antes decía, realmente el sistema dominante termina convirtiendo a la escuela, y a los contenidos que en ella se trabajan, en uno de los mecanismos fundamentales de generación de las desigualdades. Si tenemos en cuenta que “la habilidad técnica pasa a ser la base del poder, y la educación el modo de acceso a él, los que van a la cabeza (o la élite del grupo) son los científicos.” (Bell, 1976. Citado por Tezanos, 2001, 61).



Visto así, el panorama parece desalentador. Sin embargo, creo que no podemos – ni debemos – renunciar a la escuela como lugar para el desarrollo integral de los individuos y, en último término, para la transformación social. En este sentido, la democratización del acceso a la formación técnica profesional contribuiría a la eliminación, o al menos a la disminución, de las desigualdades en el campo de la promoción de los ciudadanos como técnicos cualificados. Pero sin renunciar a la educación más integral que haga de las personas, además de técnicos, ciudadanos libres y responsables (Aguado, 2002).

De este modo, en segundo lugar, la escuela juega un papel fundamental a la hora de formar ciudadanos democráticos y solidarios para la sociedad del futuro. No se trata de refundar la vieja utopía de la sociedad igualitaria. Como sabemos, tras los grandes desastres humanitarios del siglo XX, el mundo se encuentra desencantado frente a las utopías o a los grandes fines universales que, ahora más que nunca, considera irrealizables (Lyotard, 2001). A pesar de esto, pienso que no podemos renunciar a denunciar las situaciones de injusticia y a trabajar por que el mayor número posible de seres humanos vivan en las condiciones más dignas frente a las dificultades impuestas por el sistema socio-económico (Sen, 1996).

En este sentido, frente a la pérdida de identidad grupal que, como hemos visto, conduce a la muerte de la solidaridad, habría que volver a potenciar este sentimiento de grupo, entendido éste en un sentido amplio: la humanidad en general. No se trata ya de ser solidario en un sentido negativo, es decir, frente a alguien o en contra de alguien que nos perjudica, como ha podido ocurrir en otros momentos de la historia, sino más bien, de un modo positivo, a favor de los individuos más perjudicados o que viven una situación negativa.

Por otro lado, parece que hemos olvidado que hasta las reglas más básicas para la convivencia se aprenden. Por lo tanto, aún en mayor grado debe ocurrir con conceptos tan complejos como puedan ser el de democracia o diversidad. Es inconcebible, por tanto, que la escuela no ponga su mayor empeño en el aprendizaje de nociones tan básicas como la que aquí nos ocupa – la desigualdad social – y de las que, a mi juicio, puede depender nuestro futuro como sociedad. Empezando por el contenido y, como hemos visto, siguiendo por la propia dinámica de las aulas, el contexto con el que se encuentran los alumnos cada día en la escuela no sólo no fomenta el aprendizaje de ideas como la igualdad o la democracia sino que, en muchos casos, se puede afirmar que es profundamente desigualitario y antidemocrático.

Por lo demás, se trataría de promover el aprendizaje de ideas como la de diversidad o democracia, pero no de una democracia formal o aparente, sino de recuperar la acepción más profunda y radical posible del concepto, en la línea de lo propuesto por algunas de las instituciones más prestigiosas de nuestro mundo (Mayor Zaragoza, 2000; PNUD, 2002) y de no pocos investigadores (Aranguren y Sáez, 1998; Grignon, 1999; Echeita y Sandoval, 2002), como una de las vías más eficaces para lograr un modelo aceptable de sociedad en el que no tengan cabida las desigualdades.

Por otra parte, debemos tener en cuenta la potencialidad de estos conceptos como metodología de trabajo en el aula. Han de ser, por tanto, trabajados de un modo que se favorezca no sólo el aprendizaje conceptual, sino también, y fundamentalmente, el actitudinal (y axiológico) y el procedimental. Y esto a través de la democratización de la propia aula, favoreciendo la eliminación de situaciones de desigualdad y promoviendo el desarrollo de situaciones de aprendizaje cooperativo y solidario. En este sentido, es fundamental, como ya he comentado, el desarrollo de prácticas de enseñanza orientadas por el principio de isomorfismo, que permita al alumno aprender a superar las desigualdades y a valorar y respetar la diversidad no sólo a través del contenido que se maneja en el aula sino también gracias al modo en que se trabaja en la misma. No olvidemos que el proceso de construcción del aprendizaje – sobre todo en el caso de los contenidos relacionados con el campo de los valores – es extraordinariamente complejo y en él intervienen múltiples factores, que normalmente se relacionan más con lo experiencial que con lo intelectual.

En definitiva, como ya he dicho en otras ocasiones (De Alba, 2003c), se trata de una cuestión de responsabilidad personal, social y profesional (Schmidtz y Goodin, 2000; Mate, 1995) ante la que no se puede permanecer impasible. Y menos aún aquellos que se dedican profesionalmente a la educación y que, de un modo u otro, no lo olvidemos, tienen en sus manos, en cierta medida, la formación de los ciudadanos que constituirán la sociedad del futuro más próximo.

### **CAPÍTULO 3: LA DESIGUALDAD SOCIAL EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES**

Si en el capítulo primero se atendió a dos aspectos a mi modo de ver determinantes en la educación, como son el conocimiento escolar y el desarrollo profesional, y en el capítulo segundo se ha realizado una aproximación al problema de la desigualdad en el contexto del mundo actual, el objeto de este capítulo tercero es intentar conocer el modo en que se relacionan dos cuestiones tan fundamentales como las tratadas en los dos capítulos anteriores<sup>60</sup>. Para ello, en principio, se trataría de valorar la manera en que el problema social de la desigualdad ha estado y está presente en el conocimiento escolar en la educación secundaria. En esa línea, me referiré a la presencia de este contenido en el currículum oficial de Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria para, más adelante, tratar de analizar, de manera somera, cuáles son las propuestas a mi juicio más relevantes, a este respecto en la tradición didáctica española. Terminaré formulando mi propia propuesta, inscrita, como el resto del trabajo, en el marco del Proyecto IRES, como se ha expuesto en el capítulo primero.

Tradicionalmente el contenido de la desigualdad, por sus características particulares –como puede ser la gran carga actitudinal y axiológica que se le supone– es un contenido que ha sido incluido dentro del grupo que, a partir de la LOGSE, se ha denominado de *temas transversales*, y así suele ser tratado<sup>61</sup>. Sin embargo es muy

---

<sup>60</sup> Véase el esquema general de la investigación en el capítulo de presentación (p. 5).

<sup>61</sup> Esta perspectiva podrá ser comprobada con diversos matices en las declaraciones de los profesores de educación secundaria en ejercicio en la segunda parte de este trabajo.

extraño encontrarlo incluido como un contenido más dentro de un área tradicional, como puede ser la de Ciencias Sociales. La concepción exclusivamente disciplinar – mayoritariamente vigente – hace que los contenidos del área se vean prácticamente limitados a aquellos que se corresponden con las disciplinas que tradicionalmente se han tomado como referencia en el ámbito escolar, a saber, la Geografía y la Historia.

Sin embargo, desde un punto de vista más integrador, el conocimiento escolar como ya hemos apuntado, no debería corresponderse exclusivamente con los contenidos disciplinares al uso, sino que, basándose en los problemas de nuestro mundo, debería tratar de construir respuestas eficaces desde el aula a partir de lo que hemos denominado “referentes del conocimiento escolar”. Esto, que sirve para cualquier conocimiento que se construye en el aula, es especialmente significativo en el área de Ciencias Sociales, por las características de los conocimientos que en ella se abordan. De esto es claro ejemplo el contenido de la desigualdad, como trataré de demostrar en el presente capítulo. De todos modos, este hecho no ha pasado desapercibido ni a los legisladores ni a la investigación educativa, por lo que ya se han formulado algunas propuestas en este sentido, que trataremos de conocer en un primer momento, para, seguidamente, tratar de formular una propuesta alternativa posible en la línea de las características que para el contenido he propuesto en el capítulo primero.

Considero importante subrayar que no pretendo analizar de forma sistemática las iniciativas que se han centrado en el trabajo sobre un currículum integrado o sobre un currículum organizado en torno a problemas, ni, en concreto, todas aquellas que han trabajado desde una perspectiva innovadora la desigualdad – pues ello requeriría un trabajo específico que no se corresponde con las pretensiones básicas de esta investigación, centrada en el análisis de la perspectiva profesional –, sino que, más bien, trataré de reseñar aquellas iniciativas o proyectos que, tanto por la peculiaridad y relevancia de su aportación, como por su repercusión o influencia en el campo de la innovación en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, me han parecido fundamentales para comprender la situación que los profesores manifiestan en este terreno y para contextualizar las propuestas que, en relación con esta situación, realizaré en un segundo momento. De este modo, me he referido al marco curricular y a la tradición didáctica mayoritaria para lo primero, mientras que para lo segundo atenderé a algunas iniciativas que, desde mi punto de vista, constituyen hitos fundamentales en el desarrollo de propuestas didácticas en el campo de las Ciencias Sociales.

### 3.1. El concepto de desigualdad en el currículum oficial de la educación secundaria

La necesidad de incorporar al currículum problemas de la realidad social – como es el caso de la desigualdad –, que, siendo verdaderamente importantes, no suelen ser directamente trabajados por las disciplinas escolares, ha llevado, en ocasiones, a la administración educativa a tratar de dar algún tipo de respuesta en este sentido, aunque, eso sí, tratando de respetar la organización tradicional de la escuela, tanto a nivel estructural, como a nivel de las disciplinas impartidas. Esto hace que en la práctica el resultado obtenido haya sido bastante pobre.

En el momento presente la situación legislativa en relación con los contenidos escolares de la educación secundaria presenta un extraordinario grado de complejidad. El proceso de reforma legislativa emprendido por el gobierno central y su correspondientes adaptaciones a cargo de las diversas Comunidades Autónomas se encuentran aún inconclusos. En cualquier caso, es posible realizar una revisión de la trayectoria que ha seguido el conocimiento escolar de la desigualdad social en la educación secundaria desde la primera reforma legislativa emprendida en este terreno en el actual período democrático.

Concretamente, en el caso de la ley que en la actualidad sigue siendo el marco de referencia del sistema educativo, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE – (Ley Orgánica 1/1990), dicho texto legal hacía referencia a esta temática (la desigualdad) únicamente en uno de los objetivos propuestos para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Así, concretamente el objetivo D propone: *“Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas”*.

Dicha ley -tras la concreción que supuso el real decreto de enseñanzas mínimas (de 6 de septiembre de 1991) fue desarrollada en las diferentes comunidades autónomas a través de los correspondientes decretos de enseñanza para las diversas etapas educativas. De entre ellos -y atendiendo específicamente a la educación secundaria- haré referencia fundamentalmente al currículum andaluz. Y lo hago así por diversas razones. En primer lugar, por su carácter peculiar, muy abierto en origen, por lo que, como se verá, refleja muy bien la posterior evolución legislativa hacia tendencias curriculares más cerradas. En segundo lugar, porque, como se podrá comprobar, la comunidad andaluza constituye el marco territorial básico en el que se encuadran la mayor parte de los profesores estudiados en la segunda parte de este

trabajo, lo que hace, lógicamente, que resulte de interés prestar especial atención a este territorio.

La concreción del currículum de la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía se realizó acentuando, quizás, los aspectos más progresistas e innovadores presentes la ley. En el correspondiente decreto (Decreto 106/1992)<sup>62</sup> se mencionan al menos tres objetivos que podemos considerar relacionados con la temática que nos ocupa, concretamente en los aspectos de desigualdad y diversidad. Así, el C: *“Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios”*; el D: *“Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos; y, finalmente, el H: “Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”*.

Dichos objetivos, a su vez, se deben alcanzar a través del trabajo en las diferentes áreas, cuyos objetivos más específicos y núcleos de contenidos se relacionan en el Anexo I del citado Decreto. Para el Área de Ciencias Sociales, como no podía ser menos, hay una mayor cantidad de objetivos que hacen referencia de manera aún más explícita a la educación para la valoración de la diversidad y la eliminación de la desigualdad – cuatro de doce –. Son los siguientes:

1. Identificar y analizar críticamente los proyectos, valores y problemas de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece.
  
3. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia formas culturales, opciones y opiniones ajenas, desde juicios y valoraciones de autonomía intelectual y moral.
  
5. Reconocer y valorar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad, actuando con plena conciencia de sus derechos y deberes.

---

<sup>62</sup> Un análisis de esta propuesta en relación con el marco español, así como una cierta aproximación comparativa en relación con la situación en otros países, pueden verse en Merchán, 1994. Un estudio de la situación existente en la etapa anterior a la salida de los decretos de las comunidades autónomas – concretamente entre 1970 y 1991 – puede consultarse en Asklepios-Cronos, 1991.

6. Participar de forma individual y cooperativa en la solución de los problemas colectivos y en los proyectos que tiendan a configurar un orden social e internacional basado en el respeto a los derechos y libertades, manifestando actitudes de solidaridad, compromiso con la paz y rechazo de las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen, diferencias sociales o creencias.

A los objetivos siguen doce núcleos de contenidos, ninguno de los cuales hace referencia expresa al problema de la desigualdad. Sin embargo, aparecen redactados de manera tan abierta que, ciertamente, el tratamiento del problema es posible desde cualquiera de ellos. A modo de ejemplo, destaco algunos por entender que constituyen un escenario especialmente adecuado para trabajar el conocimiento escolar relativo a la desigualdad social:

1. *La población humana*. Se trata de estudiar el comportamiento de la población. Tanto de la próxima, como de la población mundial en general, con especial detenimiento en las cuestiones más problemáticas de la demografía mundial y esto “*en orden a una comprensión global de grandes problemas en el mundo y de actitudes solidarias con respecto al conjunto de la humanidad*” (Decreto 106/92, p. 4.164). Un poco más adelante se insiste en que “*este núcleo favorece especialmente el trabajo con actitudes de solidaridad con el conjunto de la población mundial y de sensibilización hacia los problemas demográficos*” (Ibíd., p. 4.165).

4. *El sistema económico y la distribución de la riqueza*. Aquí, entre otros contenidos, se insiste en desarrollar “*actitudes de sensibilización ante las desigualdades, de participación ciudadana, de análisis crítico de las realidades sociales, y de intervención activa ante la desigualdad*” (Ibíd., p. 4.167). Y ello a través de “*la aproximación al análisis riguroso del funcionamiento de los sistemas económicos y de la desigual distribución de la riqueza en el mundo actual*” mediante el trabajo en torno a conceptos como los de “*desarrollo, subdesarrollo, neocolonialismo...*” (Ibíd., p. 4.167).

5. *Los agrupamientos sociales*. Este núcleo de contenido se centra en conocer los diversos grupos y colectivos que conforman la composición social, tratando de proporcionar a los alumnos los conocimientos necesarios para identificarse como componentes de determinados colectivos sociales, de modo que puedan “*asumir críticamente su proceso de socialización, comprender la dinámica social y participar de forma activa y solidaria en ella*” (Ibíd., p. 4.168). Además de favorecer “*actitudes de tolerancia y respeto a formas de vida distinta, con el rechazo de las discriminaciones,*

*injusticias y marginaciones, así como la valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en hábitos y tradiciones de nuestro contexto social*". Y todo esto también a través del trabajo de contenidos como por ejemplo *"la división técnica del trabajo y sus repercusiones en la estructura social: clases sociales, partidos políticos..."*, *"La conflictividad social en el mundo urbano, como fenómeno característico del mundo actual. Su relación con las desigualdades y la marginación"*, *"Racismo y xenofobia en las sociedades desarrolladas. Relación con la dinámica socioeconómica"*, *"la marginación en las sociedades modernas..."* (Ibíd., p. 4.168/4.169). Y algunos más que no detallo.

9. *Las formas de pensamiento*. Se pretende que los alumnos se aproximen a los sistemas de ideas que componen el mundo que conocemos. Este núcleo también se relaciona con *"destrezas relativas al análisis comparativo de diferencias culturales [...] con especial atención a la capacidad de empatizar"*, y esto también para favorecer *"actitudes de relativismo, de valoración crítica de costumbres y tradiciones, de tolerancia ante la diversidad de opiniones y creencias"* (Ibíd., p. 4.171).

Evidentemente en los párrafos anteriores sólo se mencionan las informaciones que afectan de un modo directo al contenido escolar de la desigualdad. Pero hay que tener en cuenta que esta temática se relaciona con otros muchos contenidos de distinto carácter, que también aparecen en cada uno de los citados núcleos de contenido, así como en otros núcleos de contenidos que no se citan. Así, pues, estamos ante un currículum que incluye contenidos tradicionales o disciplinares junto a otros procedentes de fuentes diversas, con un grado relativamente elevado de apertura y flexibilidad.

A todo esto hay que añadir los denominados *contenidos transversales*, que se detallan en el Anexo II del citado decreto. Se trata de un conjunto de contenidos que, debido a la gran importancia que se les atribuye y a que no forman parte, por decirlo así, de los contenidos tradicionales de ninguna de las áreas del currículum, aparecen destacados aparte, recomendándose su tratamiento en el seno de todas las áreas de manera transversal. Es muy significativo que de los ocho que aparecen, tres estén relacionados muy directamente con el tema que nos ocupa. Son: *"Educación Moral y Cívica"*, *"Educación para la Paz"* y *"Educación para la Igualdad entre los sexos"*.

En lo que se refiere al currículum de la educación secundaria postobligatoria, es decir, del nuevo Bachillerato (Decreto 126/1994) creado a partir de la LOGSE, las Ciencias Sociales no existen como asignatura, aunque se adscriben al área de



Ciencias Sociales del centro educativo varias asignaturas dentro del currículum. Entre ellas destacan, por ser obligatorias, la Historia del Mundo Contemporáneo, propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de 1º de Bachillerato, y la Historia de España de 2º curso, obligatoria para todas las modalidades del Bachillerato. Además de éstas, como digo, aparece otro conjunto de asignaturas optativas, que no me detengo en analizar. Para lo que nos interesa, es decir, la posible aparición del contenido escolar de la desigualdad, simplemente resaltar que hay una marcada disciplinarización de los contenidos. Ésta se aprecia tanto en la división de los contenidos en asignaturas que se corresponden con la organización de las disciplinas académicas como en la propia organización interna de las diferentes asignaturas, que también sigue una lógica completamente disciplinar. Esto implica que el contenido de la desigualdad no aparece reflejado en el currículum, al menos no de un modo explícito. Es cierto que quedan posibilidades abiertas al tratamiento de este tipo de contenidos en temas bastante próximos al mismo, como puede ser el correspondiente al Movimiento Obrero, por ejemplo. De todos modos, insisto, el contenido de la desigualdad no aparece explícitamente reflejado, por lo que su tratamiento, necesariamente al hilo de los contenidos tradicionales, depende, en último término, de una decisión del docente en cuestión. Esta circunstancia se podría explicar precisamente por el carácter no obligatorio, pero, de alguna manera, propedéutico, de esta etapa, lo que en principio, pudiera parecer que justifica un tratamiento de los contenidos más en la línea de lo que establece la disciplina científica de referencia y menos siguiendo una lógica escolar. En cualquier caso, a pesar de ello, pienso que esto no habría de ser óbice para el tratamiento del conocimiento de la desigualdad. Si, como se ha constatado, la desigualdad social constituye uno de los rasgos esenciales del modelo de sociedad actual, no se puede prescindir de su conocimiento, y menos si precisamente lo que se pretende es que los alumnos de Bachillerato conozcan de un modo más riguroso y en profundidad la configuración y el funcionamiento de la sociedad.

Sin embargo, esta situación legislativa tuvo una vigencia bastante escasa debido al proceso que se ha terminado por denominar como *“contrarreforma”* de la LOGSE, y que se ha materializado en el Decreto de Mínimos, promulgado por el gobierno central en diciembre de 2000 (Real Decreto 3473/2000). La nueva situación legislativa, en general, según se manifiesta en la introducción, tiende a potenciar las áreas que se consideran instrumentales, y a, según se dice, *“actualizar los currículos de todas las áreas pretendiendo siempre la calidad didáctica y el adecuado rigor científico”*, lo que, en la práctica ha supuesto una secuenciación de los contenidos por cursos que se justifica por el hecho de facilitar la movilidad de los alumnos entre

diferentes centros escolares. Como no podía ser de otro modo, esto inevitablemente ha repercutido en una tendencia hacia la disciplinarización y en el consiguiente alejamiento de propuestas abiertas en cuanto al contenido.

Esta tendencia se aprecia en general en todo el documento. De este modo, queda patente ya desde los objetivos generales que se proponen para la educación secundaria. Así, se cambia completamente la redacción del objetivo que hace referencia al tema que nos interesa: *“g) Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y de disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático.”* En relación con el objetivo que aparecía en la ley anterior la diferencia en el sentido de lo que se propone como objetivo es muy patente.

El proceso que dio lugar a este notable giro hacia el “academicismo tradicional” en el currículum específico del área de Ciencias Sociales vino especialmente marcado por lo que se denominó como “el debate de las Humanidades”. Un auténtico debate social y político que hubiera tenido en cuenta la opinión de los especialistas, y dentro de éstos, muy especialmente de los especialistas de la Didáctica de las Ciencias Sociales, habría contribuido sin duda, al alcance de un consenso en torno a la conveniencia de tratar un determinado conjunto de contenidos fundamentales para la construcción del conocimiento social de los alumnos de educación secundaria, entre los que habría figurado en el puesto que le corresponde el contenido escolar de la desigualdad. En cambio, la situación que se vivió distó mucho de ser un auténtico debate -ni en el ámbito científico ni en el ámbito social- sobre estos asuntos. Lo que se realizó fue una especie de parodia del mismo que se limitó a un informe de la Real Academia de la Historia, y al pronunciamiento de diversos personajes procedentes de las disciplinas de referencia<sup>63</sup>, todos ellos en la línea de la idea de sentido común de la pérdida de calidad y “bajada del nivel” de la enseñanza, especialmente de las Humanidades. Muchos intentaron opinar y poner en cuestión un debate claramente

---

<sup>63</sup> Esta situación tiene que ver con los derechos conseguidos por las disciplinas tradicionales en tanto que auténticas ciencias de referencia, administradoras del saber verdadero y, consecuentemente, al escaso papel otorgado a la didáctica específica, como ciencia con un estatus epistemológico inferior, auxiliar, y limitada a lo puramente metodológico. A esto hay que unir la importancia para la formación de una conciencia sociopolítica crítica de los ciudadanos de un área como las Ciencias Sociales, lo que provoca en las autoridades políticas un deseo de control que impide que sometan estas cuestiones a un debate social real. En la práctica esto supuso que las voces de los auténticos expertos en educación y, en concreto, de los expertos en la selección y formulación del conocimiento escolar – como conocimiento epistemológicamente diferenciado –, en este caso de Ciencias Sociales, fuera sistemáticamente, obviada, ignorada y hasta silenciada. Una vez más se perdió la oportunidad de alcanzar un consenso social y político en cuestiones en mi opinión tan fundamentales que no debería estar expuestas de un modo tan impune a la mera voluntad de los gobernantes, sean del signo que sean.

sesgado tendente a la creación de un ambiente social favorable a las reformas legislativas restrictivas previstas por el gobierno, pero, como no podía ser de otra forma, sus opiniones no fueron tenidas en cuenta (vid., por ejemplo, Fedicaria, 1998 y 2001; Prats, 1999; Pagés, 2001).

En este contexto, la nueva norma legislativa, como he dicho, eliminó completamente la posibilidad del currículum abierto. De hecho, los contenidos aparecen secuenciados directamente en el decreto, en el que se mencionan los contenidos que han de ser trabajados en cada curso. Ni que decir tiene que estos contenidos se corresponden directamente con los de las disciplinas científicas tradicionales de referencia, es decir, la Geografía y la Historia. En los dos cursos del primer ciclo se establece la obligación de trabajar contenidos tanto de Geografía como de Historia. Sin embargo, estos contenidos no aparecen de un modo integrado, sino más bien aditivo, de manera que cada curso queda dividido en dos partes separadas y diferenciadas que poco o nada tienen que ver entre sí. Así, en el primer curso se han de trabajar la tierra y los medios naturales junto con la Prehistoria y la Historia Antigua; y en el segundo, las sociedades humanas, para pasar después a la Edad Media. Por su parte, el tercer curso se dedica íntegramente a contenidos geográficos, mientras que el cuarto se centra en la Historia, a partir fundamentalmente de la Edad Moderna, por aquello de que lo anterior ya se ha visto en los cursos precedentes.

Al igual que la anterior, esta ley se ha aplicado en Andalucía a través de los correspondientes Decretos para la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 148/2002) y para el Bachillerato (Decreto 208/2002). En ellos, por lo que parece al menos en el establecimiento de los principios teóricos en los que se basa el documento, se observa la voluntad de conjugar un currículum en consonancia con las últimas tendencias en investigación educativa con el nuevo marco legal. Esto aparece como un intento de salvar, en la medida de lo posible, la tendencia hacia la disciplinarización del currículum a la que acabamos de aludir, como consecuencia de la aplicación del citado decreto de mínimos. Así, en el nuevo currículum andaluz la desigualdad, al menos en teoría, tiene una presencia relativamente abundante en relación con el decreto nacional, aunque menor, en todo caso, que en la norma legal anterior.

De este modo, al igual que en el decreto anterior, hay una serie de objetivos que, de un modo u otro, se relacionan directamente con el contenido escolar de la desigualdad:

1. Comprender la interrelación de la multiplicidad de factores causas que explican los proyectos, valores y problemas de las comunidades sociales de su entorno, así como la evolución de las mismas.
  
3. Desarrollar una memoria histórica que permita una interpretación personal del mundo, valorando la diversidad del patrimonio lingüístico y cultural como derecho de los pueblos y libertad de las personas con respecto a su identidad y manifestando actitudes de tolerancia y de autonomía intelectual y moral.
  
5. Comprender y valorar la democracia, los valores que representa y su significado moral, comprometiéndose en la defensa de los derechos y libertades como logro irrenunciable de la humanidad.
  
6. Participar y cooperar en la solución de problemas y en configurar una sociedad de libertades regida por la igualdad con actitudes de solidaridad y rechazo de todo tipo de discriminación y desigualdad social.

El problema es que estos objetivos no encuentran una presencia coherente de contenidos para lograr alcanzarlos. Como no podía ser de otra manera, y siguiendo las prescripciones de la norma nacional, los contenidos que aparecen relacionados en los decretos andaluces son puramente disciplinares tanto en los conceptos trabajados, como en el modo en que éstos se organizan y secuencian siguiendo una lógica puramente disciplinar.

Por lo demás, si, como se ha comentado, en la situación legislativa anterior el bachillerato tenía un marcado carácter disciplinar, en la que se ha producido tras la reforma, este carácter se ha afianzado completamente. De este modo, las diferentes asignaturas se mantienen con denominaciones que hacen referencia a diversos ámbitos de las disciplinas científicas –ya sea de la Geografía o de la propia Historia–, con las que sus contenidos se corresponden de un modo íntegro.

Sin embargo, la situación no ha quedado ahí y el gobierno ha emprendido una última reforma educativa que se inició con la denominada “Ley de Calidad” (Ley Orgánica 10/2002) y que se ha materializado posteriormente en el decreto (Real Decreto 831/2003) que afecta a la educación secundaria y a los contenidos de la misma, incluidos por supuesto los pertenecientes al área de Ciencias Sociales. Se agudiza aún más, si cabe, la tendencia hacia las disciplinas científicas - o hacia determinados enfoques de las disciplinas -. Es muy significativo el hecho de que

incluso se pierda la denominación de Ciencias Sociales para el área – y para las correspondientes asignaturas de la E.S.O. –, que es directamente sustituida por la de “Geografía e Historia”. En cuanto a los objetivos generales que se establecen para la educación secundaria, una vez más se establece uno que se relaciona con el contenido de la desigualdad: *“a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores de una sociedad participativa y democrática”*.

En cambio, no podemos llamarnos a engaño. De nuevo desde el gobierno central se establece un currículum que, según se dice, deberá representar el sesenta y cinco por ciento de los contenidos trabajados en las comunidades autónomas en las que la única lengua sea el español, y el cincuenta y cinco para el resto. Dado lo reciente de esta norma, aún no contamos con el currículum que la debe adaptar para Andalucía. De todos modos, lo que sí podemos decir es que la tendencia general del currículum es hacia un mayor protagonismo, si cabe, de las disciplinas científicas de referencia en todas las áreas. En concreto, tanto los objetivos como los contenidos que se establecen en el Real Decreto para el área de nuevo denominada de Geografía e Historia acentúan aún más, si cabe, la tendencia hacia la disciplinarización en los contenidos, que, según se ha comentado, ya se apreciaba en el anterior. Así, dentro de los objetivos sólo encontramos uno que hace referencia, y de un modo bastante tangencial, al contenido concreto de la desigualdad:

9. Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos tanto de la Historia Universal, como de la Historia de España, respetando y valorando los aspectos comunes y los de carácter diverso, con el fin de la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.

Si se compara esto con las buenas intenciones manifestadas en el objetivo general que se establece para la educación secundaria, al que antes se ha hecho referencia, parece lógico que nos asalte la duda de a través de qué área se piensa conseguir este objetivo general para la etapa. Después de lo que se acaba de ver en relación con los objetivos más concretos, lo que parece claro es que no se trata del área de Geografía e Historia. Por lo demás, ni que decir tiene que la diferencia con los cuatro objetivos específicos del área de Ciencias Sociales que, como se ha visto, en los anteriores decretos, de un modo u otro, se relacionaban con el contenido escolar de la desigualdad, es muy significativa. La situación no parece arrojar muchas

esperanzas sobre el futuro decreto andaluz, por mucha voluntad de apertura que se le pueda suponer a los legisladores.

En resumen, la valoración de la evolución legislativa no puede ser más que negativa. Como inmediatamente se verá la trayectoria de la legislación sigue un camino diametralmente opuesto al emprendido por la inmensa mayoría de las tendencias innovadoras y de investigación en el seno de la educación en general y de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, en particular. Proceso de disciplinarización del contenido, en relación con la tendencia hacia posiciones más conservadoras que se observan en la evolución social. En la práctica, esta concepción del contenido, enmarcada en un modelo caduco de escuela conduce a un sistema educativo segregador, en el que sólo van a poder defenderse con cierta holgura aquellos que cuenten con recursos auxiliares y ayudas externas, mientras que, una vez más, los perjudicados serán los alumnos procedentes de los estratos sociales inferiores, que serán, casi desde el principio, apartados de una de las vías de acceso - a través de la escuela- a una posición social más digna y desviados hacia itinerarios secundarios, ya preparados para ellos (García Pérez, 2003a; vid. también Feito, 2003). Si bien el proceso es generalizado en el estado español, no se ha dado del mismo modo en las diferentes comunidades autónomas. Así, es de justicia reconocer en algunas comunidades, como puede ser la andaluza, cierta voluntad tendente a suavizar la dureza de esta tendencia, del mismo modo que en otras, de entre las que es ejemplo paradigmático el caso valenciano, el proceso de involución se ha producido de un modo que casi se podría denominar como agresivo, y que deja a los profesores innovadores o investigadores un nulo o escasísimo margen de maniobra (Souto, 2001; Madalena, 2003).

Esta evolución hacia un mayor protagonismo de contenidos disciplinares tradicionales, unida a un modelo de escuela fundado en la disciplina y el esfuerzo (Real Decreto 831/2003) y, en definitiva, en la competitividad, y no en la cooperación o la promoción de los más débiles, se enmarca en un proceso más general de confluencia entre la escuela y el mercado (Rozada, 2002). A través de éste y otros mecanismos que se producen y potencian en el seno de la escuela, se tiende hacia la segregación y, en último término, hacia la selección social. Por lo demás, este proceso que afecta a la educación se enmarca en otro de rango superior y de influencia más amplia, que se concreta en una estrategia por parte del capitalismo para controlar el ámbito cultural o de producción de capital simbólico (Zubero, 1996) que normalmente sigue una lógica opuesta a los valores puritanos de eficiencia, esfuerzo personal y

competitividad, que, por todos los cauces posibles, se tratan de difundir y enraizar en el imaginario colectivo en los últimos tiempos.

La evolución legislativa en general y la presencia en la misma que, según se ha analizado, tiene el contenido escolar de la desigualdad social, no sería, pues, más que el reflejo de un proceso más amplio de control por parte del neoliberalismo imperante, proceso que afecta a la educación en general y, dando un paso más, a todo el campo relacionado con la producción cultural, tradicionalmente hostiles a los valores defendidos por este tipo de posiciones político-económicas.

### **3.2. El contenido escolar de la desigualdad en las propuestas curriculares del Área de Ciencias Sociales en la educación secundaria**

A la vista de lo anterior, parecería que el tratamiento de la desigualdad social en la educación secundaria ha sufrido en los últimos tiempos múltiples variaciones provocadas por los vaivenes de la normativa curricular. Sin embargo, estamos prevenidos de que esto no es así y de que la práctica docente mayoritaria en relación con estas cuestiones apenas ha variado por causa de las modificaciones legislativas. La escuela, en general, y los profesores, en particular, basan su comportamiento y actuaciones en una serie de pautas no escritas que forman parte de un acervo colectivo que perpetúa las mismas prácticas casi desde el mismo momento de creación de la escuela pública hasta nuestros días (Merchán, 2001b). Y es que el cambio escolar no puede confiarse sólo al cambio curricular (Cuesta y Mainer, 1999; Rozada, 2002).

No obstante, y a pesar de lo que acabo de decir, en diferentes países, entre ellos el nuestro, se han dado algunas propuestas de innovación y ruptura fundamentalmente en lo curricular, de enorme interés. Dedicaré, por tanto, los próximos apartados a caracterizar los rasgos de las propuestas curriculares mayoritarias junto con la práctica docente que les corresponde; y en un segundo momento, a analizar las principales iniciativas de ruptura e innovación que, a mi entender, suponen un precedente válido para las propuestas tanto de desarrollo curricular como profesional que ya se han esbozado en el primer capítulo de este trabajo.

### 3.2.1. La tradición didáctica mayoritaria

Tanto la propia institución escolar como los docentes que le dan vida y el contenido escolar que es objeto de su trabajo son herederos y fruto de un proceso histórico que ha ido conformando una serie de guiones de comportamiento que gozan de un alto grado de resistencia. De este modo, la práctica escolar y curricular mayoritaria no debe ser entendida como algo natural, sino como el resultado de una evolución sociohistórica que da lugar a una tradición de gran resistencia y durabilidad que caracteriza la construcción de lo que se conoce como materias escolares (Cuesta, 2001). Para el caso del área de Ciencias Sociales, que nos ocupa, en el contexto de nuestro país, es fundamental la aportación realizada por Raimundo Cuesta<sup>64</sup>. Según este autor el currículum escolar de las Ciencias Sociales como tal responde a lo que se ha dado en llamar un *código disciplinar*<sup>65</sup> (Cuesta, 1997; 1998) que establece con claridad las características del propio contenido, el papel jugado por los docentes, etc. De este modo,

Se puede definir el código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias escolares (Cuesta, 2001).

El concepto de código disciplinar comporta una autonomía de las disciplinas escolares como productos perfectamente diferenciados de las disciplinas científicas de referencia que se rigen por reglas específicas. Hay en ello una cierta similitud con respecto al carácter específico que presenta el conocimiento escolar como saber epistemológicamente diferenciado, a lo que se hizo referencia en el primer capítulo.

Por lo demás, el concepto de *código disciplinar* cuenta con una gran potencialidad explicativa para comprender tanto los elementos fundamentales que conforman el conjunto de los contenidos tradicionales del área, como su proceso de

---

<sup>64</sup> La aportación de R. Cuesta se relaciona con otros trabajos similares procedentes del campo de la sociología de la educación y de la historia social del currículum (vid., por ejemplo, Goodson, 1995; sobre el interés de la obra de Goodson puede consultarse Luis, 1997).

<sup>65</sup> Es cierto que la propuesta teórica del código disciplinar elaborada por Cuesta se centra concretamente en la Historia. Sin embargo, en mi opinión, su potencialidad es tal y la asimilación del contenido histórico concreto con el área de Ciencias Sociales está tan extendida en la educación secundaria, que en términos generales se puede extender su uso para toda el área de Ciencias Sociales sin miedo a una pérdida de la capacidad explicativa del concepto. Siendo consciente de esto, en lo que resta de apartado utilizaré gran parte de los elementos que Cuesta aporta tanto para la génesis como para la caracterización del código disciplinar de la Historia, extrapolados al caso de las Ciencias Sociales en general, más relacionadas con el contenido escolar de la desigualdad, que es objeto del presente trabajo.



formación y evolución, así como su tendencia a la pervivencia que provoca profundas resistencias al cambio. Este código no se halla escrito en ninguna parte, pero constituye un saber oculto muy apegado a los profesionales y de difícil cambio que, además, se encuentra en sintonía con el carácter y la función social que se atribuye a la escuela en el seno del sistema capitalista (Ibíd.). Dicho código establece cuál es el conocimiento escolar legítimo, que prácticamente se conserva sin variaciones sustanciales desde su constitución inicial a partir de la introducción del conocimiento histórico y social en la formación de los jóvenes de extracción social alta, habiéndose transmitido posteriormente a la escuela a partir del surgimiento de la escuela capitalista y lo que ha dado en llamarse modo de educación tecnocrático de masas. El código disciplinar, por lo tanto sufre una evolución a través de diferentes fases que dan lugar a su génesis hasta contar con las características que lo conforman en la actualidad. Estas fases, definidas por Cuesta (1997; 1998; 2001) para la Historia -y que, como se ha dicho anteriormente, puede constituir un modelo válido para el conjunto de contenidos de las disciplinas del área de Ciencias Sociales-, son, a grandes rasgos, las siguientes:

A. *Sedimentación* de usos de educación histórica (Del mundo clásico al Antiguo Régimen).

B. *Invenición* del código disciplinar (Mediados del siglo XIX. Época isabelina).

C. *Consolidación* del código disciplinar (Desde la Restauración hasta los años sesenta del siglo XX).

D. *Reformulación* del código disciplinar (1970-1995: De la Ley General de Educación hasta la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

Así, en términos generales, en el seno del código disciplinar de la Historia escolar -materia se puede considerar dominante en el conjunto del área de Ciencias Sociales-, como fruto de esta evolución, se conciben los contenidos escolares como una mera simplificación del contenido científico-disciplinar y a los profesores como meros transmisores de este contenido, considerado como único válido y verdadero, a los alumnos. Esto, en la práctica, se plasma para la Historia – y, como digo, por extensión para todo el conjunto del área de Ciencias Sociales – en un conocimiento escolar caracterizado por los siguientes rasgos fundamentales, sobre todo a partir del siglo XIX en nuestro país (Cuesta, 2001):

*Arcaísmo.* Se aprecia, sobre todo, en la información textual que se produce en torno a las disciplinas. En definitiva, se trata de que el conocimiento escolar de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general no pretende, por así decir, poner al día a los alumnos sobre el conocimiento científico más reciente. De este modo, los conocimientos científicos que se utilizan son los que ya forman parte del corpus tradicional afianzado de las diversas disciplinas científicas de referencia. En el caso de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia fundamentalmente.

*Nacionalismo.* La Historia, y en general las Ciencias Sociales, por las características específicas de los contenidos que trabajan son el ámbito privilegiado para la formación de la conciencia y el sentimiento nacional en los nuevos y jóvenes ciudadanos. Por lo demás, este amor a la nación o la patria se encuentra normalmente unido en nuestro país a la religión y la monarquía como elementos constituyentes de una especie de esencia nacional que se trata de perpetuar a través de los contenidos propios del área.

*Memorismo.* Se trata de una característica que, desde los inicios y de un modo insistente aparece ligada al aprendizaje de las Ciencias Sociales. Parece que casi el único método -o, al menos, el privilegiado- que se contempla para el aprendizaje de este tipo de contenidos no es otro que la memorización de los datos o los hechos y acontecimientos concretos, como si las Ciencias Sociales no incluyeran todo un conjunto de conceptos complejos y procesos que es necesario construir de otro modo.

*Elitismo.* Desde su origen las Ciencias Sociales son concebidas como un conjunto inútil o superfluo de conocimientos que no van ligados a ninguna profesión concreta, lo que hace que no se trate de un conocimiento concebido como instrumental. Por este motivo se trata de un conjunto de conocimientos normalmente empleado en la formación de las clases elevadas y ociosas, como modo de ampliación de su formación cultural. Dicho rasgo podemos encontrarlo hoy incluso en lugares comunes, como el que reza que este tipo de conocimientos sirve para proporcionar “una cultura general”.

Es cierto que en una fase posterior cuando en nuestro país se impone el modo de educación tecnocrático de masas (Íbid.), el código disciplinar sufre una reformulación que conlleva, entre otras cosas, cierta pedagogización. No obstante. Aunque esta reformulación conlleva una cierta apertura a las aportaciones de la pedagogía, lo que da lugar a propuestas más innovadoras, se limita prácticamente a la

década de los ochenta del pasado siglo. A partir de este momento se vuelve a vivir una regresión hacia lo disciplinar. Es verdad que la apertura al conjunto de la población a través de la educación obligatoria hace que se pierda el carácter elitista y exclusivo; sin embargo, salvando esta excepción, se puede decir que estas cuatro características, que se acaban de mencionar, constituyen el núcleo duro más resistentes de las características del código disciplinar propio de las Ciencias Sociales en educación secundaria.

En definitiva, he de decir que el concepto de código disciplinar -que, tal como se ha definido, condiciona el funcionamiento escolar, y en concreto el comportamiento de gran parte de los docentes de Ciencias Sociales en el seno de la escuela- resulta coherente con los supuestos teóricos de la teoría de la reproducción, a la que he hecho referencia en el capítulo anterior. De este modo, a través de la transmisión de este conjunto de conocimientos y valores, mediante un determinado modo de enseñanza, la sociedad garantiza la transmisión a través de la escuela del modelo social dominante a sus ciudadanos más jóvenes, de manera que, en cierto sentido se garantiza su continuidad. No obstante, como ya apuntamos en su momento, esta visión tan mecanicista ha de ser matizada. Efectivamente, en los últimos tiempos se ha tendido a apostar por visiones que incorporan también perspectivas más fenomenológicas, de forma que, sin negar la importante función de la escuela como mecanismo para la perpetuación de determinados usos sociales, se tiende a considerar la escuela también como un espacio de posibilidad en el que también se puede encontrar un contexto propicio para el desarrollo de valores que, en último término, se pueden considerar como contrahegemónicos (Connel, 1997).

Todo esto explica el hecho de que el marco legislativo al que acabo de referirme en el apartado anterior permanezca al margen de las prácticas reales de aula que, al atenerse a la tradición del código disciplinar, obvian los contenidos -como puede ser la desigualdad social- que no entran en la lógica de los paradigmas que tradicionalmente han estado vigentes en el conocimiento escolar. En este contexto los temas transversales, de aparecer, reciben un tratamiento marginal, quedando como un añadido sin coherencia y al margen de la articulación del contenido dominante.

Como ejemplo de la pervivencia y resistencia del código disciplinar, así como de sus características fundamentales, que acabo de comentar, se puede tomar el proyecto curricular que la editorial Vicens-Vives elaboró para la Educación Secundaria Obligatoria durante el período de plena vigencia de la L.O.G.S.E. -antes de las modificaciones introducidas por las últimas normas legales y que se publicó en forma de libros de texto para toda la educación secundaria. Para el territorio andaluz, por

tanto hay cuatro libros publicados por diferentes autores: para primer curso (Pons, García y Viver, 1999), para segundo (García Montoro *et al.*, 1999), para tercero (Fernández *et al.*, 1997) y para cuarto (Fernández *et al.*, 1999)<sup>66</sup>.

En concreto, este Proyecto Curricular distribuye el contenido en el primer ciclo de la enseñanza secundaria siguiendo la lógica de las disciplinas, de modo que el primer curso se destina al estudio específico de la Geografía centrándose fundamentalmente en lo físico, lo político y lo demográfico, mientras que el segundo hace lo propio con la Historia siguiendo un orden cronológico que comienza con la Prehistoria en la primera unidad didáctica y se extiende hasta el Barroco en la última. En el segundo ciclo, al menos en principio, el planteamiento es diferente, y se denomina a los materiales editados para los dos cursos como “Ciencias Sociales”, sin ningún subtítulo. No obstante, el libro dedicado al tercer curso contiene exclusivamente unidades didácticas dedicadas a la Historia. Siguiendo un orden cronológico, como ocurría con el libro de segundo curso, los contenidos abarcan desde el Barroco, hasta la Segunda Guerra Mundial.

El libro de cuarto curso tiene un planteamiento algo diferente. Así, comienza con contenidos de carácter histórico en las primeras unidades didácticas, que enlazan cronológicamente con el curso anterior comenzando con la guerra fría. Finalmente se aborda el conocimiento de lo que se denomina “el mundo de hoy”, momento en el que se da un salto a contenidos geográficos centrados fundamentalmente en la Geografía económica, política, demográfica y urbana. Sin embargo, estas unidades que se refieren a contenidos puramente disciplinares parecen pretender organizarse en torno a algunas cuestiones relevantes o trascendentales del mundo actual. Dentro de ellas, hay algunas que hacen referencia directamente al problema de la desigualdad social como las tituladas: “*El sistema mundo*”, “*Los diferentes espacios del mundo desarrollado*” o “*Realidad y contrastes del Tercer Mundo*”. No obstante, todo el cuarto curso parece encontrarse impregnado de una atención al problema de la desigualdad, de la que carecen completamente los cursos anteriores. De este modo, prácticamente

---

<sup>66</sup> Ciertamente, las prácticas curriculares mayoritarias podrían haberse ilustrado con cualquiera de los proyectos curriculares más extendidos al uso, sin embargo he decidido usar el proyecto de Vicens-Vives y en esta edición concreta por varias razones. En primer lugar, como se verá en el resultado de los cuestionarios utilizados para la investigación de la segunda parte del trabajo, se trata del proyecto curricular más usado por los profesores que forman parte de la muestra de profesores que ha respondido al cuestionario de la investigación. Además, se trata de un proyecto que incluye algunos temas directamente relacionados con la desigualdad, por lo que el tratamiento que se da a este contenido puede ser apreciado con mayor facilidad. Por último, he elegido la versión correspondiente al período legislativo de vigencia de la LOGSE y en la Comunidad Autónoma Andaluza, con la finalidad de apreciar el tratamiento del contenido de la desigualdad en el intervalo de tiempo en que, como se ha visto, se cuenta con una mayor apertura legislativa en cuanto al conocimiento escolar en los últimos años en nuestro país, de modo que los posibles sesgos hacia una u otra tendencia curricular no puedan achacarse a la presión o restricciones de la ley.

en todas las unidades didácticas se hace referencia al mismo de una manera u otra. Así, por ejemplo, al hablar de la ciudad se distingue entre las del mundo desarrollado y las del mundo subdesarrollado, o al hablar de la población se distingue entre el modelo demográfico de los países desarrollados y el de los países subdesarrollados. Para una visión más clara de esto que estoy comentando puede verse el cuadro siguiente en el que se relacionan las unidades didácticas del libro, destacando especialmente aquéllas que se refieren específicamente al contenido escolar de la desigualdad y los contenidos que utilizan para ello:

UNIDADES DIDÁCTICAS	RESALTAN LA DESIGUALDAD
<b>I. La posguerra: un mundo dividido en bloques</b>	
1. La Guerra fría	
2. La descolonización	- El Tercer Mundo
3. La hegemonía americana en el mundo capitalista	
4. Bajo la influencia soviética	
5. La caída del comunismo y el nuevo orden mundial	
6. España durante el franquismo	- La oposición al franquismo
7. España en la democracia	
8. El arte del siglo XX	
<b>II. Perspectivas del mundo de hoy</b>	
9. Los desafíos del fin de siglo	- El crecimiento de la población - El brote del neofascismo - El nacionalismo étnico en Europa - El fundamentalismo
10. El mundo del trabajo	- Las relaciones de trabajo - Sindicatos y negociación colectiva
11. Ciencia, comunicación y sociedad en el mundo de hoy	- La sociedad del siglo XX: un mundo de contrastes - Dossier: ¿La liberación de la mujer?
12. El sistema mundo	- Un mundo interdependiente: centros impulsores y economías dependientes - Un mundo desigual - Los problemas de la globalización económica - Flujos y redes de información y capitales - Dossier: geopolítica del mundo actual
13. Los diferentes espacios del mundo desarrollado	- Los indicadores del desarrollo económico y social - La nueva Rusia: las nuevas desigualdades sociales
14. La Unión Europea	- La población de la Unión Europea: Una elevada inmigración - Los desequilibrios territoriales
15. Realidad y contrastes del Tercer Mundo	- Qué es el Tercer Mundo - Crecimiento demográfico y dependencia económica - Los contrastes de América Latina

	- Los países del Magreb - El África subsahariana - Dossier: La cooperación internacional
16. La población: evolución y estructura	- El modelo demográfico de los países subdesarrollados - Los países subdesarrollados: un mundo de jóvenes
17. Estructura de las ciudades	- Las ciudades en el mundo subdesarrollado
18. La ciudad: funciones y diversidad social	- La diversidad social del espacio urbano

*Tabla 3.1.:* Relación de unidades didácticas del libro de Vicens-Vives de 4º de ESO, destacando los contenidos más relacionados con la desigualdad social. Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández *et al.*, 1999.

En cualquier caso, a pesar de la presencia explícita, del contenido de la desigualdad, que ha de ser considerada como un logro, si se tiene en cuenta su ausencia sistemática en la inmensa mayoría de los proyectos curriculares, el tratamiento del mismo dista bastante de lo que me parece deseable.

De este modo, la fuente fundamental que se toma como referencia para la construcción de los contenidos escolares que se proponen son las disciplinas científicas. Es cierto que, en algunos momentos parecen tomarse como referente los problemas sociales que se consideran relevantes. Sin embargo, incluso cuando esto es así, se hace de un modo bastante despegado de la realidad propiamente dicha, atendiendo constantemente a datos e informaciones procedentes de las disciplinas (sin acudir a una cierta variedad de fuentes, indispensables en este caso) y obviando las ideas de los alumnos frente a contenidos que, al menos en principio, no deberían serles ajenos.

Además, los contenidos aparecen organizados y elaborados de un modo completamente acabado y lineal. Si bien los hechos que se tratan tienen que ver con el problema de la desigualdad, el planteamiento que se hace de los mismos no es en absoluto “problemático”, sino que, como digo, se presenta como algo completamente definido. Esto hace que estén bastante lejos de lo que en la propuesta teórica del Proyecto IRES, que se vio en el capítulo primero, y en otros proyectos innovadores se conoce como “problemas escolares”.

Esto último está muy relacionado con la concepción del aprendizaje que se infiere de los contenidos presentes en el proyecto territorial y el modo en que estos son presentados. De esta manera, aunque, a un nivel teórico, en la propuesta

didáctica la concepción que se manifiesta del aprendizaje de los alumnos es, en principio, “constructivista”, este hecho no deja de ser meramente aparente. Así, como ya se ha dicho, los contenidos son propuestos directamente, como ya se ha dicho, sin tener en cuenta las ideas de los alumnos. Además, se presentan como una transmisión de un conjunto terminado de datos y conceptos que han de pasar, por así decir, directamente, a la mente del alumno, de modo que no se observa ningún intento de progresividad o evolución en el planteamiento de dichos contenidos. Por último, la metodología a que se adapta este tipo de materiales es fundamentalmente expositiva, ya que no se plantea ninguna otra actividad por parte del alumno que no sea reproducir lo que ya se dice en el propio texto.

En definitiva, se trata de un caso claro de lo que ya algunos han denominado como “constructivismo aparente” (Azcárate, 1999; Rodrigo y Cubero, 1998). Y que no es otra cosa que utilizar una literatura constructivista para justificar teóricamente una propuesta didáctica que, en la práctica, mantiene todos los rasgos de las propuestas más tradicionales. Este tipo de constructivismo aparente ha predominado especialmente en áreas como las Ciencias Sociales que cuentan con un código disciplinar extraordinariamente resistente. En la práctica han perjudicado enormemente a las tendencias auténticamente constructivistas, dando la impresión a los docentes de que el constructivismo en la práctica consistía en seguir desempeñando igual su trabajo, pero utilizando un lenguaje más técnico o pedagogizado más una serie de tareas aisladas -como el pase de un cuestionario inicial de “ideas previas”-, lo que inevitablemente ha provocado la pérdida de confianza del colectivo de profesionales de la docencia en la educación secundaria en este tipo de propuestas.

Por último, concretamente en relación con el contenido escolar de la desigualdad se ofrece una visión muy parcial del problema, que se limita exclusivamente a los desequilibrios entre países. Qué duda cabe de que éste es un componente fundamental de lo que se ha definido como desigualdad social en este trabajo. Sin embargo, a mi juicio un tratamiento adecuado de este contenido implicaría necesariamente trabajar de un modo más profundo otros aspectos como pueden ser las desigualdades sociales en el seno de los propios países desarrollados, o la propia desigualdad de género, por ejemplo. Cuestiones éstas que, o no aparecen, o lo hacen de un modo muy tangencial. Es por esto por lo que, del mismo modo que para el caso del constructivismo, se podría decir aquí que se trata de un material “crítico aparente” ya que utiliza un conjunto de temas o contenidos que pretenden presentar un conocimiento de la desigualdad que, finalmente, aparece como muy simplificado,

atendiendo únicamente a las cuestiones más llamativas relacionadas con el subdesarrollo y obviando otras muchas relacionadas con este tipo de contenidos. Por lo demás, la propia visión que se da de un tema tan complejo como pueda ser el del subdesarrollo aparece ciertamente simplificada. De este modo, se esencializa la situación de la pobreza como una realidad absoluta e inamovible, con la que la única posibilidad de relación se establece a través de la ayuda y es, por tanto, profundamente asimétrica y desigual (Gil, 1993a; 1993b; 1994).

### **3.2.2. La tradición didáctica alternativa: hacia un currículum centrado en problemas sociales relevantes**

Sin embargo, a pesar de la tendencia mayoritaria marcada por el código disciplinar, hay que considerar las importantes aportaciones realizadas por diversos grupos y colectivos, ciertamente minoritarios, pero no por eso menos relevantes, en pos de otro modelo de escuela y de enseñanza de las Ciencias Sociales. Como se ha constatado en el capítulo anterior, lo que hemos denominado como desigualdad social es uno de los principales problemas de la sociedad tanto a lo largo de la historia, como, especialmente, en el mundo contemporáneo. Esto ha hecho que muchos de estos grupos no hayan permanecido impasibles ante el mismo y hayan tratado de introducir de un modo u otro este contenido como objeto de enseñanza, precisamente como mecanismo para combatir la propia desigualdad social. De este modo el contenido escolar de la desigualdad es uno de los contenidos que, a pesar de no formar parte de los que se consideran como contenidos tradicionales del área de Ciencias Sociales, es decir de no formar parte del código disciplinar, está siempre presente en la mayor parte de las nuevas propuestas de enseñanza relacionadas con el área de Ciencias Sociales, desde inicios del pasado siglo.

Por lo demás, los intentos de favorecer esta formación en la escuela se han caracterizado desde sus inicios por su profundo carácter social y emancipatorio. Por tanto, los valores que se han promovido desde este tipo de corrientes alternativas han huido del adoctrinamiento y la represión tendiendo siempre hacia el desarrollo de las libertades y de los individuos. Se trata, evidentemente, de propuestas que tienden hacia modelos alternativos de escuela que, en último término, se orientan hacia modelos alternativos de sociedad.

A este respecto, habría que recordar que estas propuestas innovadoras hunden sus raíces en corrientes pedagógicas que han supuesto un referente alternativo desde hace mucho tiempo. Como es natural, no puedo detenerme en



profundizar en los múltiples autores que a lo largo de ese trayecto histórico han postulado la necesidad de plantear una escuela diferente fundada en unas finalidades que podemos denominar como emancipatorias, en el más amplio sentido del término. No obstante, es necesario e inevitable recordar las aportaciones de algunas tendencias fundamentales para entender esta corriente hacia un nuevo modelo de escuela que otorga un papel central al tratamiento de los problemas reales<sup>67</sup>. Un rasgo básico de estas propuestas es el hecho de tienden hacia la construcción progresiva de un modelo de tratamiento de problemas en la escuela, favoreciendo la búsqueda, la indagación, la investigación del alumno (Cañal, 1999).

De este modo, ya desde la Edad Moderna se atisban cambios en el modelo educativo que superan al tradicional escolástico y tratan de potenciar más las capacidades de aprendizaje de los sujetos en relación con la ciencia moderna. Dicha tendencia se potencia aún más en el momento de la ilustración en el que el racionalismo da un nuevo impulso a las inquietudes que apuntan hacia un nuevo modelo de educación tendente a desarrollar las capacidades de la razón y la libertad. En este contexto es fundamental la aportación de Rousseau a través de su *Emilio* o de Pestalozzi que a través de su “enseñanza intuitiva” introduce algunos elementos como la experiencia sensorial directa por parte de los alumnos, por encima de la transmisión de ideas, además del trabajo cooperativo, en grupo, etc. Su influencia se hará notar en nuestro país en la creación de escuelas experimentales y de la *Institución Libre de Enseñanza*. Otros autores, como Froebel o Herbart, insisten en estas ideas y potencian algunas como el hecho de centrarse en el interés del alumno o de establecer momentos o pasos graduales en el proceso de enseñanza.

En el siglo XIX se desarrolla el método mayéutico, inspirado en la metodología socrática y tendente hacia un descubrimiento personal por parte del alumno de los conocimientos. Sin embargo, será en el siglo XX cuando eclosionen toda una serie de nuevos métodos de enseñanza que, cómo no, van inevitablemente ligados a un nuevo modo de escuela. Así, se desarrolla tanto en Europa como en los Estados Unidos lo que se ha dado en llamar “escuela nueva” o “escuela activa”, que tratan de superar por diversas vías el modelo de la escuela tradicional.

Uno de los ejemplos más significativos y una de las aportaciones fundamentales en este sentido es la obra del filósofo de la educación J. Dewey (Guichot, 2002; 2003), uno de los fundadores de la “escuela activa” y de la tradición

---

<sup>67</sup> Me baso para relacionar muy resumidamente estas diferentes aportaciones y tendencias a lo largo de la historia sobre todo en los trabajos de Cañal, 1998, 1999 y Rivero, 2003.

pedagógica progresista americana, con una gran influencia posterior en todo el pensamiento pedagógico del siglo XX. Su obra supera ampliamente la pasividad de las posturas más tradicionales y propone el desarrollo de las capacidades en relación constante con el desarrollo de experiencias y la independencia del alumno, que le permitan ponerlas al servicio de la sociedad. Por tanto, se postula una escuela que sirva para la vida, con conocimientos que sean sentidos como útiles por los alumnos. Por lo demás, otros, como Kerchensteiner, profundizan algunos aspectos de la propuesta de Dewey. De este modo, se insiste en el desarrollo de la espontaneidad de los alumnos y del aprendizaje a través de la experiencia directa y diaria.

Ferrière, por su parte, critica el escaso desarrollo del sentido crítico y cooperativo de la población, de lo que responsabiliza, en gran medida, al sistema de educación tradicional. Por esto se insiste en la práctica y en poner al alumno en contacto directo con la realidad, lo que le ayudará a desarrollar sus capacidades y una mayor autonomía. Muy vinculada a las propuestas de Ferrière, se encuentra la pedagogía de Freinet, basada en lo que él mismo denomina como “método natural”, basado en el contacto directo con la experiencia real en un contexto de libertad, y en las potencialidades innatas del ser humano en este sentido, entre las que fundamentalmente destaca la curiosidad. Es, por tanto, una propuesta basada en la resolución de problemas reales por tanteo experimental.

Finalmente, en este breve recorrido, es fundamental citar la aportación de Jean Piaget. Este autor, siendo más epistemólogo (y psicólogo) que pedagogo, ha ejercido, no obstante, un gran influjo en las tendencias pedagógicas, influjo plasmado, sobre todo, en la denominada “pedagogía operatoria”. Piaget critica a la escuela tradicional el hecho de que no valore las características diferenciales del alumno y lo trate como a un adulto. De esta forma, los modos de enseñanza/aprendizaje deberían tener en cuenta las diferentes potencialidades del sujeto en cada momento concreto de su desarrollo intelectual (según la estructura de sus “operaciones”). En este sentido los seguidores de Piaget apuestan por una propuesta tendente a favorecer el desarrollo progresivo y la evolución de las concepciones a través, fundamentalmente, de las experiencias y actividades desarrolladas directamente por el alumno, que le permiten ir reelaborando constantemente su conocimiento.

La revisión realizada a través de este escueto extracto de aportaciones pedagógicas innovadoras nos remite, en último término, al planteamiento de la cuestión de las finalidades. El enorme desarrollo científico y técnico no ha sido acompañado en nuestra sociedad de un desarrollo en el campo moral o de los valores.

Esto hace que en la práctica los individuos formados por la escuela capitalista, sean elementos técnica y económicamente rentables para la sociedad – al menos los que tienen éxito en el marco del sistema escolar – pero, en cambio sean auténticos analfabetos morales (Zubero, 1996). Este hecho ha sido constatado por multitud de autores y grupos que en diversos momentos han pretendido dar respuestas válidas a la cuestión de la formación moral o en valores. En todo caso, y concretamente si nos centramos en la Didáctica de las Ciencias Sociales, siempre ha habido una opción tendente a una enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en valores como demuestran las múltiples aportaciones realizadas en los últimos años en este terreno (Benejam, 1997; Grasa, 1998; Pagés, 1998; Travé, 1998b; Gómez Rodríguez, 1998; 1999; Cono, 2001). Dichas aportaciones se centran fundamentalmente en la importancia de las Ciencias Sociales en la educación secundaria como herramienta para la formación en valores, sobre todo democráticos y ciudadanos, que promuevan desde la educación secundaria la formación de los alumnos como ciudadanos críticos y autónomos. Como se puede comprobar, dichas aportaciones se encuentran en la misma línea de la que el Proyecto IRES postula como finalidades fundamentales para el conocimiento escolar.

Normalmente los proyectos educativos que, atendiendo a estas finalidades de la escuela, han tendido a incluir contenidos como el de la desigualdad social, no se han limitado a hacerlo de un modo superficial y aislado. Más bien normalmente han traído aparejadas propuestas curriculares más alternativas al currículum tradicional, y que en el área de Ciencias Sociales, al igual que en otras, se concreta en lo que se han denominado como propuestas *de currículum integrado*. Dichas propuestas modifican muchos más aspectos de lo que he definido como tradición didáctica mayoritaria, que, a su vez se plasma en lo que se conoce como el currículum tradicional. Se trata de diferentes intentos de elaboración de un currículum alternativo que tienen en común el hecho de la superación de la lógica disciplinar concediendo al conocimiento escolar un status diferenciado e independiente (Pozuelos y Travé, 1999). De este modo, la lógica disciplinar, tanto en la concepción como en la organización del contenido, es sustituida por otras, ya sea la de la investigación en torno a problemas sociales, la organización en relación con conceptos relevantes..., lo que posibilita la introducción de temas como el de la desigualdad. Las fuentes que se utilizan para la construcción del contenido suelen rebasar los límites disciplinares. Por lo demás, este tipo de propuestas van inevitablemente unidas a una concepción bastante más compleja y constructivista del proceso de aprendizaje, que se suele materializar en secuenciaciones de aprendizaje siguiendo este tipo de perspectivas y en el desarrollo en el aula de procesos investigativos de mayor o menor calado. Por lo demás, como

veremos un poco más adelante, las propuestas de currículum integrado constituyen el marco en el que se han desarrollado algunas tendencias más peculiares, como puede ser la de la organización del currículum en torno a problemas, una de las tendencias innovadoras que cuenta con una mayor tradición en el área de Didáctica de Ciencias Sociales en nuestro país.

Sin embargo, el desarrollo de propuestas similares ha encontrado múltiples resistencias en el contexto de la educación secundaria que, en gran medida, se explican por la enorme resistencia del código disciplinar, al que ya se ha hecho referencia en el apartado anterior.

No obstante y pese a que las tendencias ampliamente mayoritarias entre el profesorado y las propuestas curriculares correspondientes a la educación secundaria se sitúan en la línea de lo que se ha visto en el apartado anterior, también contamos con la experiencia de una tradición innovadora que, si bien ha sido muy minoritaria, ha producido importantes logros en el terreno de la innovación y la investigación. Esta tendencia que afecta a todas las áreas del currículum cuenta con importantes ejemplos de investigaciones y experimentaciones curriculares en el ámbito concreto de las Ciencias Sociales. Pese a tratarse de cuestiones que, como digo, se caracterizan por ser minoritarias, los ejemplos son múltiples. Cito a continuación a título de ejemplo sólo dos de ellos, por su significatividad y por el valor y la posterior trascendencia de sus aportaciones.

Cabe destacar, en primer lugar, el la tradición de educación progresista en los Estados Unidos (cfr. Paraskeva, 2003) que es heredera de la rica tradición pedagógica a la que ya se ha hecho referencia más arriba. De este modo, hunde sus raíces en autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e incluso Fourier. En el Movimiento de Educación Progresista también destacan influencias europeas (Comenius, Rousseau, Herbart, Froebel) y americanas (Mann, Barnard, Parker). Se podría decir que la génesis de la filosofía progresista surge en parte de dos de los trabajos de Parker, aunque sólo fue más tarde cuando se convirtió en movimiento. Sin embargo, y quizás debido a su fecunda base intelectual, la Educación Progresista no constituye un movimiento monolítico. De hecho, si los fundamentos del movimiento revelan objetivos y filosofías bien definidas, el hecho es que la multiplicidad de perspectivas que iban a situarse a lo largo de este último siglo, para alcanzar tales objetivos, estaba tan profundamente acentuada que actualmente es tremendamente difícil encontrar una definición unívoca para el movimiento. De este modo, este movimiento ha de concebirse como una amalgama más o menos heterogénea de aportaciones que

puede ser considerada como una mezcla de reformas distintas y frecuentemente contradictorias.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, es cierto que es perfectamente posible detectar, en el campo curricular, la existencia de un movimiento práctico y teórico que no sólo se oponía al determinismo y a la deshumanización de un sistema educativo modelado según los ritmos y pautas de la doctrina de la eficiencia social, procurando de esta manera, también a través de la educación, construir una sociedad más justa e igual, sino que contextualizaba, asimismo, la educación en los campos político, económico y social. Entre los que destacaron más en esta perspectiva – como he mencionado antes – están Parker, Dewey, Du Bois, Bode, Rugg, Counts y Mann, así como Myles Horton. No obstante, esto no es óbice para la enorme complejidad que supone el estudio de este movimiento y de sus características fundamentales.

Esta tradición progresista se plasmó, entre otros y para el caso específico de las Ciencias Sociales, a finales del siglo XIX en los Estados Unidos en la reforma que bajo la denominación de *Social Studies* se realizó para la educación secundaria con el apoyo de autores como Dewey que consideraban que la educación debería incidir en el progreso y en la acción social. Los *Social Studies* supusieron una auténtica revolución de los estudios sociales en los Estados Unidos, hasta el punto de constituir una nueva área curricular, lo que fue posible gracias a la especial configuración del sistema educativo norteamericano que, paradójicamente, otorga un gran peso a las asociaciones científicas y de profesores (Gómez Rodríguez, 1997). Dicha reforma se apoyaba en una reorganización curricular cuyo criterio fundamental se basaba en la vida activa y social del alumno, con la pretensión de formarlo para los valores ciudadanos y democráticos a través de un tratamiento de contenidos multidisciplinares, aunque con un peso mayor de la historia sobre el resto de las disciplinas. Si bien es cierto que esta propuesta supuso una gran novedad en su contexto educativo, no lo es menos que su influencia en el exterior, como por ejemplo, en Europa, fue mínima.

Sin embargo, desde mediados de los 50 del pasado siglo se da lugar a los *New Social Studies*, que ahora sí gozarán de una mayor influencia en el resto de países gracias a la posición preeminente que tienen los Estados Unidos a partir de la Segunda Guerra Mundial. Se trata de un nuevo proyecto de educación social que pretende superar las profundas carencias de la educación en este terreno como puedan ser el excesivo protagonismo de la memorización, la preeminencia de la Geografía y la Historia, el excesivo centramiento en las culturas occidentales, la

escasa relación con los problemas sociales reales, etc. Frente a esto se organiza un nuevo currículum social tendente a desarrollar en los alumnos las técnicas y habilidades de los científicos sociales lo que se consideraba de una gran potencialidad para formar ciudadanos con capacidad de enfrentarse a los problemas cotidianos. No obstante, la organización del currículum se produce en torno a la estructura de las disciplinas, aunque en espiral, con diferentes grados de complejidad en función de la edad de los destinatarios, y al concepto de aprendizaje por descubrimiento. De todos modos, el movimiento de los *New Social Studies* se plasmó en múltiples proyectos curriculares que dieron lugar incluso a diferentes corrientes, algunas más próximas a lo disciplinar y otras más centradas en el tratamiento de problemas relevantes de la realidad social.

Para J. Romero (2003)<sup>68</sup>, se trató, en efecto, de un conjunto no homogéneo de proyectos que alcanzaron un gran desarrollo durante el periodo de entreguerras en Estados Unidos hasta que el maccarthysmo, en plena guerra fría, los dejó “malheridos”. Se recuperarían más tarde en el contexto de la agudización de las luchas por los derechos civiles, los enfrentamientos raciales, la movilización estudiantil contra la guerra de Vietnam, en un ambiente de creciente politización, canalizada en gran parte a través del discurso de la nueva izquierda. En Gran Bretaña tuvieron una primera etapa intensa, aunque efímera, inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, y un segundo momento, de gran interés en la segunda mitad de la década de los sesenta y durante los años setenta, de donde se derivó cierta influencia hacia los planteamientos de reforma en España auspiciados por la experimentación y por la posterior implantación de la LOGSE.

Por otra parte, en los países del ámbito anglosajón surgen diversos proyectos centrados en el estudio de *controversial issues* (temas controvertidos). De ellos el más conocido es el denominado *Humanities Curriculum Project*, dirigido por L. Stenhouse (vid. Stenhouse, 1970), que se desarrolló y puso en práctica en Gran Bretaña durante la década de los años setenta. Se trata de un proyecto curricular de gran trascendencia en el área de Ciencias Sociales en la educación secundaria en todos los lugares en los que han contado con una cierta inquietud curricular, entre los que también se encuentra nuestro país (Martínez Bonafé, 1997). De este modo, el Humanities constituye uno de los referentes básicos para la tradición innovadora a la que vengo haciendo referencia ya que se inspira en una de las ideas fundamentales manejada por todos los intentos curriculares innovadores:

---

<sup>68</sup> Véase también a este respecto el análisis realizado en Luis Gómez, 2000.

La necesidad de herramientas para el trabajo de los profesores y las profesoras dirigidas a su emancipación profesional en un sentido reflexivo, investigador y crítico (Ibíd. p. 39).

El *Humanities Curriculum Project* cuenta con una serie de características que constituyen su peculiar identidad y que forman parte de sus principales aportaciones. De este modo, la propuesta inicial del Humanities parte de los propios docentes como un mecanismo de respuesta ante los problemas presentados por las humanidades en la educación secundaria y que se debían sobre todo a la escasa funcionalidad de este tipo de contenidos, sobre todo para alumnos orientados hacia una formación más profesional. Si bien esto fue el impulso inicial, este hecho pasará a constituir una de las características fundamentales de este proyecto, que siempre se basará en el trabajo conjunto de equipos de profesores con necesidades e inquietudes de innovación.

En primer lugar, se pasa a unificar los contenidos de todas las disciplinas como la Historia, la Geografía o la Religión en una sola denominada "Humanidades". Esta unificación llevó aparejada una reconceptualización de toda la oferta de contenidos y de la metodología con que estos son trabajados. De este modo, el contenido escolar se seleccionaba y organizaba en torno a una serie de tópicos más o menos problemáticos como la educación, la ley y el orden o -el más interesante para nosotros por el tema central de nuestra investigación- la pobreza. Este hecho problemático hacía que el tratamiento de los propios contenidos se basara en el debate y la discusión en los que el profesor juega el papel de moderador.

El proyecto ofrecía paquetes de materiales para su utilización por los profesores y dichos materiales eran objeto de evaluación y mejora por parte de los propios grupos de profesores que los llevaban a la práctica. Por lo demás el proyecto tenía implicaciones en la organización escolar. De este modo se tendía a grupos de alumnos no superiores a 20 individuos y se basaba en una nueva forma de relación entre los profesores y sus alumnos, tendente a romper el dirigismo y la asimetría, concediendo el protagonismo a estos últimos.

Como ya se ha dicho, España no se mantiene al margen de este tipo de tendencias. De este modo se dan también algunas propuestas de innovación curricular cuyo valor consiste, por encima de las limitaciones propias del momento, en el hecho de que al menos manifiestan la inquietud por la innovación curricular en Ciencias Sociales y la iniciativa para llevar adelante la formulación y experimentación de

proyectos curriculares que se atrevían a romper con la lógica dominante en la educación secundaria de nuestro país.

Esta tradición, pero sobre todo la recuperación de tradiciones innovadoras del primer tercio del siglo XX en España, proporcionaron la savia necesaria para la renovación didáctica en el área vinculando la escuela a los problemas y tratando de sacar rentabilidad a la potencialidad explicativa de las disciplinas científicas de referencia (Merchán, 2001b). Un ejemplo bastante significativo de esto puede ser el proyecto curricular que, con el nombre de *Germanía-75*, se desarrolló en España desde la mitad de la década de los setenta del siglo pasado (vid. Grupo Germanía-75, 1978 y 1978/1979)<sup>69</sup>. Este proyecto supuso un gran revulsivo en el planteamiento de las temáticas históricas y en el tipo de materiales utilizados. Asimismo, este grupo -con algunos cambios en sus componentes- plasmará, para la enseñanza de la Geografía, el *proyecto Garbí* (vid. Grupo Garbí, 1978 y 1986).

Aunque en una línea diferente, habría que citar también el proyecto británico *History 13-16*, un proyecto más centrado en el trabajo sobre los procedimientos, con el objeto, sobre todo, de desarrollar el aprendizaje del “método del historiador”<sup>70</sup>. La peculiar adaptación española de este proyecto (vid. Grupo 13-16, 1983)<sup>71</sup> se desarrolla en una línea no convergente con otras que en esos momentos intentaban incorporar el análisis dialéctico a la disciplina escolar y abordar cuestiones que podrían llegar a ser trabajadas como problemas, aunque la experimentación no se llegaría a desarrollar aún hasta ese punto.

En consecuencia, a partir de este breve recorrido realizado, podemos concluir que es necesario profundizar en la importancia de la educación para la convivencia y la diversidad para los alumnos del mundo actual, en la que las Ciencias Sociales tienen mucho que decir, superando el debate estéril en torno a la mayor o menor cantidad de contenidos tradicionales y propiamente disciplinares que se incluyen en los currícula de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trataría, por tanto, de superar el código disciplinar tradicional en el ámbito del contenido escolar a través de un modelo que responda mejor al actual sistema de educación gratuita, obligatoria y universal (Cuesta, 1998). En el siguiente apartado me voy a referir a diferentes propuestas realizadas en este sentido en el ámbito de nuestro país.

---

<sup>69</sup> Un análisis crítico de la significación de este proyecto puede consultarse en Prats, 1989.

<sup>70</sup> Vid., para el análisis de este proyecto, Luis Gómez, 2000.

<sup>71</sup> Puede consultarse, asimismo, el análisis, citado, realizado por Luis Gómez, 2000.



### 3.2.3. El contenido de la desigualdad en la tradición didáctica innovadora reciente en el área de Ciencias Sociales en España

Proyectos, como los anteriormente reseñados, que podemos considerar como pioneros, han influido posteriormente en nuestro país, en el desarrollo de diferentes líneas de investigación en torno a la elaboración de un currículum integrado, algunas de las cuales han desembocado en la plasmación de propuestas curriculares concretas más o menos integradoras, sobre todo a partir de la reforma educativa promovida por la LOGSE (1990). Es cierto que, tras la evolución legislativa y profesional que se ha dado en los últimos años, este tipo de propuestas, sobre todo las que se centraron fundamentalmente en la elaboración de un currículum alternativo de Ciencias Sociales para la educación secundaria, han caído en desuso. Por lo demás, es cierto que el uso de estos materiales siempre ha sido minoritario. El hecho de su repercusión real en la práctica docente en la educación secundaria merecería una reflexión aparte ya que está más relacionada con las resistencias escolares y profesionales, en definitiva del código disciplinar, a que ya he hecho referencia. Sin embargo, no lo es menos que marcan hitos y tendencias de enorme importancia aún hoy, como testimonio de la posibilidad de un desarrollo curricular alternativo.

No se trata de establecer una secuencia de evolución histórica sino, más bien, de destacar algunos de los ejemplos que me parecen más significativos por confluir en cuestiones que considero fundamentales, constituyendo una corriente de propuestas tendente hacia lo que me parece deseable y en la que se enmarca mi propia propuesta de conocimiento escolar en general y en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad en particular.

En el área de la didáctica específica de las Ciencias Sociales, la presencia del tema de la desigualdad se concentra principalmente en la corriente, tradicional en el debate didáctico, de elaboración de un currículum integrado<sup>72</sup> a la que, de un modo más general, ya se ha hecho referencia. Dentro de ella, se ha tratado desde diversos grupos o colectivos innovadores, animados por la reforma educativa puesta en marcha con la LOGSE, de articular un currículum alternativo para la educación secundaria que superara el tradicional (García Pérez, 1999b), muy influido por la lógica académica de las disciplinas – Geografía e Historia, preferentemente –. La variedad en este sentido ha sido la nota predominante, aunque, como decimos, en todos ellos prevalece la idea

---

<sup>72</sup> Para una primera aproximación del debate didáctico en torno a esta cuestión en nuestro país en relación con el contenido escolar de la desigualdad puede verse De Alba, 2003a. Para considerar estas propuestas en relación con otras de fuera de nuestro país también puede verse Estepa, 1998.

de la innovación educativa a través de lo que se ha dado en llamar un currículum integrado, lo que normalmente se materializa en la definición de “conceptos clave” (Astolfi, 2001; Travé, 2001) de carácter interdisciplinar<sup>73</sup> como estructuradores del currículum y en la concreción de propuestas de trabajo en torno a problemas (Ibíd.). Tendencias, sobre todo la de la adopción de conceptos clave, que se toman de la tradición anglosajona de reforma del currículum, en la que ya aparecen propuestas de este tipo desde principios del siglo veinte (Benejam, 1999c). Dicha tendencia se basa en la idea de que

la escuela no puede tratar todos los temas, porque la realidad social es amplia y cambiante, pero puede trabajar ejemplos paradigmáticos fundamentados en conceptos clave (que son pocos) que permitan al alumno la transferencia del proceso cognitivo a otros casos (Tribó, 1999, 76).

Bien es verdad que, en comparación con los proyectos curriculares al uso publicados por las grandes editoriales, los citados proyectos no dejan de ser más que propuestas más o menos terminadas, con un claro matiz experimental, aunque algunas de ellas hayan sido publicadas en forma de libros de texto. En cualquier caso, se trata de propuestas minoritarias dentro del panorama general, dominado por el continuismo en lo que a contenidos se refiere, lo que se debe, en gran medida a las carencias de formación del profesorado, a la que ya hemos hecho referencia con anterioridad. Aún así, considero interesante detenerme en ellas, en primer lugar porque son las únicas que, de un modo totalmente explícito, conceden cierta relevancia al concepto de desigualdad en el marco de los contenidos que abordan; por otro lado, me interesan por situarse en la misma línea de innovación crítica de la enseñanza en la que se puede considerar inserto este mismo trabajo.

En el citado contexto, el concepto de desigualdad, considerado como contenido relevante a tener en cuenta, tiene una presencia variable, en función del proyecto. Son múltiples las corrientes o grupos de innovación que, de un modo u otro, han introducido este contenido escolar en sus investigaciones y propuestas curriculares. A continuación mencionaré aquellos que, por su carácter próximo a lo que me parece más deseable considero necesario destacar como contexto en el que insertar y comprender la propuesta de conocimiento escolar de la desigualdad que defiende.

---

<sup>73</sup> También han recibido la denominación de transdisciplinares u otras denominaciones específicas de cada proyecto. En cualquier caso, con estos términos se trata simplemente de destacar el que dichos conceptos son compartidos por todas las Disciplinas que forman parte de las Ciencias Sociales, lo que les dota de una gran capacidad explicativa y organizativa.

En primer lugar es necesario considerar lo que podríamos denominar como corrientes de investigación en relación con el conocimiento escolar de las Ciencias Sociales, que prestan una especial atención al contenido concreto de la desigualdad social. Se trata fundamentalmente de investigaciones y trabajos que se centran en propuestas didácticas situadas a un nivel de teoría del conocimiento escolar que no han llegado a plasmarse en lo que propiamente se considera como un proyecto curricular.

Desde la perspectiva de organización del currículum en torno a conceptos, es fundamental el conjunto de investigaciones que, bajo la coordinación de Pilar Benejam, se han ido desarrollando en el contexto catalán, con centro en la Universidad Autónoma de Barcelona. A partir de una concepción del currículum como producto sociohistórico y, en consecuencia, susceptible de modificación, este proyecto indaga en la posible organización curricular en torno a conceptos clave o conceptos transdisciplinarios de las Ciencias Sociales (Benejam, 1999c; Tribó, 1999). La definición y posterior profundización en los diferentes conceptos se ha realizado a través de una intensa tarea de investigación, que ha cristalizado en varias tesis doctorales y numerosas publicaciones<sup>74</sup>. La posterior concreción de estos conceptos en unidades didácticas se hace, en ocasiones, a través del tratamiento de problemas actuales de nuestro mundo. En este proyecto, el concepto de desigualdad aparece incluido en el de *diferenciación* y, dentro de él, opuesto al de diversidad (Casas, 1999). Además, se contemplan otros conceptos que, en mi opinión, están en profunda relación con el de desigualdad considerado desde una perspectiva compleja, tal y como hemos tratado de definirlo más arriba, como pueda ser el de *poder* o el de *conflicto*. Por último, se contempla la posibilidad de trabajar estos conceptos clave con los alumnos a través del tratamiento de problemas relevantes de nuestro mundo.

En una línea paralela se encuentran las iniciativas que defienden la organización del currículum en torno a problemas (Luis Gómez, 1995; 2001). Perspectiva ésta que también se basa en los presupuestos de un currículum integrado, pero con unas características muy definidas, que se basan en la organización de los contenidos en torno a problemas, lo que proporciona una gran potencialidad para la educación crítica. Este tipo de propuestas es característica especialmente de los

---

<sup>74</sup> Para una primera aproximación y visión general de las investigaciones y propuestas realizadas por este grupo puede consultarse el número 21 (1999) de la revista *Iber*, que se dedica de manera monográfica a este asunto (Albacete, Cárdenas y Delgado, 1999; Batllori, 1999; Baylina, 1999; Benejam, 1999c; Comas, 1999; Casas, 1999; Tribó, 1999). Para una visión más completa y en concreto en relación con el contenido escolar de la desigualdad puede verse Batllori y Casas, 2000, así como las correspondientes tesis doctorales de estas autoras (Batllori, 1998; Casas, 1998). Como aportación complementaria puede consultarse, asimismo, Benejam *et al.*, 2001.

diversos grupos que forman parte de la Federación Icaria –Fedicaria<sup>75</sup>– hasta el punto de que se puede considerar como uno de sus rasgos más identificativos en relación con su modo de concebir el conocimiento escolar (Mainer, 1997; García Pérez y Merchán, 1997; García Díaz y García Pérez, 1997).

Dentro de estas propuestas, es necesario destacar la aportación realizada por el grupo Asklepios desde Cantabria. Las propuestas de este grupo destacan, concretamente, la potencialidad de la Educación para el Desarrollo<sup>76</sup> como medio para conseguir un currículum de Ciencias Sociales integrado y que aborde los problemas sociales (Ruiz Varona, 1997a; 1997b). Tratándose de Educación para el Desarrollo, como puede deducirse fácilmente, el contenido escolar de la desigualdad cuenta con una presencia privilegiada en la propuesta realizada por Asklepios, que haría girar todo el conocimiento escolar en torno al problema fundamental de la desigualdad en el desarrollo entre personas y entre países. Al hilo de este problema fundamental y de la educación para su superación deberían surgir y ser trabajados todo el resto de problemas sociales que completarían una visión crítica de la realidad social que debería conllevar, en último término, el compromiso de los alumnos en su superación.

Ya más centrado en la producción de materiales para la práctica, con unidades didácticas publicadas y circulando en el mercado editorial para su uso por los profesores en su conjunto, se puede considerar el proyecto curricular elaborado por el Grupo Ínsula Barataria (Grupo Ínsula Barataria, 1994; Mainer, 1993; 1997). Podríamos valorar la producción de este grupo como un proyecto, por decirlo así, más definido, con sus materiales publicados en forma de libro de texto para todo el segundo ciclo de

---

<sup>75</sup> En *Fedicaria* se integran diversos grupos de Didáctica de las Ciencias Sociales -entre ellos el Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES- que desarrollan proyectos curriculares con un enfoque crítico e innovador. Estos grupos vienen celebrando encuentros de debate anuales o bienales desde 1991, cuyos resultados se han recogido en publicaciones, como las compilaciones coordinadas por: Grupo Cronos, 1991; Grupo Aula Sete, 1993; Grupo Ínsula Barataria, 1994; Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES, 1996; asimismo, Fedicaria edita desde 1997 la revista-anuario *Con-Ciencia Social*.

<sup>76</sup> Al referirme a la Educación para el Desarrollo me he centrado específicamente en las propuestas relacionadas con este campo pero emanadas del entorno de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Evidentemente, el campo de la educación para el desarrollo es mucho más amplio que lo que aquí planteo, y goza de unas características que le hacen especialmente peculiar con respecto a otras propuestas de innovación educativa y que se relacionan con su carácter ligado a los movimientos sociales alternativos en los últimos tiempos – como pueden ser las ONGs y colectivos similares–, lo que hace que normalmente esté ligada a contextos educativos no formales. No obstante, como se ha visto también en el capítulo anterior, sus propuestas presentan una serie de cualidades que podrían servir de referente para la innovación también en la educación formal. Son especialmente destacables en este terreno los trabajos y propuestas del colectivo Hegoa (Vid., por ejemplo, Hegoa. Grupo de Educación para el Desarrollo, 1993; vid. también Grupo Pagadi, 1998) o de G. Celorio (vid. 1995). También, en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales, puede verse Ruiz Varona, 1996; 1999a y 1999b.

la etapa de secundaria<sup>77</sup>. En este caso el contenido se organiza en relación a tres grandes problemáticas. Esto hace que el concepto de desigualdad no aparezca presentado como tal, aunque los tres grandes problemas que se presentan, dado su amplitud, podrían incluirlo en su interior. Las citadas problemáticas son: *ecológico-económica, político-social y social-cultural*. Y esto se justifica -en palabras de los autores- porque “entendemos que el gran reto de la educación formal y no formal no es otro que el de aprender a vivir con y en el conflicto” (Mainer, 1997, p. 14). Estos tres grandes problemas se dividen en seis, que tratan de ser más concretos y estar más en relación con los problemas actuales de la humanidad. De ellos es quizá el denominado como *Ser hombre, blanco y occidental* el que presente una relación más directa y explícita con la problemática que nosotros venimos manejando. Estos seis problemas, a su vez, son concretados en veinte unidades aún más concretas, que reciben la denominación de *núcleos organizadores*, muchos de los cuales se aproximan a aspectos diferentes de la desigualdad tal y como aquí se ha presentado. En definitiva, todo este instrumento metodológico hace que la mayor parte de las unidades didácticas trabajadas tengan algunos matices distintivos, entre los que se puede destacar la desigualdad, muy especialmente en su vertiente político-social.

Por otra parte, es necesario destacar el proyecto elaborado desde Salamanca por el Grupo Cronos (Grupo Cronos, 1993, 1994 y 1997). Se trata de un proyecto curricular editado para toda la etapa de Secundaria, en este caso en forma de cuadernillos, en los que se reparten las diferentes unidades didácticas. En este proyecto el contenido se selecciona utilizando como criterio principal los problemas sociales. A partir de aquí se organiza siguiendo dos referentes fundamentales. Por un lado lo que se denominan *facetas* o tareas básicas relacionadas con lo social, en las que contemplan: *Trabajar, habitar, producir ideas, comunicarse y tener normas*. Por otro lado, se toman como criterio un conjunto de conceptos más parecidos a lo que más arriba hemos llamado conceptos clave. Aquí reciben el nombre de *nociones sociales básicas* y están relacionadas con aspectos problemáticos de la realidad social, entre los que aparece enunciada de manera explícita y diferenciada la desigualdad. Son: *Conflicto y cambio, desigualdad, diversidad, identidad e interdependencia*. Del cruce de estos dos conjuntos de referentes resultan ocho *Grandes Temas* cada uno de los cuales da lugar a diferentes unidades didácticas.

En la práctica, todo este aparatage teórico se concreta en una serie de unidades didácticas publicadas para el segundo ciclo de educación secundaria. De ellas, en

---

<sup>77</sup> Dichos materiales han sido publicados por la Editorial Akal (Grupo Ínsula Barataria, 1995-1996).

concreto hay tres que se relacionan de un modo directo con el contenido escolar de la desigualdad. La primera es la denominada *Barreras físicas, fronteras humanas* (Grupo Cronos, 1995a). Dedicada fundamentalmente a la división espacial del planeta, resaltando los rasgos de diversidad y los conflictos y con especial atención a algunos de los principales desarrollados en el siglo XX, para terminar haciendo un alegato de la paz. *La población y los recursos* (Grupo Cronos, 1995b) plantea directamente el sistema económico globalizado y los problemas de desigualdades que genera. De este modo, se trabaja la población, atendiendo fundamentalmente a cuestiones demográficas, de ocupación del espacio y de explotación de los recursos. Por último, *Trabajo, paro y ocio* (Grupo Cronos, 1996) contempla la realidad del mercado de trabajo y sus diferentes manifestaciones, deteniéndose en el modo en que cada una de ellas puede afectar a la vida de las personas y con especial atención a los problemas de desigualdades.

Finalmente, en esta muestra seleccionada para ilustrar el modelo de trabajo en torno a problemas en Ciencias Sociales, me referiré al proyecto del grupo Gea-Clío (Souto, 1999a; 1999b), que se elaboró en la Comunidad Valenciana a partir de la coyuntura favorecedora provocada por la LOGSE y que se ha seguido reelaborando y editando, con las modificaciones oportunas para entrar en el marco legislativo vigente, habiéndose extendido, asimismo, a otras comunidades, como es el caso de Galicia.

En conjunto, el Proyecto Gea-Clío realiza una propuesta que pretende abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula, partiendo fundamentalmente de las aportaciones de las disciplinas científicas -sobre todo, la Geografía- como elemento de gran potencialidad explicativa de la realidad y, en consecuencia, educativa para los ciudadanos del futuro (Souto, 1997).

Este proyecto en su concepción original se plasmaba en diferentes unidades didácticas publicadas en volúmenes independientes en los que, en primer lugar, se encuentra una aproximación científica o disciplinar al problema en cuestión que pretende abordar el material, seguida de una unidad didáctica propiamente dicha, que normalmente es el resultado de un proceso de desarrollo por un grupo más o menos numerosos de profesores y de una posterior investigación sobre el funcionamiento en la práctica de las aulas del material en cuestión. Por otro lado, también se contaba con un cuaderno del alumno que incluía todos los materiales necesarios para trabajar en clase el tema propuesto. Los materiales cuentan, además, con una fuerte identidad territorial, por lo que gran parte de ellos fueron publicados en castellano, pero también en valenciano y en gallego, comunidades éstas en las que fundamentalmente se han

llevado a la práctica. Por lo demás, a pesar de que se cuenta con algunos materiales para la educación primaria y para la secundaria postobligatoria, el grueso de los materiales se concentra en la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de estos últimos, se pueden destacar por su especial vinculación con el contenido escolar de la desigualdad social los siguientes materiales:

- *El mundo árabe y el mediterráneo* (Ros et al., 1998), que contiene la unidad didáctica denominada *El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo*. Este material analiza la emergencia de los países de tradición musulmana en el nuevo panorama internacional, analizando las causas de su situación socioeconómica y tratando de romper con los tópicos del fanatismo y el integrismo.

- *El estudio geográfico de la población* (Souto et al., 1994), con una unidad didáctica denominada *Nosotros somos el mundo*. Se trata de una unidad didáctica que se centra desde el primer momento en el tratamiento de la cuestión demográfica de un modo bastante disciplinar. No obstante, se atiende especialmente a las diferencias en las situaciones de la población entre zonas y países con diferentes niveles de desarrollo.

- *Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo* (Barrio Terol, coord., 1997), que plasma esta problemática a través de la unidad didáctica titulada *Sudáfrica, la nación del Arco iris*. Se pretende formar en el respeto y la tolerancia en el contexto de un mundo intercultural. Para ello se toma como ejemplo el problema del racismo, primero en Sudáfrica y, posteriormente en otros ámbitos como el palestino, el kurdo, o el gitano, más cercano a la realidad de los alumnos.

- *Sistemas geoeconómicos y Tercer Mundo* (Gómez Benedito, coord., 1996), que aborda esta cuestión mediante la unidad didáctica *El color del dinero*. Finalmente, este material trata específicamente de abordar el problema de la globalización económica y del modo en que ésta afecta a los denominados países del Tercer Mundo.

Como no podía ser de otro modo, estos materiales han tenido que ser reformulados para poder ser aprobados por la nueva norma legislativa vigente en la actualidad que, como ya se ha visto, es mucho más restrictiva que la anterior en cuanto a la selección y organización de los contenidos. Esto ha hecho que, finalmente, el proyecto Gea-Clío se haya publicado en cuatro libros al estilo de los tradicionales

libros de texto. Uno para cada año de la Educación Secundaria Obligatoria. De este modo se pretenden salvar, y de hecho se consigue, los escollos legales al tiempo que se mantiene la organización del contenido en torno a unas pocas unidades didácticas divididas entre cortas y largas. En ambos casos, las unidades didácticas son lo bastante amplias como para que permitan un tratamiento más abierto por parte de los profesores, pero en la propuesta escrita incluyen el listado de contenidos disciplinares que se abordan en relación con el correspondiente decreto, de modo que quede asegurada la validez general del material. En definitiva, se puede decir que se cumplen los requisitos formales, que pretenden apartar los posibles obstáculos a una propuesta curricular que, en último término, se mantiene fiel a sus intuiciones y apuestas innovadoras fundamentales.

Finalmente, he de destacar que este proyecto toma como referente fundamental las disciplinas científicas de referencia para el área, es decir la Geografía y la Historia, por la gran potencialidad educativa que se les supone a la hora de fomentar en los alumnos la comprensión del mundo de un modo crítico y su formación como ciudadanos activos y responsables (Souto, coord., 1997).

En conclusión, podemos afirmar que el concepto de desigualdad, aunque tratado de maneras diversas, tiene una presencia relevante en el contenido de estos proyectos innovadores de Ciencias Sociales. Sin embargo, como en el caso de la legislación, esto no quiere decir que la puesta en práctica de estos u otros materiales innovadores haya garantizado la consecución de los objetivos pretendidos. Es más, la tónica general es que los denominados materiales innovadores no han conseguido resultados muy diferentes a los logrados a través de materiales tradicionales. Para conseguir un cambio real de la escuela y sus propuestas educativas, de manera que se responda a los problemas y necesidades del mundo actual, es necesaria la reforma curricular, pero ésta se convierte en inútil si no va acompañada de la reforma de otros múltiples aspectos que componen la escuela tradicional (Merchán, 2001b). Es en esta línea en la que trata de situarse la propuesta de este trabajo, fundamentalmente en lo que se refiere al ámbito de la formación de los docentes.

### **3.3. Rasgos de una propuesta deseable: El contenido de la desigualdad en el marco del Proyecto IRES**

Dado que he definido mi propuesta en el marco del Proyecto IRES, conviene ahora que trate de analizar el tratamiento que el concepto de desigualdad puede tener



en este contexto. Tengo que decir que tanto la propuesta de IRES, ya en parte comentada, como la mía propia tienen unas características peculiares que trataré de definir a continuación intentando, al mismo tiempo, resaltar tanto los puntos de conexión como las diferencias fundamentales que la separan de los proyectos que acabamos de conocer.

### 3.3.1. La desigualdad como problema escolar en la propuesta curricular del Proyecto IRES

Teniendo en cuenta que la concepción y las características del conocimiento escolar ya han sido expuestas en el capítulo primero, me limitaré ahora a tratar de conectar esta concepción del conocimiento escolar con el concepto de desigualdad, tal y como lo he definido, tratando de profundizar en aspectos de la propuesta que antes quedaron simplemente esbozados, y que son de gran importancia para el tratamiento de este problema concreto.

En el Proyecto IRES el conocimiento escolar se organiza en una propuesta curricular de carácter integrador, que englobaría tanto el ámbito social como el natural, denominada *Investigando Nuestro Mundo* (García Díaz y García Pérez, 1992)<sup>78</sup>. Dicha propuesta tiene un carácter fuertemente experimental, sin aspiraciones de ofrecer un proyecto acabado, sino que más bien es sometida a constante reformulación, a través de la experimentación directa en el aula. En ella, como ya hemos visto, se trata de tomar como organizadores del currículum no conceptos transdisciplinares, sino, directamente, *problemas socioambientales relevantes*<sup>79</sup>. Es decir, problemas estructurales o de fondo que afectan a la vida del ser humano en relación con su entorno social y ambiental (García Pérez y Merchán, 1997). Y esto porque, a pesar de que entre la mayoría de los docentes se mantiene la idea de la ciencia como algo acabado y aséptico, lo que debería quedar perfectamente reflejado en los contenidos escolares, en IRES se defiende que esta visión es imposible ya que tanto la ciencia como, sobre todo, los contenidos escolares deben ser reflejo de una sociedad compleja, en constante cambio y reorganización (García Díaz, 1995; 1998). En este sentido se propone que:

los problemas que se deberían trabajar en la escuela son los problemas relevantes para los ciudadanos, no los problemas

---

<sup>78</sup> Para una aproximación a esta propuesta curricular, más centrada en el Área de Ciencias Sociales, pueden verse: García Pérez y Merchán, 1993 y Merchán y García Pérez, 1994.

<sup>79</sup> Que, en algunos casos, pueden considerarse simplemente como la problematización de lo que en otros proyectos se trata a nivel de conceptos transdisciplinares.

científicos, de forma que la ciencia queda al servicio de lo social (García Díaz, 1998, 68).

Esto necesariamente implica una visión más integral de la educación, opuesta a la constante atomización de los saberes (Morin, 1999a). Estos problemas socioambientales, por otro lado, garantizan la relación del contenido con los intereses de los destinatarios. Así, deben ser problemas cercanos y cotidianos, pero que por su complejidad requieren para su solución el concurso de otros conocimientos que, como ya se vio, estarían fundamentalmente compuestos por la propia problemática socioambiental, el conocimiento cotidiano, en el que se incluyen las ideas de los alumnos, las disciplinas científicas y los saberes metadisciplinarios (García Díaz, 1995; 1998). Estos problemas se organizan dando lugar a lo que se denomina tramas generales de contenidos y de problemas. Se trata de tramas abiertas y flexibles realizadas en base a los problemas socioambientales y que tratan de delimitar *grandes núcleos de conocimiento y de problemas*. La función de estas tramas es servir al docente como orientación a la hora de formular y secuenciar el conocimiento escolar, tanto en la fase de programación como en el aula (García Pérez, 2000b).

Para el trabajo en el contexto escolar de las citadas tramas, el contenido se organiza en torno a lo que se denominan *ámbitos de investigación escolar* que, a su vez, pueden dar lugar a diferentes *problemas de investigación escolar* (García y García, 1992; Porlán y Rivero, 1994), que podrán estar relacionados con problemas actuales o no, pero que, en cualquier caso, parten de una perspectiva más compleja, integrando el conocimiento cotidiano, en el que se incluirían los problemas actuales, pero también las ideas de los alumnos, las aportaciones de las disciplinas y el conocimiento metadisciplinar. Estos ámbitos de investigación no son un listado cerrado e inamovible, sino un conjunto flexible, lo que les permite ser capaces de adaptarse sin dificultad a las necesidades concretas de cada aula. En definitiva se trata de trabajar problemas “significativos para los alumnos y funcionales desde el punto de vista social” (García Díaz, 1998, 174). Estos problemas van sufriendo una constante reformulación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A este respecto, debemos recordar que en el caso del Proyecto IRES el tratamiento de problemas escolares es un medio para enriquecer y complejizar el conocimiento de los alumnos. Esto lo diferencia de otros proyectos que, como hemos visto más arriba, se plantean en la mayoría de los casos unas finalidades mucho más próximas a la adquisición por parte de los alumnos del conocimiento disciplinar o el desarrollo de un pensamiento crítico, pero no tanto mediante la complejización de su

conocimiento cuanto mediante su sustitución por el conocimiento considerado de mayor valor.

Por último, estos “ámbitos de investigación escolar” funcionan al mismo tiempo como: “organizadores curriculares”, “unidades de programación”, “propuestas curriculares flexibles” y “contenido del conocimiento profesional, que posibilitan una formación del profesorado ligada a la experimentación curricular” (Ibíd., 175), en la línea de la propuesta de desarrollo profesional que se expuso en el primer capítulo.

Tanto los ámbitos de investigación escolar, como las tramas de contenido y de problemas a las que he hecho referencia, se seleccionan en función del conocimiento metadisciplinar, en el que hay que destacar los llamados *conceptos metadisciplinares* o *metaconceptos*. Se trata de un conjunto de conceptos que, a diferencia de los propuestos por los restantes proyectos, son comunes a todas las disciplinas. Serían: *diversidad, interacción, sistema, cambio y reorganización permanente* (García Díaz, 1998; García Díaz y García Pérez, en prensa). El aprendizaje en todas las áreas debería ir encaminado al mejor manejo y comprensión de estos conceptos metadisciplinares por parte de los alumnos. Dichos conceptos permiten la generalización y la transferencia de información entre áreas diferentes. De este modo se garantizaría el desarrollo de un modelo más potente de comprensión de la realidad y, en consecuencia, de capacidades que permitan a los alumnos enfrentarse con más recursos a la gestión de los problemas del mundo actual. En este sentido el propio carácter metadisciplinar, con independencia del contenido concreto a que se aplique, garantiza su polivalencia a la hora de ser aplicados a las más variadas problemáticas, lo que es fundamental en el ámbito de la educación obligatoria. Por otro lado, gracias a estos conceptos, la pérdida de una determinada información no supondría la pérdida de todo lo aprendido (Ibíd.).

El conocimiento metadisciplinar, además, sigue lo que se denomina una “hipótesis general de progresión del conocimiento” (García Díaz y García Pérez, 1992; García Díaz, 1994; 1995; 1998), que va de lo simple a lo complejo, pasando por diferentes niveles, que constituyen auténticas cosmovisiones que se van reconstruyendo. Así, se pasaría de una “visión sincrética” de la realidad a una “visión sistémica”, que constituye el nivel máximo de formulación – actuando por tanto como referencia constante en el proceso – pasando antes por una “visión analítica”, que funciona como nivel intermedio (García Pérez, 2000b). Dicha progresión va, además, asociada al desarrollo gradual de procedimientos y actitudes.

Así, esta nueva manera de entender el conocimiento escolar como complejización del conocimiento cotidiano, llevándolo a perspectivas más complejas y sistémicas, pretende el abandono del pensamiento único-absoluto y egocéntrico, la emergencia de actitudes de descentramiento, relativismo y solidaridad (García Díaz, 1998) y el desarrollo de valores como “el reconocimiento y respeto a la diversidad, la negociación y comunicación crítica y el desarrollo de la autonomía” (García Díaz y García Pérez, 2001); todo lo cual es de enorme interés para nuestra propuesta. Por tanto, en nuestro caso tanto el objeto del contenido (concepto de desigualdad), como la manera en que éste es trabajado, confluyen en la consecución de una misma finalidad educativa: la formación en la educación obligatoria de ciudadanos libres preocupados por solucionar los problemas de su entorno y con recursos y capacidades intelectuales y sociales suficientes como para intentar acometer esta tarea con las mayores garantías de éxito (Ibíd.).

Por último, hemos de insistir en que todo “este planteamiento metodológico es indisoluble de una determinada hipótesis metodológica basada en la investigación del alumno” (Ibíd.), entendida más como marco y como investigación de situaciones problemáticas que como la reproducción a pequeña escala de la investigación científica. Así, se propone una secuencia de investigación no lineal, sino en espiral, con diferentes fases o momentos que se van repitiendo a medida que se progresa en la construcción del conocimiento y se reformulan los problemas (Ibíd.).

En este contexto, el concepto de desigualdad no se puede concebir exactamente como concepto metadisciplinar, en el sentido en que se acaba de exponer más arriba, ya que, como hemos comentado, tiene unas características especiales que lo enmarcan más bien en el área concreta de las Ciencias Sociales. En todo caso, debido a esas mismas peculiaridades, puede funcionar como concepto multidisciplinar y estructurante del contenido escolar en Ciencias Sociales. Así, como ya hemos visto, la desigualdad es uno de los elementos reguladores mayoritarios de las relaciones en Ciencias Sociales (entre sexos, entre razas, entre países, entre grupos sociales...) constituyendo, asimismo, un auténtico problema que, como también hemos constatado, se manifiesta de forma imparable. En consecuencia, podemos definir el problema de la desigualdad como problema socioambiental relevante, por lo que en el marco del Proyecto IRES podría funcionar como estructurante del currículum de enseñanza secundaria.

Por lo demás, a pesar de no ser un concepto metadisciplinar, sí podríamos decir que guarda cierta relación con los conceptos metadisciplinares del Proyecto

IRES, entre los que estaría conectado especialmente con el metaconcepto de diversidad. Así, dicho metaconcepto funciona como referente constante para el tratamiento del problema de la desigualdad. El concepto de diversidad supone una visión compleja dentro de la que caben una multiplicidad de relaciones, ninguna de las cuales sería valorada como inferior al resto. Aquí, en todo caso, la variedad es valorada como riqueza. Como hemos visto, sólo desde la adopción del concepto de diversidad surgen actitudes de descentramiento y solidaridad, y la consiguiente capacidad de denunciar las situaciones de desigualdad que se mantienen en nuestro mundo. A pesar de que en la propuesta formulada por el IRES se concibe el concepto de diversidad como descriptivo y previo, en cuanto a su construcción, a los demás conceptos metadisciplinares (interacción, sistema y cambio-permanencia); desde mi punto de vista, la construcción del concepto de diversidad en el ámbito de lo social, tal y como lo hemos caracterizado, implica necesariamente el manejo del resto de los conceptos metadisciplinares.

Por otro lado, en relación con los ámbitos de investigación escolar, es evidente que el hecho de que podamos considerar un problema como socioambiental no garantiza que los alumnos lo valoren como tal, lo que supone una de las principales dificultades para su tratamiento a través de un proceso de investigación que, además, sea significativo para dichos alumnos. Sin embargo, considero que este problema concreto reúne una serie de condiciones que permiten salvar esa dificultad.

En primer lugar, como hemos visto, el problema cumple el requisito, casi ineludible en los tiempos que corren, de la actualidad. Bien sea a través de los medios de información de masas que casi interrumpidamente lo incluyen bajo múltiples formas: desembarco de inmigrantes en nuestras costas, violencia racial entre tribus africanas, violencia contra las mujeres, malos tratos y explotación de menores, etc. o bien a través del contacto directo en la propia ciudad, en el propio barrio o incluso en la propia escuela, a través de la presencia de manifestaciones especialmente llamativas del problema.

Por otro lado, la propia condición de adolescentes de los alumnos, les hace ser desiguales, a su juicio, con respecto a los adultos. Esto les lleva a vivir una situación de conflicto que normalmente se materializa en la consabida rebeldía – justificada como propia de la edad – y que, como decimos, en principio hace fácil conectar este tema con su situación cotidiana y los intereses que de ella se derivan.

Por último, el entorno más próximo del adolescente, en cuanto que alumno, es decir, la propia aula, es un contexto en el que se manifiestan continuas desigualdades. Así, entendida el aula como un sistema social, en ella se descubren con facilidad las relaciones de desigualdad: entre el profesor y los alumnos, o entre los propios alumnos, por causa del sexo, la raza, la cultura, el físico, etc. Al aparecer como un problema real y de gran interés potencial para los alumnos, esto favorecería su planteamiento como problema de investigación escolar con ciertas garantías de implicación por parte del alumnado y, en consecuencia, de éxito escolar.

Todo esto hace que, además de ser un problema relevante y próximo a los alumnos, sea un problema que, a diferencia de otro tipo de problemas sociambientales, presenta una gran potencialidad para conectar no sólo con las ideas, sino también con los intereses de los alumnos, lo que facilitaría su implicación afectiva y el desarrollo de aprendizajes significativos. En consecuencia, no sólo se trataría de un problema socioambiental relevante, sino que, podría funcionar como problema escolar, siempre que se pusiera en relación con alguna problemática concreta que los alumnos experimenten como próxima.

Para el caso de los profesores, pienso que el concepto/problema de la desigualdad puede tener algunas ventajas para su introducción en el currículum con cierta posibilidad de aceptación por parte de los docentes. Y esto porque se trata de lo que podemos llamar un concepto multidisciplinar, es decir, que afecta a diversas disciplinas dentro del conjunto de las que componen las Ciencias Sociales. Así, su tratamiento no sólo permite, sino que necesita del concurso tanto de la Historia y de la Geografía como de otras disciplinas sociales como la Antropología, la Sociología, la Economía, la Política, etc. e incluso no sociales (como pueda ser la ecología) para su conocimiento tanto a nivel diacrónico, como sincrónico. A pesar de esto, el hecho de que no se ajuste a los contenidos tradicionales de la disciplina supone, sin duda, uno de los mayores retos a que se ha de enfrentar, no sólo ésta, sino cualquier otra propuesta de ruptura del currículum tradicional.

Como se puede apreciar, el enfoque de esta perspectiva presenta rasgos diferenciales con respecto a la propuesta de Montserrat Casas, enmarcada en el citado proyecto de Pilar Benejam. Esta autora, como ya se ha hecho referencia, utiliza el concepto de “diferenciación” dentro del que incluye su vertiente deseable: diversidad y su vertiente problemática: desigualdad. Lo mismo ocurre con otros proyectos, como puedan ser el de Ínsula Barataria o el de Cronos, en los que normalmente desigualdad y diversidad aparecen como dos conceptos importantes, pero aislados, sin relación

alguna entre ellos. Yo considero más conveniente, en la línea de lo propuesto por el IRES, y tratando de adoptar una visión evolutiva y compleja, establecer el núcleo en torno a un problema (desigualdad) y mantener lo metadisciplinar (la diversidad) como perspectiva deseable, orientadora y en conexión con las finalidades que se persiguen.

Por último, el tratamiento del problema de la desigualdad está plenamente justificado desde el punto de vista educativo, en el marco del Proyecto IRES, desde las tres perspectivas metadisciplinarias que en este proyecto sirven como orientación general para la selección y formulación de los contenidos a trabajar (García Díaz, 1994; García Díaz, 1998; García Pérez, 2000b) . Así:

A. Desde una perspectiva evolutiva y constructiva del conocimiento, el propio tratamiento del contenido en forma de problema se basa en esta visión del conocimiento. De lo contrario, el contenido, como ocurre en las propuestas tradicionales, debería ser presentado como algo cerrado y acabado, listo para ser transmitido. Por otro lado, el problema en sí mismo aporta una visión no estática y evolutiva no sólo del conocimiento – que también – sino de la propia realidad en general y, por tanto, de la realidad social en particular.

B. Desde una perspectiva crítica de la realidad, las características del problema y sus consecuencias educativas inciden, sin lugar a dudas, en una visión crítica de la realidad social predominante, así como en una actitud comprometida en el cambio social y la mejora del sistema. La adopción de actitudes de descentramiento, independencia moral, solidaridad, justicia social, etc. que se derivan de la hipótesis de evolución del conocimiento escolar así lo confirman. Por otro lado, esta perspectiva crítica permite tanto la valoración de la escuela como ámbito de reproducción de las desigualdades como la consiguiente propuesta de mecanismos de transformación que constituyan a la institución escolar como un ámbito de emancipación de los individuos.

C. Por último, desde una perspectiva sistémica y compleja, el trabajar en torno a este tipo de contenidos sociales de carácter problemático propicia la evolución hacia una visión más compleja y multidimensional de la realidad social, haciendo evidente la presencia en la misma de lo problemático, lo contradictorio, lo paradójico, etc. como elementos que forman parte de realidad (Morin, 1990). Esto llevaría a superar la visión excesivamente maniquea con la que nos suelen bombardear fundamentalmente a través de los medios de comunicación y que nos lleva a una confrontación constante entre bueno/malo, blanco/negro, etc. (García Díaz y García Pérez, en prensa). En

concreto, el concepto de desigualdad y su evolución hacia la diversidad favorecen una visión más compleja de la sociedad y de las relaciones que en ella se establecen.

Como ya se ha dicho, el Proyecto IRES precisamente por su propio carácter investigativo y experimental, que le hace concebir las unidades didácticas como elementos en constante proceso de experimentación, no cuenta con un proyecto curricular cerrado para la educación secundaria. De todos modos, sí cuenta con una serie de unidades didácticas que han sido experimentadas y reformuladas en función de los resultados de la investigación de las mismas en la práctica<sup>80</sup>. De entre ellas, quizá sea la que se dedica al estudio de la sociedad feudal –“La ciudad feudal: Protagonistas de un mundo distinto” – la que alude de un modo más directo al problema de la desigualdad social junto con la denominada “Técnica y progreso en el siglo XX”<sup>81</sup>.

No obstante, he de decir que este contenido no ha sido objeto de investigación directa en el seno del Proyecto hasta este momento, por lo que estas unidades didácticas ni agotan en absoluto las potencialidades del marco teórico de IRES en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad. Quizá pueda ser tarea del futuro investigar y elaborar no tanto ya un proyecto curricular o incluso unidades didácticas, sino propuestas de contenido y herramientas o recursos que permitan a los profesores trabajar con mayor facilidad el conocimiento escolar de la desigualdad en la línea de lo que se está planteando como deseable. No obstante, no hemos de olvidar que si se aspira a una cierta utilidad de dichos recursos, de modo que incidan directamente en una práctica docente alternativa sobre un contenido alternativo a los tradicionales, como es el de la desigualdad, estas propuestas deben ir inevitablemente unidas a un proceso de desarrollo profesional, tal y como se ha visto en el primer capítulo y tal como se intentará establecer en las conclusiones.

### **3.3.2. Una aproximación al conocimiento escolar deseable en relación con la desigualdad**

Después de presentar la inserción de la propuesta sobre el “problema escolar” de la desigualdad en el marco del IRES, parece necesario realizar también una primera aproximación a las características con las que debería contar el conocimiento escolar deseable que se correspondiera con dicha propuesta, que vengo tratando de

---

<sup>80</sup> Los resultados de estas investigaciones han sido también publicados en forma de artículo. Así, por ejemplo puede verse Merchán, 1993a y 1993b sobre la unidad denominada “Técnica y progreso en el siglo XX”, o García Pérez, 1996, sobre la unidad didáctica denominada “Vivir en la ciudad”.

<sup>81</sup> Además de éstas, se realizaron otras unidades didácticas. Vid. p. ej. García Pérez *et al.*, 1996.



perfilar. Desde la perspectiva del desarrollo profesional, se trata de formular aquello que los profesores deberían llegar a saber hacer en una situación de conocimiento profesional deseable. De todas formas, en coherencia con lo expuesto en el capítulo primero, no nos referimos a una propuesta terminada, que hubiera que presentar a los profesores como tal, sino que más bien, en coherencia con el modelo de profesor investigador propuesto, al que hicimos referencia, debería ser producida por los propios docentes a través de progresivas reformulaciones de su propio conocimiento profesional. En definitiva, se trataría de poner en relación lo dicho en el primer capítulo con lo que se trata en este tercero y teniendo en cuenta lo ya dicho en el segundo.

Así, pues, tomando como referente el marco teórico que ya se expuso en el capítulo primero, es inevitable partir en un primer momento de las ideas de los alumnos, como uno de las fuentes fundamentales contempladas en el Proyecto IRES para la formulación del conocimiento escolar.

En ese sentido, la perspectiva didáctica, como perspectiva específica pero al mismo tiempo integradora (García Pérez, 1999b), nos permite tomar como referencias aportaciones relativas a las ideas de los alumnos que se han generado en distintos campos de estudio (psicológico, sociológico, antropológico, geográfico...). De estas referencias bebe, también, el Proyecto IRES, integrándolas en una propuesta, más global, de conocimiento escolar. De entre esas aportaciones al conocimiento de las ideas de los alumnos se pueden destacar, por su relación más directa con el conocimiento escolar relativo a la desigualdad social, las siguientes<sup>82</sup>:

**Enfoque piagetiano.** Se trata de un enfoque “universalista”, que define un “estilo humano de conocimiento”. Dentro del mismo se destaca la importancia del sujeto cognoscente que va construyendo la realidad. Aporta, asimismo, una perspectiva de “construcción gradual” del conocimiento. Como es evidente, todas estas características son enormemente útiles desde el punto de vista del conocimiento escolar de la desigualdad, al que nos estamos refiriendo.

**Enfoque vygotkiano o “de escenarios”.** Insiste en el carácter “social” de la construcción del conocimiento por parte de las personas; y ello unido a la posibilidad de definir más adecuadamente el contexto escolar como escenario de construcción específica de conocimientos. Supone, por tanto, una interesante aportación para la

---

<sup>82</sup> Tomo prestada la siguiente clasificación de García Pérez, 2003b, donde aparece una relación de ellas destacando de sus aportaciones y limitaciones con respecto a la Didáctica de las Ciencias Sociales, resaltando aquí especialmente aquellos aspectos más relacionados con el contenido escolar de la desigualdad social.

comprensión del conocimiento escolar como conocimiento epistemológicamente diferenciado, como ya se ha planteado.

Enfoque de “*dominios*”. Se caracteriza por una atención a la manifestación temprana en el ser humano de conocimientos de carácter específico. De este modo, intenta explicar los diferentes rendimientos del aprendizaje según distintos dominios. En relación con el conocimiento escolar de la desigualdad, esta perspectiva llama la atención acerca del posible desarrollo específico, en los alumnos, de este tipo de contenidos desde los primeros pasos de la escolarización.

Enfoque de las “*teorías implícitas*”. Aporta una perspectiva “integradora”, que asume aportaciones diversas y permite sintetizar aspectos enfrentados. Además, otorga gran relevancia al conocimiento cotidiano, centrando en él la perspectiva del análisis. Por último, define un marco que facilita el contraste de las interpretaciones del pensamiento cotidiano con las “teorías científicas”. Todo ello nos permite contar con un marco de interpretación lo suficientemente potente como para comprender los mecanismos de construcción y extrapolación a diferentes ámbitos de conocimientos tan complejos y con una carga actitudinal tan fuerte como el de la desigualdad.

Enfoque de las “*representaciones sociales*”. Presta atención a la interacción entre conocimiento ordinario y conocimiento científico junto con una atención explícita a la dimensión “social” de las representaciones, ofreciendo posibilidades de conexión con otros enfoques que tienen en cuenta dicha dimensión. Este hecho nos proporciona un marco adecuado para comprender e interpretar las representaciones tanto de profesores como de alumnos con respecto al contenido escolar de la desigualdad.

En este campo, concretamente, son de enorme interés las investigaciones y resultados aportados fundamentalmente por el equipo investigador de J. Delval y por otros equipos (tanto en Europa como en Estados Unidos). Las aportaciones se basan en un centramiento en el análisis de “modelos” interpretativos de la realidad social, prestando especial atención al aspecto evolutivo y progresivo de la construcción de esos modelos, lo que, en la práctica, también ha sido de enorme interés para el Proyecto IRES a la hora de favorecer la posibilidad de establecer hipótesis de progresión del conocimiento – escolar y profesional – que guíen los procesos de aprendizaje. Por lo demás, también realiza una importante aportación de conclusiones concretas sobre diversos campos (relaciones personales, moral, instituciones sociales...). En este marco se han desarrollado las primeras investigaciones educativas en nuestro país sobre la desigualdad como contenido. No en vano este

problema fue uno de los primeros investigados en este campo a nivel internacional, en el que se cuentan con estudios sobre este tema desde finales de la década de los cuarenta del siglo veinte (Navarro y Enesco, 1998). Se trata de estudios centrados en la investigación de las ideas infantiles sobre este problema y sus derivados (pobreza, movilidad social, etc.). Así el equipo de Delval ha estudiado el conocimiento económico (Delval, Enesco y Navarro, 1994) la movilidad socioeconómica (Navarro, 1994/95; Enesco y Navarro, 1996; 1998), el trabajo (Sierra, 1994/95) o la desigualdad (Villaoslada, 1997) y el modo en que los niños construyen dichos conceptos.

Enfoque de las “*representaciones espaciales*”. Este campo de investigación tiene un carácter de confluencia interdisciplinar (sobre todo de la geografía de la percepción y la psicología ambiental). Las conclusiones de investigación aportan informaciones sobre representaciones “espaciales”, relacionadas con contenidos de enseñanza, así como constructos muy útiles (como el de mapa cognitivo o mental) para la investigación de concepciones de profesores y alumnos e incluso para su uso directo en la enseñanza.

Todas estas aportaciones -escuetamente recogidas- se pueden resumir en tres grandes líneas o corrientes relacionadas con las ideas o concepciones de los alumnos: la aportación de las perspectivas psicológicas (en general), se centran fundamentalmente en las características básicas de las concepciones (o representaciones), su naturaleza, su génesis y sus mecanismos de construcción; las perspectivas de carácter sociológico y psicosocial aportan el carácter social de las concepciones; mientras que, finalmente, la perspectiva de las representaciones espaciales (o del espacio subjetivo) clarifica, sobre todo, aspectos relacionados con la dimensión espacial de esas concepciones (Íbid.). Todas ellas de un modo u otro, como se ha visto, realizan aportaciones de enorme interés desde el punto de vista didáctico a la hora de la formulación del conocimiento escolar deseable en relación con el contenido escolar de la desigualdad social.

Por su parte, en el campo ya específicamente didáctico, algunos estudios de concepciones de los alumnos exploran campos relacionados con la desigualdad. Así, por ejemplo, la investigación de E. Gil Saura (1993a y b y 1996) acerca de las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo y el subdesarrollo. En sus conclusiones puede apreciarse que en las concepciones de los alumnos, los patrones de pensamiento en relación con el análisis causal se hallan fuertemente marcados por planteamientos deterministas, en su vertiente geográfica, cultural y étnica. Así, para explicar cómo el “Tercer Mundo” ha llegado a ser lo que es, se suele excluir cualquier

factor externo a esa realidad, prescindiendo de toda relación histórica o de interdependencia mundial. En este sentido, para la autora resulta evidente el activo papel desempeñado por la institución escolar en el refuerzo y legitimación de tales estereotipos y prejuicios, contribuyendo así a la reproducción del orden social dominante.

El profundo influjo del sistema neoliberal dominante aparece destacado también en otras investigaciones sobre ideas de los alumnos relativas a cuestiones próximas a la temática de la desigualdad. Así, en un estudio de Martín Domínguez, Melero y Pardo (1992) acerca de la calidad de vida en el contexto del actual sistema económico, los resultados acerca de las concepciones ideológicas de los alumnos muestran una contradicción básica entre las posturas críticas adoptadas en relación con los casos o asuntos generales y las posturas de carácter neoliberal que se asumen al analizar hechos concretos y cercanos. Así, se aprecia capacidad para criticar el sistema socioeconómico establecido, pero no para asumir responsabilidades; mientras que la mejora social se concibe vinculada a grandes ideales, la mejora personal se vincula a la posesión de renta y bienes de consumo. En cuanto a las posibles alternativas al sistema, se manifiesta una incapacidad para asumir la posibilidad de progreso fuera del orden social establecido; a este respecto, se formulan ideales abstractos que no implican una traducción práctica (igualdad de sexos, derechos de minorías...).

También en el seno del propio Proyecto IRES se han realizado algunas investigaciones sobre ideas de los alumnos que aportan algunas conclusiones relativas a temáticas vinculadas a la idea de desigualdad. Así, los resultados obtenidos al desarrollar la experimentación de la unidad del Proyecto IRES para la ESO *Técnica y progreso en el siglo XX* (vid. Merchán 1993a y b) corroboran las conclusiones que se acaban de exponer, confirmando, asimismo, la vigencia, abierta o camuflada, de los ideales del modelo de desarrollo dominante, en coherencia con el paradigma antropocéntrico de relación humanidad-medio que resulta hoy dominante, en detrimento de otro paradigma que intenta integrar lo natural y lo social en el modelo de desarrollo, el paradigma "biocéntrico" (García Díaz, 1999a).

Conclusiones como la de los estudios citados, y las de otros similares, ponen de manifiesto la necesidad de proporcionar al alumnado una educación relativa a la desigualdad y, en general, a aquellas cuestiones de carácter "transversal", más relacionadas con el mundo de los valores, que no tienen tradición de tratamiento académico por parte de las asignaturas convencionales del área.

Así, pues, según la perspectiva adoptada en el IRES (vid. García Pérez, 2000b), las conclusiones obtenidas del conocimiento de las ideas de los alumnos en relación a la temática de que se trate – en este caso, la desigualdad – constituyen un referente importante para la determinación del conocimiento escolar deseable al respecto. Asimismo, al igual que se tiene en cuenta este referente, hay que tener en cuenta las posibles aportaciones procedentes de distintos campos del conocimiento en relación con la desigualdad, así como la propia problemática social existente en nuestro mundo con respecto a este asunto. De ambos aspectos me he ocupado en el capítulo segundo.

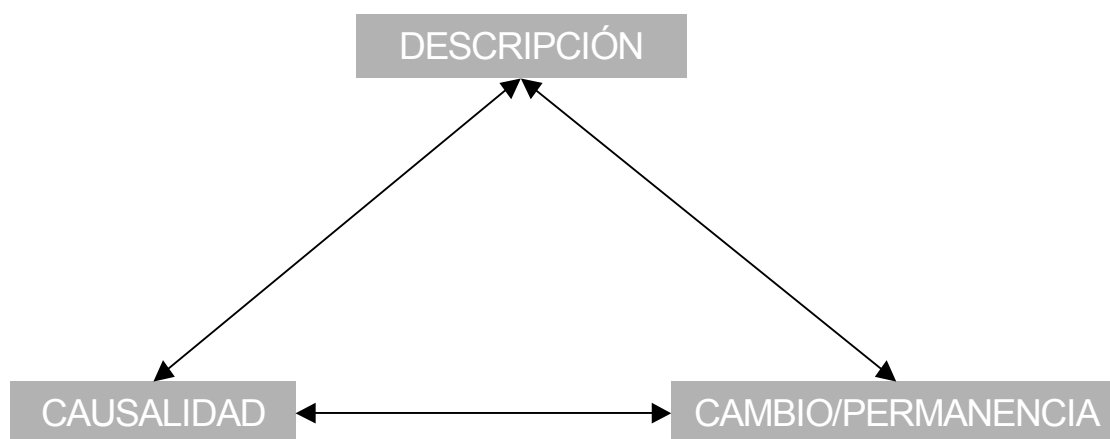
En definitiva, teniendo en cuenta todas las aportaciones a que se ha hecho referencia, y utilizando el conocimiento metadisciplinar – que nos sirve como guía, en este proceso para orientar la propuesta en el sentido de una cosmovisión deseable –, se puede realizar una hipótesis de conocimiento escolar relativo a la desigualdad. Esa propuesta (o hipótesis de trabajo) se debería presentar como referente en la construcción del conocimiento escolar relacionado con este problema. Así, dicho conocimiento escolar debería sufrir constantes reconstrucciones en el aula, tomando como guía la hipótesis general de evolución del conocimiento (García Díaz y García Pérez, 1992; García Díaz, 1994; 1995; 1998), a la que ya se ha hecho referencia, hacia una concepción cada vez más compleja dicho conocimiento. En este sentido voy a detallar una serie de modelos, en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Es decir, se trataría de explicitar el camino que podría seguir un alumno en su aprendizaje en relación con este contenido<sup>83</sup>. En todo caso, esta hipótesis podría ser considerada como una hipótesis polivalente, ya que puede servir como referente tanto para la evolución de las ideas de los alumnos en relación con el contenido objeto de enseñanza como para la evolución del conocimiento escolar que se construye en el aula, como también para la evaluación o valoración del modo en que los diferentes proyectos curriculares – o los profesores en su actividad profesional – secuencian el contenido escolar (García Díaz, 1998).

Tomando como referencia la citada hipótesis general de progresión del conocimiento, se pueden establecer tres modelos fundamentales. Evidentemente, se trata de una propuesta teórica que debería ser contrastada para su posible validación con su puesta en práctica a través del diseño y puesta en funcionamiento de materiales que, siguiendo esta hipótesis, pudiesen proporcionar los resultados pretendidos de aprendizaje en los alumnos.

---

<sup>83</sup> Una versión más simplificada de esta progresión puede verse en García Pérez y De Alba, 2003c.

He formulado los diferentes niveles de progresión del conocimiento tomando como referencia tres dimensiones básicas utilizadas para analizar la evolución del conocimiento en el Proyecto IRES (García Díaz, 1995; 1998). Éstas son: en primer lugar la que atiende a la descripción del fenómeno, en segundo, la que hace referencia al análisis que se realiza del mismo, fundamentalmente en relación con sus causas y consecuencias y, por último, aquella centrada en tratar de descubrir las implicaciones que el fenómeno tiene para la persona o el grupo de personas en cuestión, sobre todo en relación con una perspectiva dinámica, teniendo en cuenta su posible cambio o permanencia. En todo caso, las relaciones que se establecen entre dichas categorías son de absoluta reciprocidad, constituyendo un sistema estrechamente interrelacionado (Ver figura 3.1.)



*Figura 3.1.:* Relaciones del sistema de categorías utilizado para establecer la hipótesis de progresión en relación con el contenido escolar de la desigualdad. Fuente: Elaboración propia.

Tomando este sistema como base se tienen en cuenta estas tres dimensiones fundamentales que, en relación con el problema de la desigualdad social, tienen algunas ramificaciones que, de un modo u otro, es necesario tener en cuenta:

Descripción del problema de la desigualdad. El contenido de esta dimensión caracteriza qué rasgos se atribuyen a este fenómeno y qué expresiones externas son consideradas como propias del mismo. En este sentido es necesario considerar aspectos como: qué se considera que es la desigualdad, qué personas la padecen, dónde se sitúan esas personas, qué las caracteriza...

Análisis de la causalidad en relación con la desigualdad. Se trata de conocer las causas del problema de la desigualdad. Así, es necesario considerar si se tienen en cuenta causas intrínsecas, es decir si se considera que el origen de la desigualdad se encuentra en sus protagonistas perjudicados, y/o causas extrínsecas, es decir, aquellas que buscan las explicaciones a la situación de desigualdad en factores externos a los propios perjudicados; o bien si se tiene en cuenta la interacción, la recursividad, etc.

Interpretación del cambio en relación con la desigualdad. Por último, será ésta la dimensión dedicada a analizar las consecuencias del problema y las posibilidades relacionadas con su cambio o su permanencia en el tiempo. De este modo, es necesario tener en cuenta tanto las actitudes manifestadas, es decir, si se manifiesta o no la posibilidad del cambio en relación con el problema de la desigualdad y las razones que se aducen para ello, como también las actitudes vividas, en definitiva, los propios comportamientos adoptados por los individuos en relación con esta cuestión y que no tienen por qué corresponderse necesariamente con lo manifestado.

Teniendo, pues, en cuenta estas tres dimensiones del problema, he formulado una hipótesis que trata de ser un instrumento válido para interpretar el modo en que se podría ir construyendo el conocimiento escolar de la desigualdad en función de las tres grandes cosmovisiones que en el IRES se contemplan como grandes referencias en la hipótesis general de evolución del conocimiento. Dicha evolución iría, así, desde una interpretación general de la realidad de carácter sincrético, marcada por una perspectiva egocéntrica, hasta una aproximación a una visión sistémica y compleja, pasando por una visión de tipo aditivo, que percibe y comprende diversidad de elementos constitutivos de dicha realidad y diversidad de relaciones entre los mismos (García Díaz, 1995)<sup>84</sup>.

### **Nivel 1**

Se corresponde con el nivel de menor complejidad en el que, en consecuencia, hay un claro dominio de lo descriptivo y lo próximo con un fuerte centramiento en lo evidente y con dificultad para considerar tanto lo micro como lo macro. Se trata de un nivel de formulación del conocimiento poco reflexionado (por lo general asumido de manera inconsciente en las concepciones de los alumnos) y basado en una causalidad mecánica y lineal. Normalmente estas explicaciones se presentan bastante

---

<sup>84</sup> Estas visiones progresivas en otros autores reciben diferentes nombres, como, por ejemplo, nivel descriptivo, nivel analítico y nivel interpretativo y valorativo (por ejemplo, en Ávila, 1998; 2000); pero, en definitiva, los procesos a los que se atiende son esencialmente los mismos.

simplificadas en forma de propuestas bipolares o dicotómicas (bueno/malo, opresor/oprimido...). Por último, hay que señalar que la justificación o defensa de este tipo de posturas implica normalmente una opción ideológica y epistemológica de corte absolutista (una persona como superior a otras, un conocimiento como superior a otros, etc.).

### *Dimensión descriptiva*

Atendiendo a la dimensión de descripción, la desigualdad no se presenta como un problema propiamente dicho, sino como una realidad más, como una característica propia del mundo en que vivimos. En este sentido, no se considera la desigualdad como una problemática en su conjunto, sino que se atiende a cada una de sus diferentes expresiones (generalmente a las más próximas a las vivencias subjetivas), sin tener en cuenta, las íntimas relaciones que se dan entre las mismas. En ese sentido, por tanto, los problemas serían consecuencias de esta característica propia de la sociedad.

Esta realidad consiste en la situación de inferioridad de determinadas personas o grupos con respecto a lo "normal". Así, estaría en esa situación todo aquel que se halle por debajo de una cota de excelencia social o que simplemente sea diferente de lo que se considera como normal. Esta diferencia consiste fundamentalmente en la ausencia o deficiente gestión de los recursos económicos y en las manifestaciones que esto trae consigo: falta de empleo y vivienda dignos, escaso poder adquisitivo, falta de higiene..., en definitiva, baja calidad de vida.

Por lo tanto, los que viven en situación de desigualdad constituyen un grupo difuso y, en cualquier caso, minoritario que vive en determinados lugares de las ciudades o en zonas y países lejanos.

### *Dimensión causal*

Dado que no se consideraría la desigualdad propiamente como un problema, no resulta necesario tratar de buscar ningún tipo de causa ni de explicación que justifique dicha situación. En caso de haberla, la causa de la existencia de esta realidad correspondería a la propia configuración del sistema económico y social. Así, autores como Malthus y sus sucesores admiten como connatural al sistema la existencia de desigualdades, sin las cuales dicho sistema no funcionaría. En este



sentido, el mundo se comporta conforme a un orden predeterminado que, además, sería inamovible.

Otra de las explicaciones fundamentales del origen de la desigualdad sería que las personas o grupos sometidos a ella se encuentran en un estadio inferior de desarrollo. Se trata de una visión evidentemente evolucionista, basada en las tesis del liberalismo económico clásico que tienen su origen en la Gran Bretaña del siglo XIX. Según estas tesis el crecimiento económico es concebido como un proceso irreversible e inevitable. De este modo, las personas o culturas que no disfrutaban de un desarrollo económico similar al resto simplemente se encuentran más atrasadas en el proceso.

De todos modos, la responsabilidad de vivir esta situación correspondería a los propios implicados. La causa principal de la desigualdad sería, pues, intrínseca y consiste en la inferioridad biológica o cultural de aquellos que la viven. Esta inferioridad, que es inmutable, les determina haciéndoles ser menos aptos y, en consecuencia, vivir en una situación de degradación. En otros casos, simplemente, son víctimas de la mala suerte o de la mala gestión de sus propios recursos.

#### *Dimensión dinámica y de intervención*

Como consecuencia de lo anterior, no parece haber posibilidad de cambio de las situaciones de desigualdad. Por lo tanto no sería posible una solución. Ello hace que se adopte una actitud de pasividad con respecto a la cuestión, ya que se da por hecho que los ciudadanos de a pie no pueden hacer nada para atajar estos problemas. En consecuencia, la evolución de este problema en el tiempo se contempla desde una especie de providencialismo. De esta forma, la simplificación, unida a la esencialización del problema, limita extraordinariamente las relaciones entre el ciudadano de a pie y aquellos que sufren la desigualdad, que se acaban reduciendo a relaciones de poder (Gil, 1996). En todo caso, se contempla como deseable el desarrollo del modelo socioeconómico actual hasta sus últimas consecuencias, de modo que pueda extenderse a todos.

Otra posibilidad puede ser la eliminación de los responsables de la situación, es decir, de sus protagonistas. En sintonía con las propuestas de Malthus y de sus herederos, puede hacer su aparición un sentimiento de competencia, basado en cierto darwinismo social, que llevaría a contemplar, incluso, la desaparición - o el control de su natalidad para evitar su crecimiento incontrolado - de quienes viven en la

desigualdad, dado que su excesivo número puede suponer una carga para el resto de la sociedad.

En coherencia con lo anterior, los que viven en una situación “normal” pueden realizar algún tipo de acciones que suavicen de alguna forma la mala situación de algunas de las personas perjudicadas por la situación. Pero estas acciones se reducirían a lo testimonial e irían ligadas a situaciones excepcionales como catástrofes, muertes, etc. En definitiva, no dejan de ser más que otro tipo de expresión de la misma situación de poder y desigualdad.

En cualquier caso, si hubiera alguna posibilidad de cambio de la situación a gran escala, esta correspondería a los gobernantes y poderosos, o a la sociedad en sentido general y abstracto. Se podría llegar a contemplar, por tanto, el problema pero no la responsabilidad para abordarlo e intervenir de cara a su solución.

## ***Nivel 2***

Se trata del nivel intermedio que, como en el caso de otras hipótesis de progresión propuestas en el marco del Proyecto IRES, actúa como transición entre la situación más habitual y el nivel de formulación que se considera deseable. En este nivel se buscan alternativas al problema, aunque éstas adolecen de un escaso grado de complejización.

### *Dimensión descriptiva*

La situación de la desigualdad social se reconoce como constituyendo un importante problema para la sociedad. De hecho se podría decir que es uno de los problemas decisivos a los que ésta se tiene que enfrentar.

Son objeto de situaciones de desigualdad aquellos que son perjudicados y oprimidos de un modo u otro por el sistema o la estructura de poder dominante. En consecuencia, estas personas o grupos son víctimas de la situación que les perjudica y les oprime.

### *Dimensión causal*

La causa de la desigualdad, por tanto, es la propia configuración perversa del sistema social. Este se sostendría sobre situaciones de desigualdad, que, a su vez,

forman parte de la esencia misma del sistema. Por tanto, la causa del problema sería, básicamente, extrínseca a quienes sufren las situaciones de desigualdad.

Por lo demás, habría determinados grupos, o personas, poderosos que se beneficiarían de la configuración del sistema para favorecer sus intereses a costa de los de los más desfavorecidos. Por tanto, correspondería a los mismos un elevado grado de responsabilidad en relación con la situación de desigualdad que viven estas personas o grupos.

### *Dimensión dinámica y de intervención*

No sólo sería necesario, sino casi inevitable, un cambio radical, en el sistema de relaciones y en la estructura de organización social, que permita la eliminación de este tipo de situaciones.

Correspondería fundamentalmente a los oprimidos y a los que son víctimas del problema de la desigualdad tratar de organizarse y de buscar una solución al mismo a través del cambio de esas estructuras sociales.

Mientras tanto habría que hacer todo lo posible por resistirse a la evolución de este sistema e incluso para provocar su desaparición. Aunque, por lo general, en la práctica esto se materializaría en acciones puntuales y desordenadas con escasa efectividad, habitualmente tendentes a mitigar los efectos del problema, se llega a contemplar la implicación de otros en la resolución del problema. Aparece, pues, así, la dimensión social.

En definitiva, la solución a la que se podría llegar, en la evolución de esta problemática de la desigualdad, consistiría en la sustitución radical del modelo de sociedad vigente por otro alternativo. Dicho modelo alternativo postula como deseable el desarrollo de propuestas igualitarias para todos los individuos, una igualdad que sería generalizable a todos los ámbitos de la vida social.

### **Nivel 3**

Se trata del modelo más complejo que, en consecuencia, parece como una meta deseable, por lo que funciona como referente continuo para el conjunto de la

progresión. En este sentido, se incorporaría la visión de lo que más arriba hemos definido como *diversidad*.

#### *Dimensión descriptiva*

La desigualdad social es un problema trascendental que, en gran medida, limita las posibilidades de desarrollo de la propia sociedad e hipoteca su futuro.

Se trata de una situación extraordinariamente compleja que se relaciona con múltiples elementos de un modo sistémico y que afecta tanto a personas individuales como a grupos sociales de manera indistinta. Esto conlleva la asunción de una perspectiva más relativista del problema, lo que permite considerar una mayor variedad de aspectos. Así, el concepto deja de ser absoluto, lo que lleva a tener en cuenta consideraciones como las que anteriormente hemos realizado acerca del hecho de que una misma persona puede ser marginado y privilegiado al mismo tiempo, o el hecho de que la desigualdad también se pueda dar en una relación de alternancia competitiva, en la que los papeles se invierten constantemente, o la situación de aquellos que por diversos motivos optan voluntariamente por una situación que puede considerarse como desigual.

#### *Dimensión causal*

Desde una perspectiva compleja, el problema está relacionado con una multiplicidad de causas que interactúan entre sí de un modo sistémico. En consecuencia, se hace uso de las relaciones de multicausalidad (y concretamente de la interacción) para interpretar la desigualdad, teniendo en cuenta la complejidad del problema y los múltiples elementos que intervienen en su origen y mantenimiento.

Además, esta perspectiva sistémica hace que el problema se analice con una mirada más amplia, que abarca tanto los aspectos “macro”, en los que se considera la perspectiva global del problema, como los aspectos más “micro”, en los que el propio sujeto se considera como integrante activo del sistema social, dentro del cual en muchos casos es víctima de situaciones de injusticia y desigualdad, mientras que en otros es artífice y responsable de la desigualdad de otras personas.

#### *Dimensión dinámica y de intervención*

Desde la perspectiva dinámica, se considera necesario y urgente promover un cambio de la estructura social que permita ir superando este problema.

En ese sentido, habría que construir un modelo social que desde el respeto a las peculiaridades, a la diversidad y a la identidad de cada uno, permita a todos estar en situaciones óptimas para desarrollar todas sus potencialidades, como seres individuales y como colectivos. Por esto, el cambio que se pretende no se dirigiría hacia posiciones estrictamente igualitarias sino que, más bien, partiendo de una igualdad en lo fundamental, se tendería hacia un modelo de sociedad en el que lo diferente no sea considerado inferior o superior y en consecuencia no repercuta en la obtención o pérdida de privilegios. En consecuencia, lo diferente pasaría a considerarse como diverso y, a partir de ahí, como una fuente de riqueza social.

El cambio del sistema social habrá de producirse de un modo evolutivo, a través de su construcción a partir de la realidad social ya existente, y mediante la incidencia en diversos elementos del problema y de las relaciones entre los mismos.

Este cambio social es, pues, responsabilidad de todos y cada uno de los ciudadanos, en tanto que personas individuales, pero también en cuanto integrantes activos de una colectividad.

Todo lo anterior no es óbice, más bien al contrario, para que se desarrolle la capacidad de denuncia de los problemas de injusticia y desigualdad que se dan en el mundo, si cabe aún con más conocimiento y, en consecuencia, convencimiento. Todo ello provocaría el desarrollo de un mayor sentido de la solidaridad, que redundaría en actitudes de compromiso vital con el cambio y la justicia social.

A modo de síntesis, en la tabla 3.2. se recogen los rasgos principales de los tres niveles de la hipótesis de progresión expuestos.

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<b>Dimensión de descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay, propiamente problema.</li> <li>- En todo caso los problemas son consecuencia de esta característica de la sociedad que es la desigualdad.</li> <li>- Esta realidad consiste en la situación de inferioridad de determinadas personas o grupos con respecto a lo "normal".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La situación de la desigualdad social constituye un importante problema para la sociedad.</li> <li>- Son objeto de situaciones de desigualdad aquellos que son perjudicados y oprimidos de un modo u otro por el sistema o la estructura de poder dominante.</li> <li>- En consecuencia, estas personas o grupos son víctimas de la situación que les perjudica y les oprime.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La desigualdad social es un problema trascendental que, en gran medida, limita las posibilidades de desarrollo de la propia sociedad e hipoteca su futuro.</li> <li>- La desigualdad social es una situación extraordinariamente compleja que afecta tanto a personas individuales como a grupos sociales de manera indistinta.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los que viven en situación de desigualdad son un grupo que se percibe como difuso y es, en cualquier caso, minoritario.</li> </ul>		
<b>Dimensión de causalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dado que no hay problema, no es necesario tratar de buscar ningún tipo de explicación ni causa que lo justifique.</li> <li>- En caso de haberla, la causa de la existencia de esta realidad corresponde a la propia configuración del sistema.</li> <li>- De todos modos, la responsabilidad de vivir en esta situación corresponde, básicamente, a los propios implicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La causa de la desigualdad, por tanto, es la propia configuración perversa del sistema social.</li> <li>- Además, hay determinados grupos o personas poderosos que se benefician de la configuración del sistema para favorecer sus intereses a costa de los de los más desfavorecidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde una perspectiva compleja, el problema está relacionado con una multiplicidad de causas que interactúan entre sí de un modo sistémico.</li> </ul>
<b>Dimensión de cambio e intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay, básicamente, posibilidad de cambio.</li> <li>- En todo caso, habría que procurar el desarrollo del modelo hasta sus últimas consecuencias o bien la desaparición de los responsables de la situación, es decir, de los protagonistas de la situación de desigualdad.</li> <li>- Los que viven en una situación normal, pueden realizar algún tipo de acciones que suavicen de alguna forma la mala situación de algunas de las personas perjudicadas por el problema.</li> <li>- En cualquier caso, si hubiera alguna posibilidad de cambio de la situación a gran escala, ésta correspondería a los gobernantes y poderosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No sólo es necesario, sino casi inevitable, un cambio radical en el sistema de relaciones y de la estructura de organización social.</li> <li>- Este cambio ha de llevar a la construcción de una sociedad igualitaria.</li> <li>- Mientras tanto hay que hacer todo lo posible por resistirse a la evolución de este sistema para provocar su desaparición.</li> <li>- Corresponde fundamentalmente a los oprimidos y a los que son víctimas del problema de la desigualdad tratar de buscar una solución al mismo a través de una actuación conjunta que permita el cambio de las estructuras sociales.</li> <li>- Se contempla la realización de acciones puntuales y desordenadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario y urgente promover un cambio de la estructura social que permita superar este problema.</li> <li>- Hay que construir un modelo social que, desde el respeto a las peculiaridades, a la diversidad y a la identidad de cada uno, permita a todos estar en situaciones óptimas para desarrollar todas sus potencialidades, como seres individuales y como colectivos.</li> <li>- El cambio del sistema social ha de producirse de un modo evolutivo, a través de su construcción a partir de la realidad social que ya existe, y mediante la incidencia en diversos elementos del problema y de las relaciones entre los mismos.</li> <li>- Este cambio social es responsabilidad de todos y cada uno de los ciudadanos, en tanto que personas individuales, pero también en cuanto integrantes activos de una colectividad.</li> </ul>

*Tabla 3.2.: Resumen de la hipótesis de progresión del conocimiento en relación con la desigualdad social. Fuente: Elaboración propia a partir de la hipótesis general del conocimiento formulada en el Proyecto IRES.*

### 3.3.3. Conocimiento escolar de la desigualdad y desarrollo profesional

En ocasiones, son muchas, quizá demasiadas, las propuestas que se hacen sobre la escuela y en concreto sobre el conocimiento escolar desde un plano exclusivamente teórico. Lo que conlleva encendidos debates teóricos en el ámbito universitario o en cualquier otro de los que se pueden considerar de producción del capital simbólico, que tienen una escasa o nula repercusión en la realidad cotidiana de las aulas. ¿Para qué nos sirve esto que acabo de postular? ¿Cuál es su utilidad real para la escuela hoy? Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debemos tomar conciencia de la importancia trascendental de la reflexión teórica, pero siempre sin perder la conexión con las necesidades concretas de la práctica. De lo contrario seguiremos corriendo el riesgo de ser vistos por los profesores – y por el conjunto de la población – como una élite que divaga sobre temas de selectos y especializados de nulo interés para la escuela y la sociedad en general.

Así, sería necesario apuntar al menos algunas cuestiones relacionadas con el modo en que todo esto puede ser llevado a la práctica cotidiana del área de Ciencias Sociales en aulas concretas, ocupadas por profesores y alumnos concretos.

En primer lugar es necesario cuestionarnos: ¿Por qué es interesante plantear este tipo de hipótesis de evolución del conocimiento escolar, en este caso del conocimiento escolar de la desigualdad? En relación con el desarrollo profesional, la potencialidad de este tipo de propuestas de hipótesis de evolución del conocimiento en general y del conocimiento escolar en particular no estriba tanto en el hecho de que los profesores manejen el nivel más complejo de formulación del conocimiento cuanto en el hecho de que manejen este concepto de hipótesis de evolución del contenido en su conjunto. Y esto por la concepción del conocimiento que implica: como algo no absoluto ni acabado (relativismo moderado), que es susceptible de evolución (concepción evolutiva) y de complejización (teoría de la complejidad). Perspectivas fundamentadoras todas ellas de las que, como se ha visto, bebe la propuesta didáctica del conocimiento escolar en el Proyecto IRES. Por lo tanto la propia hipótesis de progresión del conocimiento se plantea como una herramienta para el desarrollo profesional y para la evolución de las concepciones de los profesores en relación con el conocimiento escolar en general y con el conocimiento escolar de la desigualdad social en particular.

En relación con la manera en que este conocimiento escolar debería ser organizado para su construcción en el aula, podemos considerar dos posibilidades fundamentales, no excluyentes entre sí.

En la primera de ellas, el problema de la desigualdad podría jugar un papel importante como núcleo organizador curricular, constituyendo en sí mismo un auténtico problema de investigación escolar. Esto nos llevaría a organizar gran parte del contenido en torno al tratamiento de este problema en el ámbito escolar.

La segunda posibilidad es la de trabajar el concepto de manera implícita y recursiva, a medida que pueda surgir en el curso de otras unidades didácticas. Lo cual no impediría que, además, pudiera tratarse el problema de manera más específica a través de alguna unidad didáctica que haga referencia a alguno de los aspectos que hemos considerado como propios de la desigualdad.

En cualquier caso, ambas posibilidades son susceptibles de aplicación a través de una hipótesis de progresión como la que se acaba de exponer, de modo que se garantice la gradualidad en la construcción de los conocimientos y que estos conocimientos estén siempre en relación con las ideas y los intereses de los alumnos.

Por lo demás, en uno y otro caso sería necesario tener en cuenta el hecho de tratar de no tender hacia posturas maximalistas que pretendan abarcar un conjunto demasiado extenso de contenidos, sino que se potencie el tratamiento en profundidad de las cuestiones fundamentales a través del trabajo sobre problemas escolares concretos que actúen como ejemplos cercanos a los propios alumnos, a partir de los cuales poder inferir las consecuencias generales en relación con el problema más abstracto de la desigualdad.

Después de todo lo visto podemos decir que la reflexión didáctica, tanto en nuestro país como en el extranjero, en torno a este tema y los resultados que han emanado de la misma son relativamente destacables. Sin embargo, una rápida mirada a la situación en que parece encontrarse el tratamiento real de los contenidos del Área de Ciencias Sociales en la educación secundaria nos hace sospechar que la repercusión de la investigación en el trabajo cotidiano de la misma ha sido mínima. Es evidente que entre la meta presentada como deseable en la propuesta descrita y la realidad cotidiana de la escuela el desajuste, y el consecuente choque, son evidentes. Se trataría ahora, pues, de investigar el conocimiento profesional para analizar las distintas formas que tienen los profesores de abordar el tratamiento de la desigualdad



---

y poder detectar, así, los obstáculos o dificultades más significativos en la evolución del desarrollo profesional en relación con un tratamiento deseable del contenido de la desigualdad. De ello me ocuparé en lo que resta de trabajo.

En efecto, desde una perspectiva compleja son múltiples los factores que inciden en esta escasa trascendencia de las propuestas didácticas en la realidad cotidiana de la escuela. No obstante, desde la perspectiva del marco teórico en el que me sitúo y que he expuesto en los capítulos anteriores, considero que los profesores y la concepción que los mismos tienen del propio conocimiento escolar son uno de los elementos clave en esta cuestión. Por ello en lo que resta del trabajo voy a realizar una aproximación a dichas concepciones, lo que me permitirá establecer algunas líneas fundamentales en relación con las mismas y algunas propuestas para intentar incidir en su evolución hacia un desarrollo profesional deseable, más concretamente hacia un modelo profesional capaz de manejar lo que aquí se ha planteado como conocimiento escolar deseable en torno al contenido escolar de la desigualdad.

## **CAPÍTULO 4: OBJETIVOS, PROBLEMAS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Una vez establecidos los pilares teóricos sobre los que se cimenta esta investigación, acometo ahora la exposición de la parte más experimental de la misma. Iniciamos, pues, la segunda parte del trabajo<sup>85</sup> en la que trato de poner en contacto las consideraciones teóricas, que hasta este momento he venido haciendo, con la realidad de los docentes para aproximarme, así, al problema de la enseñanza del contenido escolar de la desigualdad y terminar esbozando una propuesta encaminada hacia su mejora.

En concreto, en este capítulo cuarto – dedicado a la cuestión metodológica – expongo cuáles son los objetivos de mi trabajo, los problemas que abordo y las hipótesis de las que parto. Una vez hecho esto describo tanto el funcionamiento como el sentido de las diferentes fases de la investigación y de los instrumentos utilizados para desarrollarla. Por último, expongo los mecanismos de análisis que me han servido para interpretar la información obtenida a través de los instrumentos empleados.

---

<sup>85</sup> Véase la figura 0.1. de la presentación.

#### **4.1. Objetivos, problemas e hipótesis de la investigación**

En relación con todo lo expuesto hasta este momento, y tomando el conocimiento y la práctica de los docentes como ámbito de estudio, con la presente investigación me propuse los siguientes objetivos:

1. Investigar la manera en que los profesores del área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria se relacionan con el contenido escolar, tomando como ejemplo el contenido de *la desigualdad social*.

2. Tratar de identificar y definir los modelos predominantes que aparecen en los docentes a la hora de relacionarse con este contenido.

3. Detectar los posibles obstáculos o resistencias que puedan presentar los profesores para evolucionar desde su modelo de concepción de los contenidos hacia otro que parezca deseable, así como los elementos que pudieran favorecer este proceso.

4. Establecer las líneas de un modelo deseable en cuanto a la concepción profesional de los contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, de forma que dicho modelo pueda servir como referente para la formulación de propuestas concretas de formación, tanto inicial como permanente, del profesorado.

Teniendo presentes estos objetivos, he abordado una serie de problemas que se pueden enmarcar en el conjunto de problemas relativos al desarrollo profesional de los profesores, tal como se contemplan en el marco del Proyecto IRES (Porlán y Martín, 1994, Porlán y Rivero, 1998, Porlán, 1999b), según expuse en el capítulo primero (apartado 1.3.). Dichos problemas se organizan en tres grupos fundamentales – como se sintetiza, más abajo, en la Figura 4.1. –. El primero de ellos no es tal grupo, sino que se trata de un solo problema de carácter muy general, que sirve como referente último para la investigación. El segundo grupo de problemas, derivados del primero, engloba una serie de problemas más concretos relativos a la relación de los docentes con el conocimiento escolar que manejan. En este grupo de problemas se ha centrado principalmente mi trabajo. Por último, el tercero de los grupos vuelve a incluir problemas generales, pero en este momento no tan centrados en el conocimiento de las concepciones que los profesores puedan tener del mismo y del modo en que es trabajado el contenido escolar de la desigualdad, sino más bien en la línea de buscar estrategias para su mejora. Veámoslos más en detalle.

En efecto, a pesar de que el primer problema – sobre el cual ya se ha avanzado algo en la primera parte de este trabajo – es un problema básico dentro del programa de investigación de IRES, me interesa profundizar sobre el mismo pero, por las razones que ya he expuesto, circunscribiéndolo al caso del contenido de la desigualdad social:

***¿Cuáles son los rasgos fundamentales que caracterizan la relación de los docentes con el conocimiento escolar de la desigualdad en la práctica de su profesión?***

Teniendo en cuenta que el problema es muy general, me interesan especialmente, desde el punto de vista didáctico, una serie de aspectos mucho más concretos del mismo, que he delimitado a partir de las aportaciones del Proyecto IRES citadas en el capítulo primero acerca del “Ámbito de Investigación Profesional” relativo a los contenidos escolares. Sobre la base de estos problemas situados en otro plano más concreto, he organizado el proceso de investigación:

***¿Cuáles son las finalidades de trabajar el contenido escolar de la desigualdad?***

***¿Qué fuentes se contemplan para la determinación de este contenido?***

***¿De qué manera se secuencian y articula este contenido?***

***¿Qué papel puede jugar este contenido en relación con el resto de los contenidos del currículum?***

***¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje de este contenido?***

Estos cinco problemas constituyen, pues, el núcleo de la investigación y van han sido abordados, fundamentalmente, como se verá, no tanto desde el análisis de la práctica docente sino desde la perspectiva del conocimiento profesional declarado o expresado, ya sea por los propios profesores o por expertos en didáctica y formación de profesores.

Una vez conocidos estos posibles rasgos más concretos, considero de sumo interés tratar de dar un paso más, volviendo a un plano de nuevo más general, que me permita aproximarme a dos nuevas cuestiones que funcionarían, asimismo, como dos subproblemas fundamentales del primero y que, a la hora de las conclusiones, me han permitido pasar de lo meramente descriptivo a la posibilidad de plantear propuestas prácticas en relación con los mismos. Son:

***¿Qué dificultades fundamentales tienen los profesores a la hora de relacionarse con el conocimiento escolar de la desigualdad?***

***¿Qué elementos de las concepciones de los docentes en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad podrían considerarse como favorecedores del desarrollo de un conocimiento profesional más elaborado?***

De un modo más resumido, los problemas que acabo de plantear y las relaciones que pueden establecerse entre los mismos pueden ser esquematizados en la figura 4.1.

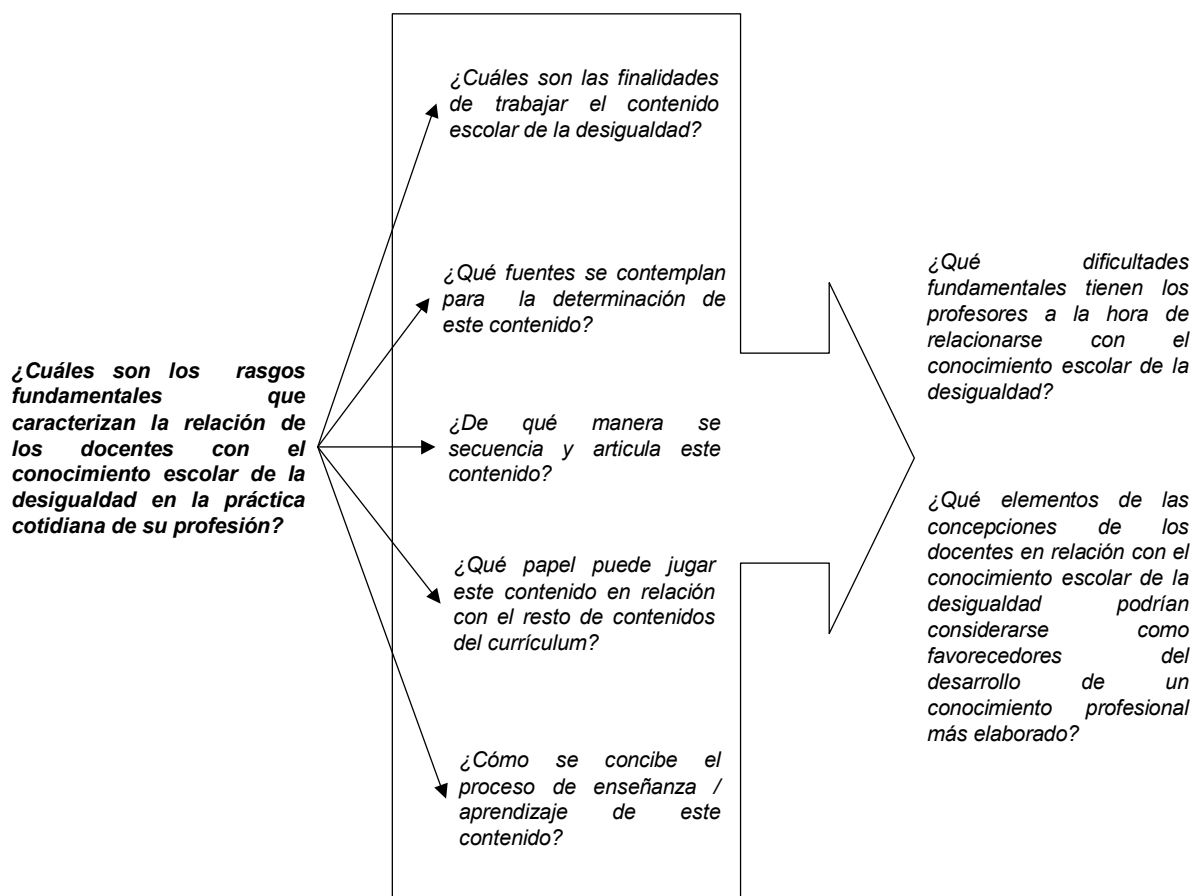


Figura 4.1.: Problemas de la investigación. Fuente: Elaboración propia

Para trabajar los problemas que acabo de enunciar, parto de una serie de supuestos básicos que ya han ido surgiendo a lo largo del trabajo – especialmente en el capítulo primero –, y que recojo ahora, ya que han funcionado como hipótesis en el desarrollo de la investigación. Así, pueden ser consideradas como fundamentales las que siguen.

En primer lugar, parto de la base de que la relación de los profesores con el conocimiento escolar constituye una auténtica dificultad práctica que les impide llevar adelante su trabajo con una mayor calidad y un grado superior de satisfacción profesional. Y eso sobre todo a la hora de concebirse a sí mismos como auténticos artífices cualificados para la elaboración de propuestas curriculares acordes con los alumnos con los que trabajan y, en consecuencia, como uno de los principales factores reestructuradores del propio conocimiento escolar. Esta situación se convierte en un auténtico problema profesional a investigar, es decir, en lo que, según se ha visto, en el Proyecto IRES se denomina como *Ámbito de Investigación Profesional*.

Por otro lado, siguiendo también la propuesta del IRES, considero que la puesta en marcha de procesos de investigación en torno a problemas profesionales relevantes para los propios docentes es uno de los mecanismos más eficaces a la hora de desarrollar propuestas, contrastadas, de desarrollo profesional, que realmente incidan en la mejora de la práctica de los docentes. Como no podía ser de otra manera, en el ámbito de investigación profesional centrado en los contenidos escolares, esta investigación profesional debería estar centrada en la realización de una experimentación curricular realizada por los propios docentes.

Asimismo, el hecho de que esta investigación se centre en el desarrollo profesional parte de la premisa de considerar al mismo como una de las claves para el cambio real de la escuela, de manera que ésta pueda responder cada vez más y mejor a las demandas de la sociedad contemporánea.

En lo que se refiere al contenido concreto elegido, estoy convencido de la necesidad de la educación para la eliminación de las desigualdades como una de las finalidades fundamentales del contenido del área de Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria (Cobo, 2001). Sobre todo teniendo en cuenta que, bajo mi punto de vista, el citado problema de la desigualdad se verá, si cabe, agravado en un futuro inmediato, pasando, así, a constituir uno de los principales retos de las sociedades democráticas en un corto plazo de tiempo (Álvarez Uría y cols., 1995). Y esto no sólo

por el hecho de que las desigualdades choquen frontalmente con los principios más fundamentales de dichas sociedades; la experiencia demuestra que el sistema no sólo resiste sino que es capaz de hacer creer a la mayoría que incluso se progresa. Sin embargo, el reto fundamental son las secuelas sociales que repercuten en el propio estado de bienestar del sistema (AAVV, 1998; Boix, 2001).

Por fin, como ya he expresado con anterioridad, parto de la base de que el trabajo sobre este mismo contenido puede ser un mecanismo de mejora de la escuela y del propio desarrollo profesional (Domingo, 1998).

En este contexto que he recordado de forma escueta, las hipótesis que tenía al comienzo de mi investigación y que en gran parte se basaban en los resultados de la investigación piloto que llevé a cabo con anterioridad (De Alba, 2001), se pueden resumir en las siguientes.

Esperaba, en primer lugar, que los profesores manifestaran unas concepciones que reconociesen la importancia de trabajar en la escuela la desigualdad como contenido escolar. De este modo, al menos en un plano declarativo, la inmensa mayoría habría de manifestarse a favor del tratamiento en la escuela del conocimiento escolar de la desigualdad social.

Sin embargo, estas concepciones no se corresponderían con las manifestadas en relación con la presencia efectiva del contenido en sus clases. Así, en lo que se refiere a lo que los profesores manifiesten en relación con el conocimiento escolar efectivamente trabajado en el aula habría de observarse una ausencia o, en todo caso, una aparición muy marginal del conocimiento escolar de la desigualdad social.

Por último, este contenido sería trabajado de un modo poco consciente o, en todo caso, poco riguroso, en una línea, más bien, de sensibilización que de educación en profundidad. Al no tratarse de un contenido de los que pueden ser considerados como tradicionales en el seno del Área de Ciencias Sociales, el conocimiento escolar de la desigualdad no recibiría un tratamiento al mismo nivel que el resto de contenidos “tradicionales”, de tal modo que su trabajo no sería objeto de planificación ni por supuesto de evaluación.

## 4.2. La obtención de información. Fases, instrumentos y muestra

Una vez establecido que el problema fundamental que me interesa conocer es cómo se construye el contenido escolar – entendido desde el paradigma del IRES – de la desigualdad, fundamentalmente desde la perspectiva de los profesores (los rasgos de su actuación profesional, sus dificultades y bloqueos, las vías para superarlos...), voy a referirme a los mecanismos necesarios para obtener la información pertinente con respecto al mismo. He abordado la búsqueda de estas informaciones desde dos perspectivas principales: lo que declaran los profesores y la opinión de un conjunto de expertos. Ambas me parecen fuentes fundamentales para su conocimiento. Evidentemente, teniendo en cuenta el carácter complejo del problema que estoy planteando y, asimismo, desde una perspectiva compleja de la escuela, es ciertamente complicado tratar de conocer todas las variables que influyen en el comportamiento de los profesores. Ello requeriría el análisis no sólo de estos elementos que he manejado, sino de todo un conjunto más amplio, tales como las relaciones humanas entre los compañeros, con los alumnos o con los padres, las propias ideas o intereses de los alumnos, la presión de las editoriales de libros de texto, la formación de los profesores, su proceso de selección, etc.; y por supuesto, las relaciones entre los diferentes elementos que componen el sistema de la escuela. Aun así, como digo, he elegido estas dos perspectivas por considerar que, dentro de ese amplio conjunto que he mencionado tienen gran relevancia para entender cómo, desde su óptica profesional, utilizan los profesores el conocimiento escolar.

Por lo demás, el hecho de centrar la información en estas dos perspectivas fundamentales, tiene otros dos motivos principales. En primer lugar permite centrar la investigación de un modo preferente en los elementos que influyen de un modo más directo en este problema que nos interesa eliminando posibles desviaciones, al tiempo que permiten disponer de un volumen de información con posibilidades de ser manejado de forma adecuada. En segundo lugar, a la hora de establecer propuestas, permite también ser mucho más eficiente y realista. Teniendo en cuenta un problema tan complejo sería muy dificultoso tratar de incidir en todas las variables del mismo de un modo sistémico, de forma que nos permitiera modificar la realidad escolar hacia la meta que consideramos deseable. Sin embargo, precisamente esa condición sistémica nos permite centrar la acción transformadora en uno de los elementos del sistema, para tratar de influir en él y, a través del mismo, modificar sus relaciones con los demás, logrando, hasta donde sea posible, una modificación tanto de los diferentes elementos del sistema como de las relaciones que se dan entre los mismos.



En esta línea, pues, me parece que uno de los elementos clave del sistema son, concretamente, las concepciones de los profesores, o el modo en que ellos perciben que se relacionan con uno de los elementos fundamentales de su trabajo, como es el contenido escolar. De este modo, en primer lugar, me he centrado fundamentalmente en tratar de conocer las concepciones de los docentes con respecto al problema. Ésta es la primera de las perspectivas a que acabo de referirme. En un segundo momento, he tratado de completar esta visión con la aportada por las opiniones de los especialistas en la materia. Éstas actúan como segunda perspectiva con la que comparar y cruzar las concepciones de los profesores para iluminar los diferentes debates y los puntos de conflicto.

Para acometer la tarea que estoy proponiendo he organizado el trabajo en tres fases sucesivas de investigación. Para abordar cada una de ellas, he utilizado una serie de instrumentos metodológicos diferentes, que se adaptan a las características particulares de cada momento, pero al mismo tiempo interrelacionados. En todo caso, hay que señalar que el tratamiento de las informaciones obtenidas se uniformiza, como más adelante se verá, mediante un proceso de análisis del contenido (Bardin, 1986).

Con estas fases se persigue una aproximación cualitativa a los problemas. Considero que el análisis cualitativo (Moraes, 1999)<sup>86</sup> permite hilar más fino y, en consecuencia, establecer conclusiones menos abstractas y más matizadas, complejas y próximas a los problemas reales, que lo que permite un análisis de tipo cuantitativo. El análisis cuantitativo utiliza los modelos de un modo demasiado rígido lo que, desde mi punto de vista, sólo es válido para una aproximación muy parcial o, en todo caso, en situaciones en las que análisis cualitativos complementarios permitan perfilar e identificar con suficiencia la complejidad de las situaciones y problemas a que nos estamos enfrentando. Teniendo en cuenta cuáles son los propósitos que acabo de definir para este trabajo, creo que una metodología de carácter eminentemente cualitativo se adapta, pues, mejor a las características de la presente investigación (Bericat, 1998).

---

<sup>86</sup> Vid. también: Lincoln y Guba, 1985; Bardin, 1986; Cohen y Manion, 1990; Martínez, 1994; Navarro y Díaz, 1994.

#### 4.2.1. Primera fase: El cuestionario

La primera fase consiste en la realización y pase de un cuestionario. Con el mismo he perseguido fundamentalmente realizar una aproximación al conocimiento declarado por los profesores con respecto al objeto de estudio, de una manera, en este primer momento, más amplia, pero, como digo, sin pretensión de llegar a ser una muestra propia de un estudio de carácter cuantitativo. No se trata de verificar la extensión y grado de implantación de uno u otro modelo. Más bien lo que interesa es utilizar un número suficientemente amplio de cuestionarios que permita definir las características básicas de cada uno de los modelos profesionales que busco. De modo que cuestiones o problemas que no aparezcan en unos cuestionarios sí puedan hacerlo en otros. Aun así, el volumen y la adecuada selección de la muestra puede proporcionar una impresión bastante fiel, por su número, extensión y características, de cuál puede ser la situación en lo que se refiere a la presencia de los diferentes modelos dentro de la población de profesores de Educación Secundaria de nuestro país. Aunque, insisto, no es éste el objetivo central de la investigación.

El cuestionario diseñado para la muestra tiene nueve ítems y es de carácter abierto. Una vez que se han establecido los modelos a priori y se ha contrastado la posible validez de los mismos gracias a un estudio piloto (De Alba, 2001), como he planteado, lo que me interesa no es tanto conocer la posible extensión de estos modelos, cuanto caracterizarlos lo mejor posible. De ahí que no haya optado por un modelo Lickert pasado a un gran número de profesores, lo que sería más adecuado para tratar de realizar un análisis estadístico de la presencia de los diferentes modelos, sino el cuestionario abierto al que acabo de hacer referencia. Este tipo de instrumento con pocas preguntas pero muy abiertas y sin límites de espacio, que permite a los profesores manifestarse con libertad sobre los problemas en cuestión ofrece la oportunidad de obtener más información sobre cada uno de los modelos. Así he podido conseguir una caracterización bastante completa de cada uno de ellos para, en un segundo momento, tratar de inferir los problemas u obstáculos fundamentales que cada modelo presenta para el desarrollo profesional e intentar esbozar algunas líneas útiles para su superación.

Así, pues, el cuestionario es un modelo mejorado de otro anterior empleado en la investigación piloto (De Alba, 2001). Está dividido en dos partes fundamentales. En la primera de ellas doy algunas instrucciones muy simples para tratar de asegurarme que se realiza de manera adecuada. Además pido a los destinatarios una serie de datos – de carácter sociológico – necesarios para caracterizar la muestra, y que

pueden proporcionar algunas informaciones interesantes de cara al establecimiento de las conclusiones.

La segunda parte recoge el cuestionario propiamente dicho. Éste está compuesto por nueve ítems que, como digo, tratan de dejar muy abiertas las posibilidades de respuesta, de cara a obtener la mayor cantidad posible de información. A continuación, en el Cuadro 4.1., se reproduce el modelo de cuestionario utilizado.

**Instrucciones para la realización del cuestionario:**

- Por favor, responde las cuestiones en papel aparte.
  - Antes de comenzar a responder, te aconsejo que leas todas las preguntas.
  - Puedes devolver tus respuestas en el sobre que se adjunta, o bien, si te resulta más cómodo, responder en ordenador indicando el número de pregunta a que se refiere cada respuesta y enviármelo a la dirección de correo electrónico: **nicedy@teleline.es**
- GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

**Algunos datos de interés**

Sexo:                      Edad:                      Titulación:

Centro:

Cursos con los que trabajas en la actualidad:

Materias que impartes:

Libro/s de texto que utilizas:

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

2. Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

6. ¿Qué contenidos aboras cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Cuadro 4.1.: Modelo de cuestionario empleado en la investigación<sup>87</sup>. Fuente: Elaboración propia

De este modo, el primer ítem entra directamente en el problema de la posible necesidad del tratamiento del contenido de la desigualdad en el currículum de la Educación Secundaria insistiendo a los destinatarios en que justifiquen la respuesta, lo que, en principio debe aportar información sobre las finalidades que los docentes atribuyen a la educación en general y, más concretamente, a su asignatura en particular. Por último, una vez hecho esto, se les pregunta sobre si lo trabajan en realidad, intentando que expresen la correspondencia "real" entre las finalidades que han declarado en el ámbito teórico y su práctica profesional.

El ítem segundo vuelve a insistir en la práctica real cotidiana. En este caso se trata de conocer cuáles son el resto de los temas que se ven a lo largo del curso, con el objetivo fundamental de tratar de establecer qué papel se puede otorgar al contenido concreto de la desigualdad en relación con el resto del Proyecto Curricular o programa que se desarrolla.

En torno a este mismo problema vuelve a insistir el ítem número tres, aunque en este caso de una manera mucho más concreta. Se pregunta ahora si el contenido de la desigualdad se trabaja de manera independiente o forma parte de otra u otras unidades didácticas de las que se podrían considerar tradicionales dentro del currículum predominante en el área. En el caso, más probable, de que se haga de esta última forma, se vuelve a preguntar sobre la unidad concreta en que se trata, insistiendo en que se explique por qué se hace en ésa y no en otra. Con esto intento conocer si los docentes consideran el tema ligado a algún determinado tipo de contenido o, por el contrario, les resulta indistinto incluirlo en una unidad didáctica u otra.

<sup>87</sup> El modelo con el formato tal y como se empleó en la investigación puede consultarse en el anexo 1.

Una vez que se ha visto cuál es la utilidad que se atribuye al contenido de la desigualdad y de qué manera se relaciona con el resto de los contenidos, me centro en la manera en que es trabajado el citado contenido de la desigualdad. Así, el ítem número cuatro trata de acercarse a la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de la explicación de la dinámica que se establece de manera más frecuente en una sesión cualquiera de clase.

En la misma tónica que el anterior, el ítem número cinco debe proporcionar información sobre las fuentes que se contemplan para la determinación del contenido de la desigualdad, y el número seis sobre cuál es su composición interna. Es decir, cuáles son los contenidos concretos, que componen el contenido más general de la desigualdad.

La pregunta séptima completa a la anterior, al pedir a los destinatarios que traten de concretar cuáles son los contenidos que consideran más importantes de entre los que han relacionado en la pregunta anterior. Esto permite realizar una aproximación, por un lado, a la posible jerarquización o establecimiento de niveles entre contenidos de diferente categoría, o bien la consideración de todos los contenidos a un mismo nivel de igualdad. Por otro lado, esta respuesta puede volver a aportar alguna información relacionada con las finalidades fundamentales que se persiguen al trabajar este contenido.

El octavo ítem vuelve a insistir en la composición interna del contenido pero, en este caso, en relación con la secuencia de actividades que se desarrolla para trabajarlo. Esta pregunta, como es lógico, también puede aportar importante información sobre la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje, tomando como referente un intervalo más prolongado de tiempo. Dado el carácter equívoco, o incluso desconocido, que para los destinatarios podría presentar la expresión *secuencia de actividades*, he considerado conveniente aclarar en el propio cuestionario que con ella me refiero al conjunto de actividades que se trabajan en el intervalo de tiempo que va desde el día en que comienza a tratarse un determinado tema hasta que éste se termina. En este mismo sentido, me pareció que el término *actividades* también podría presentar problemas de interpretación al relacionarse exclusivamente con las tareas escritas realizadas por los alumnos. Así, también he especificado en el propio cuestionario, que con este término me refiero a cualquiera de las situaciones de enseñanza / aprendizaje que se dan en el aula, incluyendo las realizadas por el profesor, por los alumnos, o por ambos.

Por último, el ítem número nueve es el más abierto de todos. En él se pide al profesor que especifique qué es lo que le gustaría que aprendieran sus alumnos al terminar de trabajar el tema de la desigualdad en clase. Este carácter abierto hace que pueda proporcionar información para casi todas las variables contempladas en la investigación. Aun así, hay dos variables con las que puede corresponderse de manera más especial. Así, por un lado, se vuelve a insistir sobre la cuestión de las finalidades, pero, si cabe, afinando aún más, ya que a diferencia del primer ítem, ahora se pregunta sobre mínimos – sobre lo mínimo que le gustaría que aprendieran los alumnos –, por lo que es de suponer que la respuesta se centrará aún más en lo que se considera fundamental, desechando grandes teorías o principios que sí podrían aparecer en el primer ítem. Por otra parte, esta pregunta también puede proporcionar información sobre la estructuración interna del contenido; de hecho, también pueden aparecer reflejados los contenidos que se consideren más importantes.

El cuestionario se distribuyó acompañado de una carta en la que se explicaba muy someramente el carácter del mismo<sup>88</sup> y que pretendía motivar a los profesores a responder, al tiempo que ponerlos en situación antes de la realización del propio cuestionario.

Las respuestas a los cuestionarios, según el modelo que acabo de comentar, han sido obtenidas durante los cursos académicos 2001-2002 y 2003-2004. En un primer momento de la investigación los cuestionarios fueron repartidos, de forma indistinta, a través de Internet o en diferentes eventos como conferencias o cursos de formación permanente del Profesorado de Educación Secundaria. Sin embargo, el escasísimo éxito obtenido – apenas sí hay algún cuestionario respondido de este momento que estoy comentando – hizo que replanteara la estrategia. De este modo, la inmensa mayoría de los cuestionarios han sido obtenidos gracias al contacto personal directo con los profesores, en muchos casos, o a través de diversos intermediarios, fundamentalmente los orientadores de los centros. Aún así, he de decir que ha sido muy dificultosa la tarea de lograr reunir el conjunto de cuestionarios que finalmente componen la muestra.

El conjunto total de la muestra con la que he trabajado está compuesto por cuarenta profesores de Educación Secundaria. Número – como ya dije – que me parece bastante significativo y que ha aportado un volumen bastante elevado de información – gracias al carácter abierto del cuestionario – pero lo suficientemente manejable como para permitir un análisis riguroso y una buena visión de conjunto de

---

<sup>88</sup> Véase anexo 2.

todas las informaciones obtenidas. Por lo demás, el obtener este número ha supuesto un trabajo constante de contacto personal con cada uno de ellos para conseguir, al final, poder contar con una muestra que se ajuste a unos mínimos de calidad.

Para el análisis de los resultados no se han utilizado técnicas estadísticas de análisis multivariante o de carácter similar, sino simplemente una caracterización descriptiva apoyada en porcentajes, ya que, como he comentado más arriba, no se busca, exactamente, una aproximación cuantitativa al asunto, sino más bien cualitativa, tratando de detectar y caracterizar los posibles modelos de profesores que pudieran quedar plasmados en el conjunto de respuestas. Por lo demás, un análisis cuantitativo hubiera requerido un cuestionario con otras características. En cambio he optado deliberadamente, como antes señalé, por un tipo de cuestionario abierto, más adecuado a las finalidades que, según estamos comentando, corresponden al cuestionario en el conjunto de la investigación.

#### **4.2.2. Segunda fase: La entrevista**

La entrevista supone un segundo paso de profundización a la hora de caracterizar cada uno de los modelos – que se hayan obtenido del tratamiento de los cuestionarios – en relación con el saber declarativo de los profesores en torno al contenido escolar de la desigualdad. Así, una vez que se realizaron los cuarenta cuestionarios, se eligieron cuatro de ellos que resultaban especialmente significativos y útiles para conocer mejor las características de esos diferentes modelos. Pero, tratando no de profundizar en los modelos teóricos – que no son más que un instrumento para la investigación –, sino en los propios modelos reales, es decir, profesores y profesoras como los que se encuentran en los centros de Educación Secundaria a diario.

El objetivo de la entrevista es, pues, tratar de profundizar en la caracterización más cualitativa de los modelos que se habrán definido al finalizar el análisis de los cuestionarios, de manera que seamos capaces de conocer la mayor cantidad y diversidad de matices presentes en el tratamiento del contenido escolar de la desigualdad en cada uno de los modelos. Precisamente, por este carácter eminentemente cualitativo, las entrevistas son semiestructuradas, para que permitan conocer la mayor cantidad posible de información a nivel declarativo. De este modo, se establece un guión a priori que trata de recoger las preguntas fundamentales que interesa que sean respondidas, aunque en la práctica estas preguntas no se aplican de un modo rígido sino que, más bien, sirven como orientación general de la

conversación entre el entrevistador y el entrevistado. Esta orientación ha tendido a respetarse aunque con cierta flexibilidad, que me ha permitido romperla siempre que el surgimiento de algún tema interesante en alguna respuesta en el transcurso de la entrevista así lo ha aconsejado.

El guión que he seguido para el desarrollo de la entrevista es muy similar al cuestionario, ya que se basa en el mismo (Cuadro 4.2.).

**Para empezar, algunos datos de interés:**

Sexo:

Edad:

Titulación:

Centro:

Cursos con los que trabajas en la actualidad:

Materias que impartes:

Libro/s de texto que utilizas:

1. ¿Qué contenidos trabajas con tus alumnos a lo largo del curso en las diferentes materias? Trata de hacer un resumen lo más completo posible.
2. ¿En qué te basas para seleccionar esos contenidos?
3. ¿En qué consisten normalmente tus clases?
4. ¿Trabajas el contenido de la desigualdad (entendida en sentido amplio)? ¿Por qué sí o no?
5. Explica detalladamente por qué piensas que este contenido debe ser trabajado en la Educación Secundaria.
6. ¿Crees que se trabaja tanto como se debería? ¿Por qué? ¿Y en tu caso concreto?
7. Explica con detalle qué haces para trabajar el contenido de la desigualdad.
8. ¿Lo trabajas como contenido independiente o en otra unidad didáctica?
9. ¿Por qué?
10. ¿Cómo lo haces?
11. ¿En qué unida/es concreta/s lo incluyes?
12. ¿Por qué en esa y no en otras?
13. ¿De dónde tomas la información para trabajar este contenido?
14. ¿Se podrían utilizar otras fuentes? ¿Por qué no las utilizas?



15. Trata de explicar, lo más detalladamente posible, lo que haces en la clase para trabajar el contenido de la desigualdad. ¿Cuántos días? ¿Cuántas actividades? ¿Hilo conductor?
16. ¿De qué temas habláis en clase cuando veis este tema?
17. ¿Qué actividades hacéis? ¿Qué materiales utilizáis?
18. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?
19. ¿Piensas que trabajas suficientemente este contenido? ¿Por qué no lo trabajas más?
20. ¿Te consideras bien preparado/a para desempeñar tu trabajo?
21. ¿Cuáles son las dificultades fundamentales que encuentras para trabajar el contenido de la desigualdad?
22. ¿Cómo piensas que trabajarías este contenido si pudieras hacer lo que quisieras?
23. ¿Cuál o cuáles son para ti las claves del cambio en la educación?

Cuadro 4.2.: Guión de la entrevista empleado en la investigación<sup>89</sup>. Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en este caso, como puede verse, trato de seguir otro hilo conductor. De este modo, se va de lo general a lo concreto, partiendo de lo que los profesores hacen en sus clases independientemente del contenido que trabajen, para terminar centrándome en lo que hacen cuando trabajan el contenido de la desigualdad. En este sentido parece que puede ser especialmente interesante tratar de ver si lo que los profesores hacen en este caso concreto del contenido de la desigualdad tiene algo que ver con lo que hacen en general, de forma habitual. Aunque no se trata de uno de los problemas fundamentales de la investigación si que puede ayudar a clarificar algunos aspectos de los mismos.

De este modo, las preguntas de la uno a la cuatro tratan de conocer los contenidos que el profesor trabaja con sus alumnos durante el curso, para intentar contrastar el papel que entre los mismos juega el contenido específico de la desigualdad. Las preguntas cinco y seis se centran en las finalidades que los profesores contemplan para la construcción de este contenido. La composición interna del contenido escolar de la desigualdad se pretende conocer a través de las preguntas que van de la ocho a la doce, la trece y catorce se centran en las fuentes del conocimiento escolar de la desigualdad, mientras que las que van de la quince a la diecisiete se refieren a la metodología y a las actividades. La pregunta dieciocho, en la

---

<sup>89</sup> Puede verse el modelo original en el Anexo 3.

línea de la número nueve del cuestionario, pregunta a los profesores por lo que les gustaría que quedara en sus alumnos, así que es más abierta y nos puede proporcionar información sobre varias variables.

Por último, las preguntas finales, a partir de la número diecinueve, dan un paso más y se centran no ya en las cinco variables relacionadas con el contenido, que he establecido como guía para las preguntas anteriores, sino en intentar conocer los problemas fundamentales que los profesores manifiestan a la hora de enfrentarse con este contenido concreto y las posibles soluciones que contemplan para superar esos problemas, en la línea de los dos problemas finales de la investigación. He introducido estas preguntas para tratar de aprovechar la oportunidad que la entrevista me concedía de conocer directamente las opiniones de los profesores al respecto.

Antes de iniciar cada una de las entrevistas propiamente dichas, tiene lugar una pequeña conversación que pretende situar al profesor en el contexto de la misma y de la investigación en general como ampliación de la pobre información proporcionada en este sentido por el cuestionario.

A pesar de que la entrevista es un método que se centra fundamentalmente en el conocimiento declarativo, he intentado conectar lo declarativo con la práctica real, procurando centrarme fundamentalmente en esto segundo, tratando de que los profesores digan lo que piensan que se debería hacer pero también que se comprometan lo más posible a la hora de decir lo que realmente hacen (o, al menos, la percepción que ellos tienen de lo que hacen), ya que para lo estrictamente declarativo ya se ha utilizado, anteriormente, el cuestionario. Podría ser interesante considerar las diferencias entre ambas ópticas y tratar de profundizar en las causas de dichas diferencias.

La muestra utilizada en esta fase de la investigación está compuesta por cuatro profesores seleccionados de entre el conjunto de los cuarenta utilizados para el cuestionario, según un criterio de representatividad de posibles modelos más comunes. Concretamente, tres mujeres y un hombre. De ellos, dos profesoras son de Sevilla capital, aunque de un barrio periférico, otra profesora de Huelva y el cuarto profesor de la provincia de Sevilla. Todos son profesores con una larga experiencia en la etapa de Educación Secundaria y manifiestan, de un modo u otro, cierta inquietud por mejorar en el desempeño de su profesión. En lo que se refiere a la formación, las tres mujeres son tituladas en Geografía e Historia, con especialidad en Historia, mientras que el hombre está especializado en Historia del Arte. Por lo demás, las

mujeres desempeñan su labor en centros públicos y el hombre en un centro concertado.

El análisis de los resultados de las entrevistas se ha realizado, al igual que en el caso del cuestionario, mediante técnicas de análisis del contenido delimitando unidades de información, que han sido codificadas siguiendo un procedimiento descrito más adelante y posteriormente adscritas a diferentes valores en función de los cuatro modelos que he definido y con los que he trabajado hasta este momento de la investigación. Para la adscripción a estos modelos se tuvo en cuenta tanto el sistema de categorías definido inicialmente – y que aparece en la última parte de este capítulo –, como una versión ya más completa y elaborada de los mismos a la que me pude aproximar gracias al trabajo de análisis de los resultados de los cuestionarios.

#### **4.2.3. Tercera fase: Cruce de resultados**

Una vez que se contó con el resultado de las fases anteriores y teniendo en cuenta las conclusiones parciales de cada una de ellas, el siguiente paso no consistió en realizar un nuevo proceso de obtención de información, sino en intentar sacar el mayor rendimiento a aquella con la que ya se contaba. Para ello, fueron cruzados los resultados de las dos fases anteriores tomando siempre como referente las variables fundamentales que sirven de guía a todo el proceso de investigación. De lo que se trató, en definitiva, fue de trazar un perfil no ya de los modelos o de la mayor o menor presencia de cada uno de ellos en relación con el resto, que aparecen suficientemente caracterizados en las conclusiones tanto de la entrevista como del cuestionario, sino más bien de las conclusiones preliminares en torno a los principales elementos tanto problemáticos como facilitadores de las concepciones de los profesores en relación con este contenido. El resultado final de esta fase, por tanto, me permitió contar con un conjunto de conclusiones más o menos preliminares acerca de las concepciones de los profesores sobre la desigualdad como contenido escolar.

#### **4.2.4. Cuarta fase: El “grupo de discusión especializado”**

Por último, la cuarta fase del proceso de obtención de información se ha centrado en la aproximación a las opiniones de especialistas relacionados con el problema que constituye el núcleo de la investigación – la relación de los docentes con la construcción del contenido escolar y, más concretamente del contenido escolar de la desigualdad – a través de la realización de una sesión de debate. En ese sentido, el criterio general utilizado para seleccionar los especialistas participantes fue que, por su

formación y desarrollo profesional, tuvieran un conocimiento especializado “reconocido” (en la comunidad científica) acerca de la temática que nos ocupa.

Para la elección de este instrumento como mecanismo de obtención de información en la investigación he tomado como referente otras investigaciones recientes realizadas en el campo educativo que lo utilizan como elemento de reflexión y obtención de criterios complementarios para la extracción final de conclusiones del trabajo (vid. Pérez y Sola, 2002). Con este instrumento se pretende, pues, conocer de primera mano las aportaciones de personas que se dedican a la investigación y al trabajo en torno a estas cuestiones y cuya aportación es de reconocida relevancia. El interés de estas opiniones se aprecia desde dos planos. En primer lugar, el hecho de que los participantes se dediquen profesionalmente a cuestiones como la producción de materiales curriculares o la formación de profesores, hace que sus posturas influyan de un modo directo en las que presentan los profesores. En segundo término, sus opiniones representan, por así decir, la postura generalizada de la comunidad científica más próxima a los planteamientos que me parecen deseables; por lo que son un elemento inmejorable de contraste e interpretación de las informaciones conseguidas en las dos fases anteriores en la línea de conocer tanto los puntos de consenso en los que hay cierto acuerdo que se debe trabajar, como las cuestiones que se prestan más a la discusión o el debate entre la comunidad científica.

Por lo demás, el grupo de expertos seleccionados trata de ser una muestra representativa de cada uno de los diferentes campos o ámbitos que influyen, de un modo más o menos directo, en la práctica de los docentes<sup>90</sup>. Así, se ha considerado que deberían estar representados, al menos, personas que hayan participado en la elaboración del marco legal que afecta al contenido<sup>91</sup>, en la elaboración de materiales curriculares y en formación tanto inicial, como permanente del profesorado de Educación Secundaria.

Según lo dicho, los cuatro participantes seleccionados para participar en el grupo de discusión especializado fueron: Fco. Javier Merchán Iglesias, Raimundo

---

<sup>90</sup> Tal y como se apuntó en el capítulo 1.

<sup>91</sup> En este caso fundamentalmente los Decretos 106/1992 y 126/1994 que, como ya he comentado, establecían los contenidos curriculares para el área de Ciencias Sociales en la Comunidad Autónoma Andaluza en la ESO y el Bachillerato, respectivamente en la anterior coyuntura legislativa. La elección en este caso del criterio territorial andaluz es meramente funcional, ya que no se pretende analizar la ley andaluza en particular sino la opinión de un especialista que ha contribuido a la elaboración de un determinado texto legislativo de carácter curricular, independientemente del territorio en que se aplique esa producción legislativa. Por lo demás, en el conjunto de los participantes, aunque de un modo menos directo que en el caso andaluz, también hay ciertas contribuciones a la elaboración o a la concreción del currículum valenciano o del currículum del territorio MEC.

Cuesta Fernández, Xosé Manuel Souto González y M<sup>a</sup> Luisa Soler Cantos. Todos ellos tienen experiencia en todos los campos que he comentado más arriba, como puede comprobarse en el currículum abreviado que enviaron por adelantado<sup>92</sup>. En todo caso, en la Tabla 4.1. se sintetizan los criterios fundamentales tenidos en cuenta para la selección de cada uno de ellos. Así, aunque todos tienen experiencia en todos los campos, se seleccionó a cada uno por su particular relevancia en uno de ellos, en el que se considera que cuenta con una formación y experiencia especialmente destacable. Aunque el “conocimiento del currículum” es un criterio que no se asigna como “principal” a ninguno de los participantes – pues nos conviene asignarle otro en el que, como digo, tiene una experiencia de especial relevancia –, lo cumplen sobradamente, al menos, tres de los participantes que, en su momento, participaron en la elaboración de disposiciones legislativas relativas al currículum de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria en sus respectivas Comunidades Autónomas, o, al menos, en su concreción en proyectos. Así, pues, el conocimiento del currículum constituye un criterio básico y común.

En un primer momento, como he mencionado, se les pidió una breve nota curricular a cada uno en la que se destacara tanto la formación como la experiencia en el campo sobre el que se le consultaba, y que sirviera para justificar su presencia. De la misma se puede extraer el perfil fundamental, tanto profesional como investigador, de cada uno de ellos, que resumo a continuación:

Raimundo Cuesta Fernández es Licenciado en Filosofía y Letras, (especialidad de Geografía e Historia) por la Universidad de Salamanca. Doctor, con premio extraordinario, por la misma Universidad en 1997 con tesis leída en la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación). Ha ejercido la docencia en Enseñanza Secundaria desde el curso 1975-1976. Es Catedrático de Geografía e Historia y ha sido director del Centro de Profesores de Salamanca. Es autor o coautor de más de un centenar de publicaciones (libros, artículos y ponencias) sobre didáctica de las Ciencias Sociales e historia del currículum. Ha colaborado en numerosas actividades de formación inicial (didáctica especial en cursos del CAP) y permanente del profesorado organizadas por Escuelas de Verano, Institutos de Ciencias de la Educación y Centros de Profesores, sindicatos y Facultades de Educación y de Geografía e Historia, y más recientemente en actividades (como el Seminario Fedicaria-Salamanca) realizadas por Fedicaria, organización de la que fue cofundador en 1995. Dentro de esta última coordina el *Proyecto Nebraska*, que consta

---

<sup>92</sup> Véase anexo 4.

de cinco investigaciones orientadas a explorar el método genealógico de aproximación al conocimiento escolar o para-escolar. Durante el último quinquenio imparte cursos de doctorado en la Universidad de Salamanca acerca de la *La sociogénesis del conocimiento escolar en España*. Sus últimas obras tienen por objeto esclarecer la sociogénesis de las disciplinas escolares, especialmente de la Historia, con vistas a establecer los supuestos de una didáctica crítica. Pertenece al Consejo Asesor de las siguientes revistas: *Studia Paedagogica*, *Aula de Innovación Educativa*, *Historiar e Íber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia*. Es miembro del Consejo de redacción de *Con-Ciencia Social*. *Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*. Ha sido codirector de la Colección de editorial Akal "Referentes para el estudio y la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales".

Francisco Javier Merchán Iglesias es Licenciado en Geografía e Historia (Sección Historia General) y Doctor en Pedagogía, con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, por la Universidad de Sevilla. Es profesor de Enseñanza Secundaria desde 1979 y Catedrático de Geografía e Historia. Actualmente compatibiliza esta labor con una docencia a tiempo parcial en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Además es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Curso para la Obtención del CAP, en el ICE de la Universidad de Sevilla, y ha participado en numerosos cursos relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Cuenta con una dilatada experiencia en renovación pedagógica, innovación curricular e investigación educativa, especialmente en la coordinación del Área de Ciencias Sociales en la experimentación para la Reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Es autor y coautor de materiales curriculares para el Área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, así como de numerosos artículos, ponencias y cursos relacionados con esta misma temática. Su trayectoria investigativa ha estado vinculada al Proyecto IRES y al colectivo Fedicaria. En la actualidad investiga en el campo del análisis de las prácticas escolares desde una perspectiva sociogenética. Pertenece al Consejo Asesor de la Revista *Investigación en la Escuela* y al Consejo de Redacción de *Con-Ciencia Social*. *Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*.

Maria Luisa Soler Cantos es Licenciada en Geografía e Historia y profesora de Enseñanza Secundaria desde 1970. Desde 1994 es Catedrática de Instituto. Ha impartido numerosos cursos relacionados con la docencia de las Ciencias Sociales y ha participado en diferentes proyectos de innovación e investigación educativas, así como de formación en centros. Es profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en

el Curso para la Obtención del CAP, en el ICE de la Universidad de Sevilla, desde 1990 y Asesora de Ciencias Sociales del Centro de Profesorado de Sevilla desde 1994. Además es autora de varias publicaciones relacionadas con la formación del profesorado y la elaboración de materiales curriculares.

Xosé Manuel Souto es Licenciado en Geografía e Historia (Especialidad Geografía) y Doctor en Geografía. Desde 1979 es profesor de Educación Secundaria. Desde entonces también ha desarrollado una intensa labor de innovación educativa como director y asesor de diversos Centros de Profesores. Además fue asesor de la experimentación para la Reforma de las Enseñanzas Medias, en el Área de Ciencias Sociales, en la Comunidad Valenciana. Es especialmente significativa la labor que, desde 1989, desarrolla como coordinador del proyecto curricular Gea-Clío lo que le dota de una gran experiencia en el campo de la investigación y la innovación curricular. Es autor y coautor de numerosas publicaciones en este sentido y de los materiales curriculares de carácter alternativo e innovador editados por el citado Grupo Gea-Clío.

Por lo demás, la persona que actuó como coordinador o moderador del debate del grupo de discusión – Francisco F. García Pérez, profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Sevilla – también respondía a todos los criterios señalados para los participantes.

La sesión de debate se celebró en el Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla el día 21 de febrero de 2003, de 5 a 9 de la tarde. En la misma se pidió a cada uno de los que se pronunciara sobre una serie de aspectos (fundamentalmente las variables de análisis de la investigación) en relación con el contenido concreto de la desigualdad.

<b>Nombre del participante experto</b>	<b>Conocimiento del currículum</b>	<b>Participación en proyecto curricular</b>	<b>Experiencia en formación inicial del profesorado</b>	<b>Experiencia en formación permanente del profesorado</b>
Fº. Javier Merchán Iglesias	Criterio complementario	Criterio complementario	<b>Criterio principal</b>	Criterio complementario

Raimundo Cuesta Fernández	Criterio complementario	<b>Criterio principal</b>	Criterio complementario	Criterio complementario
Xosé Manuel Souto González	Criterio complementario	<b>Criterio principal</b>	Criterio complementario	Criterio complementario
María Luisa Soler Cantos	Criterio complementario		Criterio complementario	<b>Criterio principal</b>

*Tabla 4.1.:* Criterios de selección de los participantes en el grupo especializado de discusión. Fuente: Elaboración propia a partir de los currículos personales aportados por cada uno de ellos.

Puesto que se trataba de conocer la “postura oficial” de aquellos a quienes se les supone cierta autoridad para influir en la práctica docente, se les pidió opinión directamente sobre cada una de las variables, sin recurrir a ejemplos, casos u otros artificios que se pueden utilizar en entrevistas normales a docentes para evitar el sesgo en las respuestas.

En función de los criterios que se utilizaron como relevantes para la selección de los participantes, el debate atendió a tres perspectivas que están presentes en el sistema de categorías: conocimiento del currículum, conocimiento y experiencia en el planteamiento y desarrollo de un proyecto curricular (de carácter innovador, a ser posible), experiencia en la formación del profesorado (inicial y/o permanente). Sin embargo, puesto que el grupo de discusión pretendía ser un instrumento para obtener información no sólo de forma individual sino, sobre todo, de la interacción entre los participantes, resultó necesario que los mismos puedan emitir análisis y valoraciones no sólo desde la perspectiva en la que se le consideraba más especialista, sino también desde las otras perspectivas contempladas y en las que, por lo demás, como ya hemos visto, cada uno de ellos también contaba con cierta experiencia. Por este motivo el debate no se organizó en torno a estas tres perspectivas sino que las mismas fueron apareciendo a lo largo del desarrollo del mismo de un modo flexible y espontáneo.

A nivel metodológico, se les pidió en un primer momento que se pronunciaran por escrito, para en cierto modo motivarles a la reflexión previa sobre el tema. Para ello se les remitió un guión, que pudiera servir como orientación a sus respuestas



escritas<sup>93</sup>. Una vez que éstas fueron recibidas, sobre la base de las mismas se elaboró un nuevo guión con el que contó cada uno de los participantes durante su intervención y que sirvió como organización para el desarrollo en la práctica del debate, guión que se recoge a continuación.

**Propuesta de guión para foro de especialistas  
Sevilla 21.02.03**

Primera parte. *Lo deseable*. (Duración aproximada: 90')

---

Trata de pronunciarte sobre los siguientes asuntos:

A. Necesidad de trabajar el contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria y finalidades que se deben perseguir a la hora de trabajar este contenido.

B. Fuentes que deben utilizarse para su construcción.

C. Relación que debería guardar el contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (*Papel que debería jugar este contenido en el diseño de los contenidos del Área de Ciencias Sociales en su conjunto*).

D. Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad. (*Partiendo de la base de que el conocimiento escolar no es un todo monolítico y homogéneo, es necesario tratar de definir cuáles son los tipos de contenidos que lo componen y de qué manera se prevé que estos sean organizados y presentados del modo más conveniente*).

E. Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad. (*Trata de explicar cómo piensas que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje del contenido escolar y, en concreto, del contenido escolar de la desigualdad*).

**Descanso**

Segunda parte. *Lo que se hace*. (Duración aproximada: 60')

---

Comenta las principales diferencias entre lo que has manifestado y lo que piensas que realmente se hace en los siguientes campos en la Educación Secundaria:

A. Marco legislativo.

B. Materiales curriculares.

C. Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

D. Formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.

Explica las razones por las que piensas que se dan estas diferencias.

Tercera parte. *Las propuestas*. (Duración aproximada: 30')

---

A. Trata de proponer algunas vías por las que habría caminar hacia lo que te parece deseable.

B. Intenta concretar qué se podría hacer en el campo del desarrollo profesional.

*Cuadro 4.3.*: Guión de la sesión del foro de especialistas. Fuente: Elaboración propia

---

<sup>93</sup> Véase anexo 5.

En general, se preguntó a cada uno de ellos sobre lo deseable, es decir, cómo pensaban que debería ser la cuestión de la relación de los docentes con el contenido escolar de la desigualdad en cada uno de los ámbitos o dimensiones de ese contenido que he considerado como variables fundamentales de la investigación<sup>94</sup>. En un segundo momento, se les preguntó por los desajustes más importantes entre lo deseable y la práctica que ellos consideraban más frecuentes tomando como base su experiencia tanto como especialistas como en cuanto compañeros, ya que tres de ellos son profesores de Educación Secundaria en activo. Por último, se trató de que apuntaran algunas vías por las que caminar para eliminar estos desfases.

#### **4.2.5. La relación entre los diversos instrumentos de obtención de información**

Hasta aquí, por tanto, la descripción de cada una de las fases que componen el proceso de obtención de la información. Finalmente he de decir que las cuatro fases de la investigación funcionan como un sistema cuyos elementos están relacionados. De este modo las dos primeras, como ya he explicado, tratan de profundizar en las concepciones de los profesores sobre los problemas a investigar, mientras que la tercera pretende contrastar las informaciones de las dos anteriores y la cuarta aporta la perspectiva de los especialistas en la materia. Cada una de las fases cobra pleno sentido sólo si se tiene en cuenta su relación con las demás como puede apreciarse en la figura 4.2.

Como puede verse, con las tres primeras fases, como digo, he tratado de aproximarme al saber declarativo de los profesores junto con las propuestas. Primero de un modo más extenso y general, con el uso del cuestionario; después identificando y caracterizando modelos característicos a través de las entrevistas; y, finalmente, tratando de condensar todo lo anterior en lo que he denominado como principales obstáculos y facilitadores. En una cuarta fase he intentado obtener los principales puntos de debate, pero también de acuerdo, entre los expertos o especialistas en la materia, lo que me ha permitido contar con otra perspectiva para la interpretación de las conclusiones del trabajo desarrollado hasta este momento. Los resultados que han emanado del cruce de toda esta información, por último, constituyen lo que se pueden considerar resultados, es decir, una primera formulación de las conclusiones del trabajo que, posteriormente han sido complejizadas y enriquecidas en un momento posterior que constituye un segundo nivel de reflexión e interpretación de los

---

<sup>94</sup> En el apartado siguiente de este mismo capítulo se profundiza en estos elementos que funcionan como variables fundamentales de la investigación y que están basados en el sistema de problemas que ya he expuesto en el apartado anterior.

resultados a través del contraste con todo lo trabajado en la primera parte de la investigación<sup>95</sup>.

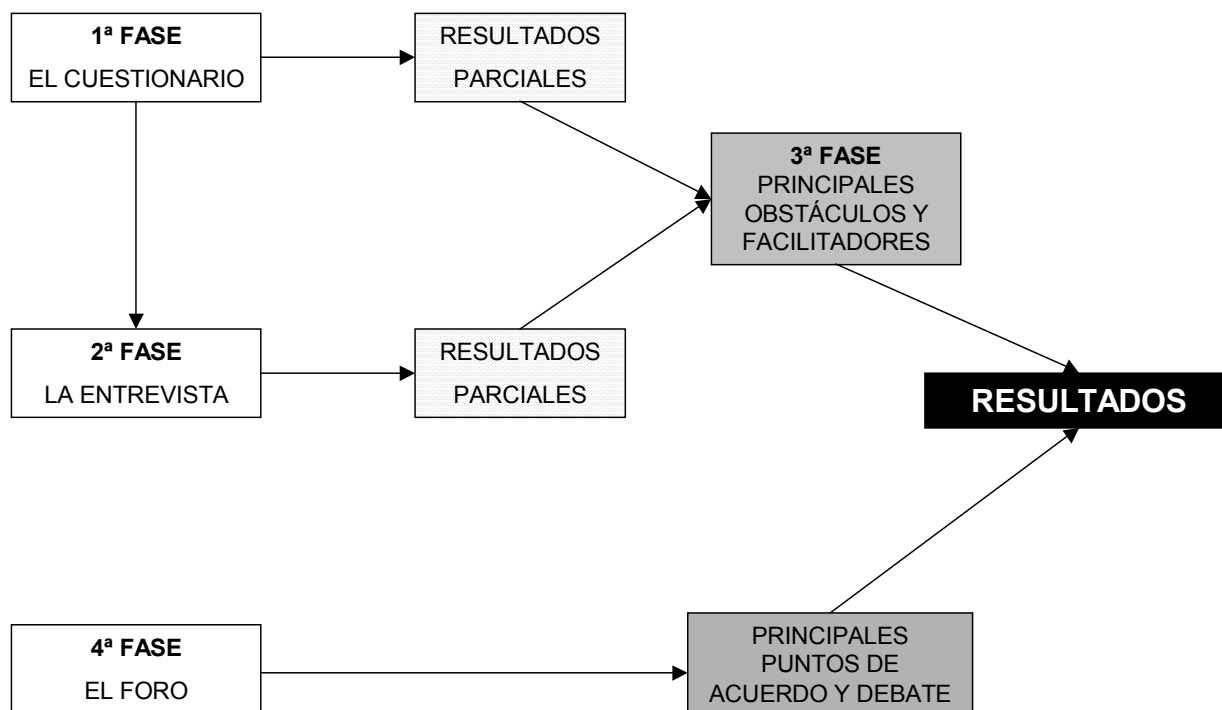


Figura 4.2.: Fases del proceso de obtención de información. Fuente: Elaboración propia

### 4.3. El análisis de la información

Los datos obtenidos (de cuestionarios y entrevistas, etc.) en relación con las concepciones de los profesores han sido analizados mediante técnicas de análisis del contenido, utilizando un sistema de categorías elaborado a partir del marco teórico ofrecido por el proyecto IRES y reajustado en función de un primer contacto con los datos (De Alba, 2001). En este sentido se puede considerar que el sistema de categorías no ha sido elaborado estrictamente a priori, sino más bien, de un modo interactivo, teniendo en cuenta los resultados preliminares de la investigación piloto.

Por su parte, los resultados del grupo de discusión de especialistas, si bien han sido analizados tomando como base este mismo conjunto de variables, no lo han sido

<sup>95</sup> Éste último proceso de conclusiones finales más elaboradas no corresponde a ninguna de las fases de la obtención de información, sino a un momento posterior que constituye el final de todo el trabajo de investigación (vid. capítulo 6). Por esta razón no profundizo ahora en el mismo, sino que lo haré al final del capítulo, en el apartado 4.4.

a través de técnicas de análisis de contenido, sino mediante comentarios más generales y flexibles (de carácter interpretativo), aunque, como digo, tomando como hilo conductor el sistema de categorías que se define a continuación.

#### 4.3.1. Variables del sistema de categorías

El análisis de la información obtenida tanto de los cuestionarios como de las entrevistas se ha realizado mediante la utilización de un sistema de categorías estructuradas en torno a cinco variables básicas. Estas grandes variables son:

1. **Finalidades** que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad.

2. **Fuentes** para la determinación del contenido escolar de la desigualdad.

3. **Composición y articulación interna** del contenido escolar de la desigualdad.

4. **Relación** del contenido escolar de la desigualdad **con el resto de contenidos** del currículum.

5. Concepción de la **construcción** del conocimiento escolar de la desigualdad.

Paso a explicar estas variables:

**1. Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad.**

La primera dimensión que me interesa conocer son las finalidades, es decir, qué se pretende conseguir, por parte del profesor, a la hora de proponer el contenido de la desigualdad a sus alumnos. Desde el Proyecto IRES defendemos que la educación es intencional y se desarrolla con unas finalidades que son decisivas a la hora de seleccionar los contenidos de los aprendizajes (García Díaz, 1998). Así, las finalidades constituyen al mismo tiempo el principal criterio de selección del contenido, por lo que su conocimiento es de sumo interés para esta investigación.

La cuestión de las finalidades, al poner en juego toda una visión sobre el mundo, resulta ser plural, abierta y problemática, por lo que no cabe esperar una

solución técnica al respecto (García Díaz, 1998), siendo necesaria una implicación ideológica. Evidentemente, las finalidades que se concedan al conocimiento escolar estarán en profunda relación con las finalidades que se conciben para la propia institución escolar y, en definitiva, como digo, con la concepción personal del mundo, o cosmovisión, que cada uno ha construido.

En relación con este contenido (la desigualdad) quizá se pueda apreciar cierto sesgo hacia lo utópico debido a las características del propio contenido, que habrá que contrastar con el resto de las variables (sobre todo la referente a la selección de contenidos) de cara a dilucidar la coherencia interna del modelo o, por el contrario, detectar posibles incoherencias o dificultades que, por lo demás, pueden ser intrínsecas al propio modelo.

## **2. Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

El problema de las fuentes elegidas para la determinación del contenido escolar de la desigualdad constituye la segunda de las cuestiones más concretas en las que he centrado la investigación. Es evidente que el conocimiento escolar no se construye a partir de la nada, sino que toma como referencia una serie de informaciones procedentes de fuentes diversas para su posterior construcción en el aula por parte de los alumnos. Al igual que la anterior, esta dimensión es fundamental, ya que de las características y naturaleza de las informaciones que se elijan para este cometido, dependerán en gran medida las características y naturaleza del propio conocimiento escolar construido por los alumnos. Por todo esto, interesa conocer tanto las fuentes utilizadas como las desechadas. A este respecto la toma de decisiones está, como ya se ha visto, necesariamente orientada por una serie de conocimientos metadisciplinares que pueden presentarse de manera tanto explícita como implícita. En cualquier caso, influyen de manera decisiva a la hora de la elección y posterior interpretación de las citadas fuentes.

A pesar de la importancia que concedo a esta dimensión, es previsible que los docentes ni siquiera la tengan en cuenta, al tomar como único referente para el aporte de contenido, aparte de su propia explicación, el libro de texto. En consecuencia, es necesario incluir en esta variable no sólo las fuentes utilizadas por los propios profesores, sino también las utilizadas por los libros de texto más al uso. En cualquier caso, el papel del libro de texto es tan determinante a la hora de la construcción del conocimiento escolar que su análisis habría de ser tenido en cuenta, no sólo para ésta, sino también para el resto de variables.

### **3. Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad**

Partiendo de la base de que el conocimiento escolar no es un todo monolítico y homogéneo, es necesario tratar de definir cuáles son los tipos de contenidos que lo componen y de qué manera se prevé que estos sean organizados y presentados del modo más conveniente para su construcción en el aula. Así, en cuanto a su composición, hay que tener en cuenta tanto los conceptos trabajados, como los procedimientos y – lo que considero de especial interés para el contenido concreto de la desigualdad – las actitudes y valores que se construyen en el aula. De este modo, me interesan tanto estos elementos concretos como la relación y organización que se establece entre ellos.

### **4. Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum.**

Pero no sólo es necesario conocer el diseño interno de este contenido, sino también la manera en que se relaciona con el resto de los contenidos del currículum del área, es decir, el papel que juega en el diseño del contenido del área en su conjunto. Como ya se ha visto, el papel que pueda jugar este contenido en relación con el resto puede influir de forma muy decisiva en la manera en que es presentado y trabajado. Así, en propuestas más tradicionales el contenido de la desigualdad y la manera en que es abordado estarán, en el caso de que realmente se trabajen, sometidos, por lo general, a los dictados de las disciplinas tradicionales, jugando un papel casi complementario de los grandes temas de Historia o Geografía. En cambio, en el caso de las propuestas elaboradas por las didácticas más innovadoras, se produce un cambio radical, al considerarse como uno de los principales problemas actuales y, en consecuencia uno de los núcleos de contenidos más potentes en torno a los que organizar el currículum.

### **5. Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

Por último, es necesario tener en cuenta la concepción del profesor sobre cómo se produce la construcción del conocimiento escolar, en este caso de la desigualdad. Se trata, por tanto, de conocer sus ideas acerca de cómo se concibe el proceso de enseñanza / aprendizaje y cómo se desarrolla en la práctica, pues tanto la

concepción del proceso como la importancia que se conceda al mismo influyen decisivamente en la formulación de los contenidos escolares (Merchán, 1994).

<b>Variables</b>	<b>Ítems que pueden proporcionar información para cada variable</b>
Variable 1: Finalidades (declaradas) que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad.	1, 9, 7
Variable 2: Fuentes (declaradas) para la determinación del contenido escolar de la desigualdad	5
Variable 3: Composición y articulación interna (declaradas) del contenido escolar de la desigualdad	6, 7, 8, 9
Variable 4: Relación (declarada) del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum.	2, 3a, 3b
Variable 5: Concepción (declarada) de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad	4, 8

*Tabla 4.2.*: Relación entre las cuestiones del cuestionario y las variables del sistema de categorías. Fuente: Elaboración propia

Volviendo a los instrumentos, he de decir que los tres fueron diseñados teniendo como referente estas cinco variables fundamentales. Así, como se puede ver (Tabla 4.2.), he intentado mantener la mayor coherencia posible entre el cuestionario y el sistema de categorías al que trato de aproximarme. De este modo, cada pregunta guarda relación directa con alguna de las variables a analizar. No obstante, dado el carácter bastante abierto de algunos de los ítems, no descarto la posibilidad de que en alguno de ellos puedan aparecer informaciones que se correspondan con otra variable diferente de la prevista a priori para esa determinada pregunta; por lo que a la hora de separar las unidades de información, éstas han sido adscritas a la variable a la que considero que aporta información, independientemente de que ello coincida o no con la que en principio estaba planificada. Es por este mismo hecho por el que, como puede verse en el cuadro adjunto, hay ítems que se adscriben a varias variables, ya que considero que, de hecho, pueden proporcionar información en esa línea.

Del mismo modo, y teniendo en cuenta las mismas consideraciones que acabo de hacer en relación con el cuestionario, para el caso de la entrevista también he realizado un pequeño cuadro que relacione las diferentes preguntas con cada una de las variables para las que, en principio, proporcionan información:

<b>Variables</b>	<b>Ítems que pueden proporcionar información para cada variable</b>
Variable 1: Finalidades (declaradas) que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad.	5, 6, 18
Variable 2: Fuentes (declaradas) para la determinación del contenido escolar de la desigualdad	13, 14
Variable 3: Composición y articulación interna (declaradas) del contenido escolar de la desigualdad	7, 8, 9, 10, 11, 12, 18
Variable 4: Relación (declarada) del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum.	1, 2, 3, 4
Variable 5: Concepción (declarada) de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad	15, 16, 17, 18

*Tabla 4.3.*: Relación entre las cuestiones de la entrevista y las variables del sistema de categorías. Fuente: Elaboración propia

Además, como ya vimos, la entrevista incluye una serie de preguntas finales orientadas a completar la información y profundizar en las posibles dificultades, en relación con los problemas finales planteados para la investigación.

Finalmente, como ya se ha dicho, el guión del foro de especialistas en su primera parte se atiene con total fidelidad a las variables que acabo de proponer, si bien, en la segunda parte, se centra en otras cuestiones más orientadas, al igual que en caso de la entrevista, a obtener información sobre los dos últimos problemas de la investigación.

En resumen, concretadas las variables básicas para cada una de las tres fuentes fundamentales o variables, el sistema quedaría así:

	<b>A. Saber declarativo del profesor</b>	<b>B. Foro de expertos</b>
<b>1: Finalidades</b>	<b>A1:</b> Finalidades declaradas por el docente	<b>B1:</b> Finalidades según los expertos.
<b>2: Fuentes</b>	<b>A2:</b> Fuentes declaradas por el docente	<b>B2:</b> Fuentes utilizadas según los expertos.



<b>3: Composición interna</b>	<b>A3:</b> Composición declarada por el docente	<b>B3:</b> Composición del contenido según los expertos.
<b>4: Relación con el resto del currículum</b>	<b>A4:</b> Relación declarada por el docente	<b>B4:</b> Relación con el resto del currículum según los expertos.
<b>5: Concepción del proceso de E/A</b>	<b>A5:</b> Concepción del proceso del E/A declarada por el docente	<b>B5:</b> Concepción del proceso de E/A según los expertos.

*Tabla 4.4.:* Resumen de variables trabajadas en el proceso de investigación según las declaraciones de los profesores y según los expertos. Fuente: Elaboración propia.

#### **4.3.2. Valores de las variables del sistema de categorías**

Para el análisis de la información procedente de los profesores (cuestionarios y entrevistas) se ha realizado una codificación en unidades de información. Esto se ha hecho tratando de delimitar unidades coherentes de significado, que en ocasiones son frases cortas, pero con frecuencia son párrafos con un sentido delimitado (vid. Bardin, 1986 y Moraes, 1999). Dichas unidades han sido asignadas, según correspondiera, a las cinco variables básicas de la investigación. Por último, se han categorizado conforme a una serie de valores que se han establecido para cada una de esas cinco variables contempladas en el sistema de categorías.

De este modo cada una de las unidades de información resultantes del análisis ha sido codificada como sigue: se ha asignado un código con cuatro campos a cada una de las unidades de información, de manera que puedan ser fácilmente identificadas. Así, el primer campo recoge la variable a la que se asigna la unidad de información, expresada por el número de la misma precedido por la letra C si la variable pertenece a un cuestionario y por la E, si procede de una entrevista. El segundo campo hace referencia al cuestionario o la entrevista al que pertenece la unidad de información, está compuesto por una o dos letras y un número. En el caso del cuestionario la letra o letras se corresponden con alguna letra distintiva del nombre del centro al que pertenece, mientras que el número distingue a los distintos cuestionarios de un mismo centro. En el caso de las entrevistas la letra es simplemente la que se ha asignado a cada una de ellas (A, B, C, D) que aparece en solitario. El campo tercero indica el número de orden de cada unidad de información, en relación con el resto de unidades de información del mismo cuestionario o entrevista y asignadas a la misma variable. De modo orientativo, dicho número va

precedido por la letra U. Por último, el cuarto campo, informa del valor con que he considerado que se corresponde cada unidad de información, precedido por la letra V. En los casos en los que una misma unidad de información se ha asignado a dos categorías diferentes, ha recibido dos códigos diferentes, uno para cada categoría y al final del primer campo se ha añadido la expresión “B/S”. Ilustro este proceso de codificación con un par de ejemplos tomados al azar de entre las unidades de información de los cuestionarios y las de las entrevistas:

[C5/H1/U2/VB] *Normalmente no hay actividades escritas. Sí lecturas de algún texto y charla en clase.*

En este ejemplo de unidad de información el código se interpreta de la siguiente manera. La C del primer campo indica que la unidad procede de un cuestionario y que, como indica el número 5 que le sigue, ha sido asignada a la variable 5 de la investigación. En el segundo campo la H hace referencia a que el cuestionario procede del centro “Torre de los Herberos” y el 1 que le sigue a que se trata del primero de los cuestionarios procedentes de este centro. La U seguida del 2 del tercer campo indica que se trata de la segunda unidad de información de este cuestionario en cuanto a esta variable. Por último, el cuarto campo nos indica que se ha asignado al valor B.

[E4/AU21/VC] *En algunos niveles yo pienso que sí que, que se podía plantear más, más detenidamente, ¿no?*

Del mismo modo, en esta unidad de información, la E y el 4 del primer campo aluden a que se trata de una unidad procedente de una entrevista y que se ha asignado a la variable 4. La A del segundo campo indica que pertenece a la entrevista A. El resto funciona del mismo modo que en el caso anterior, por lo tanto se trata de la unidad de información número veintiuno de esta entrevista en esta variable y se ha asignado al valor C.

He tratado, en consecuencia, de establecer, a priori, una serie de valores que considero que se van a dar de manera más frecuente en cada una de las variables, si bien he terminado de definir dichos valores a partir de la experiencia de análisis obtenida en el estudio piloto antes citado (De Alba, 2001). Para ello he tomado como referencia los modelos propuestos en el marco del Proyecto IRES (Vid. Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán 1993 y 1999b; García Pérez, 2000b). Así, pues, se pueden distinguir cuatro modelos fundamentales en el desarrollo profesional

de los docentes: tradicional, tecnológico, espontaneísta y alternativo<sup>96</sup>. Estos modelos, como ya señalé en el capítulo primero, pueden ser considerados a modo de momentos – o de posibilidades – en una especie de hipótesis de progresión del desarrollo profesional, que iría desde una perspectiva más simple hasta una perspectiva más compleja, que se propone como deseable. En consecuencia, las formulaciones de valores tipo D – como se verá – se corresponden con lo que se define como deseable en el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela (Investigación en la Escuela, 1991, vol. II; García Pérez, 2000), según se expuso en el capítulo primero. Es cierto que el uso de estos modelos de una manera muy rígida no tendría sentido. Aun así, los considero como una hipótesis válida de partida que habrá que enriquecer y matizar a través de su contrastación directa con la realidad educativa. En consecuencia, para mi análisis he decidido aplicarlos con cierta flexibilidad a cada una de las variables, de manera que no tienen por qué resultar necesariamente en cada una de ellas cuatro valores que se correspondan estrictamente con esos cuatro modelos.

Siguiendo las últimas tendencias en este sentido, así como los resultados obtenidos de mi investigación piloto (De Alba, 2001), para este análisis he decidido unificar los valores tradicional y tecnológico en uno sólo ya que, si bien el segundo es más evolucionado que el primero y constituye, en cierto modo, un intento de superación del mismo, a efectos de la consideración de los contenidos escolares, los dos están fundados, prácticamente, en los mismos principios básicos, lo cual no ocurre con el resto, que sí aparecen más claramente diferenciados. Por lo demás, he mantenido el resto de valores, tanto el espontaneísta como el alternativo, y he incluido uno nuevo. Se trata de un valor de transición que he denominado como “aditivo”. Sería un paso algo más evolucionado en la progresión del modelo tradicional / tecnológico. Así, rompe con los presupuestos tradicionales y trata de tomar aportaciones de las Ciencias de la Educación, aunque de un modo bastante intuitivo y primario. Esto hace que haya bastante variedad en contenidos, actividades, etc., aunque sin orden o sentido aparente; de ahí el carácter de aditivo.

En la práctica, los valores se han establecido de un modo interactivo al trabajo de análisis del material producido por los diferentes instrumentos. De este modo, a pesar de que, como digo, he contado desde el principio con una serie de pautas básicas para el análisis, me ha parecido inevitable, e incluso conveniente, ir enriqueciendo esta serie de pautas establecidas a priori gracias a las reflexiones

---

<sup>96</sup> No entro en la caracterización detallada de cada uno de los modelos a los que ya se hizo alusión de un modo más extenso en el capítulo primero, ya que no es el objetivo de esta investigación en la que sólo son un instrumento de análisis. Por lo demás, pueden encontrarse desarrollados suficientemente sobre todo en Porlán y Rivero, 1998 y García Pérez, 2000b.

generadas por el contacto directo con los resultados. En este sentido, tanto el sistema de valores que se expone a continuación como el procedimiento de codificación que he descrito más arriba, fueron probados en sus aspectos fundamentales en la investigación piloto a la que ya se ha aludido en varias ocasiones (De Alba, 2001).

A continuación voy a tratar de definir las características de cada uno de estos valores en relación con las variables fundamentales de mi investigación, lo que ha constituido una herramienta fundamental para el desarrollo del análisis de la información aportada tanto por los cuestionarios como por las entrevistas. En principio se trata de una definición básica de cada uno de los modelos que, una vez utilizados para el análisis de los resultados de la investigación, aparecerán enriquecidos con un mayor número de matices<sup>97</sup>. Serán, en definitiva, los resultados de la investigación (vid. capítulo 5).

*Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad.*

Valor A (Tradicional / Tecnológico): Se adscriben a este valor aquellas unidades de información en las que se aprecia, en la declaración del profesor o profesora que<sup>98</sup> por lo general no se plantea el tratamiento de este tipo de temas. En el caso de que se viera en la necesidad de tratarlo, seguramente por aparecer en el libro de texto o estar obligado por la legislación, la finalidad (de su tratamiento) sería que los alumnos fueran capaces de memorizar y repetir el contenido que se dé a este concepto (de desigualdad) desde las disciplinas escolares convencionales.

Valor B (Espontaneísta): Se considera el tratamiento de este tipo de contenidos, siempre con la finalidad de aproximarse a los problemas de los alumnos y que estos conozcan su entorno cotidiano.

Valor C (Aditivo): Dado que se trataría más bien de un submodelo del que he definido como tradicional/tecnológico, sólo se diferenciaría del mismo en determinadas variables, mientras que en otras sería completamente similar. Éste es el caso de la primera variable. Las finalidades, por tanto, en este modelo serían las mismas que en el modelo A.

---

<sup>97</sup> Una primera versión de esta hipótesis de modelos puede consultarse en De Alba, en prensa.

<sup>98</sup> Para no resultar reiterativo, no incluiré en la formulación de los sucesivos valores este párrafo entre corchetes, dando por supuesto que la formulación de cada valor habría de ir precedida de una frase como ésta o similar.

Valor D (Alternativo): La finalidad última tanto del trabajo de este tipo de contenidos como de la institución escolar en general es complejizar el conocimiento cotidiano de los alumnos para mejorar su formación como ciudadanos.

*Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad.*

Valor A (Tradicional / Tecnológico): La fuente exclusiva es la disciplina escolar, cuyos contenidos se toman fundamentalmente del libro de texto o de otros materiales específicos de la disciplina, fundamentalmente literarios.

Valor B (Espontaneísta): La fuente fundamental es el propio conocimiento cotidiano de los alumnos y todas las que al hilo de esto mismo puedan ir surgiendo, sin ningún tipo de planificación ni selección, pudiéndose dar, por tanto, una gran variedad.

Valor C (Aditivo): Como en la variable anterior, no se diferenciaría del modelo tradicional / tecnológico.

Valor D (Alternativo): El conocimiento escolar se concibe como un conocimiento epistemológicamente diferenciado en cuya construcción y configuración influyen fuentes como: el conocimiento cotidiano, los problemas socioambientales relevantes, el conocimiento disciplinar y todo ello orientado por una perspectiva metadisciplinar.

*Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes).*

Valor A (Tradicional / Tecnológico): Se centrará, sobre todo, en el aprendizaje de conceptos procedentes de las dos disciplinas tradicionales (Geografía e Historia). En la versión más tecnológica se podrá insistir en el aprendizaje de determinados procedimientos

Valor B (Espontaneísta): En coherencia con las finalidades que se persiguen, no existe ningún tipo de planificación o estructuración previa del contenido, sino que éste es trabajado sólo en los aspectos que surjan espontáneamente en el aula.

Valor C (Aditivo): Intenta superar la propuesta meramente disciplinar del contenido, pero sin un referente ni una intencionalidad concretos. De este modo,

pueden aparecer diferentes elementos que componen este contenido, pero sin una organización coherente.

Valor D (Alternativo): El contenido se contempla en todos sus aspectos. Así se atiende a lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal y axiológico, de un modo integrado. Además, se organiza en torno a un gran tema o problema que da coherencia y sentido al conjunto.

*Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum (Papel que juega: organizador, problema, etc.)*

Valor A (Tradicional / Tecnológico): El contenido de la desigualdad se trabaja siempre en función de los contenidos tradicionales, que son los que realmente organizan los contenidos en general y el modo en que éste es trabajado.

Valor B (Espontaneísta): No hay organización definida en los contenidos ni en el modo u orden en que estos son trabajados. En todo caso, puede ocurrir que un contenido se tenga más en cuenta que otros, por su carácter social y su relación directa con los problemas cotidianos.

Valor C (Aditivo): Se trabajan múltiples contenidos, uno de los cuales puede ser el de la desigualdad. En cualquier caso no hay organización ni jerarquización en los mismos.

Valor D (Alternativo): Se da una organización de los contenidos, aunque sin seguir la lógica convencional de las disciplinas. En esta lógica de organización que puede ser en torno a temas o problemas, el contenido de la desigualdad puede jugar un papel importante como organizador o como núcleo de contenido relevante en relación con el resto.

*Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A)*

Valor A (Tradicional / Tecnológico): Se concibe el aprendizaje de un modo transmisivo y basado, por tanto, fundamentalmente en lo memorístico. También se desarrollan habilidades o procedimientos, generalmente por repetición.

Valor B (Espontaneísta): El aprendizaje depende los alumnos y sus intereses. Por lo tanto, se trata de favorecer esto con la menor intervención posible de factores externos que pudieran distorsionar de algún modo este proceso, entre los que se incluye la propia figura del profesor.

Valor C (Aditivo): Trata de romper con el modelo tradicional, aunque no ha construido un conocimiento profesional lo suficientemente elaborado. En consecuencia, desarrolla múltiples actividades de diverso tipo, aunque sin un sentido ni una secuencia propia de un proceso de aprendizaje.

Valor D (Alternativo): Se trata de una concepción constructiva y evolutiva de los aprendizajes que, por lo general, se basa en un proceso investigativo, en el que se van reformulando los problemas en diferentes grados de complejidad a medida que se van alcanzando los objetivos y se van superando posibles obstáculos en el aprendizaje.

#### **4.4. La elaboración de conclusiones**

Finalmente, los resultados obtenidos del análisis tanto del saber declarativo de los profesores como de las propuestas, y reflexiones de los expertos permiten establecer unos primeros resultados. Dichos resultados, habrán de ser finalmente, reconsiderados a la luz de lo trabajado en el capítulo tercero. Es decir, lo tratado habrá de ser iluminado por las diferentes propuestas curriculares más innovadoras y – como no podía ser de otra manera – por la del proyecto IRES en particular. Y finalmente, ser considerado en relación con todo lo expuesto tanto en el capítulo primero como en el segundo. En definitiva, en el capítulo sexto, los resultados del trabajo empírico (capítulos 4 y, sobre todo, 5) serán reinterpretados y convertidos en conclusiones a la luz de las aportaciones del marco teórico y de los referentes curriculares (capítulos 1, 2 y 3). En general, el desarrollo completo de la investigación, teniendo en cuenta el conjunto de toda la información manejada a lo largo de todo el proceso, resultaría como se aprecia en la figura 4.3. Una vez barajada toda esta información estará en condiciones de extraer las conclusiones finales del estudio, teniendo siempre presentes como guía de la exposición los problemas fundamentales de la investigación, e incluso de realizar alguna propuesta de mejora en la línea de lo que, de acuerdo con lo visto hasta aquí, parece deseable.

En definitiva, se trata de realizar una aproximación lo más completa posible que permita conocer en profundidad las concepciones de los profesores en relación con el

contenido escolar de la desigualdad tratando de caracterizar en detalle los diferentes modelos con que nos podemos encontrar en la práctica, para, posteriormente, contrastar esta información con las opiniones de los especialistas en la materia, lo que permitirá establecer los principales acuerdos y debates con respecto al tema. Por último, en un nivel de análisis posterior, toda esta información habrá de ser reconsiderada teniendo en cuenta las aportaciones realizadas en la primera parte del trabajo. Esto habrá de permitir establecer tanto los principales modelos de profesores en relación con este asunto, como las dificultades fundamentales con que los mismos se encuentran para pasar de uno a otro y, finalmente, las principales líneas que parecen más adecuadas para permitir la evolución hacia un modelo complejo de profesor que nos parece deseable.

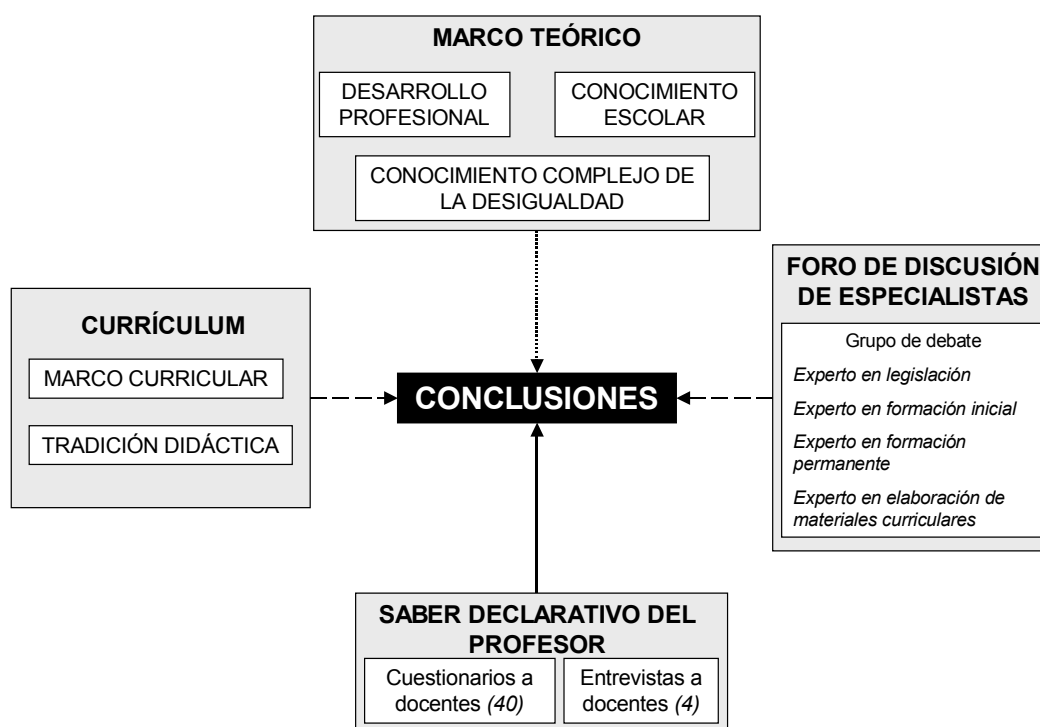


Figura 4.3.: Elementos analizados en relación con la construcción del contenido escolar de la desigualdad. Fuente: Elaboración propia



## **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Este capítulo se dedica a la exposición de los resultados que corresponden a las fases de la investigación descritas en el capítulo anterior. Dichos resultados, como se vio, permiten una aproximación tanto al saber declarativo de los profesores en torno al modo en que trabajan el contenido escolar de la desigualdad, como a la opinión de los expertos en relación con este mismo asunto, objeto fundamental de la presente investigación. He expuesto los resultados de un modo progresivo, siguiendo el orden de las fases que se ha planteado en la metodología. Así, en un primer momento, se atiende a los procedentes del análisis de los resultados de los cuestionarios. En un segundo momento, a los procedentes de las entrevistas, para seguidamente cruzar ambos. Finalmente concluyo con la exposición de los resultados extraídos del grupo de discusión de especialistas y con un apartado general de síntesis y aproximación a las conclusiones, que pone en relación esos últimos resultados con todo lo expuesto como fruto de las tres primeras fases de la investigación.

### **5.1. Resultados del cuestionario**

Como se recordará, el cuestionario supone un primer paso de aproximación al saber declarativo de los profesores sobre sus concepciones en relación con el contenido escolar de la desigualdad. Este primer paso se concretó en cuarenta cuestionarios que se fueron recogiendo a lo largo de dos cursos escolares y a través de diferentes medios, fundamentalmente el contacto personal con todos y cada uno de

los profesores que finalmente se prestaron para colaborar en la investigación a través de la realización del cuestionario.

Los cuarenta cuestionarios corresponden a dieciocho hombres y veintidós mujeres. Esta distribución por sexos no es intencional. Los cuestionarios fueron distribuidos a hombres y mujeres indistintamente, sin tener en cuenta en principio este aspecto. El resultado final en cuanto a la representación de sexos es, por lo tanto, fruto del azar. A pesar de esto, como puede verse, la muestra en este sentido está muy equilibrada, sin presentar desviaciones hacia uno u otro sexo. En cualquier caso, considero que, en términos generales, este aspecto no es determinante a la hora de aproximarnos a la cuestión que nos interesa, ya que los problemas del contenido escolar son compartidos por todos los docentes de Educación Secundaria independientemente de su género.

El espectro de edades abarcado por la muestra es también bastante equilibrado. De este modo, he contado con respuestas de personas desde los veintiséis hasta los sesenta y cinco años. A pesar de lo anterior, he de decir que la mayor parte de los cuestionarios se incluye dentro de la franja de la década de los cuarenta años y la de los cincuenta, que tienen el mismo número, y que juntas suman más de la mitad del total; situación ésta que parece normal y que refleja de un modo bastante fiel el escenario general del colectivo de profesores de educación secundaria en nuestro país, en el que se produce un predominio de estos grupos de edad. En el caso del profesorado de Ciencias Sociales dichos grupos de edad constituyen, de hecho, una generación que ha desarrollado su actividad profesional en los años de la transición política española, lo que le confiere algunos rasgos peculiares (vid. Merchán, 2001b). Como consecuencia lógica de esto que estoy comentando, la media de edad de la muestra se sitúa en los cuarenta y cuatro con cuarenta y cinco años. En definitiva, se puede decir que está representado todo el abanico de edades que se encuentran en el colectivo que me interesa como objeto de mi investigación.

Género	Nº de cuestionarios
Mujeres	22
Hombres	18
Edades (por décadas)	Nº de cuestionarios
20-29	6
30-39	6
40-49	13
50-59	13

60-69	2
Titulaciones	Nº de cuestionarios
Geografía e Historia	12
Historia General	14
Filosofía y Letras	2
Historia del Arte	3
Filosofía y Ciencias de la Educación	2
Licenciado (sin especificar)	6
Doctor	1

*Tabla 5.1.:* Cuadro resumen de caracterización básica de la muestra de los cuestionarios.  
Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a la titulación académica manifestada por los propios destinatarios, el resultado es también bastante representativo de la situación que predomina entre los docentes de Secundaria. Así, aparecen tres diplomados en magisterio. De ellos dos, han complementado su formación con una licenciatura. Como no podía ser de otra manera, en el caso de la etapa de secundaria, hay un claro predominio de los licenciados en Geografía e Historia (doce) y en Historia General (catorce). De los restantes dos manifiestan ser licenciados en Filosofía y Letras, tres en Historia del Arte y dos en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es extraño el hecho de que no haya aparecido al menos algún titulado en Geografía. De todos modos, hay seis cuestionarios en los que se manifiesta el grado de licenciado pero no la titulación exacta. Podemos suponer que quizá alguno de ellos pueda ser especialista en Geografía. Por último, aparece un doctor, pero que tampoco manifiesta la especialidad de su titulación.

Desde el punto de vista geográfico la muestra abarca un espectro bastante amplio. Si bien es cierto que hay un predominio de profesores pertenecientes a la comunidad autónoma andaluza, cuyas respuestas han sido más fáciles de conseguir por la evidente proximidad; no lo es menos que he procurado que esté representado el mayor número posible de comunidades autónomas y territorios de nuestro país. Así, también hay cuestionarios de Madrid, de la Comunidad Valenciana, de Castilla León, de Cantabria, Extremadura... y, dentro de cada una de ellas, de centros situados en diferentes localidades. Dichos centros, en un número aplastante – todos menos uno – son de carácter público. El restante pertenece a la educación concertada. Quizá hubiera sido interesante tratar de aumentar la presencia en la muestra de centros de carácter privado para tratar de detectar posibles diferencias con los públicos en torno al tema que nos interesa. Sin embargo, como digo, mi pretensión ha sido tratar de reflejar

lo que ocurre en la mayoría de los casos y no tanto intentar detectar contrastes con situaciones más o menos minoritarias que, por lo demás, están ya apuntados en otras investigaciones.

Localización de centros (Comunidades Autónomas)	Nº de cuestionarios
Andalucía	30
Castilla León	4
Valencia	3
Cantabria	1
Extremadura	1
Madrid	1

*Tabla 5.2.:* Distribución de la muestra por Comunidades Autónomas. Fuente: Elaboración propia.

La inmensa mayoría de los cuestionarios (treinta y ocho) corresponden a profesionales que desempeñan su labor en centros de carácter público ya sea con plaza de funcionario o en situación de interinidad. Los dos restantes corresponden a centros concertados pertenecientes uno de ellos a una congregación religiosa masculina y el otro a una femenina.

En lo que se refiere a las materias o asignaturas que los profesores participantes en la muestra trabajan, el abanico es muy extenso. De este modo, aparecen desde la tradicional Ciencias Sociales – ni que decir tiene que de un modo mayoritario – hasta asignaturas específicas y optativas de Bachillerato como Patrimonio Artístico Andaluz o asignaturas correspondientes a grupos de diversificación curricular.

En cuanto a los cursos en los que trabajan los docentes, el abanico también es muy amplio y, por tanto, representativo. Así, hay un predominio claro del segundo ciclo de la ESO y del Bachillerato. Los cursos predominantes son el segundo de Bachillerato y el cuarto de ESO, con veinte y dieciocho apariciones respectivamente. El siguiente curso, muy cercano a los anteriores, es el tercero de ESO que aparece diecisiete veces. Ya un poco más distanciado está el primero de Bachillerato, con trece apariciones. Por último, tanto el primero como el segundo curso de la ESO aparecen solamente en seis ocasiones cada uno. Quizá este último hecho sea fruto de que a la hora de repartir los cuestionarios he buscado específicamente profesores de Ciencias

Sociales, y la asignatura de Ciencias Sociales, en estos cursos, es impartida en muchos centros por maestros de Educación Primaria que la compatibilizan con otras asignaturas y que, en consecuencia, no se consideran a sí mismos como profesores de Sociales específicamente, por lo que no se han considerado objeto de la investigación, y no han respondido al cuestionario.

Por último, el conjunto de libros de texto que aparecen es también bastante nutrido, con una muestra muy variada de lo que se encuentra en el mercado. Así aparecen libros de editoriales muy diversas como Mc Graw Hill, Gredos, Editex, S.M. o Ecir, por citar algunos de ellos. En cualquier caso, se observa un predominio claro de editoriales como Santillana, Vicens Vives, Anaya y Oxford que presentan una presencia muy notable con respecto al resto. En la inmensa mayoría de las ocasiones, los profesores expresan que el libro es considerado como la base de lo que se trabaja y, por lo tanto, se tiene un libro específico y único para cada asignatura. Sólo en contadas ocasiones se dice explícitamente que no se cuenta con un solo libro, sino que se utilizan diferentes obras como consulta y referencia de lo que se va trabajando en el aula<sup>99</sup>. Mención aparte merecen tres casos en los que los profesores manifiestan que no trabajan con un libro de texto en concreto, sino que lo hacen con materiales elaborados por ellos mismos.

Cursos	Nº de cuestionarios
1º ESO	6
2º ESO	6
3º ESO	19
4º ESO	20
1º BACHILLERATO	13
2º BACHILLERATO	23
ESA	1
Libros de Texto	Nº de cuestionarios
Anaya	12
Santillana	6
Oxford	6
Vicens-Vives	14
Octaedro	1

<sup>99</sup> El objeto de este apartado es fundamentalmente descriptivo por lo que no he entrado en el análisis y mucho menos en la valoración o interpretación de la cuestión de la importancia de los libros de texto a la hora de la construcción del conocimiento escolar. Por lo demás, este problema será tratado con más detenimiento en las siguientes páginas al hilo del análisis de los resultados tanto del cuestionario, como de la entrevista o del foro de especialistas.

Algaida	5
Editex	3
Actual	1
Ecir	2
Mc. Graw Hill	2
Laberinto	3
Gredos	1
S.M.	3
Edebé	1
Akal	1
Ninguno. Materiales propios	4

*Tabla 5.3.:* Cursos y libros de texto presentes en la muestra. Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, considero que la muestra que acabo de describir constituye un abanico suficientemente representativo del colectivo de docentes de Educación Secundaria en nuestro país en la actualidad que puede servir para obtener una valiosa información que nos permita tratar de detectar y caracterizar con ciertas garantías los posibles modelos que, en relación con el tratamiento escolar de la desigualdad en la Educación Secundaria, se dan en nuestro país.

Una vez que he expuesto cuáles son las características de los profesores, voy a tratar de reflejar cuál es la información que he obtenido de sus respuestas en relación con el contenido escolar de la desigualdad en el área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria.

Siguiendo las propuestas de Bardin (1986), y como ya se expuso en el capítulo anterior, he analizado el contenido en relación con cada una de las variables que considero relevantes para esta investigación y que, en último término, definen aquello que nos interesa conocer. El resto, mínimo por otra parte, de informaciones que no guardan relación con ninguna de ellas ha sido obviado para la realización de este análisis. Como ya describí en el capítulo anterior, las respuestas han sido divididas en unidades de información a las que, posteriormente, se les ha asignado un valor en función de las características de la misma y en relación con tres modelos previamente establecidos<sup>100</sup> y con un cuarto modelo considerado como de transición.

<sup>100</sup> Puesto que el aspecto metodológico ya ha sido suficientemente definido en el capítulo cuarto no me detendré ahora en ello.

En los siguientes apartados trataré de describir y comentar los resultados de esta codificación, atendiendo a los valores que se ha asignado a las distintas unidades de información. El comentario se ha realizado desde dos perspectivas fundamentales - y complementarias- en cada una de las variables. En un primer momento, se intentan definir con el mayor grado de detalle posible, los diferentes modelos que se pueden identificar en cada una de las variables a partir de la totalidad de unidades de información obtenidas en el conjunto de todos los cuestionarios, lo que constituye, como ya expuse, el objetivo fundamental de esta fase de la investigación. En un segundo momento, se atiende a la proporción en que ha aparecido cada uno de los modelos, considerando únicamente a las meras unidades de información y por último comentando los resultados prestando atención, no ya a las unidades de información de un modo aislado, sino a los cuestionarios, ateniendo, en este caso, al hecho de que una determinada unidad de información aparezca o no en un cuestionario. De este modo trataré de afinar las tendencias de los profesores, salvando los posibles sesgos que pueda provocar la posible presencia aleatoria de un mayor número de unidades de información que se adscriben a un mismo modelo, aunque correspondan a un número menor de cuestionarios.

#### **5.1.1. Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad**

Valor A (Tradicional /Tecnológico): En todos los cuestionarios respondidos se ha manifestado que el contenido de la desigualdad es importante y que de un modo u otro es trabajado por todos los profesores, por lo que, al menos en cuanto a las manifestaciones, ningún profesor considera que este contenido no merezca ser trabajado en la educación secundaria, al contrario de lo que supuse a priori<sup>101</sup> que podría ocurrir en relación con este primer valor. Sin embargo, en los casos en los que se trata -que, como digo, son todos-, la finalidad que se persigue es, en último término, que los alumnos conozcan los contenidos de las disciplinas académicas. Es decir, se considera que la desigualdad es uno de los rasgos fundamentales para comprender los contenidos tanto de la Geografía como de la Historia, por lo que es necesario una aproximación al mismo cuando el aprendizaje de los contenidos disciplinares lo aconseje. De este modo, se han encontrado manifestaciones en este sentido como la siguiente:

[C1/M1/U1/VA] *Sí lo considero necesario, porque la desigualdad es algo que ha acompañado al hombre desde los albores de la Humanidad, aunque sea injusta, y si bien es cierto que hemos*

---

<sup>101</sup> Véase capítulo anterior.

*avanzado bastante, especialmente en los países desarrollados, todavía nos queda un largo camino por recorrer. Por supuesto que he tratado la desigualdad durante los cursos que he estado impartiendo los contenidos de Geografía humana y económica en 3º de ESO.*

En una versión que se puede considerar más tecnológica de este modelo, se trataría de que los alumnos lleguen a unos objetivos previamente establecidos por el docente. Dichos objetivos tienen mucho que ver con el aprendizaje memorístico del contenido disciplinar, aunque también incluyen la adquisición de habilidades y procedimientos propios de las disciplinas y relacionados con el tema. Por último, se puede buscar cierta utilidad a los contenidos en relación con la comprensión del presente.

*[C1/JM1/U5/VA] En otro plano, aprender a trabajar individualmente y en grupo. Saber buscar la información, seleccionarla, organizar hipótesis, defenderlas, contrastarlas...*

Valor B (Espontaneísta): En este caso, como vimos, el contenido es propuesto con la finalidad explícita de que los alumnos trabajen sobre problemas cercanos a su realidad cotidiana.

*[C1/B1/U1/VB] Sí, porque es una cuestión presente en sus vidas y a la que deben enfrentarse. Sí.*

De todos modos, aparecen en un número mucho más elevado unidades de información en las que se manifiesta que el resultado adecuado, y finalidad última de trabajar este contenido, deberá ser el compromiso vital del alumno en la resolución del problema de la desigualdad para la consecución de una sociedad más igualitaria, aunque desde un punto de vista de cierta ingenuidad que se basa en la buena voluntad más que en otras cuestiones como pueda ser la formación cultural o intelectual.

*[C1/M2/U4/VB] Que tomen conciencia de que, por muy grande que sea el problema, entre todos sí podemos hacer algo para evitarlo.*

Valor D (Alternativo): Se manifiesta que la finalidad fundamental es la evolución de las concepciones de los alumnos hacia una visión cada vez más crítica, compleja y elaborada del problema, con la finalidad última de formar ciudadanos responsables, capacitados para enfrentar, gestionar y, en la medida de lo posible, resolver dicho problema, en el marco de una sociedad democrática. Así expresada, o de manera



parecida, no he encontrado ninguna unidad de información, aunque sí alguna que se puede situar en la línea de esto que acabo de describir:

[C1/FR1/U3/VD] b) *La capacidad de analizar críticamente la realidad así como ser capaces de enfrentarse a esos problemas con el compromiso, en la medida de lo posible, de acabar con ellos o evitarlos.*

Hay que decir, que tal como estaba previsto en el capítulo anterior, en esta variable no ha parecido ninguna unidad de información que haya sido adscrita al valor que he denominado como C o aditivo. De todos modos, ya en el capítulo anterior advertí de la dificultad de caracterizar dicho modelo en esta variable, ya que por sus características parece más propio de otras más relacionadas con la propia estructura y el carácter que se concede al contenido de la desigualdad en sí mismo y en relación con el resto de los que componen el currículum, así como con la concepción del propio proceso de aprendizaje del contenido.

En conjunto, teniendo en cuenta el número de unidades de información adscritas a cada una de las variables, el análisis del contenido de las respuestas a las preguntas adscritas a la primera variable me ha permitido delimitar ciento quince unidades de información en total que aportan información sobre las finalidades que los docentes manifiestan para el contenido escolar de la desigualdad.

Como puede observarse en la figura 5.1., de ese total, cuarenta y seis han sido adscritas al valor tradicional / tecnológico (40% del total), cuarenta y seis al espontaneísta (40% del total) y veintidós al alternativo (20 % del total).

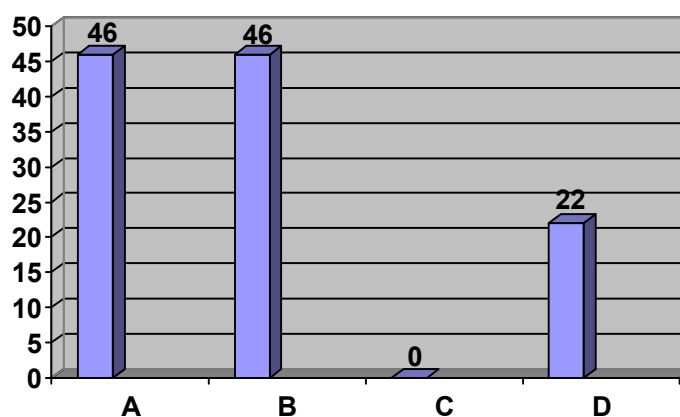


Figura 5.1.: Número de unidades de información en la variable 1. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios

Como se ve, las manifestaciones predominantes son las que se adscriben a los modelos A y B (40 % cada uno). En relación con el A, que he definido como tradicional / tecnológico, su enorme aparición nos puede permitir suponer que la finalidad fundamental que los profesores atribuyen al trabajo del contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria es el mejor aprendizaje de la materia. Entendida ésta como el conjunto de los contenidos que, según he venido comentando, constituyen el cuerpo fundamental del Área de Ciencias Sociales, es decir, el aprendizaje de la Geografía e Historia. De todos modos he de apuntar que en este conjunto de unidades de información también se aprecia una tendencia generalizada a valorar este tipo de contenidos como útiles para la comprensión de la sociedad en el presente. Finalidad ésta, que se esgrime habitualmente como una de las fundamentales para justificar la presencia de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria (Merchán, 2001b).

De todos modos, el valor B tiene igual presencia. Es decir, que nos encontramos con un número similar de unidades de información que manifiestan que la finalidad del contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria debe ser el conocimiento por parte de los alumnos de su realidad más próxima; y, en muchos de los casos, el despertar en los propios alumnos actitudes y valores tendentes a la eliminación de las desigualdades, aunque, como ya vimos al definir el modelo, de un modo bastante simplista y basado en el voluntarismo. A mi modo de ver, este hecho es bastante significativo ya que confirma la tendencia que ya se ha observado en otras investigaciones (De Alba, 2001), hacia la ruptura con los esquemas tradicionales por parte de los profesores al menos en el plano declarativo y en lo que a las finalidades o intenciones se refiere. Sin embargo, se trata de una ruptura aparente ya que, como habrá ocasión de comprobar, no se ve correspondida con un cambio efectivo en el resto de las variables.

Por último, la presencia de unidades asignables al valor D es bastante significativa (20 %), lo que confirma la tendencia hacia la ruptura en las finalidades que acabo de comentar, en algunos casos en un modelo que se asemeja bastante a lo que desde el primer momento vengo planteando como deseable. Así, hay un conjunto de unidades que, aunque no lo expresen con estas precisas palabras, parecen pretender la complejización del conocimiento de los alumnos para conseguir formar ciudadanos libres, responsables y dotados de suficientes instrumentos para gestionar los problemas sociales de un modo democrático. De todos modos, la presencia del modelo D no deja de ser minoritaria en relación con el resto.

Por lo demás, no he tenido la oportunidad de identificar ninguna unidad de información que adscribir al modelo C, quizá, fundamentalmente, porque, como ya he mencionado, este modelo aditivo, o más bien “de transición”, es más propio de otras variables relacionadas con la estructura del contenido y de su aprendizaje.

Además de realizar el análisis por unidades de información en su conjunto – sumando el número de unidades de información asignadas a cada valor en la variable, tal y como acabo de hacer –, también lo he realizado teniendo en cuenta el número de cuestionarios en los que se detecta la presencia de cada valor<sup>102</sup>. En este caso, el resultado es bastante similar (Ver tabla 5.6.). De este modo, hay veintiséis cuestionarios – más de la mitad – en los que aparecen unidades de información clasificables dentro del modelo tradicional / tecnológico. En cuanto al modelo espontaneísta, el número es de veintisiete de los cuarenta cuestionarios. Por lo que se puede afirmar que en estos casos la desviación entre unidades de información y modelos de profesores es inapreciable. De todos modos es destacable que haya un mayor número de cuestionarios que presentan este valor, que los que presentan el tradicional. Como veremos, será el único caso en el que ocurra esto. Aunque, la diferencia es mínima, este hecho habla de la importancia del factor espontaneísta en relación con las finalidades.

Sin embargo, en cuanto al valor D o alternativo, aparece en un total de once cuestionarios. Es decir, bastante por debajo de las diecinueve unidades de información que aparece, lo que nos sitúa ante una perspectiva, bastante menos optimista que la que parecía presentarnos el análisis por unidades de información, ya que son un número bastante menor los profesores que manifiestan posturas similares al valor que he propuesto como deseable.

De todos modos, es de destacar que hay un número bastante elevado de cuestionarios en los que se observa normalmente la aparición conjunta de los valores A y B. El A en cuanto a la finalidad que se otorga a la Ciencias Sociales y, dentro de las mismas, a este contenido concreto, de comprensión del presente. El valor B suele aparecer al hacer referencia al compromiso fácil o voluntarismo en que se supone que ha de cristalizar ese conocimiento del presente.

---

<sup>102</sup> Así, por ejemplo, se cuenta el número total de cuestionarios en los que aparece el valor A en relación con la primera variable, el número de los que tienen el valor B, etcétera. En los casos en los que en relación con la misma variable, ha aparecido más de un valor, el cuestionario ha sido contado tantas veces como valores distintos incluya,

### **5.1.2. Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

La variable segunda tampoco cuenta con ninguna unidad de información adscrita al modelo C o aditivo, por las mismas razones que se han dado para el caso de la variable anterior. Sin embargo, sí han aparecido respuestas relacionadas con el resto de modelos, lo que me ha permitido caracterizarlos del siguiente modo.

Valor A (Tradicional / Tecnológico): Tal y como definí en el capítulo anterior, la fuente fundamental para este modelo es la disciplina, entendida como la suma de las tradicionales en el área, es decir Geografía e Historia, y generalmente adaptada por el libro de texto o a través de otros libros que también transmiten el conocimiento disciplinar. En la versión más tecnológica puede usarse como fuente también la realidad actual, a través de los medios de comunicación. De todos modos, el hecho de que éstos se usen cada vez más como recurso no significa que se cambie la fuente.

*[C2/CA1/U1/VA] Siempre los libros de texto, recursos didácticos que vienen con los libros, si encuentro algo relacionado con el tema, libros, artículos...*

Valor B (Espontaneísta): Se parte de la propia experiencia de los alumnos y de las informaciones que se van generando en la clase a través del debate. Éstas pueden ser enriquecidas a través del uso de materiales que busquen los propios alumnos o el profesor y que aporten alguna información sobre el problema. Estos materiales suelen provenir principalmente del entorno cotidiano del alumno; en consecuencia podrán ser recortes de prensa, testimonios orales, fragmentos de video o de algún libro, que raramente será el de texto (por no existir).

*[C2/H1/U1/VB] De todo un poco. Es necesario utilizar situaciones reconocibles para ellos.*

Valor D (Alternativo): Se utiliza una multiplicidad de fuentes. Partiendo de las ideas de los alumnos y de la experiencia y del conocimiento que tienen del problema en el ámbito más cercano. Éstas se irán enriqueciendo a través del conocimiento cotidiano, la problemática socioambiental generada por la propia desigualdad y el conocimiento procedente de múltiples campos disciplinares (y no disciplinares), que contribuyen desde el análisis histórico, geográfico, sociológico, antropológico, económico, político e incluso ético. Todo enmarcado y orientado por un conocimiento

metadisciplinar situado en una perspectiva crítica, pero también evolutiva y que postula un relativismo moderado.

[C2/L1/U1/VD] *De libros especializados (p.ej. el Informe de Desarrollo Humano de la ONU; la Guía del tercer mundo, etc.); de guías y materiales didácticos de otros colegas; de periódicos (sobre todo El País); de Internet. Los libros de texto son un recurso más secundario. Desde luego, me lo monto siempre a mi aire. Porque trato de dar mi sello personal a las clases y porque creo que es muy importante en la sociedad actual que los alumnos, dar ejemplo de esfuerzo a los alumnos y que éstos aprendan a manejar con criterio la información.*

En total, en esta segunda variable el resultado es de cuarenta y un unidades de información relacionadas con las fuentes que los profesores declaran para la construcción y determinación del contenido escolar de la desigualdad.

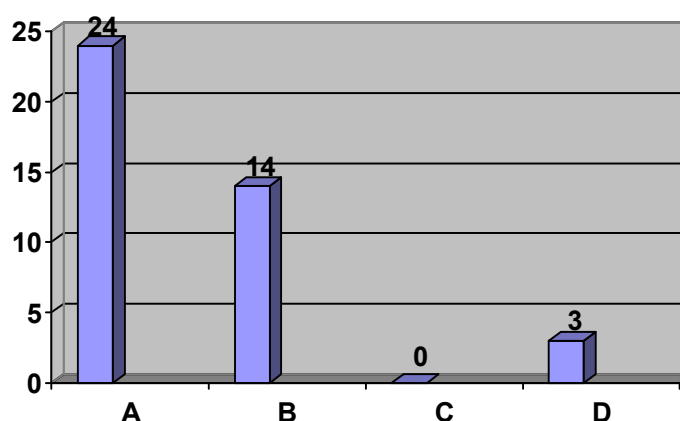


Figura 5.2.: Número de unidades de información en la variable 2. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios

Como se aprecia en la figura 5.2., de todas las unidades de información veinticuatro pertenecen al valor A (58,5%); catorce al B (34,2%); y sólo tres al D (7,3%). Como ya he comentado, en este caso también hay una completa ausencia de unidades de información que se relacionen con el valor que he denominado como C o aditivo.

Como puede verse, en este caso, a diferencia del anterior, sí se observa un claro predominio de valores tradicionales o tecnológicos. Lo que quiere decir que los profesores tienden fundamentalmente a tomar como base o fuente para la construcción del contenido escolar de la desigualdad las disciplinas científicas, tal como se hallan en la tradición escolar. En este sentido, parece que el contenido de la desigualdad está

bastante próximo al común de los contenidos del Área que tienen éste tipo de conocimiento como referente si no único, sí ampliamente mayoritario.

Sin embargo, también se observa una presencia, aunque menor que en el caso anterior, nada despreciable de unidades de información que se adscriben al valor espontaneísta (B). Parece que en este tipo de contenidos – como es el de la desigualdad – que están manifiestamente relacionados con la realidad cotidiana, los profesores se muestran más dispuestos a utilizar ésta – esa realidad cotidiana o próxima de los alumnos – como uno de los referentes para su construcción. Probablemente más de lo que lo estarían si se tratara de un contenido de los considerados tradicionales dentro del área de Ciencias Sociales.

En este caso, el número de unidades de información relacionadas con el valor alternativo (D) es prácticamente testimonial. Soy consciente de que la complejidad de la propuesta de fuentes para la construcción del contenido escolar de la desigualdad que he propuesto tomando como base el Proyecto IRES, es bastante complicada por lo que es lógico que su presencia esté más limitada. De todos modos no he sido completamente rígido – por decirlo de algún modo – a la hora de clasificar unidades de información dentro de este valor. Es decir, he clasificado como unidades con valor D todas aquellas que me parecían que estaban bastante en la línea de lo que he propuesto como deseable, a pesar de que no cumplieran todas y cada una de las características del modelo propuesto. Aún así, la presencia es mínima, lo que quizá apunte a que los profesores son bastante resistentes a la hora de buscar nuevas fuentes, distintas a las que han usado normalmente, es decir, las disciplinas. Estaremos atentos a esta cuestión de la dificultad de la ruptura con las disciplinas de referencia en adelante, ya que considero que se puede tratar de uno de los puntos que presente mayores resistencias al cambio.

Si se atiende al análisis por cuestionarios, es decir, teniendo en cuenta el predominio de un modelo u otro de unidades de información en cada cuestionario (Tabla 5.6.), la presencia del modelo D sigue siendo minoritaria en sólo tres cuestionarios. En cambio, los modelos A (tradicional / tecnológico) y B (espontaneísta) parecen reducir mínimamente su diferencia con veinte y trece apariciones respectivamente. Al contrario de lo que ocurría en el caso anterior, en esta variable los modelos mixtos, es decir, los cuestionarios en los que se mezclan dos o más valores, son prácticamente inexistentes. Lo que indica que en esta cuestión las posturas parecen estar más definidas.

De todos modos, he de mencionar que parece haber cierta confusión de los profesores a la hora de responder a la cuestión correspondiente, ya que, en lugar de a las fuentes, suelen referirse a los recursos que utilizan para el tratamiento del tema, sin reflexionar sobre la fuente a que remiten y que se sitúa en un plano más abstracto. Este problema quizá esté motivado por la redacción de la propia pregunta, aunque de todos modos, en mi opinión, manifiesta claramente una cierta falta de reflexión, que ya he detectado en otras variables, y que parece repetirse también en este caso. En cualquier caso, también es cierto que estos recursos son un claro indicador de las fuentes que se toman como referentes para la construcción del contenido escolar de la desigualdad. La impresión es que los profesores no se plantean de dónde tomar el contenido de sus clases, dado que se da por supuesto lo que *hay que dar*, como si esto estuviera establecido de forma inamovible. Otra cuestión es que varíen los recursos que utilizan en clase para trabajar estos contenidos.

Para finalizar, considero destacable el hecho de que, a pesar de que las ideas de los alumnos aparecen con cierta normalidad como uno de los elementos de la secuencia de actividades, no son en ningún caso consideradas como fuente para trabajar el conocimiento escolar. Este hecho parece confirmar la sospecha de muchos de que la metodología impuesta y poco comprendida de la LOGSE no ha hecho más que añadir diversos elementos a la práctica docente común, pero muchos de ellos de un modo muy aditivo y sin un sentido muy definido ni siquiera por parte del docente que los lleva a cabo.

### **5.1.3. Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad**

Ésta es la primera variable que me ha permitido caracterizar los cuatro modelos de referencia que definí en el capítulo anterior.

Valor A (Tradicional / Tecnológico): El contenido de la desigualdad sólo está compuesto por conceptos propios de las disciplinas, en los que se observa cierta aparición del mismo. En todo caso, en la versión más tecnológica también se incluyen contenidos de carácter más instrumental o procedimental, aunque siempre en relación con las disciplinas. En este caso fundamentalmente la Geografía, como el uso de tablas demográficas y datos de desarrollo / subdesarrollo, como indicadores de crecimiento, umbrales de alimentación, alfabetización, renta per cápita, etc. Se puede tomar como ejemplo la siguiente respuesta de uno de los cuestionarios:

[C3/FR2/U1/VA] *Revolución Industrial, La España Contemporánea, Europa y el mundo a comienzos del s. XX, La Crisis de 1929, Movimientos artísticos (especialmente romanticismo, realismo, cubismo, expresionismo y vanguardias), Historia del Movimiento Obrero, Guerras Mundiales, Guerra Civil Española, Tercer Mundo.*

Valor B (Espontaneísta): Normalmente no se hace una planificación de los contenidos a tratar, sobre todo los conceptuales. Así, se trabajan los que van surgiendo al hilo de la marcha de la clase. Por otro lado, se insiste bastante en el aprendizaje de contenidos actitudinales, que sí son objeto de cierta programación, aunque ésta consista sólo en la intencionalidad previa, consciente y explícita por parte del docente. En este sentido, se privilegian actitudes de solidaridad, tendentes al igualitarismo, con buena voluntad, aunque con una visión muy simplificada y limitada y sin ningún tipo de organización o jerarquización entre los diferentes componentes o aspectos del mismo contenido. Como en la siguiente unidad de información:

[C3/AT1/U1/VB] *Desigualdad, injusticia, ética, derechos humanos, libertades, violencia, etc.*

En especial se insiste en aquellos contenidos que se consideran útiles para la vida diaria de los alumnos. Como por ejemplo:

[C3/AM1/U2/VB] *Los de geografía les resultan más útiles, al menos los consideran más útiles la primera vista. Los de historia les resultan tanto o más útiles al final de curso, cuando ven que han tenido oportunidad de aplicarlos a la vida cotidiana.*

Valor C: (Aditivo) Como fruto del trabajo de investigación piloto (De Alba, 2001), en el que, como ya comenté en el capítulo anterior, me he basado para delimitar estos valores en relación con el sistema de categorías, tuve la oportunidad de identificar para esta y otras variables un nuevo modelo – además de los tres básicos con los que he trabajado hasta el momento –, que ya había aparecido en algunas de las investigaciones también realizadas en el marco del Proyecto IRES. Se trata de un valor o modelo que podemos denominar como *aditivo*, y que puede ser considerado como una modalidad de transición desde el A (y B) al D. Su característica fundamental, en el caso de esta variable, es que se trabajan una serie de contenidos bastante próximos a lo que nos parece deseable, partiendo de las ideas de los alumnos e integrando conocimientos procedentes tanto de las disciplinas científicas, como de los problemas socioambientales, como del ámbito cotidiano, y con una cierta orientación por parte del



conocimiento metadisciplinar. Sin embargo, no se aprecia una secuenciación ni ningún tipo de lógica interna en la organización del contenido. Así los contenidos se suceden de un modo aditivo, sin suficiente coherencia. En definitiva, se trataría de un modelo intermedio, como acabo de señalar más arriba. Un ejemplo de esto que estoy comentando se puede encontrar en la siguiente unidad de información:

[C3/B2/U4/VC] UD: *Migraciones.*

- a) *Buscar en la prensa fotos y noticias sobre el tema.*
- b) *Actividad de pequeño grupo: inventar una historia en torno a una o varias fotos (el pasado, la forma de vida de los fotografiados).*
- c) *Mapa de origen de los inmigrantes. Mapa de migraciones años 60.*
- d) *Debate.*

Valor D (Alternativo): El contenido de la desigualdad está compuesto por elementos de carácter tanto conceptual como procedimental y actitudinal. El resultado será un conjunto integrado en torno a un gran problema de investigación y que podrá ser articulado atendiendo a una serie de subproblemas o grandes proposiciones / conceptos estructurantes. Puesto que se trata de un modelo de referencia y, hasta cierto punto, ideal, no he encontrado ninguna unidad de información en las muestras analizadas que refleje en todas sus dimensiones el valor que acabo de describir para esta variable.

En esta tercera variable, el resultado general es de ochenta unidades de información. De ellas - como aparece en la figura 5.3. - treinta y ocho corresponden al valor A o tradicional / tecnológico (47,5%), veintiocho al B o espontaneísta (35%), doce al C (15%) o aditivo, que aparece por primera vez en esta variable, y dos al D o alternativo (2,5%).

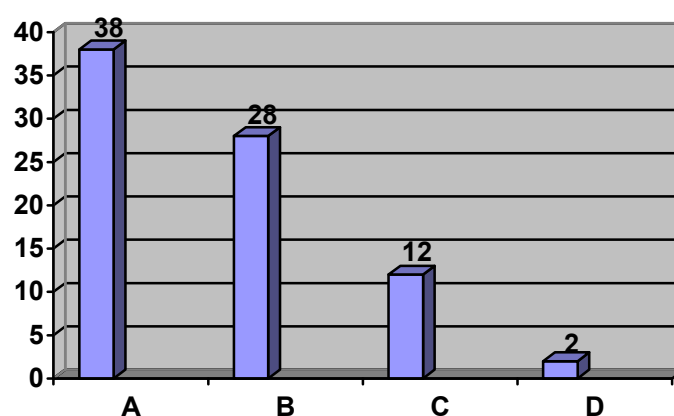


Figura 5.3.: Número de unidades de información en la variable 3. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios

En general se vuelve a apreciar, de nuevo, el predominio del valor tradicional / tecnológico. Los profesores optan en un número bastante elevado de ocasiones por una estructuración del contenido escolar de la desigualdad en torno a contenidos tradicionales y relacionados con las disciplinas de referencia. Así, predominan contenidos relacionados con la Geografía, como niveles de renta, distribuciones de la población...; o con la Historia, fundamentalmente en referencia a conquistas y colonizaciones, guerras, etc. Es de destacar también la amplia presencia de contenidos pertenecientes a una disciplina no tradicional como puede ser la economía, fundamentalmente en relación con temas de comercio internacional y con la globalización. De todos modos, aunque no se trate de una de las disciplinas típicas del área, no deja de ser un contenido disciplinar.

Además, es de destacar de nuevo la presencia relativamente elevada de unidades de información adscritas al valor espontaneísta (B), que, si bien vuelve a estar por debajo del valor tradicional / tecnológico, presenta un número bastante elevado. Se trata fundamentalmente de unidades de información que presentan una acumulación de conceptos desordenados y que más que con las disciplinas se relacionan con cuestiones actitudinales que apuntan hacia una necesidad de concienciación y de cambio aunque en una línea bastante ingenua, más moralizante que otra cosa. Se trata de una posición muy relacionada con una concepción del contenido de la desigualdad bastante poco evolucionada, como ya vimos en la hipótesis de progresión de este contenido que propuse en el capítulo tercero. Por lo demás, pienso que este modo de concebir el problema de la desigualdad es bastante coherente con posturas profesionales espontaneístas a la hora de definir la estructuración interna del propio contenido de la desigualdad que ha de ser trabajado en la clase.

Por otro lado, por fin aparece, en el análisis de esta variable, el valor que he denominado como aditivo (C), y lo hace en un número relativamente considerable. Se trata de unidades de información en las que se observa una presencia de contenidos bastante próximos a lo que he definido como deseable, pero sin ninguna lógica interna ni ningún tipo de secuenciación. Se trata más bien de una acumulación de contenidos, aunque de unos contenidos bastante completos, que tienen en cuenta todas las vertientes del problema: la política, la económica, la social, la racial... Es muy significativa la aparición de este modelo intermedio que nos sitúa ante la aparición de un posible escalón entre lo predominante y lo que me parece deseable.

En lo que se refiere al valor alternativo, de nuevo tiene una presencia testimonial, aunque en este caso, si cabe, aún más, si se tiene en cuenta que sólo aparece en una de las unidades de información. He de hacer notar que los profesores han sido bastante escuetos a la hora de describir los contenidos que, según ellos componen el contenido escolar de la desigualdad; por lo que, si tenemos en cuenta la complejidad del modelo propuesto, es bastante normal que prácticamente ninguno se sitúe ni siquiera en la línea de los que me parece deseable. De todos modos, creo que esta situación delata una profunda falta de conocimiento de la cuestión de la desigualdad por parte de los profesores, que se limitan a ceñirse a lo que les dicta ya sean las disciplinas tradicionales ya sea su propia buena voluntad. No obstante, estaremos atentos en adelante para tratar de contrastar y confirmar esta opinión.

Es muy significativa también la elevada presencia de cuestionarios que presentan al mismo tiempo unidades de información adscritas al modelo A y al B. De este modo, como en el caso de las finalidades, se observa una tendencia acentuada al mantenimiento de contenidos tradicionales que conforman el concepto de desigualdad, que conviven, en el mismo profesor con visiones ingenuas de lo que conforma este tipo de contenido sobre todo en el plano actitudinal, cuyas unidades de información se adscriben a un modelo claramente espontaneísta.

Al analizar los resultados por cuestionarios, hay veinticuatro cuestionarios en los que aparece el valor A, mientras que hay veinte con el B, seis con el C y dos con el D. Es decir, que las diferencias prácticamente se mantienen entre los valores. De nuevo en este caso se da una presencia bastante elevada de cuestionarios en los que aparecen unidades de información del valor tradicional / tecnológico junto con unidades de información pertenecientes al valor espontaneísta. Así se observa una presencia de contenidos tradicionales de las disciplinas junto a contenidos de carácter más actitudinal, que pertenecen al valor B y que aluden a contenidos como la buena voluntad o la solidaridad. Parece, por tanto, que los profesores, del mismo modo que ocurría con la primera variable, toman como referente las disciplinas académicas tradicionales, por un lado, y, por otro, los propios valores personales sin que esto parezca ser en modo alguno incompatible. Lo que es cuestionable es el grado de integración y articulación que pueda tener el contenido que sea resultado de esta convivencia de modelos en principio opuestos.

#### **5.1.4. Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum**

También en este caso hay con unidades de información asignables a todos los valores, que me han permitido definir con cierto grado de aproximación cada uno de ellos.

Valor A (Tradicional / Tecnológico); Al no constituir un núcleo tradicional de contenidos, el concepto de la desigualdad se trabaja diluido en el resto de núcleos o unidades didácticas tradicionales (etapas históricas, temas geográficos, etc.), normalmente porque eso es lo que aparece en el programa o en el libro de texto o porque no de tiempo a acabar el *programa oficial* – más bien tradicional – y, por lo tanto, no se puede perder tiempo con contenidos de este tipo. En todo caso, se puede trabajar más explícitamente en algún tema dedicado a Geografía Humana, y, sobre todo, en el dedicado al subdesarrollo o Tercer Mundo, siempre que aparezca incluido en el proyecto curricular – y en su correspondiente libro de texto – utilizado por el docente. Un buen ejemplo puede ser el siguiente:

[C4/A1/U3/VA] *En Geografía económica en los temas de la globalización de la economía y en la desigualdad regional (lógico). En Historia, en los temas de Edad Moderna y Edad Contemporánea.*

En ocasiones se puede trabajar de un modo específico, siempre que sea fuera del horario normal y no afecte al desarrollo normal de la asignatura. Por supuesto, se trata de momentos informales, no sujetos a programación ni a evaluación, que se dedican a este tipo de contenidos considerados como secundarios por no formar parte de los tradicionales del área:

[C4/RF1/U2/VA] *Desde hace varios años en los centros en los que he estado las “Semanas culturales” se han dedicado a temas que concretaban el concepto de desigualdad en alguno de sus aspectos. Por ejemplo el año pasado trabajamos sobre una exposición de la ONG “Entrepueblos” estudiando los datos sobre la esclavitud infantil, la situación de la mujer en El Sur, etc. Hicimos debates, murales y trabajos. Estas son situaciones específicas que enriquecen las clases diarias.*

Valor B (Espontaneísta): Se le concede la suficiente relevancia como para constituir un núcleo de contenidos diferenciado, aunque no puede jugar ningún papel

organizador en un Proyecto Curricular que no existe. De todos modos, debido a su fuerte carga de compromiso y potencialidad para la educación en valores, también podrá ser una constante que aparezca a lo largo del tratamiento de diferentes temas a lo largo del curso. En la línea del siguiente ejemplo:

[C4/M2/U1/VB] *Otros temas que trabajo con los alumnos son los que ellos viven directamente, o sea:*

- *La movida y el alcoholismo. Otros tipos de diversión.*
- *La inmigración.*
- *El respeto al medio ambiente y a la naturaleza. El abuso energético.*
- *El consumismo excesivo y de marcas.*
- *La contaminación acústica.*
- *Una alimentación correcta y sana.*
- *Una idea que parece que les “toca” un poco más es cuando se les hace ver que todo lo que se destroza del entorno lo pagamos entre todos, incluidos sus padres trabajando de sol a sol.*
- *También insisto muchísimo en todo lo relacionado con la violencia, puesto que ven tantas películas violentas que llegan a convertir la agresión física no sólo en algo habitual, sino, incluso, en algo heroico.*
- *Injusticias y desequilibrios actuales como origen y causa de muchas de las situaciones que ellos escuchan en los medios de información y que, normalmente, dicen no comprender.*
- *En resumen, el concepto de desigualdad de la primera pregunta engloba todos los demás: xenofobia, racismo, guerras, eje Norte-Sur, etc.*

De todas maneras, se le relaciona con contenidos normalmente externos a los que componen el currículum tradicional, pero muy cercanos a la vida y los intereses de los alumnos. Como por ejemplo:

[C4/H1/U2/VB] *Con el grupo de segundo del que soy tutor hemos visto temas relacionados con la violencia (falta de respeto, de autocontrol...) y sexualidad.*

Valor C (Aditivo): Siguiendo en la línea de modelo de transición que he definido en la variable anterior, el valor aditivo incluye el contenido de la desigualdad, aunque normalmente en relación con los contenidos tradicionales, de los que no se termina de desligar. No se trata de considerar la vertiente de desigualdad que puedan tener los contenidos tradicionales, como ocurre en el valor A, sino, más bien, de trabajar el contenido de la desigualdad de un modo específico, aunque siempre en relación o mezclado con contenidos más tradicionales. En definitiva, parece que hay un intento de

ruptura con el currículum tradicional, aunque sin lograr completamente prescindir de los contenidos tradicionales. Por lo demás, dicha relación no sigue ninguna lógica aparente, sino que se van tratando los contenidos de un modo aditivo. En definitiva, se produce una ruptura con lo tradicional, pero no se elabora un modelo suficientemente válido de construcción y organización del contenido. Así se aprecia claramente en parte de una de las unidades de información:

[C4/L1/U1/VC]...*En Sociales de ESO:*  
*La violencia política en España y el mundo actual*  
*Guerras y genocidios del siglo XX*  
*El papel de las mujeres en la España contemporánea*  
*La inmigración económica en España*  
*El problema ecológico.*

Valor D (Alternativo): Generalmente el contenido de la desigualdad está incluido como elemento organizador de todos los currícula alternativos de Ciencias Sociales, ya sea en forma de concepto estructurante (Benejam, 1999) o de problema (Grupo IRES, 1991, vol. IV; Merchán y García Pérez, 1997). Este hecho hace que se dediquen núcleos completos de contenido a su tratamiento, de manera más o menos explícita, y que también pueda aparecer como una constante en el tratamiento de otros temas:

[C4/F1/U2/VD] *Forma parte de unidades didácticas, aunque el tratamiento de determinadas manifestaciones de la desigualdad constituye una parte esencial y, en algunos casos, el eje en torno al que se desarrolla la unidad.*

La variable cuarta cuenta con un total de ciento veinte unidades de información asignadas. De este total (ver figura 5.4.), setenta y seis corresponden a valores que he considerado como tradicionales / tecnológicos (63,3% del total), diecinueve a valores espontaneístas (15,8%), quince (12,5%) a valores que he clasificado dentro del grupo de los aditivos y, por último, diez a valores alternativos (8,3%).

Lo primero que llama la atención en este caso es el elevadísimo número de unidades de información que se corresponden con el primero de los modelos propuestos (el A). Los profesores en su inmensa mayoría trabajan sobre un currículum que se puede considerar tradicional, es decir, centrado en los contenidos disciplinares de Geografía e Historia. Dentro de este currículum la desigualdad no cuenta con un lugar asignado, sino que se trabaja de forma dispersa en medio del conjunto de

contenidos tradicionales. Es decir que no juega ningún papel en la organización del currículum, que se basa en la organización de las disciplinas tradicionales.

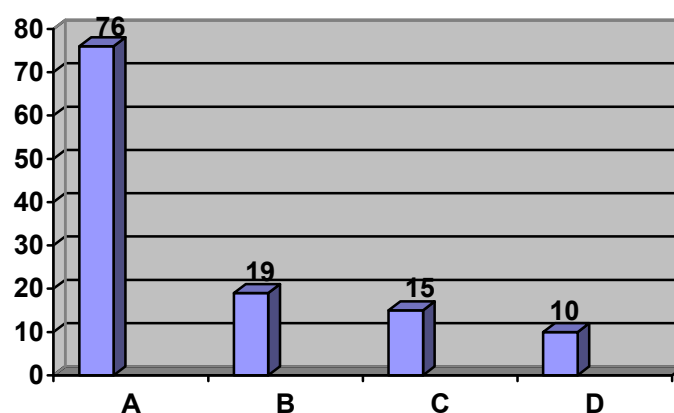


Figura 5.4.: Número de unidades de información en la variable 4. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios

Además su propia relación con estos contenidos tradicionales, parece ser manifiestamente desventajosa. Es decir, el contenido de la desigualdad es trabajado siempre y cuando surja en relación con los contenidos tradicionales y siempre como un medio en función del cual comprender mejor los mismos; nunca como un fin en sí mismo. Se trata, por tanto, de un contenido que se podría considerar como de segundo nivel y que se trabaja de un modo casi anecdótico en relación con los demás de los que componen el currículum y que constituyen el núcleo fundamental de aquello que se trabaja en la clase de ciencias sociales a lo largo del curso.

En lo que se refiere al valor espontaneísta (B), su presencia en esta variable disminuye muy considerablemente con respecto a las anteriores. De este modo, es mucho menor el papel que los profesores parecen conceder a contenidos que rompen con el currículum tradicional y que se basan en la realidad cotidiana próxima a los alumnos. Además, también he clasificado como pertenecientes a este valor espontaneísta aquellas unidades de información que, si bien no manifiestan de un modo explícito la relación con la realidad cotidiana de los alumnos, reflejan un conjunto de contenidos que normalmente se basa en lo actitudinal y que aparece de un modo acumulativo, sin ningún criterio de ordenación o progresión.

Por otro lado, de nuevo aparece el valor C o aditivo con un nivel de representación bastante similar al que presenta el valor alternativo. Se trata de un conjunto de unidades de información en las que de nuevo se hace referencia al contenido de la desigualdad en relación con otros contenidos de los que componen el

currículum a un nivel en el que no queda claro – no porque no se aprecie, sino más bien porque se trata de una característica consustancial al modelo – qué organización tiene el contenido, cómo se secuencia, si se cuenta con algún tipo de jerarquización. De este modo, los contenidos vuelven a aparecer como un conjunto mezclado en el que ni el contenido de la desigualdad, ni ningún otro, juega un papel que podamos considerar como organizador o vertebrador de un discurso que no existe.

El valor alternativo (D) tiene en este caso una presencia de nuevo muy escasa, aunque más significativa que en los dos casos anteriores. Son algunas más las unidades de información que manifiestan algo similar a lo que se puede denominar un currículum alternativo. El contenido de la desigualdad se sitúa en este caso en un nivel similar al del resto de contenidos, e incluso puede jugar, en algunas ocasiones, un papel importante como organizador o estructurador del resto de los contenidos que componen el currículum trabajado por los profesores a lo largo del año en las diferentes materias relacionadas con el área de Ciencias Sociales.

En definitiva, podemos decir que en esta variable se manifiesta el predominio más claro de valores de tipo tradicional / tecnológico, lo que probablemente delata una profunda resistencia de los profesores a romper con lo que tienen asumido como currículum tradicional. La presencia, como se puede comprobar, del resto de valores es mínima. De todos modos, se puede destacar la situación de que si se suman el conjunto de las unidades de información pertenecientes al modelo C con las que se han asignado al modelo D, se obtiene un número de unidades de información superior al que se corresponde con las unidades pertenecientes al modelo B. Esto nos indica que, en este caso, la presencia de lo que nos parece deseable, unida a la del modelo de transición, que, según he definido, se sitúa en el camino de lo deseable, supera a uno de los otros dos modelos, lo que ciertamente puede representar un camino de apertura para la innovación a través de la experimentación curricular. No obstante, se trata de una opinión aún precipitada por lo que, como en otros casos, estaremos atentos a esta posibilidad en el transcurso del resto de la investigación, para tratar de corroborarla o descartarla.

De todos modos, el análisis por cuestionarios puede matizar bastante los resultados que acabo de comentar en relación con las unidades de información (vid. Tabla 5.6.). En efecto, el número de cuestionarios que presenta unidades de información que se adscriben al modelo A sigue siendo ampliamente mayoritario, pero de un modo no tan destacado como lo era en el caso del análisis por unidades de información. Si en éste, el número de unidades de información del valor A era más del



triple de las que correspondían al valor B – el segundo en número de unidades de información –, en aquél prácticamente sólo lo duplica. Lo que deja claro el predominio del valor tradicional / tecnológico, pero en un grado no tan elevado como el que en principio pudiera parecer. Por lo demás, el número de cuestionarios con unidades de información del modelo B es muy similar al número de unidades en total. Lo que sí es llamativo es la presencia de valores adscritos al modelo alternativo, significativamente por debajo de los que pertenecen al modelo aditivo, lo que confirma el carácter minoritario de aquél (el D) y el posible carácter intermedio de éste (el C), más asequible para el profesorado que inicia un camino de cambio.

En este caso de nuevo es normal la presencia de modelos mixtos con una mayor variedad que en los casos anteriores ya que aparecen mezclados entre sí prácticamente todos los valores, aunque con un predominio de la combinación A / B. Ello manifiesta una preeminencia del contenido tradicional en cuanto a la organización del currículum, pero con un sesgo bastante marcado hacia lo espontaneísta cuando se trata de trabajar en relación con contenidos como el de la desigualdad. En estos casos, el contenido de la desigualdad se trabaja de un modo espontáneo, a medida que pueda surgir al hilo de la materia tradicional. En el momento en que surge, se olvida la organización tradicional de los contenidos y se tiende a comentar el contenido de la desigualdad en relación con lo que se está trabajando. Ni que decir tiene que este modo de trabajar el contenido de la desigualdad adolece de una completa falta de organización y planificación, de modo que se trabaja cuando surge, haciendo como un paréntesis y olvidando prácticamente los contenidos que se estaban trabajando, para una vez terminado este tema, volver a retomar el hilo y la lógica de los contenidos tradicionales, sin ninguna relación, claro está, con lo que se haya trabajado en torno a la desigualdad. Por lo tanto, el contenido tradicional sigue permaneciendo como un todo monolítico e inamovible, mientras que el trabajo sobre el contenido de la desigualdad queda como algo anecdótico, coyuntural y sin gran trascendencia. Esto tiene que ver con la concepción, a la que ya he hecho referencia, de este contenido – y de otros de su misma tipología – como un contenido de extraordinario valor para las finalidades educativas, al menos a nivel declarativo, pero de segunda variable en relación con el resto de contenidos que componen el currículum desde siempre, los cuales, en la práctica, se convierten en el objetivo primordial de la docencia por encima de las buenas intenciones declaradas.

Es destacable el hecho de que el contenido de la desigualdad, cuando se trabaja incluido en unidades didácticas de las que tradicionalmente componen la programación del área de Ciencias Sociales, en la gran mayoría de los casos se hace en relación con temas centrados en la economía, como si el problema no tuviera un

gran número de vertientes igual o más presentes o importantes que, además, ya surgieron en la variable anterior. Aunque, en parte, quizás este sesgo se deba a la redacción de la propia pregunta del cuestionario, probablemente dicha concepción sea producto del pensamiento economicista predominante en la sociedad actual, en la que parece que lo único trascendental es la diferencia económica. Sin duda, como ya he apuntado en la primera parte del trabajo, la cuestión económica es capital en el sistema de ideas que actualmente rige el funcionamiento social, pero no por eso debe hacernos olvidar otras cuestiones que, a mi modo de ver, tienen una importancia capital, como puedan ser las desigualdades en los derechos sociales, políticos o culturales, sobre las que, sospechosamente, casi nadie llama la atención. Como si fuera legítimo sólo aspirar a una mejora de las condiciones económicas, pero no políticas, sociales o culturales, siendo así que existe una estrecha relación entre todas ellas.

Por último, he de destacar un hecho que me ha parecido muy llamativo. Cuando se ha pedido a los profesores que hagan un listado que incluya otros contenidos que trabajen con sus alumnos a lo largo del año, un número muy elevado de ellos se ha limitado a enumerar contenidos que se pueden considerar que se encuentran en el mismo grupo que el de la desigualdad, por tratarse de contenidos con implicaciones actitudinales o de valores. Como si hubieran decidido desestimar el temario tradicional para centrarse en contenidos de este tipo. Sin embargo, por las respuestas que dan al resto de preguntas, me consta que esto no es así. Por lo demás, en ningún momento se les preguntó por contenidos de educación en valores ni nada parecido; lo que me hace interpretar que consideran el contenido de la desigualdad incluido en un grupo aparte de los que se consideran los contenidos *normales* del área, es decir, que tienen unas características especiales que les hace estar aparte y recibir un tratamiento independiente al resto. De todos modos, intentaré profundizar en esta idea algo más adelante, cuando a la luz de los resultados del resto de fases cuente con más argumentos para tratar de explicarla.

#### **5.1.5. Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

Finalmente, la quinta variable también ha ofrecido unidades de información asignables a los cuatro modelos con los que vengo trabajando, lo que me ha permitido establecer los siguientes valores para cada uno de ellos en relación con las mismas.

Valor A (Tradicional / Tecnológico): En clara sintonía con el carácter del contenido que se aborda, se defiende un aprendizaje memorístico y aditivo del

contenido enunciado por el profesor o presente en el libro de texto. También en sintonía con su valoración de lo procedimental, la vertiente más tecnológica valorará la adquisición, sobre todo mediante actividades de carácter repetitivo, de ciertas destrezas relacionadas con la disciplina geográfica.

*[C5/C1/U1/VA] Una exposición simple, de unos 10 ó 15 minutos, apoyándonos en un manual, o en un texto escogido previamente. Después una serie de preguntas de lectura comprensiva, preguntas de relación, y un debate o exposición sobre el tema.*

En ocasiones, en lo relacionado con la secuencia didáctica completa, se tiende a trabajar el contenido de un modo insistente, como si ésta fuera una buena manera de construirlo:

*[C5BIS/C1/U2/VA] Si lo voy a tratar es a lo largo de todo el año, como si fuera un eje transversal. Si incides en algo a lo largo de todo el curso es más fácil que lo vayan asimilando.*

Valor B (Espontaneísta): Se concibe el aprendizaje como un proceso propio de los alumnos en el que éstos construyen el conocimiento fundamentalmente en relación con sus propios intereses. Se considera que el profesor tiene bastante poco que decir, por lo que la labor atribuida al enseñante, como tal, es mínima.

*[C5/M3/U1/VB] No sigo una secuencia concreta de actividades ni tengo nada previamente programado. Vuelvo a decir que voy introduciendo según se va desarrollando el temario y según van ocurriendo acontecimientos.*

*Hechos cotidianos hay suficientes para poder utilizarlos como punto de partida para tratar la desigualdad.*

*Quizás la falta de método y de programa previo reste eficacia a la acción formativa. Podríamos aceptar que la oportunidad del momento y la espontaneidad ofrezcan matices más reales y adecuados a la situación y paliar algo la carencia de ese método o ese programa. No sabría dar una respuesta clara.*

Valor C (Aditivo): En esta variable también he podido identificar un modelo aditivo. Su característica fundamental es que realiza diferentes tipos de actividades, partiendo de las ideas de los alumnos y con bastante variedad, tratando de innovar y de romper con la estructura clásica de la clase. Además, al contrario de lo que ocurre con el modelo B, presenta una cierta organización y planificación, aunque no se

observa un hilo lógico conductor del aprendizaje que suponga una buena estrategia de construcción del mismo por parte de los alumnos. Al igual que en el resto de variables, lo considero un paso intermedio, bastante próximo al modelo deseable, aunque aún con ciertas carencias, que se manifiestan fundamentalmente en el aspecto organizativo, tanto del contenido como del propio proceso de enseñanza / aprendizaje. Un buen ejemplo podría ser el siguiente:

*[C5/JM1/U2/VC] Planteamiento del tema o introducción.*

*Definición de términos,*

*Visualización y/o búsqueda de imágenes y noticias.*

*Elaboración de un informe personal.*

*Debate o puesta en común.*

*Elaboración de una síntesis para el cuaderno.*

*Elaboración de un mural si procede.*

*No soy partidaria de un minutaje de las actividades. La práctica lo hace inviable y crea ansiedad tanto en profesores como en alumnos.*

*Obviamente existe una periodización de las asignaturas que funciona como guía.*

Valor D (Alternativo): Se propone un modelo investigativo en el que se produce la construcción del contenido escolar de manera secuenciada y evolutiva, en una progresión de lo simple a lo complejo, pasando por diferentes niveles de formulación del concepto/problema. En este modelo se concibe la evaluación de los aprendizajes como una parte fundamental del propio proceso de investigación y reformulación del conocimiento, más que como un mecanismo aislado para la calificación. Del mismo modo que ha ocurrido en alguna otra variable anterior, a pesar de que alguna de las unidades de información ha sido clasificada dentro de este valor no la considero lo suficientemente significativa como para ser citada como ejemplo de lo que estoy comentando.

Así, pues, la variable número cinco, centrada en tratar de conocer la concepción que los profesores tienen del proceso con el que se construye el contenido escolar de la desigualdad, cuenta con un total de ochenta y dos unidades de información. Como se ve en la figura 5.5., cuarenta y una pertenecen al valor tradicional / tecnológico (50%), catorce al espontaneísta (17%), veintitrés al aditivo (28%) y cuatro al alternativo (4,8%).

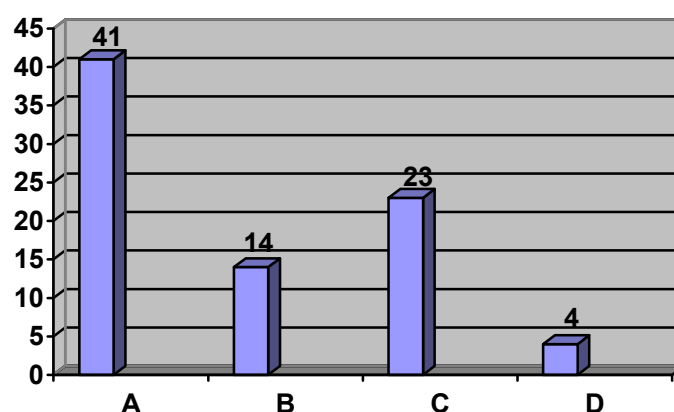


Figura 5.5.: Número de unidades de información en la variable 5. Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios

Finalmente, el valor tradicional / tecnológico también es el que predomina claramente en esta última variable. Se puede deducir, por tanto, que los profesores tienen una concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje del contenido de la desigualdad basada fundamentalmente en un mecanismo transmisivo en el que el alumno no sabe nada sobre el tema a trabajar o lo que sabe es erróneo y debe ser sustituido o simplemente llenado ese vacío por el conocimiento cierto o verdadero que posee el profesor. Esto hace que la dinámica de la clase se base fundamentalmente en la explicación de los contenidos principales a cargo del docente o en la realización de ejercicios planteados en el libro de texto. Como ya se ha constatado en otras investigaciones<sup>103</sup>, el carácter de estos ejercicios es fundamentalmente la repetición de los contenidos que aparecen reflejados en el propio libro de texto, por lo que la actividad suele reducirse a la mera copia de la información por parte de los alumnos.

Es bastante destacable la relativamente escasa presencia de valores espontaneístas en esta variable, en comparación con la presencia que manifestada en el resto. Parece que son menos los profesores que se basan simplemente en el interés y el impulso de los alumnos para que vayan descubriendo y aprendiendo aquello que les interesa. Quizá esta situación pueda explicarse por la excesiva importancia que se concede a los contenidos, y que hemos visto en las variables anteriores y en el escaso protagonismo que los mismos tienen en este modelo, ya que en el mismo, los protagonistas o el eje fundamental del proceso no son los propios contenidos sino los alumnos.

<sup>103</sup> Vid. al respecto Merchán, 2001b.

Es bastante significativo el aumento de unidades de información pertenecientes al valor C o aditivo que aparece en un número muy superior al que lo hace en el resto de variables en las que su presencia es puramente testimonial o en las que ni siquiera aparece. Así se introducen bastantes actividades que pretenden romper con la dinámica normal de explicación de la clase y diferentes actividades a lo largo de la secuencia completa. Este hecho parece indicar que los docentes tienen una concepción, al menos en lo declarativo, bastante compleja o, al menos, mucho más de lo que son sus concepciones en otras variables. Quizá esta situación sea motivada por la insistencia en el plano formativo en este sentido. De todos modos, aunque se trata de innovar, aún se observan enormes carencias sobre todo en el sentido de las secuencias de actividades que normalmente no son tales secuencias con sentido, sino meras acumulaciones de actividades sin lógica aparente. En esta línea sirve como ejemplo extraordinariamente claro la introducción de actividades relacionadas con las ideas de los alumnos. Parece que, quizá por la introducción de literatura constructivista en diferentes documentos y planes de formación sobre todo a partir de la implantación de la LOGSE, los profesores asumen como "inevitable" la presencia de actividades relacionadas con las ideas de los alumnos, fundamentalmente al inicio de los temas. Sin embargo, estas actividades y el resultado de las mismas no tienen ninguna repercusión en la secuencia del posterior proceso de aprendizaje que, por lo demás, no existe. Se limita, pues, a la realización de actividades, más o menos relacionadas con tendencias constructivistas, en la misma línea de las actividades relacionadas con el conocimiento de las ideas de los alumnos.

En cuanto al valor alternativo es muy significativo el escaso número de unidades de información con las que aparece representado. De nuevo parece que en este caso, como en la variable tercera, el número de unidades de información que reflejan concepciones complejas del proceso de enseñanza / aprendizaje, que pretenden la complejización de los conocimientos cotidianos de los alumnos. Es muy llamativo que, a pesar de que las ideas de los alumnos aparecen reflejadas en ocasiones, sobre todo, como se verá, en el siguiente valor C, se mencionan como un elemento más, un requisito que hay que cumplir casi por costumbre, no como el elemento de partida, de cuya evolución y complejización depende el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

Si se atiende a los resultados por cuestionarios (Tabla 5.6.), podemos decir que las tendencias y distancias se confirman con veinticinco cuestionarios en los que aparecen unidades de información adscritas al valor A, nueve al B, catorce al C y uno

al D. Lo que confirma la presencia testimonial del valor alternativo, en un solo cuestionario y el aumento realmente significativo del valor C.

En este caso también se observa un modelo mixto que en este caso, y siguiendo la tendencia a la que he hecho referencia, es A / C. Así, los profesores suelen manifestar en general una concepción bastante tradicional del proceso de enseñanza / aprendizaje, que, no obstante, quizá por los motivos a que ya he apuntado, suele convivir de un modo, bastante extendido, con concepciones tendentes hacia lo aditivo que se suelen manifestar en la presencia de actividades más innovadoras, que rompen con la tradicional explicación o realización de ejercicios, tales como la realización de debates, la visualización de material audiovisual, etc., y que, como ya se ha visto, se acumulan de un modo desordenado y sin un sentido definido.

En general, y en relación con esta variable, se puede decir que hay una ausencia casi total del concepto de secuencia de actividades, al menos de un modo complejo. Los profesores conciben mayoritariamente la misma de un modo tradicional es decir, prácticamente inexistente, o como una mera acumulación de actividades, pero sin ningún hilo conductor ni sentido definido.

Por último, he de comentar que generalmente, a la hora de responder a las preguntas, los profesores no parecen distinguir entre cuando se les pregunta por la dinámica de una de sus clases o por la secuencia completa de actividades. Normalmente se centran en la segunda que es la que parece presentarse un poco más secuenciada en relación, casi siempre, en todo caso, con lo propuesto por el libro de texto. Sin embargo, parece que el contenido de la dinámica de la clase no suele seguir una secuencia lógica, sino que es más víctima de las prisas y la improvisación, lo que, casi invariablemente, acaba materializándose en un procedimiento transmisivo como modo de abarcar, en el propósito de enseñanza, el mayor volumen de contenidos en el menor tiempo posible.

#### **5.1.6. Valoración general de los resultados del cuestionario**

Una vez que he realizado un comentario más detallado de los resultados en relación con cada una de las variables de la investigación, he tratado de establecer algunas conclusiones más generales tomando como referencia la comparación entre los resultados de cada una de las mismas.

Como se puede observar claramente, hay un predominio generalizado de valores tradicionales y tecnológicos en todas las variables, lo que manifiesta una

situación bastante uniforme. Sin embargo, como puede observarse en el número de unidades de información adscrita a cada uno de los valores, la situación varía en función de cada una de las variables. De este modo, en la primera variable se observa claramente una tendencia muy evidente hacia el predominio de valores tradicionales o tecnológicos. Esta tendencia sólo es matizada en la primera de las variables en las que tiene una presencia similar al valor espontaneísta, e incluso deja de ser la mayoritaria si se suman todas las demás unidades de información que no corresponden al valor A.

En lo que se refiere a las fuentes (variable 2), la tendencia se inclina muy claramente hacia lo tradicional. En cierto modo, parece como si los profesores carecieran de referentes válidos en los que basarse para la construcción del contenido escolar más allá de las propias disciplinas o, en todo caso, los medios de comunicación, que, sin embargo, generalmente no son considerados como un medio para el conocimiento de los problemas relevantes de la sociedad que podrían servir como fuente para el contenido escolar sino, más bien, como un modo de buscar en las expresiones de la sociedad actual ejemplos con los que ilustrar los contenidos disciplinares.

Variables	Valores			
	A	B	C	D
Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad	46	46	0	22
Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad	24	14	0	3
Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)	38	28	12	2
Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.).	76	19	15	10
Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A).	41	14	23	4
<b>TOTALES</b>	<b>225</b>	121	50	41

*Tabla 5.4.:* Resumen de resultados de unidades de información en relación con cada variable.  
Fuente: Elaboración propia



En cuanto a las variables tercera y cuarta la tendencia hacia lo tradicional / tecnológico evidencia una preferencia hacia contenidos eminentemente tradicionales – basados en la Geografía y la Historia, fundamentalmente – en el tratamiento del contenido escolar de la desigualdad, tanto en su estructuración interna como en su relación con el resto del currículum. Ello se explicaría, en gran parte, por el propio proceso de formación y selección de los docentes, así como por el peso de la cultura escolar y por la sociogénesis de los contenidos escolares del área de Ciencias Sociales.

Sobre el asunto del aumento de la presencia de valores alternativos en la variable cuarta (relación de la desigualdad con otros contenidos), parece que es relativamente fácil para los profesores intentar tener en cuenta este contenido en una relación medianamente normalizada con el resto de contenidos tradicionales que componen el currículum, en la línea de lo que he propuesto como deseable. O al menos parece que lo hacen con más frecuencia que cambiar la propia concepción de los contenidos que componen el propio problema de la desigualdad o cambiar las fuentes con las que se construye el propio contenido, o el modo en que se construye. Por lo tanto, parece claro que el contenido de la desigualdad, quizá por tratarse de un tema de actualidad y que se incluye en algunos proyectos curriculares, como ya se ha visto, en relación con contenidos fundamentalmente geográficos, se trabaja algo más aunque de un modo que, desde la perspectiva aquí defendida, no considero adecuado. De todos modos, una vez dicho esto, debo recordar que esta situación es muy minoritaria y que su presencia es mínima en relación con el predominio absoluto de unidades de información adscritas a valores tradicionales / tecnológicos en la cuarta variable.

En definitiva, teniendo en cuenta una comparación de los resultados de unas variables con los de las demás, destaca el desfase que se observa entre la tendencia hacia el espontaneísmo en las finalidades y el sesgo tradicional que predomina en las demás variables. Ello puede ayudar a explicar la sensación de frustración que normalmente se manifiesta entre el colectivo docente al no ver correspondida sus intenciones manifestadas inicialmente con el contenido de sus clases y mucho menos con el resultado de las mismas. Esto provoca un malestar que, por otra parte, desde mi punto de vista, aumenta la inseguridad y, en consecuencia, las dificultades profesionales en general y la resistencia al cambio en particular.

En la tabla que aparece a continuación (5.5.) se resumen de un modo general todas las tendencias fundamentales aparecidas en las unidades de información de los

cuestionarios en función de cada una de las variables, tal y como he comentado hasta ahora:

Cuestionarios (identificados)	VARIABLES Y VALORES				
	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4	Variable 5
A1	A/B	B	B	A	A
A2	B	A	A	A	A
H1	B	B	B	A/B	B
B1	B	A	A	A	A
B2	D	A	A/C	A/B	A/C
S1	A/B	B	A/B	A	A/C
M1	A/B	A	A	A	A
M2	A/B/D	-	A	A/B	B
F1	D	B	A/C	B/D	C
F2	D	D	A	D	C
RF1	A/B	B	A/B	A/B	A/B
CC1	A/B	B	-	A	A
S2	B	B	A	A/B	-
M3	B	A	B	A/B	B
CS1	A/B	B	A/B	A	A/B
J1	A/D	B	B	A	D
R1	A/D	A	A/B	A	A
R2	B	A	A/B	A	A
AM1	A	A/D	A/B	A/B	A
AT1	A/B	A	A/B	A	A/C
AT2	A	A	A/B	A/B	A/C
C1	A/B	A	A	A/B	A
CA1	B	A	-	A	A
FR1	A/D	A	C	A	A
FR2	A	A	A	A/C	C
G1	A	B	A/B	D	C
JM1	A/B	B	B	B/C	C
L1	A/B/D	D	A/B	A/C/D	A/C
JB1	A/B	A	B	A/B	B
MZ1	A/B	A	A	D/C	D
P1	A/B	A	A/B	B/C	B

<b>R3</b>	A/B	A	B	A/B	A/C
<b>R4</b>	A	A	A	A/C	A
<b>R5</b>	A	A	D	A/B/C	A/C
<b>V1</b>	B	A	B	A/B/C	A/C
<b>SJ1</b>	B/D	A	C	A/B	A
<b>N1</b>	B/D	B	C/D	C	B
<b>N2</b>	A/B/D	A	C	A	A
<b>MM1</b>	A	A	A	A	A
<b>LT1</b>	B	B	B	C	B/C

Tabla 5.5.: Resumen de valores por cuestionarios y variables. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios que componen la muestra

Si en lugar de prestar atención al conjunto de las variables aparecidas, se toman como referencia las cifras del número de cuestionarios en los que aparece algún valor en relación con cada una de las variables, un resumen de la tabla anterior es la tabla 5.6.

Variables	Valores			
	A	B	C	D
Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad	26	<b>27</b>	0	11
Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad	<b>20</b>	13	0	3
Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)	<b>24</b>	20	6	2
Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.).	<b>32</b>	16	10	5
Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A).	<b>25</b>	9	14	1
<b>TOTALES</b>	<b>127</b>	85	30	22

Tabla 5.6.: Resumen de resultados de cuestionarios en los que aparece cada valor, en relación con cada variable<sup>1</sup>. Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, se observa una similitud básica con la tabla 5.4. por lo que en lo sustancial, tal y como se ha ido viendo más detenidamente en la aproximación a cada una de las variables, el modelo predominante en la mayoría de los casos es el tradicional aunque si bien es cierto que aparece de un modo muy significativo en más cuestionarios que el resto de modelos, también lo es el hecho de que son bastante más los casos en los que aparece mezclado en cada una de las variables con otros modelos que aquellos casos en los que aparece solo. Por lo tanto, en términos generales, este predominio no es, por así decir, “puro”, sino que se encuentra muy matizado en la mayoría de las ocasiones en las que los modelos son manifiestamente mixtos.

Por último, haciendo una valoración en conjunto, he observado que las respuestas a las diferentes cuestiones son, en general, muy simples. Se podría culpar de este hecho a un formato excesivamente cerrado en las preguntas del cuestionario – creo que no es el caso – o a un escaso tiempo dedicado a la reflexión sobre las respuestas. Aunque es posible que el problema trascienda al propio cuestionario, y la escasez de reflexión no sólo afecte a las respuestas al mismo sino que, más bien, responda a una cierta actitud general en relación con el desempeño de la profesión. El excesivo trabajo, unido a los apretados horarios y a la falta de formación no parecen las circunstancias más idóneas para promover la reflexión e investigación profesional en el sentido en que he propuesto en la primera parte de este trabajo (capítulo 1). En algunos casos, incluso, parece como si fuera el primer momento en el que la persona en cuestión se plantea, al menos de un modo explícito, aquello por lo que se le pregunta; por lo que la respuesta adolece de cierta improvisación y falta de sistematización. Por lo demás, ésta es una circunstancia que, como veremos inmediatamente, parece confirmarse plenamente en el caso de las entrevistas. En alguna de ellas de un modo muy explícito.

## **5.2. Resultados de las entrevistas**

Tal y como ya se expuso en el capítulo anterior, en la siguiente fase de la investigación he completado mi aproximación a las concepciones de los profesores en torno a la cuestión del contenido escolar de la desigualdad a través de la realización de cuatro entrevistas semiestructuradas a profesores de educación secundaria en activo seleccionados de entre los que realizaron el cuestionario. El objetivo fundamental de estas entrevistas es la contrastación y profundización de las conclusiones parciales extraídas del análisis de los resultados de los cuestionarios al tiempo que tratar de

conocer y definir mejor algunos casos paradigmáticos que puedan ofrecer una orientación acerca de los modelos reales de profesores en relación con los problemas planteados en la investigación.

Se pretende, pues, ahora, profundizar en casos concretos y reales. Por ello el análisis no se realiza como en el apartado anterior, de un modo general, dividiendo, en principio, por variables, sino que se realiza con cada caso por separado. Atendiendo, eso sí, fundamentalmente a lo que cada uno aporta en referencia a las variables que son objeto de la investigación, pero teniendo también en cuenta otras cuestiones - que he recogido bajo la denominación de “otras cuestiones profesionales” - que surgen durante el transcurso de la entrevista y que nos informan sobre asuntos tales como la satisfacción profesional de cada uno de los entrevistados, sus posibles carencias, las dificultades fundamentales que encuentran para el desempeño de su labor, su valoración sobre la profesión o sobre la propia formación, etc., y que tienen que ver, por consiguiente, con los objetivos últimos que me planteaba a la hora de abordar la investigación.

De todos modos, es necesario aclarar que no se trata de estudios de caso, al menos, no de aquello que habitualmente en la investigación didáctica se concibe como tal, ya que esto requeriría una mayor profundización en cada uno de los profesores investigados a través de otros mecanismos que nos permitieran obtener más información de cada uno de ellos, como podrían ser la grabación de sesiones de clase, el análisis del diario de clase o de otros documentos producidos, etc., en definitiva mecanismos que nos permitieran un análisis más exhaustivo. Como digo, no es ése el objeto de esta fase de la investigación, sino más bien una profundización en diferentes concepciones que he detectado en la fase del cuestionario a través de casos concretos, además del conocimiento de modelos “reales” de profesores en relación con las concepciones profesionales en relación con el contenido escolar de la desigualdad.

Las entrevistas se realizaron durante el transcurso del curso escolar 2002 – 2003. Como ya he comentado en el capítulo anterior, de entre los cuarenta cuestionarios realizados, se escogieron a cuatro profesores que, por sus tipos de respuestas, resultaban especialmente representativos de los modelos o tipos más frecuentes de profesores con los que me he encontrado durante la primera fase de la investigación. He de decir que todos los participantes mostraron una muy buena disposición y se prestaron con amabilidad a formar parte de la muestra de la investigación, lo que ha sido fundamental de cara al resultado del trabajo.

Como he dicho, a diferencia de lo realizado con los cuestionarios, no he analizado los resultados conjuntamente por variables sino por casos, y dentro de ellos por variables, para ser fiel a mi propósito de tratar de caracterizar modelos reales. En todo caso, en cada uno de ellos sí realizaré un análisis en base a unidades de información delimitadas en función de cada una de las variables, a las que se asigna un valor en relación con la progresión que se estableció en el capítulo anterior – al igual que hice con los cuestionarios –. Por lo demás, el análisis será algo más flexible que en el caso de los cuestionarios, ya que el propio funcionamiento de la entrevista, que permite matizaciones, profundizaciones o cambios de opinión, necesita de un comentario de los resultados más abierto para comprender cada uno de los casos en toda su dimensión y riqueza.

A continuación expongo el resultado de dicho análisis. Para esta exposición no sigo la progresión entre los distintos modelos que han aparecido, sino el orden cronológico en el que se realizó cada una de las entrevistas. Del mismo modo he de recordar que las letras con las que se denominan cada una de las entrevistas (A, B, C y D) han sido asignadas de un modo aleatorio con el único fin de tratar de garantizar el anonimato de los entrevistados. Por lo tanto, en modo alguno se corresponden con los posibles modelos a que haya sido asignado cada uno de los profesores entrevistados.

### **5.2.1. Caso A**

La primera entrevista fue realizada a una profesora de Educación Secundaria que desempeña su labor en el IES “La Rábida” de Huelva desde hace diecisiete años. Es Licenciada en Historia General y se dedica a la docencia en la Educación Secundaria desde 1980. En general se muestra satisfecha con su centro y con el desarrollo de su trabajo, porque, según dice, es bastante tranquilo y no tienen problemas de disciplina con los alumnos, aunque piensa que su instituto es un poco clásico y anquilosado de cara a la innovación. Tiene inquietudes por mejorar en su docencia, por lo que se preocupa de realizar diferentes cursos para mejorar su formación y práctica profesional.

En la actualidad es profesora de Bachillerato y de algún otro curso de cuarto de ESO “*por completar horario*”. Las asignaturas que imparte son la Historia Contemporánea de primer curso de Bachillerato – la que más le gusta -, las Ciencias Sociales de cuarto de ESO y Antropología y Geografía como optativas de segundo de Bachillerato.

**Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad**

Para comenzar, en lo que se refiere a las finalidades que se contemplan para trabajar el contenido de la desigualdad, se observa un predominio absoluto de unidades de información pertenecientes a un modelo espontaneísta. De este modo, se toma claramente como uno de los criterios fundamentales a la hora de definir la importancia para trabajar este contenido el hecho de que se trata de un contenido que parece interesar a los alumnos.

[E1/AU2/VB] *Y... entonces pues si es una cosa que a ellos les interesa más pienso que sí, que deberíamos de ir hacia eso, en buscar algo que, que los niños estén interesados, ¿no?, que los alumnos estén interesados, no darles por fuerza el temario impuesto. Pero, bueno, hasta que lleguemos a eso...*

Es más, para contrastar que realmente esto era así, se le preguntó qué ocurriría en el caso de que el contenido de la desigualdad no interesara a los alumnos. Como puede verse en el ejemplo que se transcribe a continuación, queda claro que en tal caso se manifiesta que el contenido deja de tener interés. Por lo tanto, al menos en principio, parece que no se toman en consideración cuestiones científicas, éticas o educativas de cualquier otro tipo. En definitiva, parece que la finalidad fundamental de ver este tipo de contenidos es trabajar temas que están relacionados con la realidad cotidiana de los alumnos y, sobre todo, con los intereses de los mismos:

[E1/AU3/VB] *Y si no les interesara, estaríamos entonces cambiando una imposición por otra... pienso yo que entonces estaríamos, que o por narices tienes que dar las revoluciones liberales o por narices tienes que dar las desigualdades entonces estamos en las mismas, ¿no? Claro, hombre, y yo creo que, que sería cambiar en definitiva transmitirles la imposición, ¿no? Aunque los condujeras a lo que tú, al terreno que tú quieras llevarlos de inculcarles que no deba de ser, o tal o cual, pero estamos entonces otra vez en las mismas, y además ellos entonces lo absorben de esa manera, ¿no?, como algo que le dan y lo olvidan en 15 días.*

Sin embargo, en un segundo momento sí que hace referencia al segundo de los criterios que ya en el apartado dedicado a los cuestionarios identificamos como propios de este modelo a la hora de referirse a las finalidades por las que se considera que se debe trabajar este contenido de la desigualdad. Se trata del compromiso por la

transformación de la sociedad pero, como ya se vio en aquel momento, de un modo que aparece como bastante voluntarista y sin suficiente fundamentación o criterio que le otorgue mayor validez que sí mismo.

[E1/AU/VB] *y el, y intentar borrar esas desigualdades y esas, y lo que es la injusticia, la intolerancia, entonces sí.*

Por lo tanto, en lo que se refiere a la primera de las variables, se puede decir que se trata de un modelo de profesor que refleja de un modo bastante fiel el modelo que he definido como espontaneísta y que se concreta fundamentalmente, como ya se ha visto, en un afán por trabajar contenidos relacionados con la vida e intereses de los alumnos que, al mismo tiempo, les impliquen en una especie de compromiso personal en la transformación de la realidad a través de la eliminación de las desigualdades, aunque de un modo relativamente superficial y poco riguroso.

### ***Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad***

En contraste con lo que aparece en la anterior variable en la segunda, que hace referencia a las fuentes, se observa un predominio absoluto de unidades de información adscritas al valor que he denominado como tradicional / tecnológico. De este modo, la fuente fundamental que esta profesora utiliza para la construcción del contenido escolar de la desigualdad es el conocimiento socialmente organizado, preferentemente la Geografía y la Historia, presente en los libros de texto:

[E2/AU1/VA] *Pues generalmente de textos.*

Por lo demás, a pesar de lo anterior, se observa un esfuerzo que no logra romper con el modelo tradicional / tecnológico y que consiste en un intento de diversificación del recurso, más que de la propia fuente. Ya que, aunque se usen otros medios diferentes al libro de texto, como la prensa, fundamentalmente, siempre se hace como un medio de complementar a aquél y, en último término, como un mecanismo para trabajar de un modo algo diferente los mismos contenidos disciplinares. Aunque esta diversificación pueda implicar cierta relación del contenido trabajado con la realidad cotidiana o incluso con los problemas del presente, en definitiva, lo que interesa es “*trabajar el tema*”, entendido éste, claro está, como el tema disciplinar correspondiente al programa oficial, como se observa en la siguiente unidad de información:



[E2/A/U2/VA] *En el libro de texto u en otros libros o en revistas o en prensa, en la prensa, cualquier periódico, El Mundo, El País, cualquiera, ¿no?, de los, hay muchos que también los mandan últimamente a los centros, y entonces coges algún artículo y, y a partir de ahí, bueno se les fotocopia esa página y tal y a partir de ahí tratar, tratar el tema.*

De todos modos es muy llamativa la escasa presencia de unidades de información relacionadas con esta variable. La impresión general que se deriva de la conversación en que consistió la entrevista es que este asunto de las fuentes es, por así decir, “incuestionable”. Es decir, se trata de un problema que no aparece como tal, ya que se percibe como algo completamente natural que los contenidos que componen lo que se trabaja en el aula han de ser aquellos que proceden de las disciplinas tradicionales y no otros.

### **Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad**

En clara sintonía con la variable anterior, el valor que predomina en la tercera de las variables, y además, de un modo muy mayoritario, es el tradicional. Se trabaja fundamentalmente al hilo de los contenidos tradicionales, de lo que se desprende que la composición fundamental del contenido de la desigualdad se basa en los mismos. Esto se infiere, además, de alguna de las unidades de información en las que se hace referencia explícita a los contenidos de Historia como aquellos que se trabajan cuando se aborda en clase el contenido de la desigualdad, tales como el colonialismo u otros similares:

[E3/A/U5/VA] *pues no sé, el tema de las desigualdades, pues a lo mejor enganchándolo con incluso, con los tipos de, con el colonialismo, ¿no? A partir de ahí pues ver, no sé, las diferencias más bien de países, ¿no?, y de las diferencias que luego dentro de las colonias se puedan generar a nivel social entre el personal autóctono, nativo, y el de la metrópoli.*

También se aprecian una serie de unidades de información que hacen referencia al modelo aditivo, relacionadas con temas más actuales, como las desigualdades políticas y las raciales. Esto indica una tendencia hacia la transición a un modelo algo más evolucionado que el tradicional o tecnológico.

[E3/AU6/VC] *Claro. Hombre, sí, porque hay cosas... no sé cómo es la desigualdad de derechos políticos, que eso lo tienes que tocar, porque no le vas a dar la perspectiva política de que eso es así y que siempre ha sido así y que no va a cambiar, ¿no?*

[E3BIS/AU7/VC] *pero por ejemplo con el racismo, el tema del racismo sí lo vemos todos los años y entonces pues ahí intento ver también la desigualdad, la desigualdad cultural, las desigualdades, pues eso de étnicas y demás, pero es que siempre hacer lo mismo tampoco...*

En definitiva, lo que parece detectarse es un intento de inclusión de nuevos tipos de contenidos no estrictamente disciplinares, o al menos no estrictamente relacionados con las disciplinas tradicionales, a la hora de trabajar el contenido de la desigualdad. Sin embargo, a pesar de esta circunstancia, estos contenidos son incluidos sin organización ni lógica definidas, por lo que el resultado es, como ya se ha comentado, un conjunto aditivo de contenidos que no guardan mucha relación entre ellos. Esta circunstancia conlleva, a mi modo de ver, dos dificultades fundamentales. Por un lado, el propio profesor o profesora tiene problemas para relacionar estos contenidos con los tradicionales lo que le genera ansiedad e inseguridad a la hora de trabajarlos. Por otro, los alumnos se perjudican de esta inseguridad, al tiempo que no entienden muy bien el modo en que se relaciona todo lo visto en clase. A esto contribuye normalmente el hecho de que estos contenidos no se trabajen a través del libro de texto, sino de recursos alternativos o simplemente a través del diálogo o debate en clase. Por lo general, este tipo de situaciones también termina generando inseguridad en los propios alumnos que acaban demandando del profesor esquemas o, finalmente, listados de los contenidos que serán objeto de evaluación.

#### ***Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum***

En primer lugar, se confirma la tendencia que ya se ha apreciado en todas las variables anteriores, con un predominio claro de valores tradicionales que manifiestan que el currículum trabajado a lo largo de todo el curso está compuesto por los contenidos tradicionales. En este contexto se trabaja el contenido de la desigualdad, pero siempre de un modo superficial o, como la propia profesora manifiesta, “*tangencial*”. Esto hace que el contenido de la desigualdad, en definitiva, se trabaje como un contenido de segunda clase, al que se acude sólo en relación con los contenidos tradicionales y siempre en función de los mismos. Es decir, la finalidad no es la mejor comprensión de este contenido, sino de los propios contenidos

tradicionales, que constituyen, como ya se ha visto, el auténtico objetivo de todo lo que se hace en la clase. Por lo demás, este carácter secundario hace que el contenido en la práctica no forme parte del conjunto de los que son objeto de evaluación, ya que, como digo, su aprendizaje no es una finalidad o, al menos, no es la finalidad; y que se trabaje sólo de manera anecdótica con escasa o nula planificación, como ilustración de los contenidos tradicionales.

*[E4/A/U1/VA] son temas que sí se tocan, pero tangencialmente, no como temas en sí individual sino al hilo conforme van saliendo en el, en el tema que realmente se está dando, por ejemplo dando en Contemporánea las revoluciones liberales, pues sí se tocan desigualdades sociales, o la desigualdad de la mujer al votar, y se, a lo mejor pues le dedicas una clase ese día, pero incluso sin que sea de una manera premeditada, sino espontánea, si sale se toca, y se le utiliza el tiempo que se quiera, vamos sin problema pero, pero no se va buscando en sí ese tema. No se obvia, no se quita, no se elimina, pero no se busca sino que el objeto es estudiar las revoluciones liberales, y es lo que vas a dar. Aunque tú hagas una serie de, de matizaciones y de aclaraciones con respecto a las desigualdades, sobre todo en el aspecto social. Pero, pero no más, yo creo que no más.*

Aún así, y del mismo modo que en la variable anterior, se observa cierta tendencia hacia valores más aditivos e incluso alternativos en algún caso, pero no en relación con lo que de hecho hace, sino con lo que se plantea que le gustaría hacer a un nivel puramente teórico. En cualquier caso, la presencia de este tipo de unidades de información en esta variable, confirma la tendencia hacia la ruptura que ya se apreció en la variable anterior y que dicha tendencia no sólo se manifiesta en la concepción de la estructura interna del propio contenido de la desigualdad, sino también en el modo en que éste se relaciona con el resto de los que componen el currículum. En definitiva, parece que se observa una cierta tendencia hacia la diversificación en el currículum trabajado con los alumnos a lo largo del curso. Sin, embargo, tal y como ya se detectó a través de los cuestionarios, el modo en que estos contenidos son incluidos carece de criterio definido. Así, en un cierto momento del curso, y sin atender a ninguna lógica organizativa o de otro tipo, se incluyen una serie de contenidos que rompen la lógica tradicional del resto de contenidos trabajados a lo largo del año y que, además, no guardan relación con los mismos. El resultado final es que se trata de contenidos que no guardan conexiones con el resto, por lo que las potencialidades para que se produzca un aprendizaje realmente significativo se reducen notablemente. De todos modos, y a pesar de estas dificultades que apunto, hay que considerar bastante positivo el hecho de que se aprecie cierta tendencia hacia la ruptura de lo tradicional,

aunque ésta cristalice en manifestaciones prácticas sin suficiente orientación. Al menos, se nos muestra ésta como una de las posibles vías para la evolución hacia modelos más deseables.

[E3/AU6/VC] *Claro. Hombre, sí porque hay cosas... no sé cómo es la desigualdad de derechos políticos, que eso lo tienes que tocar, porque no le vas a dar la perspectiva política de que eso es así y que siempre ha sido así y que no va a cambiar, ¿no?*

Aunque es significativo que, cuando lo trata de un modo más específico manifiesta que normalmente se “desvía” hacia el temario tradicional. En este sentido, es llamativo tanto que la propia profesora detecte la dificultad de separarse de los contenidos tradicionales como de que perciba este hecho como una desviación.

De todos modos, sólo se plantea la ruptura del contenido tradicional en la línea de incluir contenidos como el de la desigualdad en algunos cursos, generalmente los más bajos. Así, sigue manifestando una resistencia de fondo a romper con lo tradicional en los cursos que considera más importantes. En estos cursos más avanzados propone que se trabaje, pero dentro de asignaturas optativas. Parece, por tanto, deducirse, como ya se ha apuntado, que la concepción del contenido de la desigualdad, como algo secundario o de menor importancia, presenta una gran resistencia al cambio, aunque a nivel declarativo se manifieste lo contrario.

[E4/AU21/VC] *En algunos niveles yo pienso que sí, que, que se podía plantear más, más detenidamente, ¿no?*

[E4/AU22/VA] *Pues no todos los años pero no sé. Que sí se podría tratar en Historia en 3º, en Historia de 3º de la ESO por ejemplo y luego pues en Bachillerato en algún momento también, ¿no?, o bien como, en alguna de las optativas o, o en 1º, en 2º estamos con las mismas, en 2º si están con la selectividad...*

#### **Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

En esta última variable la tendencia es algo diferente a la que se ha manifestado de un modo bastante claro en las anteriores. De este modo, se aprecia, alguna presencia de unidades de información relacionadas con valores tradicionales / tecnológicos que manifiestan una concepción fundamentalmente transmisiva y

desorganizada del aprendizaje de la desigualdad de manera que el tema se trabaja, como se ha visto, sólo si surge al hilo de los temas tradicionales y fundamentalmente a través de la explicación o el debate.

[E5/AU1/VA] *Sin, sin prepararlo demasiado, y entonces el tratamiento es el tradicional también en la clase, pues que salga el debate y los chavales pues más o menos intervienen, pero no se recoge tampoco formalmente luego ningún tipo de trabajo, ni se recoge en la teoría; con lo cual ahí queda.*

De todas maneras, en la anterior unidad de información parece percibirse cierto desencanto o frustración con este modo de trabajar, en el que parece que no hay nada que fije los contenidos. Quizá por esto se tienda a buscar nuevos modos de trabajar lo que explicaría el predominio bastante claro de unidades de información que corresponden con valores aditivos que manifiestan intentos de ruptura hacia nuevos modos de trabajo en el aula pero que no siguen ninguna orientación clara. Parece como si se experimentara con nuevas actividades con la intención de romper la dinámica tradicional y facilitar los aprendizajes aunque, como digo, sin un modelo o criterio claro,

[E5/AU5/VC] *Generalmente pues sí lo trabajamos por grupos, cada grupo tiene que hacer un resumen, se lee el resumen del grupo porque, si no, se, se hace, si cada niño hace un resumen se hace muy largo, ¿no? Entonces pues si a lo mejor, si han salido cinco grupos, pues cada grupo hace su resumen, se leen esos cinco resúmenes y ya más o menos vienen a decir todos lo mismo, más o menos.*

Por otro lado, con respecto a las ideas de los alumnos, se plantea el hecho de tenerlas en cuenta, pero como concepciones erróneas que hay que cambiar; lo que confirma la clara tendencia aditiva que he mencionado. Así, se tienen en cuenta elementos que se consideran facilitadores del aprendizaje y que se toman de diversas fuentes, entre las que destacan las Ciencias de la Educación, pero con un criterio inadecuado. En definitiva, es lo que en algunos escritos de la literatura didáctica se ha definido como “constructivismo formal” (Rodrigo y Cubero, 1998).

[E5/AU8/VC] *otra dificultad, la tercera, pues que tienen unas ideas muy preconcebidas; ahí si tienen muchas, mucho criterio; entonces normalmente como tienen poco tratamiento en clase, claro consigues menos porque tendrías que cambiarles a lo mejor las concepciones que ellos traen; entonces por lo menos les planteas la duda, la*

*incertidumbre con respecto a las ideas que tienen, pero a lo mejor no les aportas datos nuevos para cambiar fundamentalmente sus ideas.*

### **Otras cuestiones profesionales**

Una vez que he comentado las características fundamentales de los resultados de la primera entrevista en relación con las cinco variables fundamentales de análisis, voy a tratar de hacer lo mismo con respecto al resto de cuestiones que se incluyeron al final de la entrevista y que, como ya expliqué, trataban de proporcionarnos algún conocimiento de las concepciones de los profesores en relación, sobre todo, con los dos últimos problemas que planteé para la investigación. Es decir, sus dificultades fundamentales en el desempeño de su profesión y las principales vías de solución que, al menos en principio, ellos contemplan.

De este modo se aprecia un conjunto de unidades de información que reflejan serias reservas o temores con respecto a las rupturas en la organización tradicional del currículum, generalmente por no existir un acuerdo entre todos los profesores del área del mismo centro. Así, se teme perjudicar a los alumnos por no trabajar contenidos que en cursos posteriores les pueden ser necesarios a la hora de trabajar con otro compañero. Además, estos problemas no sólo se percibe que perjudican a los alumnos, sino que también merman la imagen de la propia profesional de cara al resto de sus compañeros. Este tipo de temores, sin duda, genera problemas de inseguridad a la hora de intentar llevarlas a cabo, lo que también explicaría las continuas “desviaciones” – en realidad, regresos – hacia lo tradicional.

Otro problema que se detecta es la repercusión real del trabajo realizado con los alumnos. Parece que el tratamiento de contenidos como puede ser el de la desigualdad se presta más a la necesidad por parte del profesor de contemplar el fruto de su trabajo ya que se supone que deberían modificar no sólo los conocimientos teóricos, sino también las actitudes y comportamientos de los propios alumnos. En este sentido se manifiesta como un problema el hecho de la coherencia, o falta de la misma, entre lo trabajado con los alumnos y lo que éstos viven en su contexto cotidiano, sobre todo familiar, y que les lleva a desarrollar actitudes en muchos casos opuestas completamente a lo que implicaría un conocimiento adecuado de un contenido como puede ser el de la desigualdad.

En esta misma línea se considera un problema fundamental la cuestión de la relación con los alumnos, que se aprecia cada vez más dificultosa. De este modo se

llega a afirmar que el criterio para valorar a un buen profesional ya no debe ser el conocimiento que tiene de los contenidos, sino el modo en que se relaciona con sus alumnos. En este sentido se manifiesta la urgente necesidad de un cambio en la actitud del profesorado al que corresponde tratar de salvar este tipo de obstáculos para prestar un servicio de calidad y no permanecer a la expectativa o cumplir meramente con el expediente.

Por último, y en relación con lo anterior, se manifiesta que uno de los problemas fundamentales de la educación es la profunda falta de formación en esta línea, sobre todo en lo que se refiere a los contenidos procedentes de las Ciencias de la Educación. El hecho de que la investigación educativa se encuentre muy despegada de la práctica cotidiana de la profesión se considera de gran relevancia. Esto hace que perciba que las propuestas que se realizan desde la Universidad y los cursos de formación en los que participa le parezcan demasiado ideales y difíciles de llevar a la práctica en un contexto real. Esto parece que le hace sentir un cierto ambiente de desencanto que, por otro lado, no parece demasiado extraño en el contexto de la profesión docente en los últimos tiempos.

En definitiva, teniendo en cuenta el resultado de la entrevista en su conjunto y como conclusión, podemos decir que se trata de un caso que se puede considerar de transición, desde un modelo predominantemente tradicional hacia otro que no se tiene claro y que en consecuencia aún está por definir. Esto se manifiesta fundamentalmente en la ruptura en la primera variable, la más basada en lo motivacional y, en consecuencia, lo primero que cambia. Parece tratarse de un inicio de ruptura que pretende ser bastante radical, hacia posiciones claramente espontaneístas, pero sin embargo, parece encontrarse en un momento inicial aún, ya que estas posiciones se manifiestan poco elaboradas.

### **5.2.2. Caso B**

El segundo caso es una profesora del IES “Federico Mayor Zaragoza”, del barrio sevillano de Bellavista. Es Licenciada en Historia General, con especialidad en Historia Medieval y Moderna. Comenzó a hacer una tesis doctoral sobre Historia Medieval que no llegó a finalizar. En la actualidad es profesora de Historia Universal Contemporánea de primero de Bachillerato, de Historia de España de segundo de Bachillerato y de Patrimonio Artístico de Andalucía, como optativa de segundo de Bachillerato.

El centro en el que trabaja es muy pequeño, debido a la escasez de alumnos. Ella junto con otra profesora más son las únicas componentes del Departamento de Ciencias Sociales. Manifiesta que se siente muy valorada y respetada entre sus compañeros y que está muy contenta con el centro en general.

***Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad***

En primer lugar se observa una presencia significativa de unidades de información claramente relacionadas con el valor B (espontaneísta) o con el valor D (alternativo), en la tendencia – que de este modo se ve confirmada – que ya se observó en los cuestionarios de tomar como finalidad para trabajar el contenido de la desigualdad la sensibilización y la necesidad de cambiar la sociedad, aunque, como ya se apuntó, de un modo bastante voluntarista y relativamente ingenuo, como se observa claramente en la siguiente unidad de información y en otras similares.

*[E1/B/U3/VB] Y que además, verás tú, nacemos en una sociedad desigual y lo vivimos como algo natural. Luchar por la igualdad es algo que, tal como están las cosas, resulta antinatural. Es que tienes que luchar contra corriente y sensibilizar a la gente en este sentido; a mí me parece prioritario.*

Aunque esta tendencia convive con otra más evolucionada gracias a la presencia de un número considerable y variado de unidades de información adscritas al modelo D o alternativo, que también se centran en la cuestión del cambio social y en la relación de la escuela con el mismo, aunque se aprecia en ellas una concepción bastante más rica y elaborada que la que aparece en las que se adscriben al modelo espontaneísta. Como digo, estas unidades de información son muy variadas, lo que proporciona una visión bastante completa del modelo alternativo en relación con la variable referente a las finalidades. De este modo aparecen unidades de información que hacen referencia a la función de la escuela como compensadora de las desigualdades sociales y como mecanismo para el cambio social, con unidades de información similares a la siguiente:

*[E1/B/U5/VD] Es decir, si estamos trabajando para una sociedad, la escuela tendría que formar jóvenes con las mismas oportunidades. Desde niños, hasta los jóvenes, que tuvieran las mismas oportunidades y evidentemente, para conseguir una sociedad más justa y más igual. Que ése yo creo que es el objetivo de la escuela,*



*entre otros, el de socializar y el de formar a los ciudadanos. No para la competencia, pero sí para la igualdad. Yo creo que es el objetivo.*

En esta misma línea también aparecen incluso unidades de información en las que se apela a una formación crítica de los alumnos como ciudadanos con criterio propio frente a la manipulación y al pensamiento único impuesto.

*[E1/B/U13/VD] Bueno, todas esas cosas tan dramáticas, tan dramáticas, tienen otra forma de verse. Y eso es lo que a mí me interesa, que ellos vean que eso tiene otras formas de verse, que los medios de comunicación sirven unos intereses.*

También se hace referencia al compromiso personal de los alumnos en la transformación de la sociedad desde su realidad más cotidiana como objetivo último del cambio de actitud que este tipo de contenidos debe promover en último término en los alumnos para cumplir con su auténtico cometido.

*[E1/B/U15/VD] Como segundo objetivo, que se den cuenta que la igualdad o la lucha por la igualdad empieza desde su propio nivel. Y que eso se tiene que transmitir en el trato en clase, en su manera de ver las cosas nuevas, en su manera de aceptar lo que es distinto. Y ése sería el segundo nivel de compromiso. O tanto monta, monta tanto. Esos serían mis dos objetivos prioritarios.*

Finalmente, y desde un punto de vista algo más práctico o realista, se propone como finalidad para el contenido de la desigualdad en la escuela trabajar los problemas de la realidad a los que los alumnos se van a tener que enfrentar como ciudadanos de modo que este tratamiento les dote de cierto criterio o habilidades para gestionar este tipo de situaciones en la vida real.

*[E1/B/U18/VD] es lo que verdaderamente les puede ser útil en la vida y les va a dar una capacidad crítica para observar la realidad que tienen y que manejan.*

En definitiva, se atiende a múltiples aspectos que proporcionan una panorámica bastante completa de aquello que he denominado como modelo alternativo en relación con la cuestión de las finalidades.

## **Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

En clara sintonía con lo aparecido en la variable anterior, en lo que se refiere a las fuentes se aprecia un completo predominio de valores D o alternativos, por lo que puede considerarse como un modelo muy similar a lo que he propuesto como deseable, al menos en lo que a esta variable se refiere. No tiene libro de texto en el que basarse para orientar la asignatura o su contenido, aunque sí recomienda a los alumnos que se compren algún libro tanto de texto como obras generales para que los puedan utilizar como material de referencia y consulta a lo largo del curso.

Utiliza como fuentes tanto el conocimiento cotidiano, como los problemas de la realidad y los conocimientos socialmente organizados. Además, dentro de estos últimos no sólo acude a las disciplinas tradicionales, sino que se basa por ejemplo en escritores e intelectuales de corte más general que escriben sobre los problemas de la actualidad.

*[E2/B/U3/VD] Prensa, fundamentalmente, internet, periódicos digitales, información alternativa como "rebelión.org" que me da muchísimo juego (risas), porque además escribe gente muy interesante. Pero después hay... ahora me han cerrado muchísimas fuentes, porque con esto de que los periódicos digitales cuestan dinero, pues la verdad es que me han cerrado muchas fuentes ¿no? Pero, en fin, lo que hago es tipearlos; tengo los periódicos y los voy escribiendo, aquello que me parece interesante. Es decir, que ahí ya no son noticias, porque las noticias las recortas, las pegas y las das fotocopiadas. Pero se trata de ver artículos que tienen un mayor valor y una mayor larga duración. Pues desde Chomsky, Said, Galeano, Galeano no... sí, Galeano. Humberto Eco también escribe cosas bastante interesantes de actualidad. Y eso, pues digamos que es una fuente de recursos que tienes permanentemente y eso sí tengo que tipearlo.*

Es bastante llamativo, a mi modo de ver, el hecho de que la fuente mayoritaria en gran parte de los casos, como es el libro disciplinar, tanto especializado como de texto, en este caso concreto sea olvidada y sólo se mencione de un modo casi anecdótico y por indicación del entrevistador. Lo que manifiesta de un modo bastante evidente la escasa importancia que se le concede en la práctica.

*[E2/B/U4/VD] Bueno y libros, perdona. Claro, (risas) claro que sí. Claro que sí hay libros.*

Una vez que cuenta con todo el contenido de las diferentes fuentes, no sólo lo selecciona, sino que además lo reelabora ella misma, a través de la producción de materiales propios en formato informático. Este trabajo de selección y reelaboración de información incluye de alguna forma la perspectiva metadisciplinar necesariamente. Aunque no se aluda a ella con esta terminología, se puede interpretar así cuando dice que tiene claro de dónde parte y a dónde quiere llegar con los materiales que elabora.

[E2/B/U6/VD] *Y lo que vas elaborando con los materiales que te vas encontrando pues son actividades, que puedes ir cambiando cada año, cambiando en relación a la actualidad. Pero sí que la idea de dónde quieres tú partir y hasta dónde quieres tú llegar, eso lo tienes elaborado de antemano.*

### **Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad**

Son pocas las unidades e información que pueden clasificarse de un modo exclusivo en esta variable. Sin embargo, a lo largo de las demás puede apreciarse una concepción del contenido bastante variada aunque sin llegar a contar con una sistematización u organización, por lo que el valor que fundamentalmente predomina es el aditivo con una ruptura del contenido tradicional pero, como digo, sin una alternativa lo suficientemente consciente o sistematizada. Quizá esta situación de indefinición tenga que ver con el mismo hecho de la ausencia de reflexión y, en consecuencia, de unidades de información aparecidas en la entrevista relacionadas directamente con esta variable.

De todos modos, en las variables que aparecen, la ruptura que se aprecia de los contenidos tradicionales manifiestan una tendencia hacia la inclusión de contenidos relacionados con lo actitudinal en función fundamentalmente de la propia situación de desigualdad vivida por los alumnos en su realidad cotidiana:

[E3/B/U1/VC] *Pero, después, trabajamos la igualdad no sólo a nivel de que las riquezas están mal repartidas, la desigualdad aparece cuando hay desigualdad en las oportunidades, pero es que también trabajamos la desigualdad con respecto a grupos que tenemos cerca. Es decir que, ellos viven en Bellavista, sufren, bueno sufren, están en contacto constantemente con grupos de emigrantes y están, no solamente están tratando día a día con un trato desigual al inmigrante, sino que a veces son partícipes de que eso debe de ser así. Y entonces ese asunto...*

*hemos empezado a trabajarlo justamente en este trimestre como elemento y como objetivo importante.*

#### **Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum**

La primera cuestión digna de resaltar es el hecho de que aparece constantemente el contenido de la desigualdad, aunque de un modo que se confiesa a sí mismo como poco sistemático. La práctica totalidad de las unidades de información que se relacionan con esta variable y, en consecuencia, la actitud que predomina es la que se corresponde con un modelo C o aditivo.

*[E4/B/U1/VC] En fin, digamos que hay una sensibilidad respecto de eso, pero no hay un trabajo sistemático. Por lo menos yo siento que no tenemos un trabajo sistemático.*

De todos modos, se observa un número minoritario de unidades de información de carácter tradicional / tecnológico que se relacionan con temores, manifestados de un modo muy explícito, a la ruptura total con los contenidos tradicionales. En el fondo parece que estos son los profesores conciben como los que se tienen que trabajar casi por derecho propio y porque a la larga constituyen el contenido que habrá de ser sancionado por la institución escolar a través de los exámenes.

*[E4/B/U8/VA] Como que no es una cosa muy seria, cuando tienes obligaciones de dar temarios más científicos entre comillas y sientes que no es el saber que debe de ser.*

*[E4/B/U10/VA] No, lo que determina la relevancia oficialmente, y en mi subconsciente también (risas), es aquello de lo que el alumno se va a tener que examinar cuando acabe el Bachillerato, ¿no? Entonces... que es a un año vista. No es mucho más tarde. Entonces, eso es lo que determina en el sistema educativo realmente la relevancia y es lo que determina también en mi cabeza.*

En este sentido se observa un profundo conflicto interno entre aquello que la propia profesora considera relevante por convicción propia y aquello que piensa que es relevante por imposición de las circunstancias en las que se encuentra el sistema escolar. Esta circunstancia provoca una profunda inseguridad en la profesora y le resta confianza en el propio trabajo que está desarrollando, como veremos un poco más

adelante al hablar de los problemas que la propia docente percibe en el ejercicio cotidiano de su profesión.

En relación con el papel que el contenido de la desigualdad puede jugar como organizador curricular, parece que hay un cierto convencimiento de que la desigualdad está en el núcleo de todos los problemas y que, en consecuencia, puede funcionar como contenido vertebrador del resto de los que se trabajan a lo largo del curso. De todos modos, como se deduce fácilmente de la lectura de la entrevista, parece que ésta es una opinión que se alcanza durante el transcurso de la misma, al hilo de las reflexiones en voz alta provocadas por las preguntas.

[E4/B/U6/VC] *Es decir, la actualidad es epidérmica. Es decir, los conflictos están por debajo y son los mismos. Es decir, hay conflictos que nacen de unas raíces históricas determinadas y que están ahí y que tienen distintas manifestaciones. Entonces la actualidad es un pretexto. En el fondo subyace, bueno, pues fundamentalmente, en realidad el núcleo fundamental es la desigualdad.*

Por último, aparece una unidad de información que manifiesta en un nivel desiderativo como contenidos fundamentales aquellos que son útiles para la vida de los alumnos, en un modelo próximo al espontaneísmo. De todos modos, hay que considerar que esta unidad de información aparece como reacción y por oposición a las anteriores de carácter más tradicional, por lo que tiene bastante sentido que la ruptura se manifieste hacia un nivel más primario en la escala de progresión y no hacia otros más elaborados.

#### **Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

Se da un predominio de unidades de información de carácter aditivo que manifiestan una concepción del aprendizaje próxima a lo deseable, aunque como la propia profesora expresa, sin una sistematización, es decir, sin un hilo conductor en los aprendizajes que se producen.

[E5/B/U3/VC] *Lo que no tengo es una sistemática. Es decir, no hay un momento en el que yo diga: "bueno, vamos a debatir sobre esta cosa", ¿no?, sino que dentro del debate están diciendo, están vertiendo, criterios que van en contra de la igualdad. En contra de la igualdad o a favor de la desigualdad.*

[E5BIS/B/U4/VC] *En fin, digamos que hay una sensibilidad respecto de eso, pero no hay un trabajo sistemático. Por lo menos yo siento que no tenemos un trabajo sistemático.*

Sin embargo, sí que se cuenta con un criterio conductor de los aprendizajes, que es la actualidad. Al hilo de la misma se va contemplando el contenido de la desigualdad a medida que va surgiendo. Este hecho supone una profunda novedad con respecto a lo que aparece en el resto de profesores entrevistados que generalmente trabajan la desigualdad a medida que va surgiendo, pero al hilo de los contenidos tradicionales que son los que marcan el ritmo de los aprendizajes. El hecho de optar por la actualidad implica el reconocimiento de modos de organización alternativos al de la lógica de las disciplinas, lo que, por otra parte, presenta la ventaja de la conexión, más probable, con las ideas e intereses de los alumnos.

También hay alguna unidad con valor espontaneísta ya que se manifiesta que se van seleccionando los contenidos a medida que los alumnos van manifestando su interés por los mismos. Sin embargo, su presencia es muy minoritaria en relación con el resto de unidades de información.

[E5/B/U9/VB] *Y partimos de que los contenidos los eligen ellos en relación a las cosas que ellos van descubriendo y que van viendo y que les llaman la atención.*

Lo que sí es, a mi juicio, muy destacable es la presencia de unidades clasificables dentro del nivel D o deseable. Sobre todo aquellas en las que se tiene en cuenta las ideas de los alumnos como elemento del que parten los aprendizajes y que se toma como base a partir de la cual incluso se elaboran los materiales que están en función de la misma para hacerla evolucionar.

[E5/B/U10/VD] *Pero en realidad la idea originaria es que ellos parten de un centro de interés. Desde donde han estudiado solicitan centros de interés y entonces partimos la primera hora de clase con que ellos hacen un debate y se ve qué es lo que saben o qué es lo que no saben. Yo no hablo. Simplemente estoy allí tomando nota de lo que ellos van diciendo y ellos discuten. Y les dejo que hablen de todo. Es decir, a mí me interesa tanto lo que saben como lo que no saben. Y los errores como las cosas muy acertadas. Surgen preguntas y entonces yo voy preparando un material en HTM que va dando no respuestas directas, sino que les va haciendo cuestionarse cosas. Desde fotografías, recortes de prensa, informes, cuestiones que ellos buscan*

*en internet... Y entonces volvemos, a lo largo de una semana de trabajo, volvemos otra vez al debate.*

Mención aparte merecen, por su singularidad, las que abogan por un isomorfismo entre el contenido trabajado, en este caso la desigualdad, y las propias circunstancias que se dan en el contexto del aula. De este modo, se defiende claramente el hecho de que, para que se produzcan verdaderos aprendizajes en el sentido de la superación de las desigualdades, las situaciones que se dan en el aula no pueden ser favorecedoras de situaciones de desigualdad.

Además, hay una cierta progresividad que queda muy gráficamente reflejada en expresiones como la que manifiesta que se trabajan los contenidos “cerrando capas”. Aunque se expresa que no hay una programación completamente definida, este tipo de unidades de información manifiestan una clara tendencia hacia la concepción evolutiva de los aprendizajes.

*[E5/B/U11/VD] Y vamos, como una cebolla, cerrando capas, cerrando capas, cerrando capas, hasta que creo que ellos ya pueden elaborar un informe escrito que hacen al final; y yo ya después les pregunto sobre lo que han aprendido. En realidad, el nivel de, de, de conocimiento del tema es aceptable para la inmensa mayoría. Luego una gente muy bien y otra gente muy deficiente. Pero la pregunta era que cuál era la dinámica de trabajo. Pues así trabajamos.*

Sin embargo, esta gran presencia de unidades de información que se adscriben al modelo alternativo convive con un temor confesado a la ruptura en los procesos de aprendizaje, que se manifiesta sobre todo en la inseguridad provocada por el hecho de que los aprendizajes que se produzcan de este modo puedan no ser “rigurosos”.

### **Otras cuestiones profesionales**

Es muy destacable el hecho de que, si bien se produce una ruptura bastante profunda con todo lo tradicional, tal y como se ha podido comprobar, se manifieste claramente que esta situación se produce fundamentalmente en un curso como primero de Bachillerato, ya que se considera que el temario es muy similar al que los alumnos ya han trabajado en el cuarto de la ESO, por lo que se pueden permitir estas licencias. Sin embargo, en el segundo de Bachillerato cambia profundamente la situación, al aparecer la amenaza de la Prueba de Selectividad al final del curso. Esta situación nos indica claramente dos circunstancias relacionadas, a mi modo de ver muy

significativas. En primer lugar la enorme fortaleza de la estructura escolar que cuenta con mecanismos, como la selectividad, de presión y uniformización de las prácticas escolares; y en segundo lugar, y más significativo aún, si cabe, se encuentra la profunda falta de confianza de la profesora en su modo de trabajar como mecanismo para producir verdaderos aprendizajes, lo que le lleva a romper con el mismo en el momento en que siente la presión de que los alumnos tengan que dar cuenta de su trabajo ante un tribunal examinador. Sin embargo, quizá esta falta de confianza no sea tal, sino que el cambio en la metodología se deba a la constatación de la necesidad de trabajar con tiempos y condiciones adecuadas – entre las que se sitúa por supuesto, la ausencia de la presión por la calificación –, que en este caso no se dan.

Además, se manifiesta una finalidad última que tiende al cambio profundo tanto de la institución escolar, como, en último término, de la propia sociedad. Este hecho le lleva a sentir la sensación de trabajar siempre contra corriente y con enormes dificultades frente a las profundas resistencias del sistema hacia el cambio. Finalmente se expresa cierto escepticismo a la hora de la repercusión real de este tipo de actitudes en la producción de transformaciones efectivas en la estructura social y escolar. De todos modos, este escepticismo se ve compensado por la necesidad personal de trabajar en esta línea por considerarse la única que merece la pena.

Con respecto al tema concreto de la desigualdad, se percibe también mucha falta de formación, que genera profundas inseguridades a la hora de romper con el funcionamiento tradicional de la clase y que lleva a que la profesora reconozca que en múltiples ocasiones desempeña su labor desde el voluntarismo. Esta falta de formación se ve además agravada por la falta de referentes válidos para este contenido concreto, que no cuenta con un colectivo científico que marque las pautas de aquello que constituye el conocimiento oficial; lo que se manifiesta claramente así: *“No hay un modelo. No hay un paradigma. Nadie me ha enseñado y entonces me siento que no estoy cualificada”*. En definitiva, se observan serias resistencias epistemológicas hacia un contenido que no parece socialmente validado, o al menos no se percibe como tal, por la ausencia de referentes disciplinares. Por lo demás, se observa que los alumnos están muy viciados por el funcionamiento predominantemente tradicional de la escuela, por lo que el hecho de que admitan este nuevo modo de trabajar y se adapten al mismo supone una dificultad añadida.

Por otro lado, y como contrapunto, se manifiestan de un modo muy vehemente las profundas satisfacciones que produce el hecho de comprobar cómo los alumnos van construyendo auténticos aprendizajes que les sirven para tener un criterio tanto a



la hora de enfrentarse a la realidad más cotidiana como a la hora de formarse una opinión propia con respecto a los principales problemas de la humanidad.

Además, la profesora mantiene contactos con otros compañeros que realizan experiencias similares a las suyas, aunque manifiesta que son demasiado esporádicos y que lo ideal sería contar con un equipo capaz de trabajar conjuntamente y de proporcionarse apoyo mutuo.

En definitiva, se puede decir que se trata de un modelo bastante evolucionado y próximo a lo que he planteado como deseable. Como no se trata de un modelo ideal sino real, presenta algunos problemas, que se me antojan como los más resistentes a la hora del desarrollo profesional en relación con el contenido escolar en general y con el de la desigualdad en particular. Y que son fundamentalmente la concepción del propio contenido tanto de un modo individual como en su relación con el resto, y la concepción del proceso de aprendizaje.

### 5.2.3. Caso C

La tercera profesora pertenece al IES “Bellavista” del barrio sevillano del mismo nombre. Es Licenciada en Historia General, aunque le hubiera gustado hacer Historia Contemporánea. En la actualidad da clases en Historia Contemporánea de primero de bachillerato, en Ciencias Sociales de tercero y cuarto de ESO y en área sociolingüística en un curso de diversificación curricular.

Se muestra descontenta con la realidad del centro en general y, particularmente con los alumnos de los que se queja por la falta de interés, motivación y educación, debido a su extracción social media – baja.

#### ***Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad***

En primer lugar se observa un claro predominio de unidades adscritas a valores espontaneístas que aluden como finalidad principal a la educación para la vida y en valores de los que se observan profundas carencias en los alumnos.

[E1/C/U2/VB] *Lo que te decía, la desigualdad y otros aspectos también, que me parece a mí que hay grupos de 4º a los que tú les tienes que preparar para echarse a la vida, más o menos, y por lo*

*menos una educación mínima en valores, pero no sólo el de la desigualdad, sino el ser buen ciudadano, ese tipo de cosas...*

No obstante, a pesar de que se pretende responder con buena voluntad a los problemas de falta de formación de los alumnos, dicha respuesta refleja una concepción simplificadora del problema que se concibe como negativo, aunque no se dan razones para esto. En definitiva, parece como si se tratara de un asunto de sentido común o de algo que debiera ser naturalmente asumido. De modo que quien no lo hace resultaría que tiene algún tipo de desviación o mala formación de partida, obviando cualquier tipo de discusión que pudiera derivarse de los múltiples matices del problema que, como digo, no se conocen y, por lo tanto, no se plantean.

*[E1/C/U5/VB] O por lo menos que ellos tengan conciencia de que eso es negativo, que eso no puede ser. Pero me parece que... (risas) visto lo visto lo de ayer. Hay que ver, son más proamericanos que Dios.*

### ***Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad***

Sin embargo, la segunda unidad de información presenta un brusco contraste con la anterior al estar compuesta de un modo prácticamente exclusivo por unidades de información adscritas al valor tradicional / tecnológico. De este modo, la única fuente que se toma como referente para la construcción del contenido escolar de la desigualdad son las disciplinas tradicionales. Por lo demás, estas propuestas disciplinares se toman fundamentalmente de libros, y no de los medios de comunicación, como ocurría en el caso primero, lo que acentúa, si cabe, aún más el carácter disciplinar y tradicional con que se concibe la fuente para la construcción del contenido escolar.

*[E2/C/U2/VA] Si, de libros, bueno, de la biblioteca mía, de mi, de libros que yo he ido comprando incluso de libros de la carrera que los tengo todavía, no sé ya, no sé, pero no sé decirte...*

A pesar del claro dominio de unidades de información tradicionales a que acabo de hacer referencia, aparece una unidad que he codificado dentro del valor espontaneísta. Dicha unidad hace referencia a situaciones muy puntuales situadas fuera de lo que se considera la estructura fundamental de la asignatura, en la que sí se permite trabajar contenidos más próximos a los problemas y la realidad de los alumnos.

[E2/C/U4/VB] *Hombre en cosas puntuales, pues el año pasado en 4º, como éste en 4º de diversificación, hicimos una cosa sobre el barrio, y vinieron gente del barrio a hablar, este año tenemos una actividad, que no sé cuándo la voy a hacer de los saharauis, pueden venir unos saharauis, es que no sé a que te refieres...*

Se trata, como se aprecia claramente, de situaciones que se pueden considerar “desescolarizadas”. Es decir, en oportunidades en las que se rompen las condiciones escolares, tanto espaciales como temporales, sí se contempla la posibilidad de acudir a otras fuentes para la construcción del conocimiento, como pueden ser los problemas de la realidad a través del testimonio oral de personas concretas y cercanas, tal y como se observa en la unidad de información que aparece más arriba. Esta situación muestra, a mi modo de ver, de una forma bastante evidente la enorme influencia del contexto escolar no sólo en los comportamientos o en los modos, sino incluso en las fuentes que se utilizan para la construcción del contenido.

### ***Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad***

En la misma línea que la variable anterior, las unidades de información relacionadas con la composición interna del propio contenido de la desigualdad son fundamentalmente de carácter tradicional. De este modo, los contenidos que conforman el contenido de la desigualdad son los que se corresponden con las disciplinas, tanto la Geografía y la Historia, como otras menos tradicionales pero que se tienen en cuenta por las especiales características de este contenido, como puede ser la economía.

[E3/C/U1/VA] *Desigualdades sociales y económicas desde luego.*

De todos modos, también se aprecia un cierto sesgo hacia el espontaneísmo que parece marcado, sobre todo, en sintonía con lo que ya se observó en la primera variable, por el compromiso político en contra de las injusticias, aunque del modo simplificador y relativamente ingenuo que ya he comentado en varias ocasiones.

#### **Variable 4. Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum**

En cuanto a la relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de los que componen el currículum, el predominio de unidades de información adscritas al modelo tradicional / tecnológico es absoluto. De este modo, el contenido de la desigualdad, siempre que se trabaja es en relación con contenidos tradicionales del currículum, que resultan adecuados para el tratamiento del mismo.

*[E4/C/U1/VA] pero no en todos los temas; verás que, por ejemplo, pues el tema del movimiento obrero queda clarísimo, en el tema del imperialismo, no sé, el tema de la Revolución Francesa, es que la historia es de desigualdades, es que siempre tiene que salir, bueno, me parece a mí, no sé... siempre sale.*

Sin embargo, se manifiesta muy claramente que, cuando es trabajado, el contenido de la desigualdad no es considerado como un contenido más, sino que más bien se trata de un contenido de segundo nivel que se encuentra en situación de inferioridad con respecto a los contenidos tradicionales y que se trabaja de un modo muy secundario, hasta el punto de no ser objeto de evaluación. Esta situación es, además, percibida por los alumnos, lo que provoca su rechazo a “perder el tiempo” con contenidos que no están sometidos a la presión del control y la censura académica, como se observa claramente en la siguiente unidad de información:

*[E4/C/U8/VA] Pues no seguí con la actividad, entonces hay un poquito de rechazo a ese tipo de actividad, como que de eso no se tienen que examinar, como que eso sobra y que no tienen que perder el tiempo con eso, ¿sabes?*

Por lo demás, a lo anterior se une una total falta de planificación y programación. En definitiva, se trata de un contenido que no se programa, al menos no como el resto de contenidos del currículum tradicional, que reflejan lo que se ha definido como *código disciplinar* (Cuesta, 1997; 1998). Cuando aparece al hilo de los contenidos tradicionales que sí son objeto de programación, se trabaja, aunque de un modo completamente espontáneo y carente de planificación. En estas situaciones, por lo tanto, se está a merced de que el contenido surja en el transcurso del tratamiento de los contenidos tradicionales, que sí gozan de la garantía de ser trabajados. Esto naturalmente repercute de un modo negativo en la calidad con que el contenido es trabajado. Como no puede ser de otra manera, el trabajo es bastante superficial y se

reduce a algún diálogo en la clase o a algún comentario sobre el mismo realizado por el profesor, aunque sin profundizar demasiado, para no desviar la atención de los contenidos realmente importantes. Ante esta situación, es apreciable el profundo contraste y desfase que se da con respecto a las finalidades que se manifestaron en la primera de las variables como fundamentales a la hora de trabajar los contenidos escolares en general y el contenido de la desigualdad en particular.

[E4/C/U4/VA] *[Es decir que tú programas más o menos y buscas para dar ese tipo de contenido.] Sí y si no... que a lo mejor no lo tengo escrito, pero que si salen en clase y no sé yo cómo decirte... no sé, es que yo no me sé explicar, vamos a ver, cuando sale, aunque no tenga una actividad preparada, hablamos sobre el tema y se prepara para el día siguiente.*

Ante la pregunta por este modo de trabajar la desigualdad, la profesora manifiesta que esta circunstancia es propia del centro en general en el que, según se comenta, este tipo de contenidos “transversales” no se programan del mismo modo que el contenido “reglado”:

[E4/C/U6/VA] *Pero que es un defecto que tenemos el departamento, que desde principio de curso, así como programamos el contenido reglado, la transversalidad se trabaja poco. Otra cosa es que a raíz de un tema tú sepas que va a salir, pero no lo tenemos preparado para todo el curso, ¿sabes?*

En definitiva, creo que se puede concluir que, en lo que se refiere a esta variable, se trata de un ejemplo muy completo, casi paradigmático, de lo que he definido como modelo tradicional / tecnológico.

### **Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

Por último, en lo que se refiere a la concepción de la construcción del contenido escolar de la desigualdad, lo primero que salta a la vista es la escasa presencia de unidades correspondientes a esta variable. De todos modos se observa un modelo fundamentalmente tradicional basado en una concepción transmisiva que cristaliza en explicaciones de los contenidos por parte del profesor o, a lo sumo, diálogos con los alumnos sobre el tema en cuestión. En relación con este modo de trabajar, se expresa que provoca dificultades sobre todo de disciplina que, por lo general, se imputan a los alumnos y al escaso interés que, cada vez más, éstos manifiestan por el aprendizaje.

Así, en la concepción de la profesora parece interpretarse que los alumnos aprenden menos o que tienen mayores problemas para hacerlo que antes. Lo que no parece plantearse es que quizá los alumnos ya cada vez soportan menos este tipo de dinámicas en la clase:

[E5/C/U2/VA] *que a mí antes me parecía que era el alumno, con lo que tu transmitieras de por ti, ellos iban a aprender; pues ahora me parece que no, que ahora se lo tienes que remachar y hablar detenidamente de eso.*

Quizá para superar esta dificultad se observa la aparición de algunas actividades de carácter más aditivo cuya función sería romper con la dinámica tradicional que aburre a los alumnos introduciendo actividades más variadas que generalmente implican un trabajo manual y que sirven para paliar los problemas de conducta.

[E5/C/U1/VC] *Pues normalmente consisten en recortes de prensa, revistas, se traen a clase, se trabajan. A veces hemos hecho un mapa.*

### **Otras cuestiones profesionales**

Es muy significativo el hecho de que esta profesora, que, en principio, manifiesta un claro sesgo tradicional en la inmensa mayoría de las unidades de información en relación con el trabajo en los cursos ordinarios, sí se permita romper con esta dinámica en el grupo de diversificación curricular. Aquí no cuenta con libro de texto y los temas son elaborados por ella misma y organizados en función de los intereses de los alumnos utilizando múltiples recursos que ella misma busca. La razón fundamental para esto es “*que si no, no se enteran de nada*” y que no es necesario que aprendan los contenidos tradicionales ya que no los van a necesitar<sup>104</sup>. Por tanto este modo de trabajar se reserva para alumnos que no dan la talla en un modelo tradicional por tener carencias de aprendizaje. Por tanto, esta ruptura de lo tradicional no se vive como una oportunidad para experimentar o intentar innovar, sino como una pesada necesidad que requiere bastante más esfuerzo y que, por lo general, está peor compensada académicamente ya que este tipo de alumno jamás llegará a aprender de los contenidos tradicionales, tal y como parecería deseable.

---

<sup>104</sup> La cuestión sería conocer si el resto de los alumnos, a los que sí se obliga a conocerlos, los necesitarán en algún momento de sus vidas.

Otra cuestión que se vive como problemática es la relación con los alumnos. Sobre todo con aquellos que manifiestan una completa falta de interés por el conocimiento de la asignatura. En este sentido y en relación con el contenido de la desigualdad provoca una profunda desazón en la profesora la actitud de aquellos alumnos que manifiestan una total ausencia de conciencia política o de cualquier actitud de preocupación por los problemas sociales, de los que, por otra parte, muchos de ellos son víctimas directas. En esta misma línea, además, como se ha visto, se manifiesta el rechazo de los alumnos hacia este tipo de temas que, por considerarse de segundo nivel y no ser objeto de evaluación, se consideran de segunda variable, lo que hace que la profesora se sienta cada vez más frustrada y tienda a reducir su tratamiento en la clase por la respuesta generalmente negativa que recibe de los alumnos.

En relación con lo anterior manifiesta que uno de los problemas fundamentales que encuentra es la carencia completa de formación para afrontar este tipo de situaciones. Al tiempo que le gustaría contar con grupos de alumnos más reducidos y un mayor número de recursos y materiales que le facilitaran el trabajo con los alumnos sobre temas como el de la desigualdad.

En conclusión, parece que se trata de un modelo tradicional en sus rasgos básicos que comienza a romper no por motivación o convencimiento propio, sino, más bien, por las dificultades que encuentra para el desempeño del trabajo. Las dos variables fundamentales por las que se comienza a cambiar el modelo, como ya hemos visto en los cuestionarios y en los dos casos anteriores, son la que hace referencia a las finalidades del contenido escolar de la desigualdad, en la que se tiende como la mayoría, hacia el espontaneísmo, y la que se centra en la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje, que apunta más hacia tendencias aditivas.

En resumen, se trata de un modelo poco evolucionado y que se corresponde con el modelo mayoritario que emana de un análisis conjunto de los cuestionarios. En definitiva, parece ser la situación más normal, dentro del colectivo de los profesores de Educación Secundaria.

#### **5.2.4. Caso D**

Finalmente, el cuarto caso es un profesor, desde hace veinte años, del Centro concertado San Juan Bosco de Morón de la Frontera, en la provincia de Sevilla. Es Licenciado en Geografía e Historia y autor de algunas publicaciones sobre la historia del pueblo y del propio centro en el que trabaja. Es el único profesor de Ciencias

Sociales del centro y trabaja en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En general, expresa que le gusta su trabajo y el centro en el que trabaja, aunque le cuesta llegar a los alumnos, lo que le crea problemas de frustración y ansiedad.

***Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad***

En primer lugar se aprecia un predominio claro de valores de tipo espontaneísta, que hacen referencia a una sensibilización en torno a la cuestión de la desigualdad, aunque en la misma línea superficial y de sentido común que ya ha aparecido en otros casos anteriores, más basada en el voluntarismo que otra cosa. Como se puede apreciar claramente en el siguiente ejemplo:

*[E1/D/U7/VB] Y a eso le doy yo una importancia fundamental, porque hay una ausencia de valores total. Educar en valores para la solidaridad, el compartir, eso es fundamental. Es que si se dejan esos temas... no hacemos nada...*

De esta manera, el contenido de la desigualdad es una cuestión que se plantea de un modo muy ideologizado, aunque sin dar razones para ello. Es decir, la existencia de la desigualdad se valora como negativa y como algo a erradicar, aunque se hace de un modo poco consciente, en el que parece darse por hecho esta cuestión, como si se tratara de una verdad absoluta. De hecho, en otro momento de la entrevista se alude a valores de tipo religioso para tratar de justificar la inclusión de este contenido dentro de los trabajados en el aula.

En contraste con lo anterior, hay una unidad de información que hace referencia a los contenidos disciplinares como finalidad de un modo contundente. De todas maneras es claramente minoritaria. Además, sólo se hace referencia a ella sólo como una de las finalidades fundamentales -entre otras como la educación en valores-, en este caso, no del contenido, sino del propio educador.

*[E1/D/U5/VA] la doble finalidad del educador es transmitir los conocimientos que tiene que transmitir, en este caso de Historia o de Geografía.*



En cualquier caso, en otra de ellas se refiere a los contenidos pero siempre en relación con su utilidad para comprender la sociedad del presente y preparar a los alumnos para la vida en la misma. En definitiva, en sintonía con un modelo de corte espontaneísta, al menos en lo que a las finalidades se refiere.

### **Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

El modelo que se percibe en relación con las fuentes es de carácter mixto. De este modo aparecen fuentes más disciplinares que se tienen como referentes a través del libro de texto y de otros textos o de otros recursos más actuales como la prensa o el video. Todo ello se clasifican dentro del modelo A.

[E2/D/U1/VA] *Primero, porque en los libros de texto tenían que verse esos temas también reflejados ¿no?*

[E2/D/U2/VA] *Por ejemplo, aparte de que aparezca en el texto, el tema de los periódicos, el tema de otros textos, y después también lo de, lo del video.*

Sin embargo, las fuentes más espontaneístas parecen surgir cuando se mencionan tanto la prensa como internet como fuentes, entiendo que para conocer y trabajar sobre la realidad cotidiana y no tanto sobre contenidos de carácter científico disciplinar.

[E2/D/U4/VB] *Hombre haría falta más recursos, ¿no? Todo... mientras más recursos mejor, ¿no? Por ejemplo, el Internet sería fundamental, por ejemplo aquí tienen Internet los de ciclos formativos, pero en la ESO sería fundamental cualquier cosa de éstas, fíjate tú lo que te supone Internet de sacar información.*

### **Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad**

Se observa un claro predominio de unidades de información relacionadas con el modelo C o aditivo. De este modo, se trabaja la desigualdad sobre todo desde el punto de vista del conocimiento socialmente organizado, pero no centrándose únicamente en las disciplinas tradicionales, o en la economía, como, según hemos visto, sucede en la mayoría de los casos. Más bien se tiende hacia una visión que engloba diferentes perspectivas, como la histórica, pero también, la política, la social, o la económica,

aunque sin llegar a integrarlas de un modo organizado. De manera que el resultado final sería bastante más completo que si simplemente se tuvieran en cuenta las disciplinas tradicionales, tal y como ocurre en el modelo A, aunque falta la articulación y organización de estas diferentes perspectivas, que se incluyen de un modo aleatorio, casi deslavazado, como se observa claramente en los ejemplos que he seleccionado a continuación:

[E3/D/U4/VC] *Sistemas políticos, les hablo, les digo: “tres cosas tenéis que tener muy claras que están en nuestro texto constitucional: el Estado español se define como un Estado político, social y de derecho; que hay que insistir en social, social que significa que el Estado debe estar con los más desfavorecidos, con los más desprotegidos, ¿no?; lo otro, de derecho, el tema de la ley; político, de la soberanía...”. Son temas, oye, que ahí, te lo digo de verdad, chavales con 15 o 16 años con un desconocimiento total...*

[E3/D/U5/VC] *Contenidos económicos, el tema de la globalización, que les insisto mucho, no la globalización económica, no la globalización que nos quiere vender Estados Unidos, las multinacionales para beneficio de los países ricos, sino otro tipo de globalización que implique otros aspectos, como ayudarle a esos países pobres, el dotarles de recursos de equipamiento, mucho más importante que el económico, vamos...*

Por lo demás, hay un par de unidades de información que hacen referencia a contenidos de carácter más moralizador. Se trata de unidades de información como las que ya han aparecido en ocasiones anteriores, sobre todo en la variable relacionada con las finalidades, que tratan este contenido de un modo absoluto, poco crítico. Por este motivo han sido clasificadas dentro de una perspectiva espontaneísta.

[E3/D/U7/VB] *además yo les digo a ellos una cosa que yo creo que da resultado. Digo: “pensar que muchos no tenéis culpa de haber nacido en un país rico, lo tenéis todo y tampoco tienen culpa aquellos que hayan nacido en un país pobre y no tienen nada. Pero hay una cosa muy importante que es la solidaridad, que no se olvide. Los que tienen mucho hay que ser solidarios con los que tienen menos, pero en todos los ámbitos”.*

**Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum**

En primer lugar, se observa cierto predominio de valores tradicionales (A). De este modo, al igual que ya se ha apreciado en ocasiones anteriores, el contenido de la desigualdad no es objeto de programación, sino que se trabaja al hilo de los contenidos disciplinares y en función de los mismos. De todos modos, de la misma manera que en la variable anterior, estos contenidos disciplinares no se corresponden exclusivamente con los de Geografía e Historia, como ocurre con el currículum más tradicional, sino que, sin salir del conocimiento socialmente organizado, entiendo que se insiste más en algunas facetas y de un modo más explícito, como puede ser la organización política o la económica.

En cuanto al tema histórico, es muy llamativo que -según se declara- se utilice poniéndolo en relación con el conocimiento de los problemas del presente, trabajando el conocimiento de las características de algunas épocas históricas junto con el de las características del presente y en concreto con la desigualdad.

[E4/D/U13/VC] *Sí, en Historia también, claro, en Historia por ejemplo ahora estamos dando la... el feudalismo; pues sale la sociedad estamental, ¿no?, los dos estamentos que están privilegiados, nobleza y clero, el tercer estado, que no está; entonces ya empiezan a preguntar: "pero eso cómo es, cómo que antes había una diferencia". Digo: "bueno, esta diferencia la podemos trasladar a la época actual"; es decir, que de la Edad Media tú puedes llevarlos, si se encarta, a la época actual, también hay diferencias económicas, hay diferencias sociales, siempre te sirve para... nunca encasquetarlos solamente donde están, ¿no? Ahora se ve lo del señor feudal que, que tenía, por ejemplo, ¿qué, qué ha cambiado ahora en la época actual?, ¿no? Que no la veas tú en una época determinada, ¿no?, sino que también que trascienda, ¿no?, hacia, hacia otros momentos de... históricos, ver cómo hemos ido evolucionando.*

Sin embargo, no parece observarse una finalidad o intencionalidad clara en este tipo de relaciones pasado – presente. Es decir, no parece que constituyan un modo más o menos organizado o intencionado de integración del currículum o de trabajo en torno a problemas, como ocurre en alguna de las propuestas didácticas alternativas que comenté en la primera parte del trabajo (capítulo 3). Más bien parece utilizarse como un mero recurso que ofrece algunas posibilidades para captar la atención de los alumnos al relacionar los temas más abstractos o lejanos con realidades que les son

más familiares; por lo que este tipo de unidades de información han sido clasificadas dentro del modelo aditivo.

De todos modos se manifiesta insistentemente como una característica positiva el hecho de que se dedique a trabajar este tema “todo el tiempo que sea necesario”. Es decir, queda claro que el contenido de la desigualdad no está sujeto a ningún tipo de programación. Por lo demás, la cuestión de que se trabaje todo el tiempo necesario puede interpretarse también en negativo: se trabajará mientras los alumnos deseen y no lo que se estime conveniente por parte del profesional que es responsable del aprendizaje de esos alumnos. Habría que preguntarse si el resto de contenidos curriculares se trabajan el tiempo que parezca necesario – lo cual sería ideal siempre que este tiempo estuviera programado de antemano o respondiera con flexibilidad a necesidades que surgen en la práctica – o, más bien se trabaja el tiempo que hay que trabajarlo.

Por último, en relación con esta variable, es llamativa la aparición de un par de unidades de información que instan hacia un tratamiento más globalizado de la desigualdad incluso en diferentes asignaturas. Aunque, más bien, lo que se propone es que este tema se trabaje en todas las asignaturas; por lo que la concepción que se manifiesta parece corresponderse con el concepto de *contenido transversal*, tal y como normalmente se entiende, sin llegar a proponer una globalización e integración curricular que suponga la ruptura, incluso, de las propias disciplinas.

[E4/D/U5/VC] *Esos valores nos corresponden a todos, y se tenían que tocar en todas las asignaturas. No, esto se toca en Sociales, eso es una equivocación. Si todos machacáramos, en, eso se quedaría más. Lo que pasa es que es más fácil siempre buscar, eso en Sociales; no, en Sociales no, los profesores de Matemáticas, el de Física, el de Ciencias, el de lo otro. Y esos temas son los temas transversales ¿no?, que se llaman. Tienen que estar, tienen que estar presentes.*

#### **Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

Por último, en relación con la concepción que se manifiesta del proceso de enseñanza/aprendizaje, se observa un predominio casi total del modelo aditivo. De este modo, se proponen diferentes actividades para trabajar en el aula el contenido escolar de la desigualdad, aunque sin organización ni sentido aparente. Simplemente

con la intención de diversificar las propuestas del aula de modo que aparezcan menos pesadas para los alumnos.

[E5/D/U3/VC] *Eso al principio, eso siempre. Que... surja el debate, que eso es difícil. El tema de la Prehistoria, pues sí, porque es un tema que ellos, como hay tanta interrogante, tanta duda, preguntan, y después ya, pues empezamos lo que es el tema propiamente dicho y después con actividades complementarias, la parte de los comentarios de texto, algún video relacionado con el tema, diapositivas...*

En la línea que se apuntó más arriba, parece que la introducción de nuevas actividades y recursos – como puede ser el vídeo – ayuda a la ruptura con los materiales más tradicionales y, puede que a la larga, con la dependencia de los mismos, favoreciendo la reflexión del profesor sobre la propia organización de los contenidos de un modo más libre, como puede observarse en la siguiente unidad de información:

[E5/D/U8/VC] *A lo mejor aprovechar el video más... o intercalarlo, venga, una parte vamos a ver esto, y después vamos a la sala de video para que ustedes lo veáis, ¿no?, la película... cuando estábamos en la prehistoria que les impacta mucho “En busca del fuego”, no sé si la... incluso hay compañeros, los de la serie esta de televisión “Érase una vez”, sobre todo para el primer ciclo. Yo creo que estamos muy aferrados al libro, demasiado aferrados, y eso es un fallo. Y de querer dar lo que... lo que pone el libro, vamos. Hay que seleccionar, hay que ir a lo esencial y fijarte y marcarte unos objetivos, ¿no?*

No obstante, en la unidad de información [E5/D/U4/VC], al referirse al trabajo en clase, sobre el tema de la desigualdad aparece la expresión, motivada al parecer por la pasividad de los alumnos, “estamos hablando de unos temas que tenéis que *participar*”. Lo que da a entender que se interpreta que es en estos temas y no en otros en los que hay que participar. Es decir, que, como ya apunté anteriormente, parece que este tipo de temas que se salen de los que constituyen el currículum tradicional, suponen una oportunidad para la ruptura de la dinámica habitual de la clase, que normalmente se corresponde con lo tradicional. Esta ruptura, por lo demás, debido a su carácter puntual e improvisado tiende, como se puede comprobar, hacia valores claramente aditivos, en los que se utilizan diferentes recursos y actividades sin organización alguna, con el único fin de llamar la atención de los alumnos.

Finalmente, hay una unidad de información claramente tradicional en la que se define este tipo de modelo de un modo bastante similar al que he tomado como referente teórico, y que parece corroborar la interpretación que he expuesto en el párrafo anterior.

[E5/D/U1/VA] *En 1º y después en la parte de Historia pues seguir lo que es el libro, y sobre todo a través de los comentarios de texto. Aparte de darle lo que es la teoría, las preguntas, normalmente ponerles textos para que ellos comprendan y razonen.*

### **Otras cuestiones profesionales**

Por último, al igual que en los casos anteriores, esta entrevista me permitió acceder al conocimiento de otras informaciones de carácter profesional que considero de gran interés tener en cuenta.

En la misma línea de lo que ya ha aparecido hasta este momento, una de las principales dificultades es la cuestión de los alumnos, en general, y disciplinaria, en particular. Parece que se tienen especiales dificultades para, según el propio profesor explica, “conectar” con los alumnos, que muestran muy escaso interés por la asignatura, lo que deriva, en la mayoría de los casos en problemas de comportamiento. Esto lleva al profesor a vivir su trabajo, en ocasiones, con verdadera frustración, lo que le ha llevado incluso, en ocasiones, a padecer problemas de salud. Curiosamente, como en el caso anterior, una de las soluciones que se contempla para atajar este tipo de dificultad es la reducción del número de alumnos por clase al tiempo que una mayor disponibilidad de recursos, más relacionados en este caso con las nuevas tecnologías.

Otro problema que se percibe como fundamental es el de la actitud y formación del profesorado. En este sentido, se menciona que la actitud general es muy “inmovilista” y que sería necesaria una mayor inquietud por parte de los profesionales para contar con una mejor formación que respondiera de un modo más adecuado a las necesidades de los alumnos. Por lo demás, sería necesario que este cambio de actitud en los profesionales se viera complementado por una oferta formativa que respondiera realmente y de un modo eficaz a las necesidades y dificultades de su trabajo.

Para concluir se puede decir que se trata de un modelo peculiar, bastante pegado a lo tradicional, aunque con una presencia notable de unidades espontaneístas, que parecen deberse no a una opción más o menos consciente, como podía ser el primero de los casos, sino más bien a cierto grado de interés moralizante

mezclado con algunas dosis de improvisación. Además, también se observa una tendencia bastante pronunciada hacia lo aditivo que puede quizá explicarse por la voluntad de llegar a los alumnos.

### 5.3. Cruce de resultados

Finalmente, como se recordará, la tercera de las fases contemplada en la metodología de la investigación (capítulo 4) no consiste en una nueva recogida y análisis de información, sino en poner en relación los resultados de las dos fases anteriores con el objetivo último de contar con una aproximación lo más completa posible a las concepciones de los profesores en torno al contenido escolar de la desigualdad en relación con las cinco variables que he tomado como referencia para la investigación y que han funcionado instrumento de análisis de todos los datos manejados hasta este momento.

En primer lugar, es destacable el hecho de que se hayan conseguido identificar con mayor fidelidad los modelos que se proponían como mecanismo de aproximación a las concepciones de los profesores en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad.

De este modo, se ha identificado un modelo tradicional / tecnológico, que es ampliamente mayoritario. Se trata de la mayor parte de los profesores. Son profesionales muy apegados a su formación disciplinar y a las rutinas propias de la institución escolar. Esto les lleva normalmente a no valorar la desigualdad social como contenido escolar, al no tratarse de uno de los contenidos que tradicionalmente han formado parte del currículum de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Normalmente recurren al libro de texto para preparar sus clases y se limitan al tratamiento de este contenido en la medida en que puede tener algún tipo de relación con las disciplinas científicas de referencia – la Geografía y la Historia –. Además, su visión del problema es bastante limitada, por lo que sus propuestas de contenido en este sentido son muy simples desde el punto de vista del conocimiento que se maneja. Finalmente, su concepción del aprendizaje es fundamentalmente transmisiva, por lo que plantean el aprendizaje de la desigualdad en base a explicaciones del profesor o del estudio de materiales escritos.

Además, ha aparecido también lo que he definido como modelo espontaneísta. En este caso se trata de profesores que, casi siempre por reacción al modelo anterior, optan por conceder mucha importancia al conocimiento escolar de la desigualdad. De

este modo, normalmente lo incluyen en sus clases, pero siempre en relación al entorno próximo del alumno y con la finalidad de buscar algún tipo de sensibilización o compromiso por su parte. Su modo de plantear el contenido es bastante desorganizado y normalmente no responde a una mayor planificación que la del propio interés de los alumnos por trabajar el tema, o la oportunidad de hacerlo en relación con algún tema o coyuntura de mucha actualidad.

En lo que se refiere al modelo alternativo, la presencia, como no podía ser de otra manera, ha sido mínima. Aun así, sí han aparecido algunos profesores que, si bien no responden al modelo teórico al cien por cien – como tampoco ocurre en los casos anteriores, por otra parte –, sí que tienden muy claramente a lo que se ha propuesto como deseable. Así, consideran la necesidad de trabajar el contenido escolar de la desigualdad como un mecanismo para la formación de la ciudadanía. De hecho lo trabajan, atendiendo a muchos de sus aspectos y de un modo destacado en relación con el resto de los contenidos. Tratándolo de un modo separado, o bien haciendo que aparezca de un modo recurrente a la hora de trabajar otros contenidos. Finalmente, aunque no lo expresan de este modo, al trabajar este contenido consiguen que los alumnos vayan complejizando progresivamente sus concepciones en relación con la desigualdad social.

Por lo demás, también se ha identificado la tendencia que he denominado aditiva. Como ya expliqué en su momento, no se trata de un modelo de profesor en el mismo sentido que los anteriores, sino más bien una tendencia de cambio, que se detecta ampliamente en las concepciones profesionales, tendente a la superación de los modelos más mayoritarios. De este modo, parece que hay profesores que incluyen diversas perspectivas relacionadas con la desigualdad social, aunque sin un sentido ni organización claros. Lo mismo ocurre con el modo en que se concibe la relación de este contenido con el resto de los contenidos o en cómo se concibe su aprendizaje. Así, se incluye el contenido de la desigualdad, pero sin una secuencia de contenidos o un hilo conductor, lo que lo hace normalmente estar aislado del resto de contenidos. Lo mismo ocurre con las actividades. Así, se utilizan de múltiples tipos, aunque igualmente sin sentido u orden aparente que permita vislumbrar un posible proceso de construcción del aprendizaje.

Una vez caracterizados los modelos, me parece necesario resaltar aquellas cuestiones de las concepciones de los profesores que, en relación con todo lo trabajado hasta este momento, me parecen de mayor interés a la hora de comprender los problemas, dificultades o posibles obstáculos que encuentran en la práctica, por un



lado, y, por otro, aquellas que pueden favorecer su desarrollo profesional en relación con el tratamiento escolar del contenido de la desigualdad.

En cuanto a los aspectos más cuantitativos de los resultados expuestos, en términos generales se observa un predominio absoluto de unidades de información adscritas al valor tradicional, que son las que aparecen en mayor número en todas y cada una de las variables, (ver tabla 5.7.). Este predominio es seguido, en segundo lugar por una presencia bastante significativa de unidades de información adscritas al modelo espontaneísta, excepto en la variable relacionada con la concepción del aprendizaje, en la que el segundo modelo en presencia no es el espontaneísta, sino el que he denominado aditivo.

<b>Variabes</b>	<b>Valor principal</b>	<b>Valor secundario</b>
Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad	A	B
Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad	A	B
Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)	A	B
Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.).	A	B
Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A).	A	C

Tabla 5.7: Valores predominantes en cada una de las variables en función del número de unidades de información. Fuente: Elaboración propia

De un modo más detallado, en relación con las finalidades es muy significativo, tal y como se ha comentado, el hecho de que las unidades de información espontaneístas y tradicionales aparezcan en un número prácticamente similar en los resultados arrojados por el análisis de los cuestionarios. En el análisis de las entrevistas se observa claramente el modo en que estos dos modelos conviven en los docentes, de un modo prácticamente independiente y simultáneo. De esta manera

aparece como finalidad el aprendizaje de los contenidos tradicionales al mismo tiempo que una formación para la transformación de la realidad. En relación con esta última cuestión, llama poderosamente la atención el hecho de que esta formación se conciba como algo acrítico basado en la buena voluntad y en una verdad – la injusticia de la sociedad – que se asume de un modo prácticamente absoluto e incuestionable, unido a unas concepciones y análisis del problema que se caracterizan, por lo general, por la simpleza y falta de rigor. No obstante, esta inquietud social de partida puede ser un buen punto de inicio que permita una formación en este sentido que conectaría con sus inquietudes e intereses ya no sólo profesionales, sino también sociales y personales.

En relación con la cuestión de las fuentes que se toman como referentes para la construcción del contenido escolar de la desigualdad, desde un punto de vista cuantitativo predomina un modelo tradicional que se basa en el uso fundamental de la disciplina tradicional del área transmitida a través del libro de texto. De todos modos, el hecho de la introducción de las nuevas tecnologías parece presentar una enorme potencialidad para la incorporación de nuevos tipos de fuentes, fundamentalmente los problemas de la realidad que suelen estar muy presentes en este tipo de recursos, sobre todo en Internet.

En lo que tiene que ver con la estructura interna del contenido escolar de la desigualdad, se observa un enorme desconocimiento por parte de los profesores sobre todo lo que tiene que ver con este contenido. La escasa o nula formación con que los profesores cuentan en relación con este tipo de temas ha quedado más que patente a la hora de la aproximación a las concepciones de los profesores. De este modo, se suele tender a la consideración de este tipo de temas de un modo muy simple y, como ya se ha insistido suficientemente, acrítico, lo que hace un flaco favor a su aprendizaje. Así, se pierde la oportunidad del uso de un contenido de enorme potencialidad para la adopción de una perspectiva crítica en favor de una especie de adoctrinamiento simplificador que, más bien, tiende a lo contrario, a la asunción de verdades establecidas no sólo en el campo de lo meramente conceptual sino, lo que es más grave, en relación con los valores que determinan las propias actitudes y comportamientos.

Algo que se aprecia en las entrevistas de un modo insistente y que apenas se percibe en las respuestas de los cuestionarios es la concepción epistemológica que los profesores tienen del contenido de la desigualdad, en tanto que conocimiento escolar. Cuando la desigualdad se trata no de manera separada sino, según los profesores, de un modo “integrado”, el resultado es que el contenido no se integra con los demás, ni

mucho menos aparece como núcleo organizador del currículum, como podría parecer deseable. Muy al contrario, aparece más bien como un contenido de segundo orden que se trabaja de un modo marginal y poco sistemático.

Ésta concepción del conocimiento escolar de la desigualdad como un contenido de segundo nivel o menos importante, parece una muy resistente; de las más arraigadas, en relación con el carácter epistemológico del contenido. Es decir de la categoría científico / disciplinar de este tipo de contenidos. En definitiva, como ya he comentado más extensamente al tratar el contenido de las entrevistas, la inexistencia de referentes disciplinares bien identificables, como un cuerpo de científicos, una producción normalizada, una formación disciplinar, etc. hace que este tipo de contenidos aparezca con un status inferior en las concepciones declaradas por los profesores. A esto se une que no se trata de un contenido que tradicionalmente haya formado parte del código disciplinar de la asignatura (Cuesta, 1997; 1998). Ambas cuestiones tienen serias repercusiones a la hora del lugar que se concede a dicho contenido en relación con el resto que se supone que componen el conjunto de los que han de ser trabajados en el área de Ciencias Sociales.

Es muy significativo el contraste entre las variables referentes a la organización del currículum, que mantienen una tendencia muy claramente tradicional – lo que parece estar motivado fundamentalmente por el peso de la tradición curricular, por las concepciones epistemológicas, a las que acabo de hacer referencia, y por la organización cronoespacial del trabajo en la escuela –, y la variable quinta, que hace referencia a la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje, mucho más acorde con lo que he planteado como deseable, quizá por cierta influencia en el profesorado de las disciplinas relacionadas con la educación. En consecuencia, las actividades que se proponen están bastante alejadas de la concepción que se tiene tanto de la ciencia como del contenido y de la organización del mismo.

En cuanto al modelo aditivo en relación con la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje (variable 5) se trata del uso de múltiples técnicas o actividades, relacionadas normalmente con el uso de las nuevas tecnologías<sup>105</sup>, sin una secuenciación definida, y con la finalidad casi exclusiva de captar el interés inmediato de los alumnos. Por lo demás, parece constatarse que este tipo de modelos se utiliza al trabajar el contenido de la desigualdad, por tratarse de un tema que no se corresponde con los tradicionales del currículum y que, por lo tanto, se presta a este tipo de rupturas, que no se producirían de tratarse de contenidos clásicos. En resumen, estos

---

<sup>105</sup> En este sentido, la popularización del uso del video en la clase parece constituir un arma de gran utilidad para profesores faltos de otros recursos más reflexivos.

indicios me hacen concluir que el modelo aditivo esconde una concepción profundamente tradicional del proceso de enseñanza / aprendizaje, que se camufla para parecer más atractivo a los alumnos y tratar de mantener el orden en situaciones en las que los propios alumnos, libres de la presión ejercida por la amenaza del examen – que, como ya se vio, no suele estar presente en este tipo de contenidos –, no están dispuestos a soportar la pesada clase tradicional.

Por último, en lo que se refiere a las cuestiones profesionales de carácter más general, exceptuando el caso B, que por su carácter más particular presenta unas características más específicas, los otros tres casos curiosamente presentan las mismas cuestiones profesionales. Que son fundamentalmente, por un lado, una dificultad con respecto a la situación de los alumnos, que se materializa generalmente en problemas de disciplina y de gestión de los comportamientos en el aula. Esta constatación confirma los resultados de otras investigaciones (Merchán, 2001b)<sup>106</sup>, en los que se resalta de un modo muy significativo el hecho de que en el funcionamiento de las clases de Historia, y de Ciencias Sociales, por extensión, las cuestiones más relacionadas con los contenidos y el modo en que éstos son trabajados pasan a un segundo plano cuando los problemas reales que se constituyen en la verdadera preocupación del profesor no son otros que los de la gestión del tiempo y el mantenimiento del orden y la disciplina. Por otra parte, además, esta situación se ve agravada por una carencia de formación, manifestada por los profesores, para poder atajar de un modo adecuado este tipo de situaciones conflictivas.

#### **5.4. Resultados del “grupo de discusión especializado”**

Por último, una vez que he expuesto el resultado de tres de las fases de la investigación empírica, voy a dar cuenta del resultado de la cuarta y última de ellas. Consiste, como ya apunté en el capítulo anterior, en lo que he denominado como “grupo de discusión especializado” o “foro de expertos”. Se trata, ahora, de contrastar toda la información que he manejado hasta este momento con las visiones de un conjunto de personas consideradas especialistas en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, más específicamente, en los campos relacionados con la producción del conocimiento escolar, la elaboración de materiales curriculares y la formación, tanto inicial como permanente, de profesores.

---

<sup>106</sup> Una versión mucho más reducida de este trabajo puede consultarse en Merchán 2001a.

Lo que se pretende con esta actividad investigadora es, como ya dije, tratar de validar las conclusiones obtenidas hasta este momento a la luz de la reflexión contrastada de profesionales del campo, al tiempo que intentar aproximarme a algunas propuestas de los mismos sobre el modo de superar las dificultades y problemas detectados en el profesorado estudiado. Dentro del conjunto de estas reflexiones me interesan tanto los puntos de acuerdo o consenso como aquellos en los que se percibe un mayor grado de desacuerdo y en los que, por tanto, se centra el debate de los especialistas en este momento.

Teniendo en cuenta esto que acabo de exponer, he de recordar que el procedimiento que he seguido para trabajar la información aportada por el grupo de discusión de especialistas es diferente del utilizado hasta este momento en el resto de los instrumentos de la investigación – como se expuso en el capítulo 4 –. De este modo, no se analizan los resultados por personas, ya que lo que nos interesa es conocer el magma, más o menos uniforme, de las opiniones de ciertos especialistas que se sitúan en posiciones muy próximas a lo que he presentado como deseable en nuestro marco teórico. Además, el análisis en conjunto de la información no se realiza mediante la delimitación de unidades de información que se asignen a valores en función del sistema de categorías que he utilizado hasta este momento, ya que en este caso no se trata de conocer las concepciones de los especialistas. En consecuencia, realizaré un comentario de la información que se puede extraer de una lectura reflexiva de la transcripción de la sesión de debate a la luz de lo trabajado hasta este momento, siguiendo, en todo caso, el hilo conductor de las variables fundamentales de la investigación y atendiendo, asimismo, a las propuestas que realizan para mejorar la situación.

En torno a enero de 2002 se envió un guión a las cuatro personas que iban a constituir el grupo de debate, para que se pronunciaran por escrito sobre las variables fundamentales de la investigación, pidiéndoles, asimismo, una breve nota curricular a cada uno en la que destacaran tanto la formación como la experiencia en el campo sobre el que se le consulta, y que sirviera para justificar su presencia<sup>107</sup>. Una vez que conté con las respuestas escritas de todos ellos<sup>108</sup>, se elaboró un guión de trabajo para la sesión<sup>109</sup>. En el mismo se distribuía el trabajo en dos momentos fundamentales. En el primero de ellos se preguntaba a los participantes sobre lo que les parecía deseable,

---

<sup>107</sup> Véase anexo 4.

<sup>108</sup> Véase anexo 11.

<sup>109</sup> Véase anexo 5.

teniendo en cuenta las cinco variables que nos interesa conocer. En el segundo momento, tras un breve descanso, se pedía a los especialistas que se volvieran a pronunciar sobre las cinco variables, pero en esta ocasión tratando de reflejar no lo deseable, sino lo que de hecho ocurre en la realidad cotidiana de los centros de Educación Secundaria. Por último, se les pedía que intentaran esbozar algunas vías o caminos de solución que permitieran caminar desde esta realidad hacia lo que en la primera parte de la sesión se proponía como deseable.

Finalmente se celebró la sesión de debate o foro de especialistas, en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, en febrero de 2002. Dicha sesión dio como resultado una grabación de tres horas y diecisiete minutos<sup>110</sup>.

Del mismo modo, dado que, como ya he comentado, no se trata de análisis de casos sino de pulsar la opinión de la comunidad de especialistas en el asunto, para el comentario de los resultados resulta, por tanto, indiferente quién aporta cada opinión, por lo que no se ha distinguido entre los pronunciamientos de uno u otro participante, sino que se han tomado como procedentes de un conjunto, como un todo cuyas informaciones fundamentales se exponen a continuación.

#### **5.4.1. Análisis de los puntos de acuerdo y debate en relación con cada una de las variables**

Siguiendo la estructura de la propia sesión de trabajo que ya he comentado, iré insistiendo y profundizando en los principales puntos de acuerdo en lo que parece deseable, en las dificultades fundamentales que se aprecian en la práctica y en las propuestas o vías fundamentales que se contemplan para salvar la distancia entre lo deseable y la práctica, en función de cada una de las variables que me han servido de referencia para la realización de toda la investigación. Teniendo en cuenta que hay afirmaciones que no se refieren de un modo exclusivo, ni siquiera prioritario, a ninguna de las citadas variables, éstas aparecen recogidas en un punto aparte que se ha denominado -tal como se hizo para el análisis de las entrevistas- como “otras cuestiones profesionales”, por estar relacionadas, en su mayor parte, con aspectos generales referidos a la profesión docente que, por lo demás, resultan de gran interés para mi investigación.

---

<sup>110</sup> Véase anexo 12.

**Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad**

En cuanto a lo deseable, en primer lugar parece detectarse un acuerdo entre todos los participantes en cuanto a la absoluta necesidad de trabajar este contenido en la Educación Secundaria. Esta necesidad no se propone como una meta más o menos utópica a la que habría que encaminarse, sino como una absoluta prioridad en la que habría que insistir de un modo inmediato e insoslayable. Este hecho se ve reforzado por la circunstancia de que, al menos en el plano legal, esto ya ha sido así en diversas Comunidades Autónomas en las que los respectivos decretos que regulaban los contenidos del Área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria con anterioridad a la actual Ley de Calidad concedían – con variaciones lógicas según las zonas, pero de un modo más o menos unánime – cierto protagonismo a este tipo de contenidos. Cuestión aparte es el hecho de si estas directrices legales fueron desarrolladas y de qué modo en la práctica docente cotidiana.

En definitiva, se propone la completa necesidad del tratamiento de este contenido, que parece no ya necesario, sino inevitable en el caso de planteamientos que se propongan trabajar el contenido escolar organizado en torno a problemas<sup>111</sup>, como un problema relevante de la vida en sociedad. Dando un paso más, y en el contexto de una didáctica que se pretende crítica se le concede, finalmente, un papel preponderante en cuanto a la concepción de los contenidos escolares y a la organización de los mismos. De este modo se manifiesta que:

*Parecería que es dado dentro de una Didáctica de la Ciencias Sociales orientada al estudio de problemas sociales relevantes. Parecería claro que eso es un problema, o sea, ese concepto, esa idea de desigualdad con todos los matices que se quieran [...] es claro que sea un problema, o pueda convertirse o pueda tener la entidad de un problema relevante, ¿no?, de la vida social.*

Otra cuestión que se verá un poco más adelante es el modo en que esa preponderancia se plasme en la práctica.

También se observa un cierto acuerdo sobre finalidad que ha de perseguirse con el tratamiento de este tipo de contenido. En este sentido se observa que el hecho de trabajar el contenido de la desigualdad constituye una opción ética y política en toda regla, que tiene que ver con las propias convicciones – el profesor en este caso – a las

---

<sup>111</sup> En la línea de las propuestas que ya se vieron en el capítulo tercero.

que uno personalmente opta en función de necesidades sociales y políticas que evidentemente trascienden el ámbito exclusivo de la educación:

*Trabajar el contenido de la desigualdad es una opción ética y política; por lo tanto no interpreto que exista ninguna justificación de otra naturaleza, sino que uno opta en virtud de las convicciones o como le queramos llamar.*

Como se ha visto, esto constituye una dificultad para los profesores que, en la mayoría de los casos, por no decir en todos, tienen excesivos reparos en plantear la misma de un modo claro, franco y honesto, optando por una supuesta neutralidad que, en el fondo, no es más que otra postura ético-política, que, quizás, termina por ser más acorde con los intereses del poder.

En esta línea ética y política se propone que, si se aspira a la construcción de un determinado tipo o modelo de sociedad, todo lo que suponga un obstáculo para su consecución – como es el caso de la desigualdad – debe ser, necesariamente, objeto de estudio de las Ciencias Sociales y objeto, asimismo, de su enseñanza. De todos modos, teniendo en cuenta esto, en última instancia el objetivo final para trabajar este contenido en la escuela debería ser la construcción de otro modelo de sociedad, que no llega a definirse pero en torno a la cual parece existir el consenso de que debe, si no eliminar, sí al menos minimizar este problema de la desigualdad. En cualquier caso, éste sería el objetivo último situado en un plano más teórico o de reflexión de principios, que en la práctica se debe plasmar en otros más concretos, como pueden ser los que aparecen a continuación.

En un plano más concreto, otro de los objetivos fundamentales que se proponen para el trabajo de este tipo de contenido es el de enseñar a “mirar” la realidad, a identificarlo como problema en la realidad que nos rodea. Es decir, aprender a desacostumbrar la mirada a este tipo de situaciones que, de tan comunes, parecen, como ya se ha visto en la primera parte de este trabajo, que se vuelven invisibles para la mayor parte de la población. En definitiva “educar la mirada”:

*Desnaturalizar el fenómeno de la, de la desigualdad, hacerlo, eso es, desnaturalizarlo, y por tanto enseñar a mirar, ponía yo aquí al final. Enseñar a mirar la realidad. O sea, el fenómeno de la desigualdad está oculto en muchos aspectos, no es visible y entonces en cuanto a su finalidad en la enseñanza diría yo una cosa, hacerlo visible a los alumnos.*



El siguiente paso ha de ser dar instrumentos e “ilustrar el deseo” es decir, proponer alternativas para la acción. Todo esto no se ha de hacer de un modo lineal, sino teniendo estos elementos como pautas constantes que sirven de referente a la construcción del aprendizaje.

Además otro objetivo debería ser tratar de comprenderlo, estudiar las causas que han provocado la construcción histórica de este fenómeno, las manifestaciones más comunes del mismo con las que nos podemos encontrar, etc.

También se propone como finalidad para trabajar este contenido lo que se define como “ilustrar la acción”, es decir, ayudar a los alumnos a aprender formas de compromiso social y ciudadano con el propio contexto social. Y esto desde una doble perspectiva, tanto histórica, que ayude a los alumnos a conocer tentativas de cambio del modelo social o de avance en la construcción de un mundo más justo, que han ocurrido en el pasado; como también conocer las acciones que se desarrollan en la actualidad e incluso en las que ellos pueden participar.

En definitiva, de lo que se trata de es partir de la situación de los alumnos para desarrollar sus capacidades, facilitando que tengan progresivamente un conocimiento más elaborado, de modo que en el futuro sean ciudadanos responsables que, en la línea de lo comentado un poco más arriba, trabajen en la consecución de una sociedad más justa y democrática, entendida esta democracia de un modo que se define como “radical”. Así se dice:

*Yo creo que es fundamentalmente una necesidad social, política y trasciende la educación, siguiendo la tradición que citas tú de los Estados Unidos, y la tradición de educación en valores y de la democracia, o sea, la democracia en el sentido más radical del término.*

En este sentido, la escuela debe suplir la carencia de formación en cuestiones tan básicas como pueda ser la desigualdad que se observa en la sociedad y, muy especialmente en los jóvenes a causa de la pérdida de referentes que ha provocado la crisis del modelo social más tradicional.

En otra línea, se entiende que la desigualdad es importante como problema educativo, precisamente porque se trata de un problema que afecta de un modo muy directo a los principales destinatarios del trabajo escolar, es decir, a los propios

alumnos. De este modo, el concepto de desigualdad es valorado como un mecanismo privilegiado para ayudarnos y ayudar al propio alumno a entender el ambiente ecológico en el que se desarrolla su vida cotidiana: la escuela, el barrio, la ciudad etc., que normalmente cuenta con la desigualdad como una de sus principales características, al tiempo que problema. Es decir, interesa la desigualdad en la medida en que es uno de los problemas fundamentales de los propios alumnos y de la escuela con la que se encuentran. En este sentido el trabajo en la escuela del problema de la desigualdad debe servir a los alumnos para realizar una metarreflexión sobre la propia situación cotidiana.

### ***Variable 2: Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad***

Se cita el conocimiento científico, tomando como referente no sólo las disciplinas tradicionales como la Geografía o la Historia, sino también otras como pueden ser la Economía, la Sociología o la Antropología o, en definitiva, cualquier conocimiento científico que pueda resultar útil para el tratamiento de este contenido en la escuela:

*Acudo al conocimiento científico formal, bueno que está organizado en disciplinas y tal, pero en la medida en que me pueda interesar, o sea, aportar para, para lo que decía anteriormente de mirar la realidad, de comprenderla, etc.*

En este sentido se propone utilizar la disciplina para ilustrar un problema que es formulado a una escala diferente de la disciplinar.

Asimismo, son señalados como fuentes los problemas de la sociedad, en relación con los medios de comunicación, que se contemplan como una de las vías fundamentales para su conocimiento en la sociedad actual. En relación con los mismos, pero como en un segundo nivel de aproximación, se propone trabajar sobre la experiencia y los problemas cotidianos de los propios alumnos de modo que el contenido escolar les implique directamente en primera persona:

*Una fuente [...] a reivindicar para usar en el aula, es el tema de los graves conflictos o los graves problemas sociales que tienen planteado nuestro alumnado en su propia vida, en su propia convivencia.*

De todos modos, se insiste en el hecho de que utilizar esta fuente de un modo exclusivo o excesivamente centrado en los problemas que se viven en el contexto más cercano, pueda tener el riesgo de la pérdida de la dimensión política del problema, en la que se ha hecho especial hincapié en el apartado anterior. En ambos niveles, como es evidente, la desigualdad debería jugar un papel fundamental. Además, se advierte que el propio hecho de partir de los problemas cotidianos de los propios alumnos puede convertirse en un inconveniente a la hora de que los propios alumnos perciban los problemas como tales problemas sociales, ya que éstos se encuentran tan “naturalizados”, es decir, aparecen como normales en la realidad cotidiana de los alumnos de un modo tal que hace dificultoso el mismo hecho de identificarlos.

Se comenta que es precisamente la inclusión de los problemas próximos a los alumnos, lo que también quiere decir a los profesores, a los padres e incluso al propio barrio, lo que hace que los problemas que se terminen trabajando en el aula pasen de ser sólo problemas sociales a constituirse también en auténticos “problemas escolares”, que son construidos en la propia aula.

También se propone que los problemas sociales pueden ser trabajados a partir de las informaciones proporcionadas por los medios de comunicación, lo que da, además, la posibilidad de favorecer el aprendizaje de una actitud crítica y selectiva con respecto a los mismos.

*Otras fuentes pueden ser los medios de comunicación, la televisión, los periódicos, Internet, sus tebeos o el cine, en el que el tema de la desigualdad es constante, quizás tratado de diferentes formas.*

En relación con lo anterior y en la misma línea en que se propone el uso del contenido de la desigualdad con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre la propia realidad escolar pero también familiar o ciudadana, se utilizan como fuentes censos y estudios realizados sobre la propia población relacionada con el centro educativo y su entorno.

En cualquier caso, se propone que a la hora de plantear la construcción de este contenido no se tome como fuente de organización del mismo la lógica del horario escolar, que acaba pervirtiendo y falsificando cualquier propuesta de construcción seria al terminar por adaptarla a unos ritmos que poco tienen que ver con los que son necesarios para que se produzcan auténticos aprendizajes.

### **Variable 3: Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad**

La propia vertiente política del tema de la que se habló al referirse a las finalidades es una de las características fundamentales propias del contenido de la desigualdad, que le hace tener un carácter peculiar frente a otros tipos de contenidos. Esto hace que, a la hora de ser trabajado, esta vertiente no pueda ser olvidada, sino que más bien se insista sobre la misma para lograr tratar el tema en toda su dimensión y con la trascendencia adecuada en los alumnos. Evidentemente, como ya se apuntó en la variable referente a las finalidades, esto tiene que ver, en definitiva, con el compromiso sociopolítico del propio docente y con el modo en que éste es capaz de plasmarlo en su trabajo cotidiano.

*El tema de la desigualdad como contenido escolar es una opción política, esto implica que [...] no se puede posteriormente despolitizar el tema, quiero decir, porque, claro, puede ocurrir que...¿no?, [...] después cuando estás trabajando empezamos, digamos, a... si no a trivializar, sí a terminar hablando de diferentes tipos dependientes de los ricos y los pobres, quiero decir, y te quedas ahí, ¿no? Y cuando haces análisis de las causas se ha despolitizando de tal manera que llega un momento en que ya es inconsecuente con la...*

Se trabaja la desigualdad tomando como referente diferentes escalas de proximidad a la realidad de los alumnos. De todos modos se distingue entre problemas sociales que actuarían como referentes del conocimiento que se pretende construir y problemas escolares, situados en un plano más próximo al de la realidad de los alumnos y con una serie de cualidades que favorecen su trabajo en la escuela. En este sentido, se apunta hacia la idea de conocimiento escolar como conocimiento específico y epistemológicamente diferenciado, en la línea de lo apuntado en el Proyecto IRES, aunque sin llegar a este punto de definición y concreción.

En diferentes momentos se insiste en una necesidad de aproximación rigurosa y disciplinar al conocimiento del problema de la desigualdad por parte de los profesores. Y esto porque se aprecia que cuando trabajan este contenido con sus alumnos lo hacen desde una perspectiva relativamente ingenua y basada en la buena voluntad. Se apunta que esta perspectiva normalmente es sostenida, además, por el uso de los materiales de algunas ONGs que – según se valora – en ocasiones no están en la línea de lo que parece deseable, desde una aproximación compleja al problema:

*es necesario desde mi punto de vista plantearlo con argumentos mucho más sólidos, mucho más tejidos en lo que para mí, y, claro, evidentemente esto uno está mediatizado por lo que piensa, en lo que son los argumentos de la racionalidad científica, de lo que es el poder analizar lo que está debajo de la realidad; y eso en mi modo de ver la Geografía sí me lo ha aportado siempre, ¿no?*

Por fin, se hace referencia a la práctica profesional real. En ese sentido, el problema del cambio del contenido y la inserción de contenidos como el de la desigualdad reside en que el resultado se pueda llegar a convertir en una mera banalización del contenido disciplinar. Frente a esto parece que habría que favorecer el tratamiento en la escuela de otros contenidos pero de un modo igualmente válido y complejo.

#### ***Variable 4: Relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum***

En general, se manifiesta que el problema de la desigualdad, en cuanto problema social, que dificulta la consecución de un determinado tipo de modelo de sociedad que parece deseable, puede funcionar como organizador o estructurador de un currículum que articule el contenido en torno a este tipo de problemas. En esta línea se piensa que puede tener un carácter cíclico, que llevaría a volver sobre el mismo de un modo continuado a lo largo del currículum, aunque expresado de diversas formas. De todos modos, esta organización se concreta posteriormente de modos que ya varían en relación con las propuestas u opiniones más particulares de cada uno de los participantes en el debate.

Desde el Proyecto Gea-Clío se proponen dos tipos de organización del contenido de la desigualdad en relación con el resto de contenidos del currículum, que funcionan de un modo simultáneo y complementario. Por un lado, una perspectiva más puntual, que se centra en el tratamiento de la desigualdad de un modo específico; por otro, otra más transversal que vuelve sobre el problema de un modo cíclico en relación con el resto de contenidos.

También se propone que sea tratado en diferentes unidades didácticas, aunque no tenga por qué ser de un modo completamente explícito en cada una de ellas. Sin embargo, en un currículum con unidades organizadas en torno a problemas del presente, el contenido de la desigualdad tendrá que ser forzosamente trabajado al hilo de los diferentes problemas con los que se relacione y en los que se centren las

unidades didácticas. Aquí el contenido de la desigualdad debería aparecer de un modo recurrente y en formulaciones sucesivamente más complejas.

En cualquier caso, ambas opciones, la de trabajar el contenido de la desigualdad de un modo aislado y específico, o la de hacerlo de un modo recurrente a lo largo del tratamiento del resto de contenidos no tienen por qué ser incompatibles sino, más bien, complementarias:

*Lo veo más bien así como transversalmente, o sea de forma recurrente, apareciendo en esto o en lo otro, en formulaciones más, en formulaciones concretas, ¿no?, que puedan plantearse más en este campo de la experiencia, y digo que tampoco descarto que pueda abordarse así [de un modo específico], a lo mejor en otro, en un momento como de más maduración de los...; podía tratarse de esa forma, creo yo, o ésa es mi idea.*

Otra propuesta de organización del contenido consiste en trabajar en torno a problemas, uno de los cuales puede ser éste de la desigualdad, pero a diferentes escalas, de modo que se vaya atendiendo a factores, elementos y expresiones diversas del propio problema en función de la escala en la que se esté trabajando en cada momento. Así, la disciplina puede ayudar a comprender un problema en un nivel considerado superior o de “plataforma de pensamiento”. En cambio, este mismo problema, para ser trabajado con los alumnos debe ser materializado en problemas que éstos perciban como cercanos, aunque si perder de vista que en el fondo lo que se pretende es trabajar el problema que se tiene como referencia:

*Tiene que formularse a través de problemas escolares y de dejar entonces que esa formulación del problema la hagamos en clase, porque el problema social yo creo que sí lo podemos hacer en la plataforma de pensamiento, pero el problema escolar hay que hacerlo en clase, desde mi punto de vista, en el aula, y como, con materiales, con materiales organizados; eso es lo que nosotros pensamos, ¿no?*

De todos modos, y a pesar de todo lo anterior, algunos de los participantes plantean el debate de que las nuevas circunstancias llevan a la superación del concepto de “proyecto curricular”. En este sentido se propone optar no ya tanto por el modo de organización de un currículum que ya está delimitado y estructurado desde el marco legal cerrado. Lo único que quedaría sería el hecho de, desde el mismo, intentar trabajar el contenido de la desigualdad de la manera en que fuera pareciendo a cada uno de los profesores en relación con el contenido trabajado en cada momento, de un

modo que se define como “oblicuo o lateral”. Este modo de trabajar no se concretaría en un proyecto curricular por escrito, como tal, sino en estrategias adoptadas desde grupos de profesores para obviar lo más posible el currículum oficial, sin por ello estar “fuera de la ley”. Promoviendo, por tanto, lo que se define como “desobediencia curricular”, que sí se puede concretar en materiales muy pegados a las necesidades profesionales cotidianas y a la práctica. En cualquier caso, hay otros participantes que discrepan y continúan defendiendo la idea de la necesidad de realizar proyectos curriculares alternativos e incluso continúan realizándolos con un grupo de compañeros. Admiten el esfuerzo que esto conlleva, pero valoran la ventaja de trabajar con materiales producidos por ellos mismos en función de sus convicciones, necesidades e intereses:

*Pues eso, una propuesta que, que esté basada en una crítica, en los problemas sociales relevantes, sí, pero claro no con un proyecto curricular alternativo que vaya ofreciendo a través de una editorial a los profesores y profesoras de un centro, sino yo que soy jefe de mi departamento pues me voy a reunir con mis compañeros y vamos a hacer todo lo posible, porque haremos lo que..., y me voy a reunir con el seminario de Fedicaria de Salamanca y vamos hacer lo...; quiero decir, una verdad de ese tipo, de este tipo que consiste básicamente en eso, en eludir procedimientos inmediatamente utilitarios para eludir lo mejor posible el currículo especial, adelgazándolo lo más posible, todo lo que podamos, y hacer todo tipo de quiebros, como digo ahí, recobrando la buena y excelente tradición profesional que incumplió la reforma anterior, ahora nos toca a nosotros incumplir concretamente.*

Además, se observa que los itinerarios curriculares supuestamente coherentes, porque establecen una gradación en los contenidos en función de los cursos, perciben la realidad de un modo demasiado simple y lineal. En este sentido no habría que tener miedo a romper esa secuenciación de contenidos o a trabajar un mismo contenido, como puede ser por ejemplo el de la desigualdad, de un modo recurrente en cursos diferentes.

Atendiendo a la práctica real, el marco legislativo puede favorecer el debate en este sentido o no. Así, se insiste en que para llevar adelante este tipo de propuestas didácticas de un modo adecuado es necesario contar con un marco curricular abierto que permita prácticas diversas e incluso experimentales. En este sentido, se considera que el anterior marco legislativo, emanado de la LOGSE, lo favorecía de un modo bastante aceptable. En cambio, el actual constituye una gran dificultad tanto para el debate como para la propia innovación.

Finalmente, en la misma línea de lo que ya se ha detectado en los cuestionarios y las entrevistas, se observa la dificultad de que el contenido de la desigualdad es considerado por los profesores como un contenido de menor importancia o de segunda categoría en relación con el resto de contenidos más disciplinares que componen el currículum. En este sentido, como ya he mencionado al referirme a esta cuestión en ocasiones anteriores, el código disciplinar tradicional (Cuesta 1997; 1998) aparece como un elemento extraordinariamente resistente al cambio.

### ***Variable 5: Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad***

En cuanto a lo que parece deseable, se proponen los tres momentos que se comentaron en torno a la cuestión de las finalidades, es decir, explicitar el problema, comprenderlo y actuar, como tres momentos básicos a tener en cuenta en todo proceso de aprendizaje, ya sea de la desigualdad o de cualquier otro tipo de contenido. De todos modos, al contrario de lo que pudiera parecer o del modo en que esta secuencia se ha comprendido en un determinado momento de su aplicación por parte de los colectivos que han hecho innovación educativa, se puntualiza que estos tres momentos no tienen por qué funcionar de un modo completamente lineal ni tienen que ir necesariamente uno detrás de otro y en ese orden. Se trata, más bien, de elementos fundamentales que conviene tener siempre en cuenta a la hora de comprender cómo se producen los procesos de aprendizaje.

Se menciona que “hay un tiempo para que el alumno aprenda”:

*Entonces ese esquema de que hay que dar un tiempo para que el alumno aprenda es totalmente cierto, eso yo creo que la experiencia nos dice después de mucho contraste de sesiones de cómo aprende tu alumno, de cómo aprende el otro, cómo aprenden aquí, cómo aprenden allá, parece que es necesario tener una paciencia, una espera a que él pueda ir formulando sus ideas.*

Es decir, los procesos de aprendizaje, tanto del contenido de la desigualdad como de cualquier otro, requieren de un ritmo, de un tiempo que no se puede forzar y que es necesario tanto para que el alumno explicita efectivamente sus concepciones en relación con el problema escolar que se trabaja en clase, como para que las reconstruya y reformule en función de las nuevas informaciones aportadas. Además la secuencia de aprendizaje debe ser flexible, de modo que pueda adaptarse y responder



de forma adecuada a los problemas o percepciones imprevistas que puedan ir surgiendo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y que requieran de un tratamiento más detenido. Dicho tiempo ha de ser administrado, como no podía ser de otra manera, por el profesor que debe decidir en cada momento cuándo los alumnos necesitan tiempo para construir los aprendizajes y cuándo se puede dar un paso más en la complejización del contenido.

Surge el debate de la dificultad para la transferencia de conocimientos y, más concretamente, de este tipo de conocimientos, de un contexto abstracto o más general al contexto cotidiano de los alumnos. En este sentido, se insiste en trabajar los problemas a diferentes niveles, uno de los cuales debe ser el contexto más próximo de los alumnos, de modo que así se facilite la transferencia de los aprendizajes a diferentes escalas. De este modo, como hemos visto, se pasa de trabajar problemas sociales a hacerlo con problemas escolares, que afectan directamente a la vida de los alumnos y a través de los cuales sí se puede aspirar a modificar sus concepciones e incluso comportamientos. No obstante, se manifiesta que estos niveles no tienen por qué estar ordenados necesariamente en una escala de proximidad a los alumnos. Por lo demás, estos problemas escolares, tampoco deben caer en lo ridículo ni anecdótico, si no se quiere perder la auténtica potencialidad política de los mismos, y, por lo tanto, no dejar de apuntar a aspectos próximos pero relevantes.

De todos modos se manifiesta la profunda dificultad para modificar las actitudes desde el tratamiento del contenido. Además se advierte del peligro de intentar convertir la educación en una mera modificadora de conductas.

En cualquier caso, esta dificultad de la escuela para producir auténticos aprendizajes es un problema más profundo, que trasciende al del aprendizaje del propio contenido de la desigualdad. En la educación se dan una serie de “intangibles”, es decir, de elementos incontrolables y enormemente complejos que están en la raíz de lo que realmente termina ocurriendo en el aula. Esto hace que sea muy difícil plantearse no sólo abarcarlos sino, aún más, modificar y controlar el aprendizaje escolar:

*Esto es una cuestión que viene de, vamos, de antiguo y que yo creo que en los proyectos de tipo político, más politizados, radicales, críticos, que yo llamaría críticos sin más, pues tiene un poco la, la... es una esperanza excesiva en la escuela, en la educación y en la ingeniería de las conductas humanas, que es además eso también tiene un cierto peligro, ¿no? Es decir, y sobre todo yo creo que un mal cálculo de lo que, de los intangibles que se producen en los procesos*

*educativos, lo que produces en los procesos educativos son cuestiones que nosotros no controlaremos nunca y no debemos pensar controlar aquello que no, no es controlable ¿no?*

Por otro lado, esta dificultad en muchas ocasiones está en profunda relación con el modo de organización tanto cronológica como espacial de la institución escolar. En este sentido, se propone el rechazo de la propia lógica escolar, con todo lo que ésta implica de distribución de horarios, espacios, etc., como poco o nada favorecedora de éste o de cualquier otro aprendizaje, en la línea de lo que parece deseable. Parece especialmente significativo el hecho de la obligatoriedad de gran parte de la educación secundaria que hace que la inmensa mayoría de los alumnos estén en la escuela de un modo no voluntario, lo que dificulta sobremanera el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la práctica profesional, uno de los problemas fundamentales que se contemplan es la propia rutina tradicional, que predomina en la inmensa mayoría de los casos y que se basa fundamentalmente en la descripción, la narración... la explicación, en definitiva, y que es fruto, sobre todo, de la formación universitaria de los docentes, normalmente basada en estos mismos parámetros. En el sentido pedagógico, por lo tanto, la formación de los docentes es manifiestamente deficitaria. Sin embargo, esto no queda ahí, ya que se afirma que incluso en el aspecto más puramente disciplinar o científico la formación de los docentes resulta obsoleta. La mayoría de ellos han sido formados conforme a un modelo histórico o geográfico completamente desfasado, lo que, además, se ve agravado por la ignorancia de tener asumido ese propio modelo. Falta, por consiguiente, una mínima metarreflexión de carácter epistemológico.

*Bueno, además de suscribir esto que es muy bonito de “guardianes de una tradición y esclavos de una rutina”, que marca evidentemente todos los hábitos profesionales de los docentes de Ciencias Sociales, que están marcados por un trabajo clarísimamente rutinario, enciclopédico y que yo creo que tiene que ver bastante con la transmisión que se le hace a ellos en la Universidad, en la Geografía, en la Historia, y que cuando llegan, llegan planteándose pues cuestiones totalmente descriptivas, narrativas, poco problematizadoras con la realidad, y bueno, ya lo veremos después cuando hablemos de formación inicial cómo, cómo entramos ahí.*

De todos modos, se plantea que, para tratar de favorecer auténticos aprendizajes, es necesario mantener una coherencia entre el contenido propiamente dicho y el modo en que ese contenido es trabajado. O, como se denomina en el marco del Proyecto IRES respetar un principio de isomorfismo. En este sentido surge la idea,

ya comentada en otro capítulo de esta misma investigación, de la dificultad de trabajar un contenido que pretende la superación de las desigualdades en un contexto – ya sea el aula, o incluso la propia escuela – que está organizado desde una lógica que hunde profundamente sus raíces en las relaciones de desigualdad<sup>112</sup>.

Se afirma, además, que las reformas curriculares son un obstáculo añadido para la ruptura de este tipo de rutinas escolares, ya que los continuos cambios, además hacia tendencias completamente desconocidas para los profesores y en las que, por lo tanto, se sienten muy inseguros, no hacen más que desorientarlos y que acaben optando por el modelo más “conocido” y que les hace sentirse más seguros en el aula.

### ***Otras cuestiones profesionales***

Al hilo del debate surgieron una serie de problemas no directamente relacionados con las variables de la investigación sino más bien con la propia situación profesional de los profesores. Me detengo en reflejarlos también ya que, si bien no se aplican de un modo directo al problema del contenido de la desigualdad, inevitablemente le afectan por ser propios del colectivo de docentes que trabajan o deberían trabajar este contenido.

Se afirma que los docentes – pero también todo el resto de los agentes que participan en el contexto escolar – son, en lo referente al funcionamiento de la clase “*guardianes de la tradición y esclavos de la rutina*” (Cuesta, 1997). En este sentido, son los transmisores de un código disciplinar que se ha ido configurando socialmente a lo largo de la historia pero que se asume como natural. Es decir, los profesores no se encuentran capacitados para romperla e imprimir a la disciplina otro sentido distinto del tradicional por muy conveniente o incluso necesario que éste les pueda parecer. En esta línea, se propone una interpretación de la profesión docente desde la perspectiva establecida por P. Bourdieu a través de los conceptos de *campo* y de *habitus*<sup>113</sup>. Desde este punto de vista, se manifiesta:

*Lo difícil que es romper, hacer una reacción. Es decir, romper con esto, porque es que esto [...] es como la conducta social, que nosotros somos, encarnamos las instituciones, ¿no?*

---

<sup>112</sup> Para profundizar en la propuesta teórica que está en la base de esta idea, puede verse lo que se dice en el capítulo segundo en relación con este asunto.

<sup>113</sup> He realizado una aproximación a estos conceptos en relación con la profesión docente en el capítulo primero del presente trabajo.

Así se destaca la enorme dificultad para romper con las rutinas profesionales que constituyen conductas sociales que están interiorizadas de un modo inconsciente y a través de las cuales los profesores “encarnan” una institución que es la escuela, o al menos el modelo de escuela que ha sido construido social e históricamente a través de una serie de procesos extraordinariamente complejos y resistentes.

Como ya se comentó en relación con la variable 5, parece que las propias características del contexto escolar hacen que el trabajo sobre este tipo de contenidos y la trascendencia real que pueda tener en los aprendizajes, y mucho más en la vida de los alumnos estén sometidos a toda una serie de variables e imprevistos que escapan al control. Evidentemente la falta de control sobre los aprendizajes reales que se producen en los alumnos es una cuestión que afecta a todos los contenidos aunque parece que especialmente a los que están relacionados con el campo de los valores. Por lo tanto, debemos ser conscientes de que no se pueden controlar los frutos del trabajo que se lleva adelante. Al menos de un modo tan riguroso como en principio podría parecer deseable. En este sentido se pueden establecer nuestras propuestas para trabajar este tipo de contenidos pero sin esperar ver inmediatamente los resultados – en la manera de vivir o de pensar de los alumnos – y, en consecuencia, sin frustrarnos por ello.

Por lo demás, el problema de la reforma legislativa, a la que ya se ha hecho referencia en relación con el currículum, de un modo más amplio ahora, en cuestión de política educativa en general, supone una dificultad añadida a todo intento de ruptura con el marco institucionalizado de la escuela, ya que, en gran parte, viene a dar cobertura legal o carta de naturaleza a todas estas rutinas tradicionales a las que se viene haciendo referencia:

*Dentro de una situación como la que actualmente hay, por lo menos en donde yo vivo, que hay unos proyectos que están cerrados, es decir, hay unos programas del Ministerio, de esto de la Junta esta de Castilla y León que establece aparte de lo obligatorio del Ministerio...*

En este sentido se insiste en el modo profundamente ineficaz en que se realizó la reforma ligada a la LOGSE, que se limitó a imponer desde arriba principios teóricos que en modo alguno fueron llevados a la práctica por profesores deficientemente formados en este terreno, que se limitaron a adaptarse a las nuevas formas traídas por la ley, pero sin modificar, en general, su práctica docente. La gravedad de la cuestión quizá resida en que como consecuencia de esto, la cuestión de la innovación escolar,

suene a los profesionales a un conjunto engorroso de jerga y trámites burocráticos ya superados. En todo caso, parece que el anterior marco legislativo al menos permitía un cierto margen para el debate, que el nuevo marco cierra completamente:

*Ahí hubo unos debates muy interesantes y yo creo que en todo eso hubo un momento muy vivo de los Centros de Profesores que permitía plantear precisamente este, esto que tú planteabas antes entre las creencias y las prácticas; éste fue un momento positivo. Hoy en día se ha cerrado y ha tranquilizado las conciencias de los que objetaron a la LOGSE porque no la hicieron, porque yo estoy totalmente de acuerdo con lo que planteaba antes Raimundo, hay que objetar a la LOCE, como ellos objetaron a la LOGSE, por que la LOGSE no la llevaron a cabo ni el 10% de los profesores, incluso los que la llevaron a cabo fueron en los papeles, pero después en la práctica desde luego que no.*

De todos modos, se entiende que tanto el anterior marco legislativo como el actual organizan el currículum escolar del mismo modo en disciplinas. Esto quiere decir que el hecho de establecer propuestas de contenido tales como trabajar el contenido de la desigualdad provoca un problema de entrada tanto en el anterior marco legislativo como en el actual, al tratarse de un contenido que necesita manifiestamente de un tratamiento interdisciplinar.

Por otro lado, la profundidad de la reforma legislativa hace que ésta afecte no sólo a la cuestión curricular sino a otras muchas cuestiones de organización escolar que suponen mayores dificultades. Así, por ejemplo, la introducción de pruebas selectivas de evaluación en secundaria que terminarán segregando los centros y los recursos con que los mismos serán dotados en función de los resultados académicos de los alumnos, hace que la cuestión de la innovación curricular se encuentre mucho más limitada por la necesidad de preparar a los alumnos en los contenidos (mayoritariamente conceptuales) que serán objeto de las pruebas. Además, esta cuestión seguirá sirviendo de justificación al profesorado para mantener un currículum y una práctica pegados a la tradición. De todos modos, la cuestión de la organización y el contenido de dichas pruebas mantienen abierto un debate que se percibe como positivo ya que el modo en que se terminen configurando las mismas influirá de un modo decisivo en la posterior organización del currículum.

En cuanto a la formación de los profesores, si se tiene en cuenta que ésta se limita de un modo casi exclusivo – con la casi testimonial excepción del Curso para la Obtención del CAP – a la formación en las facultades de Geografía e Historia, se

concluye que el carácter eminentemente memorístico/narrativo en que ésta consiste fundamentalmente condiciona de un modo bastante notable la práctica docente posterior. En este sentido, se admite que los nuevos profesionales tienden a repetir el modelo didáctico que han vivido durante años en su propio proceso de formación:

*Me refiero a que el alumnado por lo menos que yo recibo del CAP viene con la idea de a ver qué tema voy a dar en Geografía e Historia, pero visto de la manera tradicional de toda la vida, que cuando tú le planteas: "oye, pues mira, vamos a ver la relación entre el presente y el pasado", te dicen: "¿y eso que es?".*

Por lo demás, este proceso de formación ni siquiera garantiza un adecuado conocimiento de las cuestiones disciplinares más básicas por parte de los docentes. De este modo se observa que la formación, en este sentido, es profundamente deficiente. La concepción que los profesores tienen de la propia disciplina ya sea la Geografía o la Historia, suele estar completamente desfasada y adolecer de una gran falta de rigor y actualización. Como consecuencia de esto, hay un enorme déficit formativo en relación con el conocimiento en general y con el de la propia disciplina en particular. Se conciben los procesos históricos y de aprendizaje de un modo completamente lineal y aditivo. A partir de aquí, cualquier intento de ruptura con esta lógica es percibido como una opción de menor rigor o fidelidad a la hora de trabajar los contenidos disciplinares. Ello, finalmente, acaba desembocando en la percepción colectiva de que "ha bajado el nivel" en los contenidos de la educación secundaria, lo que hace que los alumnos "cada vez sepan menos".

Por lo demás, es evidente que la formación que se oferta a través del CAP es excesivamente superficial, por lo que no responde en absoluto a las profundas necesidades de formación que presentan los nuevos profesores de educación secundaria. A esto hay que unir el advenimiento de una situación de práctica inoperancia a raíz de la disolución en algunas zonas de grupos de innovación que operaban en los Centros de Profesorado (anteriormente CEPs). De este modo, dichos centros han pasado de ser epicentros de un movimiento de investigación e innovación desde el punto de vista didáctico a limitarse a impartir cursos de formación complementaria y de carácter normalmente instrumental que muy escasamente influyen en la mejora real de la práctica profesional de sus destinatarios.

Muy relacionado con lo que acabo de mencionar aparece el problema de la ruptura de la "cultura de los grupos":

*Yo recuerdo cuando estuve trabajando en los Centros de Profesores que había 90 grupos de trabajo de los cuales nosotros teníamos creo que eran “veinti-pico” que estaban relacionados con Ciencias Sociales o con Conocimiento del Medio; ahora eso ha desaparecido, esa cultura.*

Una de las vertientes más positivas de los momentos de innovación curricular fue el surgimiento de grupos más o menos organizados de profesores que se reunían para poner sus problemas y logros en común y conseguir, gracias a la ayuda mutua, el apoyo necesario para la mejora de su práctica docente. Sin embargo, a raíz del fracaso de las reformas curriculares parece que – de una manera similar a lo que ya comenté al referirme al problema de la desigualdad en capítulos anteriores – se ha producido lo que podríamos denominar una individualización de la profesión docente. Esto, sin duda, hace que los profesores se sientan mucho más indefensos frente a los problemas de la profesión y se refugien en sus seguridades, lo que en la práctica repercute muy negativamente en la experimentación y la innovación.

De todos modos, se plantea el debate de la verdadera influencia que la formación tiene sobre las prácticas docentes y, en consecuencia, si el hecho de una buena formación o una formación considerada deseable traería aparejadas unas prácticas profesionales deseables:

*La experiencia manifiesta sin embargo que entre la formación, entre las actividades de formación permanente y lo que ocurre dentro de las clases hay un camino que es muy largo y con muchos obstáculos, es decir, que, que no, yo no confiaría en que una buena formación, ya sea inicial o permanente, resolviera el problema o los problemas.*

En este sentido se manifiesta que es necesario contar con buenos procesos de formación tanto inicial como permanente, pero que éstos no son determinantes a la hora de modificar las prácticas profesionales. La escuela es una construcción histórica con unas características y unas funciones muy definidas socialmente, lo que la hace ser una estructura muy resistente a todo tipo de cambios. Todas estas cuestiones influyen de un modo directo y constante en el trabajo desarrollado por el profesor, lo que les hace ser factores determinantes a la hora de configurar el modo en que se desarrolla la práctica cotidiana de su profesión.

Sería bueno contar con una formación profesional más adecuada para los docentes, pero parece que esto no garantizaría un cambio como el que se pretende en la institución escolar a nivel de contenidos – para el caso que nos ocupa – o a

cualquier otro nivel. En este sentido una de las dificultades fundamentales tiene que ver con la cuestión, a la que ya se ha aludido, del modo en que se estructura la escuela. En esta misma línea se constata que hay fuerzas muy importantes que influyen de un modo directo. En el campo curricular y a partir del concepto de “*campos de construcción del currículum*”<sup>114</sup> se constata que son muchos los procesos tanto externos como internos a la propia aula que terminan construyendo el currículum que finalmente es trabajado por los alumnos. Y aquí se destacan factores como el del propio status social y escolar que el currículum disciplinar otorga al profesor en tanto que especialista de ese conocimiento específico y desconocido para el resto, lo que le hace utilizarlo como mecanismo de prestigio social o incluso como elemento de control disciplinario. En este sentido:

*Es más prestigioso socialmente saber Historia que saber enseñar Historia.*

Ya que es un saber culto que cuenta con un mayor capital cultural de cara al conjunto de la población. Esto hace que los profesores tengan muchas dificultades en la práctica para romper con este carácter disciplinar del contenido y trabajar en torno a cuestiones como pueda ser el problema de la desigualdad.

Otra de las dificultades fundamentales a que se enfrenta este tipo de contenidos, y la institución escolar en general, es la propia situación de los alumnos y las motivaciones que tienen en relación con el contenido escolar. Normalmente los alumnos no tienen motivaciones intrínsecas con respecto al contenido, es decir, no tienen, por lo general, interés en el aprendizaje de cuestiones que tienen que trabajar por obligación. Esto genera situaciones de conflicto en el aula que hacen que, en la práctica, gran parte de lo que allí ocurre está destinado al mantenimiento del orden y la disciplina, pasando cuestiones tales como las finalidades o la organización del contenido que se trabaja a un segundo o tercer plano.

En este contexto hay alumnos que deciden soportar la situación a cambio de una serie de recompensas sociales como puede ser el propio título escolar y otra serie de alumnos que no soportan y que, de un modo casi inevitable, se sitúan directamente fuera del sistema educativo y social. Esto acaba generando colectivos de excluidos prácticamente desde la adolescencia. Este tipo de alumnos, generalmente, cuando asisten a clase:

---

<sup>114</sup> Este concepto es tomado de diversos autores como Bernstein o Pocquery.



*Hacen sabotaje, cada dos por tres. Entonces, el problema ese, el problema del control de aquella situación termina convirtiéndose en un problema de disciplina, de gobierno y tal, y la idea que yo decía, ¿no?, el campo de producción del currículo es la práctica. La práctica resulta que para tú poder gobernar aquella situación y además parecer que enseñas, porque, claro, no puedes andar a latigazos, tienes que hacer algo que tenga que ver con la enseñanza, pues poner ejercicios, copiar: "niños copiar", o tal. Eso lo hemos comentado muchas veces, es decir, algún tipo de tarea que permita controlar la situación.*

Estas situaciones finalmente terminan determinando la dinámica de la clase. Así el profesor, tiende a poner actividades que todos puedan realizar y que garanticen el mantenimiento del orden, por encima, se insiste, de cualquier otra cuestión del carácter que sea. Por lo demás, parece que la coyuntura, en lo que se refiere a la situación de los adolescentes, ha cambiado en este sentido y tiene que ver con procesos sociales que, naturalmente, trascienden lo meramente escolar. Los alumnos son cada vez menos tolerantes ante este tipo de estrategias de mantenimiento del orden, por lo que los problemas de disciplina parecen ser cada vez más frecuentes.

En esta línea se establece el debate acerca de que muchos de los problemas manifestados por los alumnos, en general, y con respecto a la institución escolar, en particular, tienen que ver con el hecho de que normalmente no son atendidos adecuadamente no por parte de sus familias ni por parte de sus profesores, que no cuentan con una preparación profesional adecuada para ello. Es decir, en muchos casos se trata de un problema de falta de atención, que requeriría de una mayor dedicación por parte de los profesores, a lo que se une el hecho de que los temas que se trabajan no tienen nada que ver con su vida. Este problema se ve además agravado por el hecho de que, a partir de la extensión de la educación obligatoria a los dieciséis años, llegan a los institutos el cien por cien de los adolescentes, cuando antes de esta reforma sólo llegaba una pequeña parte. De todos modos, hay diversidad de opiniones con respecto a este asunto, ya que otros manifiestan que la cuestión es mucho más compleja, por lo que no tiene tan fácil solución, y el problema no es tan simple como una mera cuestión de actitud de los profesores sino que tiene más que ver con el resto de factores que componen la estructura y que inciden en el funcionamiento de la escuela como institución. En esta línea se destaca el hecho de que el conocimiento que se distribuye en la escuela, y el modo de organización de la institución que se corresponde con el mismo:

*Es un tipo de conocimiento, el que se practica en las clases, que es, decía Citron, una imposición cultural, una cosa totalmente, aculturación.*

Por lo que los alumnos acaban reaccionando de un modo hostil. Y, en último término, se pone en cuestión el hecho de que la profesión docente acabe teniendo un carácter terapéutico o psico-social.

En lo relacionado con la producción de materiales se insiste en que éste es un ámbito profundamente influido por las leyes del mercado. Los proyectos curriculares son, en último término, "*productos comerciales*", lo que hace que su lógica trate de corresponderse con la lógica mayoritaria manejada por los compradores potenciales, y no lo contrario. La ruptura con respecto a la norma necesariamente provoca un fracaso comercial de los proyectos curriculares, lo que hace en definitiva que la innovación no sea rentable desde el punto de vista económico.

#### **5.4.2. Propuestas**

Debido a que las propuestas que emanaron de la reunión suelen tener un carácter general e integrador, no las he dividido en función de las variables ya que, desde mi punto de vista, sería empobrecedor y poco fiel con lo que realmente se propuso como vías de mejora de la situación y los problemas que se han reseñado más arriba. Es evidente que en los apartados anteriores, especialmente en la parte dedicada a lo que parece deseable en cada uno de ellos, se pueden interpretar o inferir diferentes propuestas que sería necesario realizar para llegar a eso que se propone deseable. En cualquier caso, consigno aquí aquéllas que surgieron en el debate explícitamente como tales cuando los especialistas fueron preguntados, al final de la sesión de debate, por las vías que parecían más adecuadas para llegar al modelo de profesor que parece deseable en relación con el trabajo del contenido de la desigualdad.

Ante todo se insiste en la necesidad de desarrollar investigaciones que arrojen luz sobre el origen de los procesos que se dan en el seno de la escuela de modo que, conociéndolos mejor sepamos cómo combatirlos. En este sentido se insiste tanto en una reflexión crítica realizada más bien desde el plano teórico como en otra más centrada en la reflexión sobre los propios materiales y la práctica desarrollada con su ayuda.

Como digo esta cuestión más teórica debe ser conjugada con una necesidad de actuar también en la línea de lo que ya se ha comentado en apartados precedentes de practicar lo que se denomina como “desobediencia curricular”. En esta línea sería necesaria la elaboración de conjuntos o “paquetes” de recursos o materiales alternativos que se hagan de un modo cooperativo y se distribuyeran gratuitamente por grupos de innovación o formación – como puede ser el caso de Fedicaria – y que pudieran ser utilizados desde una perspectiva crítica:

*Ir creando un fondo, una oferta gratuita y cooperativa de materiales para tratar, desde una perspectiva inequívocamente crítica, problemas de muy distinta naturaleza, así resumo un poco la cuestión, paquetes de materiales...*

Estos paquetes podrían insistir en diferentes líneas que irían desde el asunto de la organización del propio centro en general a través de la organización de los espacios y los tiempos, hasta la organización del propio contenido en cuestiones temáticas o de estudio de problemas a través de las programaciones, pasando por la organización de actividades extraescolares o por cuestiones como la educación artística como ejemplo de un modo concreto de despertar el deseo por conocer.

Continuando con esta misma línea se propone, también, en el actual marco de dificultad legislativa en cuanto a todo lo relacionado con la innovación curricular, la necesidad de la organización de grupos que mantengan cubiertas las necesidades de los profesores que no se conforman y que prefieren seguir tratando de innovar en los contenidos de sus clases. En este sentido estos grupos podrían producir materiales, que ya no tendrían, como se ha visto anteriormente, que responder a la lógica de un proyecto curricular como tal, sino, más bien dar a los profesores la posibilidad de trabajar en la línea que les interesa con material de apoyo adecuado y producido por ellos mismos y que pueda integrar la experiencia de otros profesionales que ya han trabajado previamente con esos materiales.

Sería necesario imaginar una nueva formación del profesorado en circunstancias distintas a través de una nueva ley. El hecho de que las circunstancias sociales y sobre todo políticas no parezcan apuntar en este sentido, al menos a corto o medio plazo, no significa que se deba renunciar a plantear y reclamar una reforma en el sentido en que nos parece necesaria. Otra cuestión será la de plantear los mecanismos que permitan al menos la posibilidad de la misma y las mayores o menores posibilidades que se tengan de participar en dichos mecanismos. En cualquier caso, esta formación debería optar de algún modo por la promoción del compromiso

social y político por parte de los propios docentes, lo que se valora como uno de los elementos determinantes a la hora de definir cuándo y cómo se trabajan contenidos como el que nos ocupa.

Del mismo modo, esta formación debe garantizar que los profesores cuentan con un conocimiento complejo del propio problema de la desigualdad a un nivel científico. Es decir, es necesario garantizar que la formación intelectual de los profesores en relación con este contenido tenga un nivel que supera el que normalmente se aprecia y que habitualmente está muy próximo, como ya he advertido tanto al analizar los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas, al que maneja la inmensa mayoría de la población, situándose en un plano relativamente simple, que se puede considerar de conocimiento cotidiano o, si lo queremos llamar así, de sentido común. Se insiste en este asunto ya que, de lo contrario, se terminará banalizando el tratamiento de la cuestión por parte de profesores con buena voluntad pero con escasa o nula formación en este terreno, por lo que finalmente perdería toda su potencialidad educativa de cara a los alumnos.

El desarrollo profesional debe ir acompañado del cambio en las propias estructuras de la escuela – como pueda ser la organización cronoespacial etc. – en las que, al mismo tiempo e inevitablemente, influye. En este sentido se propone lo que se denomina como “*desescolarizar la enseñanza*” en la línea de algunas experiencias interesantes en este sentido como pueda ser el movimiento de escuelas democráticas<sup>115</sup> u otros marcos similares que permiten, por decir así, sacar el aprendizaje del contexto escolar normal. Lo que todas tienen en común es que, según se dice:

*Es ese marco en el que te sueltas de manos...*

Así, rompen con una serie de elementos que forman parte sustancial de lo que constituye la cultura escolar más tradicional y que en líneas generales suponen un problema para el desarrollo de aprendizajes eficaces como son la propia organización cronoespacial, pero también los agrupamientos más pequeños y flexibles, la ausencia de calificación, la ruptura de la organización del conocimiento según la lógica de las disciplinas, el trabajo en torno a temas que pretenden partir de las ideas e intereses de los alumnos, etc.

---

<sup>115</sup> Ya realicé una aproximación a esta cuestión en el capítulo segundo.

Una de las vías o grietas del sistema que se observa apropiada para la ruptura de los esquemas tradicionales es el trabajo con grupos de diversificación curricular, lo que permite contar con un número menor de alumnos, además de con una mayor flexibilidad tanto en los horarios como en el contenido a trabajar. Por lo demás, el trabajar con este tipo de grupos supone un modo de compromiso social por parte de los docentes innovadores. También hay otras vías como puedan ser las actividades extraescolares o similares. En esta misma línea también se propone como ejemplo de gran potencialidad la experiencia de biblioteca escolar que se está llevando adelante en el IES Fray Luis de León, de Salamanca, que plantea un ámbito de aprendizaje en un contexto mucho más flexible<sup>116</sup>, aunque se apunta que debería ser un ámbito más integrado en la vida del centro de modo que ayudara más eficazmente a modificarla.

Del mismo modo, frente a la situación de currículum cerrado en la que nos encontramos, se sugiere la necesidad de plantear estrategias de desobediencia curricular que permitan seguir planteando la posibilidad de la innovación curricular en la línea de construir un currículum deseable que incluya contenidos necesarios, como puede ser el de la desigualdad.

Frente al peligro evidente de que el hecho de trabajar los contenidos en la línea de los problemas sociales se convierta en la producción de un conocimiento escolar muy pobre, habría que proponer un contenido de la desigualdad complejo, riguroso, profundo... basado en los problemas del presente pero no de mera sensibilización, que nos permita superar la concepción del este contenido como de menor valor que el resto, más relacionado con las disciplinas tradicionales del área de Ciencias Sociales. Un conocimiento escolar que, en definitiva, permita la evolución hacia un conocimiento complejo de lo social.

Se apunta la necesidad de un mejor conocimiento de la situación de los alumnos y una mejora de la relación de los docentes con los mismos. La situación conflictiva que los adolescentes suelen vivir, hace que necesiten de la proximidad de los profesores desde claves incluso afectivas. En este sentido también sería necesaria la potenciación de este tipo de relaciones profesor/alumno.

---

<sup>116</sup> No voy a insistir en esta cuestión, que por otra parte, ya se abordó también en el segundo capítulo. En todo caso, sobre la experiencia desarrollada en dicho centro y, en general, sobre un nuevo modelo de biblioteca escolar puede consultarse la obra de G. Castán (2002).

## 5.5. Síntesis de resultados y aproximación a las conclusiones

Una vez que he analizado y valorado los resultados de todos los instrumentos utilizados para la obtención de información he tratado de realizar una síntesis general que me permita condensar la información útil que ha surgido en relación con los problemas que estoy investigando.

Lo que pretendo es poner en relación los resultados obtenidos de las concepciones de los docentes con las propuestas y debates que resultaron del debate de los especialistas, para tratar de buscar vías de evolución a los principales problemas que he detectado en los docentes y tratar de establecer los puntos más conflictivos o problemáticos en los que sería necesario insistir especialmente por su particular dificultad o persistencia. De todos modos se trata de unos resultados que sólo abarcan la parte empírica de la investigación, por lo que en este momento sólo serán expuestos de un modo resumido para, en el capítulo siguiente, ser objeto de una reflexión más profunda a la luz del marco teórico. Para operativizar la exposición y tratando de mantener la coherencia con el resto del trabajo, expongo el resumen de los resultados al hilo de los problemas básicos que han servido de guía para todo el trabajo realizado hasta este momento.

En relación con las **finalidades** del contenido escolar de la desigualdad, parece quedar bastante claro el hecho de que la adopción de este tipo de contenidos en la institución escolar implica una opción política que, necesariamente ha de ser asumida como propia por parte de los docentes. En este sentido, se observan bastantes resistencias en los mismos, como si esta decisión no fuera fruto de la voluntad ciudadana establecida en la ley a través de sus representantes. Otra cuestión es cuando la ley obvia el tratamiento de este tipo de contenidos. En este caso se propone una cierta “desobediencia curricular”, que se justificaría en la cualificación de los profesores como profesionales capaces de decidir el contenido que consideran conveniente trabajar con sus alumnos en función de sus necesidades sociales y de aprendizaje. En relación con esto, quizá el obstáculo fundamental detectado en los profesores es una especie afán por una supuesta neutralidad a la hora de trabajar contenidos relativos a valores – como es el caso del contenido escolar de la desigualdad social –. De este modo, parece que los profesores sufren una especie de prurito profesional que les obligaría a ser “objetivos” y a no tomar partido en cuestiones como ésta, que implican un posicionamiento personal, como si esta supuesta neutralidad fuera posible o como si en sí misma no implicara ya una toma de postura con respecto al problema en cuestión.

En lo que se refiere al aspecto de las **fuentes** utilizadas para la construcción del contenido escolar de la desigualdad, se observa una tendencia generalizada hacia lo disciplinar desde un punto de vista cuantitativo. No obstante, a pesar de esto, parece que la cuestión de las fuentes es una de las que se prestan al cambio en primer lugar por delante de otras, como la organización del contenido, que aparecen mucho más resistentes a cualquier tipo de innovación o ruptura con lo establecido. En cualquier caso, esta situación parece estar relacionada con el enorme peso de la tradición disciplinar – quizá el obstáculo más resistente en los profesores – que es el único criterio utilizado por los profesores para decidir qué conocimientos merecen ser considerados como contenidos escolares. A esto se une una formación casi exclusivamente disciplinar de los profesores, que les lleva a tener bastantes obstáculos y resistencias en el plano epistemológico, lo que les lleva, a su vez, a recurrir sistemáticamente a fuentes de carácter disciplinar.

En el foro de especialistas se observa una mayor riqueza de fuentes contempladas, aunque con una cierta tendencia predominante hacia lo disciplinar. Así, básicamente lo que se propone es el tratamiento de los contenidos disciplinares en relación con los problemas próximos a los alumnos. Del mismo modo, también se observa una ausencia, al menos de manera explícita, del plano metadisciplinar como fuente para la construcción del conocimiento escolar. Es cierto que parece intuirse una cierta alusión al mismo, cuando se hace referencia a la necesidad de insistir en el carácter de opción política y ética con que cuenta este contenido, aunque parece que se hace como un aspecto en cierto modo secundario a tener en cuenta, y no tanto como una fuente para la construcción del conocimiento escolar, tal y como se ha contemplado en la primera parte de este trabajo.

En cuanto a la **estructuración interna** del contenido escolar de la desigualdad, se observa un sesgo muy marcado hacia lo disciplinar que, además, aparece como muy resistente al cambio. En este sentido, la dificultad fundamental no parece ser tanto la concepción epistemológica que se tiene de la ciencia, que de hecho lo es, como la propia concepción epistemológica que se tiene de lo que son y deben ser los propios contenidos escolares. Dicha cuestión epistemológica condiciona su escasa presencia en el currículum y el modo secundario en el que es trabajado. Esto está en profunda relación con los procesos de sociogénesis y de legitimación de los mismos dentro de un cuerpo profesional, que – como ya hemos visto en capítulos anteriores – necesita de un saber académico y especializado para continuar legitimando su posición de relativo privilegio dentro de la sociedad y de la propia institución escolar.

Por lo demás, parece constatado que los profesores adolecen de una muy deficiente formación en relación con una cuestión tan fundamental para las Ciencias Sociales, como es la de la desigualdad social. De este modo, la inmensa mayoría de los profesores que han participado en las diferentes fases de la investigación muestran un conocimiento muy primario de la cuestión, lo que les lleva a tener serias dificultades a la hora de realizar un planteamiento de esta cuestión en cuanto contenido escolar. Éste es, sin duda, otro de los obstáculos fundamentales al que los profesores se tienen que enfrentar a la hora de trabajar en sus clases este tipo de contenidos. Ni que decir tiene que esta situación tiene su origen fundamental en el deficiente proceso de formación de los profesores de Educación Secundaria.

En lo referente al papel que juega **este contenido en relación con el resto de los que componen el currículum**, del mismo modo que se observa en los casos anteriores, se aprecia una tendencia muy marcada hacia un modelo tradicional. De este modo, el conocimiento escolar de la desigualdad es percibido y valorado como un contenido de segunda fila y con un fuerte carácter accesorio. Al igual que en la cuestión de la configuración interna del contenido escolar de la desigualdad, la relación con el resto de los contenidos se presenta como una de los aspectos más resistentes al cambio, incluso por delante del anterior.

Esta extraordinaria resistencia de estas cuestiones tienen que ver con las rutinas de la institución escolar, con los *habitus* de la profesión docente (Bourdieu, 1997; 1999b) y con las que tienen que ver con el código disciplinar de las Ciencias Sociales (Cuesta, 1997; 1998), que tienen su origen – como ya vimos en el capítulo primero – en la sociogénesis del área y en el surgimiento de la propia escuela como institución histórica.

Es llamativo, a mi modo de ver, que estas cuestiones aparezcan incluso como más problemáticas que aquellas que tienen que ver con la propia disciplina o formación de los profesores. De este modo, parece que son más importantes, en relación al menos con el conocimiento escolar, las costumbres o reglas del campo profesional – que los profesores van asimilando de un modo inconsciente en el contacto diario con sus compañeros – que otras cuestiones que en principio podrían parecer más trascendentales, como la formación de los profesores, las concepciones epistemológicas y disciplinares que de ella se derivan, etc.

La **concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje**, al igual que las anteriores, se presenta con un predominio de lo tradicional. Se trata también de una de



las más resistentes al cambio, si bien presenta una fuerte presencia de unidades con valores aditivos, que parecerían indicar lo contrario. Sin embargo, esta supuesta evolución es bastante superficial y el cambio real hacia un modelo complejo y constructivo presenta serias dificultades – como se ha visto fundamentalmente a raíz de las entrevistas – que tienen que ver con el modo en que los profesores conciben la construcción del conocimiento a un nivel epistemológico. De todos modos, esta situación de cambio hacia lo aditivo, aunque mantenga las concepciones profundas del conocimiento escolar, denota una posibilidad de ruptura que la situaría en una posición más propicia al cambio que las dos anteriores.

Por último, si atendemos a la **otras cuestiones** que tienen que ver con problemas más generales del desempeño de la profesión docente, lo más destacable desde mi punto de vista es la enorme influencia que el conjunto de los factores que constituyen lo que conocemos como la cultura escolar y que van desde el número de alumnos que componen los agrupamientos escolares, hasta el horario o la distribución espacial, tienen sobre la práctica profesional en general y sobre la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad, en particular.

No obstante, pienso que esta enorme influencia genera una posición de inconformismo e insatisfacción en muchos de los profesores, que puede ser aprovechada como un buen punto de partida para la introducción de un nuevo modo de trabajar y concebir el conocimiento escolar en la línea de lo que en este trabajo se ha planteado como deseable.

## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

En esta última parte de la investigación voy a dar cuenta de las conclusiones finales que se derivan de lo expuesto hasta este momento, para proponer, en un segundo paso, algunas estrategias y pautas de intervención que, en consonancia con lo anterior, considero apropiadas para hacer evolucionar las concepciones, y las prácticas, de los profesores de Educación Secundaria en relación con el contenido escolar de la desigualdad social. De este modo se intenta incorporar a los resultados la perspectiva de intervención que considero indispensable en una investigación educativa.

En todo caso, previamente, considero conveniente realizar una valoración del proceso que he seguido para la investigación, tanto de los instrumentos propiamente dichos como de las herramientas de análisis, es decir, el sistema de categorías con sus valores.

Desde un punto de vista general, valoro muy positivamente el conjunto de los instrumentos, tanto de recogida como de análisis de la información. Han respondido de un modo bastante satisfactorio a los propósitos de la investigación en general y a las intenciones con las que se utilizó cada uno de ellos en particular. De este modo, el uso combinado de los cuestionarios, en un primer momento, y de las entrevistas, para complementar la información aportada por los mismos, ha proporcionado en su conjunto una aproximación suficiente y rica a las concepciones de los profesores en relación con el conocimiento escolar de la desigualdad. Por lo demás, pienso que el sistema de categorías utilizado como mecanismo para el análisis de la información proporcionada por los instrumentos anteriores ha demostrado una gran potencialidad

explicativa e interpretativa, que ha permitido aprovechar convenientemente la información obtenida en relación con las finalidades y los objetivos planteados para la investigación.

Mención aparte merece, a mi juicio, el foro especializado de discusión. Considero especialmente destacable su valor como instrumento novedoso en el contexto de las investigaciones en didáctica, que aporta una nueva perspectiva de análisis cualitativo que dota de mayor profundidad a la investigación. Hasta este momento se han utilizado grupos de discusión, tanto de profesores como de alumnos, en múltiples investigaciones, pero ha sido menos frecuente el uso de grupos de discusión especializados. Desde mi punto de vista, este tipo de foro o grupo de discusión, como más habitualmente se le suele denominar, conserva las virtudes de los anteriores y, además, incorpora otras nuevas posibilidades que tienen que ver con sus características más específicas. De este modo, aporta un punto de vista contrastado de las personas que participan en la investigación. La discusión o el contraste de opiniones diferentes y el hecho de tener que justificar y sostener ante otros la propia opinión obligan a los participantes a explicitar bien las propias y a profundizar en ellas, no limitándose a una exposición divulgativa. De la misma manera, este contraste de ideas favorece que salgan a la luz los puntos más problemáticos o de debate e incluso cuestiones que en principio no eran tenidas en cuenta por el propio investigador. Por lo demás, permite profundizar y clarificar las diferentes opciones o puntos de vista que se pueden sostener en torno a una determinada cuestión problemática.

Además de lo que acabo de mencionar el foro de especialistas ha aportado una serie de ventajas más específicas de su especial carácter a mi propia investigación. Así, ha proporcionado el conocimiento de opiniones autorizadas de un modo directo, no a través de textos escritos. Esto ha permitido conocer un mayor número de matices, además de aproximarnos a los puntos más oscuros o problemáticos junto a los de mayor acuerdo o consenso de las diferentes opiniones personales de cada uno de los participantes y del contraste de las mismas con las del resto. Unido a esto hay que considerar el hecho de que las opiniones de los especialistas se centran en los puntos concretos que interesan al investigador, por lo que son bastante más útiles que si se tomaran de una fuente indirecta en la que el referente del discurso es otro.

## 6.1. Conclusiones

En este apartado voy a tratar de establecer las conclusiones generales obtenidas a partir de los resultados y de las conclusiones de carácter parcial que se han ido apuntando ya con anterioridad. Aunque con la flexibilidad necesaria, he tratado de establecer las conclusiones siguiendo como orientación el hilo de los problemas y contrastando los resultados con el marco teórico utilizado. De estas consecuencias, algunas pueden ser consideradas como obstáculos a superar, por alejarse del modelo de docente, y en definitiva de escuela, que me parece deseable y que vengo defendiendo a lo largo de todo este trabajo. Y otras que, por aproximarse más al modelo de referencia que ya he propuesto, se encontrarían entre las líneas fundamentales en las que habría que insistir para favorecer lo que he defendido como modelo de desarrollo profesional deseable.

Todo ello desemboca, finalmente, en algunas ideas básicas que tratan de condensar y aquilatar las aportaciones fundamentales de esta investigación al conocimiento didáctico.

Si comenzamos tomando como referencia la cuestión de cuáles son las **finalidades** fundamentales que los profesores conceden al contenido escolar de la desigualdad, lo primero que merece la pena destacar es el hecho de la no correspondencia de las opciones ideológicas – al menos las manifestadas – y el modelo didáctico personal. Esto pone en cuestión la suposición de la existencia de cosmovisiones puras o coherentes en todos sus elementos. En este sentido, la correspondencia entre los diferentes modelos didácticos establecidos en el marco del Proyecto IRES y visiones ideológicas más amplias con las que tradicionalmente se han relacionado habría de ser entendida de un modo flexible y orientativo. A la vista de estos resultados habría que admitir la posibilidad, e incluso la normalidad, de que existan contradicciones e incoherencias, que, además, ni siquiera sean percibidas como tales, entre los referentes ideológicos últimos de un profesor, su modelo didáctico personal y su posterior práctica profesional.

De todos modos, en relación con lo anterior, normalmente los profesores no se definen en lo referente a las opciones ideológicas o políticas. En cualquier caso, se observan muchas precauciones a la hora de situarse claramente en una determinada opción. Esto podría ser atribuible a la cultura postmoderna, sobre todo por el relativismo predominante en todo lo concerniente a lo ideológico. Ello supone, en el plano profesional, un problema ya que, en lo concerniente a este tipo de temas, como

puede ser el de la desigualdad, los profesores huyen del compromiso y de las posturas muy definidas optando por una pretendida neutralidad. El problema es que parecen no darse cuenta de que esa misma neutralidad ya constituye un determinado tipo de opción social y política, y, por tanto, profesional.

Por otra parte, los profesores no parecen muy conscientes de cuáles son las finalidades que la sociedad atribuye a su trabajo, al menos en la teoría. De este modo, no se plantean, generalmente, que el objetivo de su labor, encomendada por la sociedad a través de la ley<sup>117</sup> es el de formar ciudadanos. Ésta no aparece para la mayoría como una prioridad fundamental para su trabajo, al menos no en relación con el tratamiento escolar de la desigualdad. Normalmente las finalidades que aparecen son la del cambio social, la de la sensibilización o, en otros casos, la de la formación intelectual, pero sin un fin definido. También aparece esa opinión generalizada de la formación por la formación como si ésta, cualquiera que sea su carácter u orientación, pudiera ser un fin en sí misma en la educación obligatoria. Estas posiciones se sitúan en la línea de la opinión de sentido común de que es posible una educación desideologizada o neutra e ignorando una vez más que este tipo de educación ya implica una opción ideológica. Así, son comunes los comentarios de precaución con respecto a la supuesta manipulación que puede conllevar el tratamiento de este tipo de contenidos con una intencionalidad clara por parte del profesor. Se olvida, de nuevo, que la ley establece claramente una intencionalidad y que ésta, al menos en teoría, es fruto de la voluntad ciudadana a través de sus representantes políticos. Es curioso, cuanto menos, que los profesores se sientan con la libertad de “objeción” frente a lo que diga la ley por sentirlo manipulador, pero tengan más reparos en hacer lo contrario; es decir, en sentirse libres para llevar la contraria a la ley, cuando se considera que ésta – entrando incluso en contradicción interna – responde poco adecuadamente a los problemas de la escuela y de la sociedad en general.

Por último, el propio carácter de necesidad evidente que los profesores manifiestan normalmente sobre el contenido de la desigualdad, unido a la falta de formación disciplinar seria y al predominio de concepciones de sentido común, a que he hecho referencia, se convierte en un grave problema en la práctica. Así, se corre el peligro, bastante común, de trabajar el problema de un modo superficial, desligado de los intereses de los alumnos y de otros problemas sociales, simplemente porque se

34

---

<sup>117</sup> Como ya se ha visto en el capítulo tercero de este trabajo, a pesar del giro conservador que se ha apreciado en los últimos tiempos en nuestro país en el plano legislativo curricular, se sigue manteniendo una cierta literatura pedagógica que alude a la formación de los ciudadanos como uno de los fines últimos del sistema educativo, por más que el posterior desarrollo legal en cuanto a los propios contenidos, la organización escolar, etc. no se corresponda en absoluto con estas buenas intenciones planteadas a priori.

piensa, en la línea, señalada, del sentido común, algo así como que “*la escuela tiene que hacer que los niños sean buenos*”, sin plantear un tratamiento constructivo y evolutivo al tiempo que crítico y comprometido desde el primer momento.

En relación con las **fuentes** que aparecen contempladas para el trabajo en la escuela del contenido de la desigualdad social, destaca de un modo muy llamativo el enorme predominio de un modelo de carácter tradicional / tecnológico, que se basa, de un modo casi exclusivo, en el uso del libro de texto como recurso fundamental al que los profesores atienden a la hora de determinar el contenido de sus clases. Se produce algo así como una delegación de funciones del profesor, de modo que se renuncia a tener la responsabilidad de buscar las fuentes que han de alimentar el contenido a construir en el aula. Por lo demás, el libro de texto, al menos el de uso mayoritario, como se ha visto, suele responder bastante ajustadamente a las expectativas que el profesor tiene sobre lo que debe ser el contenido escolar, reducido a una especie de simplificación del contenido científico, consecuencia casi inevitable de su enraizada formación disciplinar.

No está de más recordar que este modo de selección de los contenidos no sólo no se ajusta a la propuesta que he realizado en la primera parte del trabajo y que posteriormente ha funcionado como modelo alternativo en el sistema de categorías utilizado para analizar la información proporcionada por los diferentes instrumentos, sino que presenta múltiples dificultades para la adopción de cualquier otro tipo de propuesta que tome como referente una perspectiva constructivista del aprendizaje. Efectivamente, en el caso de los libros de texto al uso, los contenidos son seleccionados atendiendo a criterios generales que, según se supone, se adaptan a las necesidades de una determinada franja de edad y son ofrecidos de un modo lineal y cerrado. Sin embargo este modo de presentar los contenidos escolares está en profunda contradicción con la idea de tratar de partir de la situación de unos alumnos concretos y de las ideas que éstos tienen sobre una determinada cuestión para hacer propuestas necesariamente adaptadas a la situación del aula con vista a la complejización de esas concepciones.

De todos modos, parece que la introducción de las nuevas tecnologías incita a algunos de los profesores a diversificar al menos los recursos de los que toman las fuentes para el contenido escolar. Lo que no quiere decir, ni mucho menos, que finalmente los contenidos que son construidos sobre la base de recursos informáticos o de otro tipo atiendan a un número más variado de fuentes que lo que pueda hacerlo el propio libro de texto.

Consideración aparte merece, desde mi punto de vista, la cuestión de Internet. El hecho del enorme conjunto de información que se maneja a través de este recurso, y que normalmente está relacionada con los problemas de la actualidad, presenta la potencialidad, al menos, de la introducción de esta fuente – más directamente vinculada a los problemas socioambientales relevantes, según la terminología que he utilizado – como nuevo referente para la construcción del conocimiento escolar.

Por otro lado, en cuanto a la **estructura interna del contenido escolar de la desigualdad** en general, se observan importantes diferencias con respecto a lo que he planteado como deseable. En la mayoría de la muestra se aprecia una concepción de sentido común que se manifiesta en una noción muy simple del problema. La falta de formación “disciplinar”, en definitiva científica, de los profesores en este campo es más que evidente. Las concepciones que los participantes en las muestras, tanto del cuestionario como de la entrevista, han manifestado sobre el problema de la desigualdad resultan poco evolucionadas y, al igual que muestran otras investigaciones didácticas<sup>118</sup>, están en una línea similar a lo que piensan los propios alumnos sobre el tema en cuestión.

De hecho, es muy llamativo esa especie de consenso existente en torno a la cuestión de las profundas injusticias que padece nuestra sociedad, como pueda ser la desigualdad. Evidentemente, esta concepción no me parece un problema, y yo mismo la compartiría. El problema aparece cuando esta concepción se basa en el sentido común y no en un cuestionamiento crítico de la realidad basado en una formación más rigurosa. No sólo me parece grave la falta de un cuestionamiento que, en todo caso, a todos nos correspondería en el ejercicio de nuestra responsabilidad como ciudadanos, sino mucho más el hecho de la falta de una fundamentación sólida y bien formada de las opiniones en un colectivo que se supone compuesto por expertos en Ciencias Sociales y que tiene la responsabilidad de la formación de los ciudadanos en este campo tan delicado.

34

---

<sup>118</sup> En un número considerable de investigaciones sobre los profesores en torno a diferentes cuestiones relacionadas con los contenidos escolares (Merchán, 2001b) se concluye que éstas son muy semejantes a las concepciones que se detectan en los propios alumnos en relación con la misma cuestión. En lo que al contenido escolar de la desigualdad respecta, no hay investigaciones que se centren específicamente en las concepciones de los alumnos en esta cuestión concreta, pero sí en otras muy similares o que, al menos, tocan contenidos muy relacionados con la misma, como puede ser el concepto de Tercer Mundo (Gil, 1993a; 1993b; 1994). En ellas se aprecian unas concepciones de los alumnos con respecto a este problema muy similares a las que los profesores manifiestan en relación con el contenido de la desigualdad social, como la concepción simple del problema, sin atender a la complejidad del mismo y a las múltiples variables que interactúan en él, o la consideración de la necesidad de asumir una actitud en la línea de solucionar el problema, aunque de un modo acrítico e irreflexivo, como si se tratase de una verdad absoluta y establecida desde un plano superior, sin contar con la colaboración de los propios perjudicados por el problema.

En este sentido, es especialmente destacable la confusión permanente que se aprecia entre valores y actitudes, que denota falta de reflexión y sistematización sobre determinados temas que en Ciencias Sociales son fundamentales. Así, el problema de la desigualdad en ocasiones aparece definido como un contenido de carácter actitudinal, cuando se trata de un contenido de mucha más entidad, correspondiente a otro nivel más próximo a aquello que denominamos valores por situarse en un plano más abstracto o de fundamentación, y por tanto con una fuerte dimensión conceptual. De este modo, pretendemos la educación en este tipo de valores que permita en la práctica una evolución hacia actitudes sociales más críticas y democráticas.

Por otro lado, una cuestión muy relacionada con el aspecto de la composición del contenido es el hecho de que los profesores presentan muchas resistencias a la hora de construir nuevos contenidos de un modo más o menos autónomo. Esta situación guarda una profunda relación con las concepciones epistemológicas manifestadas por los docentes en relación tanto con el conocimiento en general como con el conocimiento escolar en particular (Porlán, 1993; García Díaz, 1995; 1998). Por otra parte, los profesores que sí manifiestan ideas más próximas a una concepción más constructivista del conocimiento y de los contenidos escolares también presentan resistencias. Además de sentirse inseguros por no estar formados para este tipo de contenidos, que no han tenido presencia en su formación de carrera, parece darse una especie de pereza para construirlo todo desde cero, sin tener referentes o herramientas fuertes en los que apoyarse. Además de que se consideran poco preparados para ello. Por lo demás, la saturación de clases y el escaso tiempo para prepararlas hacen el resto de la tarea, de forma que abandonan con rapidez la difícil idea de plantearse trabajar temas nuevos con sus alumnos, por muy justificados que éstos parezcan estar.

Por último, se aprecia una falta de sistematización y explicitación de cuestiones básicas para el trabajo docente. En la mayor parte de los casos, parece quedar bastante claro que para este tipo de contenidos, como el de la desigualdad, que quedan fuera de lo que se pueden considerar como tradicionales en el área de Ciencias Sociales, se trabaja con un porcentaje muy elevado de improvisación y conocimiento cotidiano. Los motivos de esta situación pueden ser, en primer lugar – como ya he esbozado más arriba –, la falta de formación en cuanto al currículum y contenidos en general, y en cuanto a este tipo de contenidos – que se salen de la especialidad disciplinar en la que la inmensa mayoría de los docentes están formados – en particular. En segundo lugar, parece que se adolece de la necesaria planificación



y reflexión sobre aquello que se hace. Los motivos de esta situación son varios, pero la mayoría de ellos están relacionados con la organización cronoespacial de la propia escuela, con los apretados horarios y los escasos momentos dedicados a la programación y a la reflexión sobre la propia práctica profesional.

Si pasamos a la cuestión de la **relación del contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum**, uno de los elementos que más afectan a los profesores a la hora de determinar el contenido relevante para sus alumnos es la concepción epistemológica del propio contenido escolar a que ya hemos aludido anteriormente. De este modo, se considera que el contenido escolar es aquel que forma parte del currículum oficial, el que se supone que propone la academia, la institución escolar, las instancias superiores del saber como pueda ser la Universidad, por supuesto, identificada ésta con las Facultades de las disciplinas de referencia, es decir, de Geografía e Historia, nunca – al menos no para los casos que he estudiado, de profesores, no lo olvidemos, de educación secundaria – con otros ámbitos universitarios, como lo puedan ser las Facultades de educación, normalmente más identificadas con la educación primaria o con la pedagogía en general.

Es muy llamativo que para la determinación de este conocimiento oficial que se considera prioritario frente a otros de segundo nivel o más tangenciales, como pueda ser el de la desigualdad, ninguno de los casos encuestados o entrevistados recurre al documento oficial que se supone que determina la norma. Es decir, a las disposiciones legales, estatales o autonómicas, y más en concreto a los decretos que, como para el resto de las áreas, determinan el contenido social y políticamente regulado para las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Muy al contrario, los elementos fundamentales a que hacen referencia para la determinación de este conocimiento escolar oficial o relevante son dos fundamentalmente, que explicito a continuación.

En primer lugar, la evaluación. Es decir, se consideran relevantes aquellos contenidos que son objeto de examen y, sobre todo, de calificación. Es curioso que el criterio, excepto en exámenes estandarizados o normalizados, como puede ser la selectividad, para ser un contenido que normalmente es objeto de examen es bastante subjetivo, y en la mayoría de los casos parece tener que ver con cuestiones tan dispares como la tradición escolar, la relevancia disciplinar o científica del contenido, en relación con las disciplinas tradicionales de referencia, o las preferencias personales del profesor o profesora en cuestión. En cualquier caso, no deja de ser llamativo, cuanto menos, que un contenido sea relevante para los profesores porque “va a examen”, según afirmación frecuente, y no al contrario, como parecería lógico.

En segundo lugar, aunque no con menor importancia que lo anterior, aparece el libro de texto. Como ya sabemos por otras investigaciones (Merchán, 2001b; 2002), el libro de texto se convierte en esa especie de talismán, de brújula que guía de un modo infalible y casi mágico a los profesores en las a veces demasiado turbulentas aguas en las que se convierten algunas aulas. Muchos parecen agarrarse a ellos casi con la desesperación del salvavidas, ante la falta de instrumentos, recursos, orientación... La cuestión se plantea bastante complicada, sobre todo si se tiene en cuenta que cuando los profesores se refieren al libro lo hacen siempre o casi siempre así, en singular. Es decir, que una única obra se convierte en el elemento determinante en relación con el saber considerado relevante para los alumnos. Por muy bueno o completo que sea el material, los riesgos de falta de perspectivas diversas, de pobreza de recursos, etc. se me antojan más que evidentes.

Por lo demás, la desigualdad, manifestada de este modo, sin hacer referencia explícita a ninguno de los contenidos tradicionales, es considerada como un conocimiento de estatus inferior al de aquellos que tradicionalmente han formado parte del currículum. En la mayoría de los casos esta posición es inconsciente o irreflexiva. Los argumentos que se dan para esto, cuando aparecen, se centran fundamentalmente en la idea de que no hay un campo de profesionales que se dediquen como tales al estudio de la misma y que actúen como auténticas autoridades académicas a la hora de decir al profesorado aquello que debe ser objeto de sus clases. Además se aduce que no aparece en el currículum o en los libros de texto. Ni que decir tiene que ambas afirmaciones distan mucho de tener una correspondencia con la realidad. Para la primera de ellas es más que evidente que existe un nutrido grupo de profesionales de determinadas disciplinas sociales, entre las que quizá destacan la Sociología o la Economía, pero también la - mucho más familiar - Geografía (especialmente en su enfoque crítico), que se dedican a investigar y a producir conocimiento científico en torno a fenómenos como el de la desigualdad social. Y en lo que se refiere a la legislación curricular ya se ha visto que ha habido momentos en los que la presencia del contenido de la desigualdad ha sido más explícita, pero además el mero hecho de que la formación para la ciudadanía se considere como una de las finalidades de la escuela y del área justificaría su tratamiento. Otra cuestión es el desconocimiento de ambas situaciones por parte de los profesores lo que, sin lugar a dudas, se debe en gran parte a su deficiente formación profesional, algo que, por lo demás, suelen reconocer.

Lo que se acaba de exponer tiene algunas consecuencias fundamentales en el modo en que este contenido aparece en la escuela. En primer lugar, al considerarse éste como un contenido de segundo nivel o categoría, normalmente no es objeto de planificación explícita, sino que es trabajado normalmente de un modo coyuntural y casi espontaneísta, a medida que va surgiendo al hilo de los temas considerados tradicionales, que ocupan un lugar en el currículum por derecho propio.

Además, el hecho de que los profesores no se consideren expertos en este ámbito concreto, ni cuenten con referentes claros, unido a lo anterior, hace que el trabajo en clase de este contenido adopte otras modalidades distintas a la de la explicación tradicional. El contenido no está formulado como tal y, además, se considera como de un segundo nivel, lo que hace que no tenga por qué escucharse sólo la voz autorizada del profesor, sino que se permita, e incluso se favorezca, el debate y la participación de los alumnos. Esto, sin duda, se ve propiciado por la actualidad y proximidad del tema a los alumnos. Se trata de cuestiones más vinculadas a su realidad cotidiana que la pura Geografía o Historia académicas, completamente extrañas para la mayoría de ellos. Por lo demás, el hecho de que los profesores no se encuentren respaldados y, en consecuencia, seguros, en el tratamiento de este contenido los inhibe a la hora de la explicación. El miedo a verse involucrados en una discusión en relación con un tema en el que no se consideran expertos – ya que, como hemos visto, realmente no lo son – y, lo que es peor, a ser cuestionados en su autoridad, les hace preferir intervenciones puntuales y basadas más bien en “opiniones”, más relativizables que una explicación tradicional, basada en un conocimiento en el que se suponen expertos.

De todos modos, este tipo de dinámicas a las que ni profesores ni alumnos están acostumbrados en el mundo escolar y que se identifican muy poco con la idea predominante de lo que parece que se considera que debe ser una clase o, al menos, una clase de Ciencias Sociales, hace que la mayoría del profesorado tenga la sensación inevitable, y contradictoria, de haber estado perdiendo el tiempo.

Es curioso, por lo demás, que esa percepción de este contenido como de segundo nivel se extiende también a los alumnos. Es decir, los profesores perciben que sus alumnos conceden menos importancia a este tipo de contenidos que a otros considerados más académicos. Esto se aprecia normalmente en las ocasiones en que por la falta de tiempo, ambos tipos de contenidos – contenido de la desigualdad y contenidos tradicionales – entran en conflicto a la hora de estudiar, por ejemplo. La

reacción, bastante generalizada, es una preferencia por el tipo de contenido más tradicional, cuya validez de cara al examen resulta incuestionable.

La importancia de esta sensación, compartida tanto por profesores como por alumnos, es que nos da una idea de la enorme extensión y resistencia de la cultura escolar tradicional y sobre todo de la concepción que ésta implica de los contenidos escolares (Viñao, 2001; 2002)<sup>119</sup>. Ello hace que los profesores, de hecho, sean prisioneros de sus propios comportamientos rutinarios, que se enmarcan, a su vez, en la cultura escolar tradicional (Cuesta, 1998; 2001; vid. también Blanco García, 1992; Gómez Rodríguez, 1996).

Como no podía ser de otro modo, el hecho de que el contenido de la desigualdad se considere como inferior al resto, o al menos como no propiamente académico, hace que no sólo no comparta con el resto de contenidos la misma metodología, sino tampoco el mismo tipo de evaluación. Así, en la mayoría de los casos, a juicio de los profesores, este contenido, al no formar parte del programa, ni siquiera ha de ser evaluado, lo que, por otro lado, viene a reforzar la sensación de pérdida de tiempo en las clases que se dedican al mismo, ya que el contenido de dichas clases no es evaluable. He de decir a este respecto, que, en la mayoría de las ocasiones, la evaluación es identificada con el examen escrito tal y como tradicionalmente se ha realizado. Sólo en casos excepcionales se somete el contenido a evaluación y siempre en relación con una metodología alternativa al examen tradicional, como puede ser la observación de los debates o la realización de trabajos individuales o de grupo. Y esto por los motivos que he venido exponiendo más arriba. Está claro que el método del examen tradicional está estrechamente relacionado con la existencia de un conocimiento académico establecido por especialistas, que se tiene como verdadero y como auténtico referente a la hora de la corrección (Merchán, 2001b). Como es natural, la ausencia de este referente de autoridad hace la corrección de una prueba de carácter alternativo algo extraordinariamente complicado para el profesor. Por otro lado, la gran carga axiológica que sin duda tiene el contenido, hace que los profesores se encuentren incómodos a la hora de erigirse en jueces no de conocimiento científico especializado, sino de actitudes y comportamientos que para muchos se encuentran dentro de la esfera de lo privado y, como también hemos visto, de lo relativizable.

En todo caso, tendríamos que plantearnos si lo que habría que hacer es someter el contenido, alternativo, de la desigualdad al mismo tipo de evaluación que

los otros contenidos convencionales o, a la inversa, someter todo el conjunto de contenidos, integrados, a un tipo de evaluación alternativa.

Por lo demás, el contenido escolar de la desigualdad es sistemáticamente identificado con otros contenidos pertenecientes al difuso grupo de lo que normalmente se denomina como educación en valores. A pesar de que en ningún momento, ni del cuestionario, ni de la entrevista, ni tampoco del grupo de debate de expertos, se hace alusión explícita a este tema, la cuestión ha surgido indirectamente en numerosas ocasiones. Así, a la hora de preguntar a los profesores qué otros contenidos trabajan con sus alumnos a lo largo del curso académico, siempre tienden a citar contenidos que podríamos considerar como pertenecientes a este grupo, a pesar de que, como sabemos, la realidad con respecto a cuáles son los temas que predominan en el aula de sociales, demostrada a través de diferentes investigaciones (Merchán, 2001b), es muy diferente de esta que parece presentarse. Así, se tiende a confundir el contenido de la desigualdad con otros de este grupo y a incluirlo, con los demás, en una especie de reducto marginal, es decir, dentro de eso que la LOGSE denominó como temas transversales. Esto hace que presente unas características bastante peculiares en su tratamiento en el aula, con respecto al resto de contenidos, que se consideran normalmente los propios de la materia.

Este hecho de que el contenido de la desigualdad, al igual que otros contenidos de similares características – cargados de un alto contenido actitudinal y relacionados con valores – sea normalmente considerado como un contenido de segundo nivel, importante, en un plano teórico, pero sistemáticamente minusvalorado y relegado en la práctica docente habitual, nos hace enfrentarnos al problema de la legitimación del conocimiento socialmente relevante. En este caso, podríamos decir, del conocimiento escolarmente relevante. Bien sabemos (Cuesta, 1999) que los mecanismos de legitimación del contenido vienen de lejos y tienen bastante poco que ver con las necesidades actuales tanto de la sociedad como de la escuela. Habría que buscar mecanismos que permitieran subvertir, o al menos cuestionar, los conocimientos tradicionalmente privilegiados en la escuela, y tratar de encontrar fórmulas de consenso que permitan restablecer las prioridades en el marco de las nuevas necesidades sociales y escolares. Evidentemente, no se trata de “descafeinar” la escuela – como muchos de los detractores de este tipo de propuestas suelen apostillar – sino, más bien, de establecer prioridades sin descartar el contenido que podríamos denominar “culto” y que constituye el núcleo de lo que he denominado como contenidos tradicionales, pero sin permitir que éste distraiga la atención de lo educativamente prioritario.

Por lo demás, existe suficiente experiencia acerca de que el tratamiento de núcleos potentes de contenido (Grupo Cronos, 1997; García y Merchán, 1997; Mainer, 1997) – como es el caso de la desigualdad – normalmente no descarga el volumen y la riqueza del contenido trabajado, sino que, más bien, lo aumenta, haciéndolo, por lo demás, más relevante y dotándolo de un mayor sentido y de un grado superior de organización e interés.

Si atendemos a la **concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje** del contenido escolar de la desigualdad, por lo general este contenido de la desigualdad, o de la lucha contra la misma, aparece generalmente asociado a prácticas metodológicas de carácter alternativo. Esto parece estar provocado por dos elementos fundamentales, que expongo brevemente.

En primer lugar, por esa especie de concepción de contenido de segundo orden a la que ya he hecho referencia, que, supuestamente, permitiría prácticas menos rigurosas o menos sistemáticas. Parece que, dada la menor importancia del contenido, es menor el problema de experimentar con nuevos métodos sin temor a perder el tiempo. En el caso de que el resultado final de la experiencia de innovación metodológica no sea satisfactorio para el profesor, al menos no afectaría al aprendizaje de contenidos considerados por éste como más importantes.

En segundo lugar, el propio carácter social de este tipo de contenidos inspira una especie de isomorfismo metodológico. Es decir, parece que implica, por coherencia, prácticas en el aula que tienden a ser más participativas y democráticas. En efecto, a nadie parece escapar el contrasentido de trabajar la desigualdad desde una situación de aula autoritaria o desigualitaria.

Sin embargo, este tipo de conocimiento escolar también presenta algunas dificultades en relación con su proceso de construcción en el aula, dificultades que están relacionadas con el escaso conocimiento y dominio que los docentes tienen del mismo. Este hecho genera una situación de inseguridad en los docentes, a la que ya se ha aludido, que les provoca serias dificultades a la hora de establecer el funcionamiento de la clase. En el caso de los contenidos tradicionales parece que el funcionamiento normal está establecido de antemano. Aunque sea de un modo, desde mi punto de vista, indeseable y a superar, al menos los profesores tienen claro cuál se espera que sea el funcionamiento de la clase, lo que les otorga cierta seguridad e incluso autoridad en relación con cómo se supone que tiene que desarrollarse el

funcionamiento del trabajo en el aula. Sin embargo, esto no se produce con contenidos como el de la desigualdad, que hacen a los profesores plantearse especialmente el problema de cómo organizar el funcionamiento de la clase. Esto puede tener una vertiente positiva, como desencadenante de la reflexión sobre la práctica rutinaria y como mecanismo para la ruptura de esquemas tradicionales sobre el aprendizaje, pero, como digo, también provoca serios problemas de inseguridad en los profesionales, lo que puede hacer que muchos de ellos terminen por rechazar, en la práctica, el trabajar este tipo de cuestiones.

Por último, han aparecido **otras cuestiones profesionales** en relación con los dos problemas finales planteados en la investigación (las dificultades de los profesores en relación con este contenido y los posibles elementos favorecedores de un conocimiento profesional más elaborado), cuestiones que he ido destacando a lo largo de todo el proceso.

En primer lugar, he intentado hacer una valoración global de los valores o modelos adscritos a las diferentes variables. Como era previsible, ninguno de los modelos aparece en su estado puro, sino que nos encontramos con formulaciones mixtas o modelos intermedios que se encuentran en momentos diferentes de formulación en función de las distintas variables analizadas. Así, hay algunas variables que, según se observa, aparecen como más resistentes al cambio, mientras que otras presentan por lo general estados más avanzados de formulación. Es necesario, pues, ver cuáles son las categorías más resistentes para tratar de dilucidar cuáles son los obstáculos fundamentales y, en su caso, los medios o estrategias más adecuados para superarlos.

Además de lo anterior, conviene prestar atención a la repetición de combinaciones de niveles de formulación en diferentes variables. Así podremos establecer auténticos modelos intermedios entre los grandes modelos de referencia que he propuesto en este estudio. Estos modelos – aun asumiendo que se basan en el conocimiento declarado, y que, por tanto, convendría que fueran contrastados con la práctica correspondiente – serán, qué duda cabe, más próximos a la realidad que podemos encontrar en cualquier centro de enseñanza, y, por lo tanto, se podrán establecer estrategias más apropiadas según el nivel de formulación de cada uno de ellos y las problemáticas específicas que les estén asociadas.

En relación con todo lo que acabo de comentar, al menos los dos modelos de combinaciones que parecen repetirse con mayor frecuencia son los que expongo a continuación.

Se da un modelo caracterizado por un nivel avanzado de formulación en cuanto a las finalidades, pero con niveles muy tradicionales en lo que se refiere al resto de categorías, fundamentalmente a la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje, así como a las fuentes de selección de los contenidos y a la organización interna de los mismos. Éste es el modelo de profesor que ha aparecido con mayor frecuencia en los resultados de los cuestionarios.

Otro modelo, que se puede considerar más desarrollado (profesionalmente) que el anterior, consistiría fundamentalmente en un nivel bastante más próximo a lo que se ha planteado como deseable, tanto en las finalidades como en lo que se refiere a la selección de fuentes, organización interna del contenido y relación con el resto del currículum. Pero que, sin embargo, cuenta con un nivel muy poco elaborado en lo que se refiere a la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje, lo que, además, se materializa normalmente en una evaluación convencional, que es la manifestación más evidente de la concepción tradicional y unívoca de la enseñanza como la transmisión del saber verdadero por parte del profesor a sus alumnos.

En otro plano de consideraciones, atendiendo ya a cuestiones más puntuales y no tan relacionadas con modelos que impliquen todas las variables, otra situación bastante llamativa que he podido constatar, sobre todo en relación con los docentes que se sitúan en el modelo tradicional, es la absoluta falta de cuestionamiento de casi todo lo que tiene que ver con la propia persona y el modo en que desempeña su profesión. Se podría decir que los profesores adolecen de una necesaria autocrítica en lo que atañe a su práctica profesional. Así, su papel profesional no es cuestionado, lo que choca con los evidentes problemas que suelen tener en el desarrollo de su trabajo. Las causas de estos problemas, por lo general, se atribuyen a factores externos, normalmente los alumnos, la ley, las familias, la propia escuela, la sociedad, etc. Así, por ejemplo, es muy ilustrativo el hecho de que los profesores manifiesten que consideran que cuentan con una buena formación para la profesión docente y que, de hecho, se consideran bien preparados para su trabajo. Sin embargo, posteriormente los mismos profesores manifiestan gran cantidad de problemas para enfrentar la realidad que día a día les espera en el aula. Cuando son preguntados por las causas de los mismos, responden que necesitarían más recursos materiales o cursos que les permitieran gestionar mejor los problemas del aula. Es decir: más



formación. En cambio es curioso que no lo perciban ni manifiesten como tal, sino como un desajuste del sistema, que les hace tener que enfrentarse a situaciones inadecuadas. Se produce, por lo tanto, un tremendo bloqueo entre lo que se considera la formación teórica necesaria, que se reduce al conocimiento más o menos profundo de la disciplina, y que se considera en otro plano incuestionable, y las necesidades reales formativas, que se sitúan en un plano más cercano a la práctica cotidiana y que, en la mayoría de los casos, ni siquiera se consideran como propias necesidades de formación, sino como fallos en el sistema. De tal modo que sería -según ellos- la situación la que ha de cambiar para adaptarse a las necesidades del profesorado, y no al revés, como parecería lógico. Se aprecia, por tanto, una concepción en la que el profesor se sitúa en una especie de centro, o núcleo incuestionable, en torno al cual giraría el resto de elementos del sistema educativo.

Por otro lado, independientemente del modelo didáctico personal, en la inmensa mayoría de los casos, parece observarse una especie de ley del péndulo a la hora de las opciones metodológicas. Es decir, cuando se piensa en romper con una perspectiva tradicional de la metodología para trabajar los contenidos, generalmente se plantea una ruptura brusca, que oscila como un péndulo, de una clase completamente transmisiva, expositiva y basada fundamentalmente en la explicación del profesor o en el copiado del libro de texto o en la realización de las actividades del mismo – que en la mayoría de los casos suele ser la misma cosa que el copiado – a posiciones completamente contrarias en las que se destierran todo este tipo de opciones y de repente se plantea que todo en la clase debería estar basado en el diálogo, en la escucha de los alumnos, en el uso de materiales alternativos, preferentemente audiovisuales, etc., sin pasar por modelos o formulaciones intermedias. Es decir, los profesores situados en un modelo tradicional, casi invariablemente, cuando se plantean su ruptura hacia un modelo más abierto o, si se quiere, comprometido – en relación con este tipo de contenidos –, lo hacen hacia un modelo completamente espontaneísta, que, lógicamente, les provoca inseguridad y, en último término les asusta. La conclusión, en la mayoría de los casos, es que se prefiere el mal menor, es decir, no cambiar y permanecer tal cual, manteniendo unas mínimas seguridades. Es cierto que el modelo tradicional no satisface plenamente a algunos en el plano profesional, pero al menos proporciona la seguridad de lo conocido.

Por lo demás, este tipo de rupturas con un modelo profesional que no satisface, hacia otro modelo que no está bien definido, pero del que los profesores normalmente tienen leves nociones, lleva a la aparición de las posiciones que he denominado como

aditivas. En ellas se observa un cambio en las cuestiones más superficiales, como las fuentes o la metodología, pero sin un sentido claro y sin una orientación bien definida. Esta circunstancia está motivada por la permanencia de los obstáculos más resistentes, como son los epistemológicos en general o, más concretamente, los que se relacionan con la concepción del conocimiento escolar. En la práctica esto hace que los resultados dejen bastante que desear de cara a la calidad de los contenidos que se proponen, al aprendizaje de los alumnos y a la propia satisfacción profesional de los profesores. Lo que normalmente lleva al desaliento y al descrédito de las propuestas innovadoras en este terreno, que son acusadas de no dar respuestas eficaces, de banalizar el contenido...

Por último, el mismo proceso de individualización que se aprecia en la desigualdad en cuanto que problema social<sup>120</sup>, y que se extiende a todos los ámbitos de la configuración y la percepción de diferentes problemas sociales en los últimos tiempos, se observa en los profesores a la hora de enfrentarse a los problemas tanto del contenido como de la escuela en general. Normalmente su impresión es que van contra corriente y que ellos solos no pueden hacer nada. Evidentemente, las dimensiones y complejidad de los diferentes problemas escolares, entre lo que hemos considerado especialmente el del contenido, sobrepasan con mucho las posibilidades de una sola persona. Sin embargo, a pocos se les pasa por la cabeza la posibilidad de trabajar en equipo, en relación con otros profesionales que tienen semejantes inquietudes y problemas profesionales. A este respecto, sin duda, la constitución de redes de profesores constituye una potente alternativa (vid., por ejemplo, Arias, Flores y Porlán, 2001), acorde por lo demás con el actual contexto de nuestra sociedad de la información.

En definitiva, considero que todas estas cuestiones se pueden resumir en una serie de enunciados más concretos que traten de resaltar tanto las dificultades fundamentales de los profesores – que, como se vio, al mismo tiempo pueden ser facilitadores para trabajar el contenido escolar de la desigualdad – y que suponen la aportación fundamental de mi trabajo al conocimiento didáctico. Como es natural, después de todo lo visto, estos elementos no pueden ser explicados ni entendidos de un modo aislado del resto, de tal modo que componen un conjunto integrado. De este modo, la enumeración que hago a continuación cumple con la pretensión de acotar las cuestiones e identificarlas mejor, aun siendo consciente de la necesidad, como antes

he dicho, de contrastar estas conclusiones con otras más directamente derivadas de la observación de la práctica docente.

En primer lugar, se observa una profunda deficiencia en cuanto a la **formación** de los profesores a nivel general y en relación con el contenido de la desigualdad social en particular. Así, la formación, casi exclusivamente basada en las disciplinas científicas, de los profesores, hace que tengan profundas carencias en otros terrenos más relacionados con las Ciencias de la Educación. Por lo demás, parece que la propia formación disciplinar cuenta con bastantes carencias lo que, unido a que las disciplinas en que son formados se limitan normalmente a la Geografía y la Historia, hace que los profesores tengan concepciones generalmente de sentido común con respecto a la problemática de la desigualdad social.

Por otra parte, esta deficiente formación científica, a que acabo de hacer referencia, guarda relación con las serias dificultades que los profesores tienen derivadas de sus **concepciones epistemológicas**. De este modo, suelen presentar tendencias bastante absolutistas en este sentido, que valoran el conocimiento científico como verdadero y como producto acabado (vid., por ejemplo, Porlán, 1993). Esto constituye una grave dificultad a la hora de realizar propuestas de conocimiento escolar como el de la desigualdad, que necesariamente tendría que admitir formulaciones intermedias en su construcción. Como no podía ser de otro modo, esto tiene profundas repercusiones en el modo en que se concibe la construcción del conocimiento en el aula y, por tanto, en la metodología de la clase.

Sin duda, la cuestión de la **concepción del conocimiento escolar** es una de las dificultades centrales y constantes detectadas a lo largo de toda la investigación. Los profesores suelen manifestar una concepción del conocimiento escolar que es heredera directa del código disciplinar más tradicional en las Ciencias Sociales. De este modo, esta concepción limita constantemente la consideración de conocimiento escolar a los contenidos que proceden directamente de la Geografía y la Historia. Como se ha comprobado reiteradamente, otros contenidos, entre los que se incluye el de la desigualdad social, son concebidos como pertenecientes a un nivel inferior, o secundario, y como tales son tratados.

Una dificultad fundamental relacionada muy directamente con el conocimiento escolar de la desigualdad social es la **cuestión ideológica**. Al tratarse de un contenido muy “explícito” a nivel ideológico, los profesores presentan fuertes resistencias con respecto al mismo. Sobre todo, en la medida en que su tratamiento

exige, inevitablemente, de un modo u otro, tomar partido frente al problema. Esto crea muchas dificultades a los profesores que, precisamente por su déficit formativo y su concepción epistemológica, tanto del conocimiento científico como del conocimiento escolar, pretenden una supuesta “neutralidad” u objetividad en la educación de sus alumnos.

Finalmente, otro problema esencial en relación con el tratamiento escolar de la desigualdad social es la propia **cultura escolar**, entendida ésta en sentido amplio – tal y como apareció en el capítulo primero –. Los condicionantes cronoespaciales, la obligación de calificar, la legislación, los comportamientos rutinarios en relación con aspectos como la elección de libro de texto o la relación con los compañeros de área, etc., etc. son elementos que componen un complejo sistema que tiene su propio modo de concebir el conocimiento escolar. Así, una propuesta como la que he planteado como deseable, se encuentra con el reto no sólo de no estar adaptada a las condiciones de la cultura escolar dominante, sino de requerir un cierto contexto de cultura escolar alternativa. Esto hace que los profesores que intentan abordar este tipo de cuestiones tengan que enfrentarse a resistencias de todo tipo por parte del sistema, lo que les genera cansancio, inseguridad y, en último término, desconfianza en su propio trabajo.

## 6.2. Propuestas

Por último, a la luz de todo lo visto hasta este momento, he tratado de establecer algunas vías o líneas de insistencia prioritarias en relación con el desarrollo profesional, vinculado a la experimentación curricular, líneas que considero potentes para tender puentes a través de los que caminar hacia el modelo de profesor que he postulado como deseable. Para ello, en función de los problemas y dificultades que he detectado como fundamentales, he tratado de establecer estrategias que tomen en cuenta tanto las aportaciones del marco teórico como las sugerencias de los especialistas, que, junto con los factores facilitadores que han surgido de la propia investigación, han aportado una perspectiva menos teórica y más ligada a la práctica posible.

No intento, evidentemente, establecer recetas infalibles – que con seguridad no existen – sino caminos o estrategias cuyos problemas o contradicciones asumo desde este momento como precios inevitables a pagar, no sólo en ésta, sino en cualquier otra cuestión que nos ocupe en una realidad como la educativa que, no en vano, he

definido como compleja y problemática. De todos modos, aunque sea extremadamente dificultoso un cambio radical de la realidad, quizá sí se puedan emprender con realismo acciones factibles hacia la meta que me parece deseable.

De este modo, en primer lugar, teniendo en cuenta los resultados, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas, he tratado de establecer una hipótesis de progresión de los problemas, tal y como he observado que aparecen en el paso de un modelo al siguiente, es decir, de los menos a los más resistentes. De acuerdo a como aparece en relación con el caso de los modelos de profesores, la hipótesis de progresión se revela como un instrumento de enorme eficacia tanto para el análisis como para la intervención en la realidad. De modo que nos permite establecer estrategias para ir superando los diferentes problemas de un modo progresivo y evolutivo partiendo de los diferentes niveles de formulación en los que se pueda encontrar cada profesor en particular. Esto tiene la ventaja de evitar conflictos excesivamente bruscos o difíciles que provoquen la frustración o el cansancio en los profesores que pretendan evolucionar y, en consecuencia, su posible abandono. Por el contrario, la posibilidad de establecer una propuesta de formación que vaya permitiendo superar dificultades menos complejas, nos puede ayudar a obtener resultados positivos que permitan el planteamiento progresivo de la superación de otras dificultades y otros problemas cada vez más complejos.

En consecuencia, y en la línea de la hipótesis de progresión que he planteado en el capítulo primero en relación con el desarrollo profesional en el marco del Proyecto IRES, he intentado establecer una hipótesis de progresión, no tanto de los diferentes modelos, sino de las dificultades que los profesores encuentran para evolucionar hacia el modelo más complejo en el proceso de su propio desarrollo profesional, en una progresión que va desde los elementos que se superan con menor dificultad, hasta aquellos que presentan una mayor resistencia para el cambio<sup>121</sup>. Para ello me baso fundamentalmente en los resultados de mi propia investigación, pero apoyándome también en otras que, en el marco del Proyecto IRES, ya se han producido en esta misma línea (Porlán, 1993; Martín del Pozo, 1994; García Pérez y Rivero, 1995; Azcárate Goded, 1995; López Ruiz, 1995; Rivero, 1996; Porlán y Rivero, 1998; Martínez Rivera, 2001; Wamba, 2001; Ballenilla, 2003). Así, los problemas de

---

<sup>121</sup> Lógicamente parto de la premisa de que el paso de un modelo de profesor a otro, en relación con la hipótesis del desarrollo profesional propuesta por el Proyecto IRES, en la cual me inscribo, no presupone el cambio en bloque de los profesores de un nivel o modelo de formulación a otro más evolucionado, sino que contempla el paso evolutivo en función de determinadas cuestiones o problemas profesionales que, por diversos motivos, se superan con mayor facilidad que otros. Esto es lo que me permite establecer una hipótesis de progresión no ya de los modelos de profesores, sino de estos problemas profesionales en relación, claro está, con el contenido escolar de la desigualdad social.

desarrollo profesional en relación con el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad podrían irse superando siguiendo una **hipótesis de progresión** como la siguiente<sup>122</sup>:

A. Parece que la primera cuestión que los profesores superan con una mayor facilidad es **la adopción de estrategias que rompan la dinámica normal de la clase**. Evidentemente este cambio de carácter metodológico no implica la ruptura completa del modelo tradicional o el cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje. Como ya se vio al analizar los resultados del modelo que he denominado como aditivo, se trata más bien de una búsqueda de diversificación en las actividades, que pretende fundamentalmente, entre otras cosas, romper con la monotonía de la clase y tratar de dar nuevas respuestas a la formación de los alumnos, sin que esto implique, como digo un cambio en las concepciones profundas de lo que es o debe ser el proceso de aprendizaje del contenido escolar de la desigualdad.

B. En un segundo momento, los profesores tenderían hacia una **cierta diversificación en las fuentes en que toman como referente para la construcción del contenido escolar de la desigualdad**. Fundamentalmente, a través de la adopción de nuevos materiales, que, por otra parte, está muy relacionada con el cambio en la metodología a que acabo de hacer referencia, se contempla de un modo casi inconsciente un proceso de introducción de nuevas fuentes para la construcción del conocimiento, proceso que pasaría de tomar como único referente la disciplina a incluir: nuevas disciplinas relacionadas con este contenido; problemas reales de la sociedad; en un paso más, las ideas de los alumnos en relación con los mismos; y, finalmente, y de un modo bastante más dificultoso, una perspectiva metadisciplinar.

C. El siguiente paso que parece manifestarse con más claridad en la progresión es **la evolución en la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje**. De este modo, parece que, una vez que los profesores han sido capaces de romper con sus prácticas tradicionales en relación con la metodología y con las fuentes utilizadas para la construcción del conocimiento escolar, estarían en condiciones de cuestionar su propia concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje del contenido. De manera que comienzan a considerar diferentes modos

<sup>122</sup> La progresión que reflejo, como no podía ser de otra manera, se centra en el contenido escolar de la desigualdad. No obstante pienso que a grandes rasgos puede ser generalizable para el conocimiento de las dificultades que los profesores pueden encontrar en su desarrollo profesional en relación con el problema (o "Ámbito de Investigación Profesional") de los contenidos escolares.

de aprendizaje que ya no son el meramente transmisivo y que, progresivamente, se van aproximando a una concepción más constructiva y próxima a lo deseable.

D. Parece que se deriva del conjunto de la investigación que una de las cuestiones más resistentes al cambio es la que tiene que ver con **las concepciones epistemológicas sobre el propio conocimiento escolar**. Como ya se ha visto, la cultura escolar en general y el código disciplinar del área en particular, están dotados de una enorme capacidad de resistencia que convierten a esta cuestión en la más problemática a la hora de su superación por parte de los profesores. Incluso en los modelos más evolucionados de docentes con los que me he encontrado, siempre ha aparecido una última resistencia o inseguridad a romper con lo que se supone, más por la tradición de la cultura escolar que por otra cosa, que debe ser el núcleo de contenidos a trabajar en el área. Ni que decir tiene que esto tiene profundas consecuencias en la perpetuación de las dinámicas y contenidos tradicionales de clase.

E. Finalmente, sólo una vez que los profesores son capaces de plantearse lo anterior y de relativizar y flexibilizar sus posturas en relación con el modo en que conciben que se producen los aprendizajes, estarán en disposición de **plantearse la cuestión nuclear de la propia naturaleza del conocimiento**. Es decir, serán capaces de cuestionarse su propia concepción epistemológica general del conocimiento, del conocimiento científico en particular y, en último término, de las disciplinas que sirven como referencia para la construcción del contenido escolar. Esto les permitiría evolucionar hacia perspectivas más relativistas y constructivistas del conocimiento que, no obstante, necesitan de un trabajo teórico para su conveniente afianzamiento. Este sería, asimismo, un paso necesario, para asumir con coherencia, un enfoque crítico de la educación.

En cualquier caso, la hipótesis de progresión que acabo de formular no debe ser entendida de un modo completamente lineal. En sintonía con lo que vengo proponiendo, se establecen al menos dos caminos de superación del modelo tradicional: uno más tecnológico y otro más espontaneísta. En cada uno de ellos, por sus características particulares, tanto los problemas predominantes, como, sobre todo, el modo en que los profesores contemplan su superación, son de diferente naturaleza. Por lo demás, la evolución particular de cada uno de los profesores, tampoco tiene por qué adaptarse a esta hipótesis general. Es de esperar que cada profesor concreto reaccione de un modo diferente. No obstante, es positivo contar con una orientación

general que permita a los formadores realizar propuestas de desarrollo profesional adaptadas a los sucesivos obstáculos posibles, comenzando por los menos complejos.

Una vez formulada esta posible progresión, he intentado destacar y esbozar un conjunto de **estrategias o líneas de intervención** que me parecen especialmente potentes en relación con los resultados arrojados por mi trabajo. En coherencia con lo que acabo de proponer, el intento de llevar a la práctica dichas estrategias habría de tener en cuenta, necesariamente, la hipótesis de progresión que he tratado de formular, de modo que cada una de ellas se adapte en un momento concreto a las necesidades particulares de un profesor determinado.

En **relación con el contenido** en general y con el de la desigualdad en particular, considero necesario destacar una serie de cuestiones que habrá que tener en cuenta a la hora de facilitar un conocimiento escolar tal y como el que insistentemente he manifestado que me parece deseable.

En este sentido, considero que las nuevas tendencias en el conocimiento del problema de la desigualdad ofrecen un campo muy positivo para ser trabajado con los alumnos en la educación secundaria por varios motivos. En primer lugar, supone un tratamiento de los problemas sociales. Y tal y como ya he manifestado, considero que el tratamiento de los problemas de la sociedad actual es fundamental para la formación de los ciudadanos de una sociedad democrática; más aún si pretendemos que esta democracia sea realmente operativa. En segundo lugar, y más concretamente, la profundización en los conocimientos que hoy nos propone la perspectiva sociológica supone una oportunidad más que apropiada para fomentar el aprendizaje de la capacidad de profundizar en los problemas de un modo complejo, sin quedarnos en la superficie. Además, el tipo de conocimiento social que produce este problema ayuda a relativizar las representaciones, la mayoría de las veces muy limitadas, estereotipadas y pobres de la realidad social.

Por lo demás, al trabajar contenidos como la desigualdad y otros con alto contenido en valores, el resto de contenidos, que podríamos denominar de carácter más disciplinar, se trabajaría, aunque fuera de un modo implícito, con una mayor vinculación al mundo de los valores, de las actitudes y de los comportamientos. Esto parece positivo a la hora de asegurar los aprendizajes de determinado tipo de contenidos o actitudes que en otros momentos históricos recaían en sistemas que servían de referencia, ya fueran religiosos o ideológicos, y que eran transmitidos por iglesias o partidos políticos. La llegada de la llamada postmodernidad, y la caída de los



sistemas de pensamiento omnicomprensivos que ha traído aparejada, así como de las instituciones que los sustentaban, ha supuesto una crisis en la transmisión de determinado tipo de valores. Por lo demás, no sólo las instituciones, sino los propios valores han sufrido una profunda crisis. Parece que el heredero natural para la transmisión de los mismos sería el ámbito familiar. Sin embargo, la nueva configuración del mercado laboral y el acceso de la mujer al trabajo ha provocado que en la práctica se encuentren serias dificultades para que efectivamente la familia pueda convertirse en el ámbito privilegiado para la socialización y para la asunción de unos valores que ayuden a conformar una vida social cada vez más justa y pacífica. Frente a esta situación, los niños y adolescentes reciben, por otro lado, la enorme influencia de nuevos mecanismos de socialización y de transmisión de valores, como pueden ser los medios de comunicación de masas, con la televisión a la cabeza, e Internet. Ni que decir tiene que los criterios para la selección de los contenidos y los valores que se difunden a través de estos medios distan mucho de ser los del interés general. Más bien, obedecen a la lógica del mercado y del lucro fácil, que, en la mayoría de las ocasiones, por no decir en todas, se encuentra en las antípodas de esto que estamos planteando.

Por este motivo se impone la necesidad reinventar estos valores en el seno de la sociedad (Zubero, 1996). Desde mi punto de vista, esto supone optar por la movilización social, tal y como propone Zubero, pero también por la recuperación de determinadas instituciones sociales que son ámbitos de socialización, en el primer lugar de las cuales se encuentra la escuela, cuyo sentido y función deben ser repensados de cara a un futuro inmediato. Estas instituciones han de tomar entre sus finalidades prioritarias la de convertirse en instrumentos para la educación de los futuros ciudadanos en unos valores indispensables para la construcción de una vida social digna y pacífica. Evidentemente, dichos valores habrán de centrarse en los fundamentales o más universales y, en cualquier caso, deberán ser objeto de un amplio consenso social. En definitiva, como ya he dicho en otro lugar (De Alba, 2003c), se trata de que la escuela enseñe a “ver” el problema – superando la invisibilidad a la que se aludió en el capítulo segundo de este mismo trabajo –, a analizarlo y a tomar posturas comprometidas con respecto al mismo, en la línea de una transformación social emancipatoria que, como el propio Zubero manifiesta (Ibíd.), ha de basarse en una previa tarea de transformación cultural, en la que, sin duda, debería jugar un papel decisivo un nuevo modelo de escuela.

Por otra parte, como se ha visto, el trabajo sobre este tipo de contenidos no disciplinar, con un fuerte componente actitudinal o de valores, como es el de la

desigualdad, parece que constituye una buena estrategia para la introducción de nuevas metodologías de enseñanza / aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores, y en la formación inicial como en la permanente. En el caso de los profesores supone una oportunidad para romper con sus esquemas y rutinas de clase tradicionales al tratarse de un contenido no vinculado a dichas rutinas – por no formar parte del código disciplinar tradicional –. En el caso de los alumnos parece especialmente potente el crear situaciones de aprendizaje lo más reales posibles, que se basen en problemas, si no directamente experimentados, al menos muy vinculados a situaciones que esos alumnos puedan vivir como problemáticas en primera persona. Éste es un buen mecanismo para que los alumnos expliciten sus verdaderas concepciones y poder trabajar realmente a partir de ellas en la evolución y construcción de unas nuevas más deseables. Parece, en efecto, que en situaciones poco comprometidas se tiende a la indefinición y, especialmente, en este tipo de contenidos, a decir aquello que parece que se debe decir porque es lo que “está bien” o es lo que se cree que el profesor quiere escuchar, aunque se aleje mucho de las verdaderas concepciones de los destinatarios sobre el problema.

En este sentido, la oportunidad de organizar el contenido no en torno a temas, sino en torno a problemas, implica una enorme potencialidad a la hora de movilizar las ideas e intereses de los alumnos, de implicarles en la dinámica de la clase haciendo que los aprendizajes sean mucho más significativos y, en último término, de favorecer la construcción no sólo de la vertiente más conceptual del contenido, sino también de toda la carga de valores y actitudes que éste necesariamente implica, y que normalmente quedan en un segundo plano o, como se ha visto, es trabajada de un modo acrítico y superficial. Por lo demás, estos problemas podrían constituir el núcleo (problematizador) en torno al cual se aglutinarían otros conceptos fundamentales de mayor tradición escolar.

En cualquier caso, aunque los contenidos, y más aún los de este tipo, sean contruidos sobre experiencias más o menos reales, parece que no se construye un único sistema de valores, que sirva como referente para nuestro comportamiento en cualquier tipo de situaciones, sino que, más bien, en la práctica se actúa sobre la base de diferentes esquemas que se aplican de un modo u otro en función de la situación a la que nos enfrentemos y del modo en que ésta nos afecte personalmente.

De todos modos, parece muy necesario tratar de que los destinatarios vivan experiencias alternativas en clase, tanto en lo metodológico como en relación con el contenido. Tratar, a través de la metarreflexión, de que en momentos puntuales tomen

conciencia de lo que está ocurriendo y de que es posible realmente, e incluso sin darse cuenta, llevar a la realidad experiencias que en principio nos puedan parecer utópicas o ideales. De este modo será posible un cambio en valores asociado a la comprensión y la reflexión y a la realización de acciones concretas en la práctica.

En relación con las finalidades planteadas para el contenido ha de quedar claro que no se trata de manipular ni de conducir las conductas, sino más bien de formar ciudadanos libres con un conocimiento lo suficientemente complejo de los problemas del mundo que les rodea y, más concretamente en este caso, del problema de la desigualdad social, como para gestionarlos desde claves reales de libertad y democracia, entendidas ambas en sus acepciones más radicales (Schweickart, 2001).

Por lo demás, el trabajo sobre problemas supera la tradicional lógica expositiva y lineal a favor de una lógica más reticular. Este hecho provoca, en ocasiones, la sensación de que no se avanza en el contenido trabajado o de que se van quedando lagunas o de que se produce un desorden en el aprendizaje. Sin embargo, la construcción real del conocimiento parece seguir un modelo más reticular que lineal, por lo que este modo de trabajo parece más apropiado. Por lo demás, esto también implica un cambio en los materiales. De este modo, el libro de texto está más en sintonía con la lógica lineal, cerrada y expositiva. En cambio, la lógica reticular es más adecuada para los nuevos materiales multimedia e interactivos (Area, 2001). Así, recursos novedosos, como los informáticos – CD-ROM, Internet, materiales multimedia, etc. – presentan una gran versatilidad a la hora de adaptarse a las necesidades de aprendizaje de cada persona concreta. El destinatario puede “navegar” por los mismos en función de sus inquietudes e intereses, según la lógica que le va marcando su propio proceso de construcción conceptual.

En esta línea la introducción del uso de materiales en formato informático presenta una gran potencialidad. Además de favorecer el aprendizaje reticular y no lineal, casos como Internet aproximan, casi de un modo natural, al tratamiento de los problemas actuales. Además, suponen necesariamente una ruptura de los modos de organización del aula, lo que, sin lugar a dudas, repercutirá directamente en la superación de una metodología transmisiva, en la acepción más tradicional del término. Por lo demás, este tipo de materiales presenta una gran potencialidad como herramienta para la ruptura de la cultura hegemónica y el ejercicio de una ciudadanía crítica y superadora del denominado pensamiento único.<sup>123</sup>

Por lo demás, es necesaria una reducción del volumen de contenidos que se pretenden trabajar. En la línea de la máxima “menos es más”, pienso que es necesario trabajar en la elaboración de propuestas curriculares en las que se atiende a unos cuantos núcleos fundamentales, sobre los que exista un cierto consenso acerca de su importancia y de la necesidad de ser trabajados para la formación de los alumnos. A partir de estos núcleos fundamentales se podrá ir profundizando de un modo reticular, a través de mapas de contenidos, en otros muchos contenidos, siempre en relación con esos núcleos fundamentales. Esto nos permitirá una jerarquización en los contenidos que nos asegure que realmente se trabaja e insiste en aquello que es prioritario, mientras que lo accesorio o menos importante queda al servicio de lo primero. Creo que estamos suficientemente persuadidos de que los inabarcables y exhaustivos listados de contenidos, unidos a la escasez del tiempo disponible en el contexto escolar, sólo repercuten en un tratamiento superficial de unos contenidos que no son seleccionados en función de su importancia, sino que lo son según el lugar más o menos avanzado que ocupen en el listado de contenidos en el que se convierten los currícula oficiales, llevando a la casi cómica - o quizás dramática - situación de temas que invariablemente nunca se trabajan por tener la mala fortuna de encontrarse en la parte final del currículum - o del libro de texto que usurpa el puesto del currículum -, a cuyo desarrollo en clase nunca se llega.

Por otra parte, **en relación con la formación y el desarrollo profesional de los profesores**, habría que tener en cuenta, ante todo, que la profesión docente abarca muchos ámbitos de la persona del profesional, por lo que sería un error limitar la formación y el desarrollo profesional a lo meramente intelectual (Tedesco, 2002). Es evidente que lo intelectual constituye una parte fundamental e insustituible, pero es un gran error pensar que es la única o que pueda garantizar ciertas cosas que tienen que ver más con lo emocional o lo actitudinal. No somos seres fragmentados, sino integrados por muchas dimensiones que constantemente interactúan entre sí.

En este sentido, es cierto que algunos modelos, como puede ser el Modelo de Investigación en la Escuela (García Pérez, 2000b), han cuidado, de un modo más o menos consciente, este aspecto concerniente a lo afectivo-actitudinal, cuidando las relaciones humanas. Sin embargo, esto – como en la escuela – forma parte del currículum oculto, se trabaja quizá por intuición, sin pensar ni poner por escrito lo que

---

*Lecciones contra la guerra* describe toda una serie de experiencias realizadas desde la escuela tomando como motivo el actual conflicto irakí. En este monográfico se ponen de manifiesto las tremendas potencialidades de la escuela como formadora de una conciencia ciudadana crítica a través del tratamiento de problemas de nuestro mundo. El artículo concreto a que hago referencia resalta las posibilidades de Internet en este sentido.

normalmente se sospecha, pero que en pocas ocasiones se sistematiza. En cualquier caso, es necesario ser extremadamente cuidadosos para no caer en una tendencia psicologista o manipuladora. Pero, siendo muy sinceros con nosotros mismos – como posibles formadores de profesores – y con los propios docentes. No hay que temer a “educar el deseo” de los profesores, del mismo modo que se hace en la escuela con los alumnos (Cuesta, 1999).

Habría que insistir y desarrollar una propuesta integrada de desarrollo profesional que nos permita trabajar todas las dimensiones del profesional docente de un modo más consciente y eficiente. En esta línea, la propuesta de desarrollo profesional del Proyecto IRES, a través de problemas profesionales relevantes, marca uno de los senderos por los que habrá que continuar caminando. La relación del desarrollo profesional con los problemas prácticos a los que los propios docentes se enfrentan a diario asegura un interés y una implicación personal fundamentales para cualquier propuesta que quiera incidir y transformar realmente la práctica educativa. En este sentido, el problema de “qué enseñar”, aunque en principio pueda no parecerlo<sup>124</sup>, necesariamente ha de dar mucho juego. Si, además, se relaciona con contenidos que de por sí constituyen problemas socioambientales relevantes, la implicación afectiva y emocional puede estar propiciada por una doble vía.

Por otra parte, habría que establecer propuestas o estrategias capaces de romper el profundo bloqueo que hemos apreciado en relación con las concepciones de los docentes sobre su propia formación profesional. En esta línea me parece de nuevo de una gran potencialidad el trabajo en torno a una serie de problemas prácticos profesionales que sean capaces de hacer evidentes ante los propios profesores las profundas carencias y dificultades que presentan a la hora de enfrentarse al desempeño cotidiano de su labor profesional. Una vez que los profesores hayan empezado a asumir dichas carencias y estén dispuestos a buscar el modo de superarlas, se podrá contar con un punto de partida adecuado para continuar andando el camino de un desarrollo profesional deseable.

En este sentido considero que habría que incentivar el aprendizaje del trabajo en equipo. El apoyo del grupo, tanto social como afectivo, se convierte en un instrumento indispensable para superar inseguridades y comenzar a plantear el cambio posible.

---

34

<sup>124</sup> Como sabemos, las resistencias de los docentes para romper con la doctrina de la academia son muchas. Sin embargo, el contacto directo con la realidad de sus alumnos y con los problemas que éstos les plantean para trabajar la mayoría de los contenidos académicos, hace que lo en principio evidente pase a convertirse en un problema de primer orden.

En un segundo paso, se trataría de fomentar la creación de redes entre los diferentes equipos que ayuden a compartir y difundir el trabajo y las experiencias entre grupos de docentes, al tiempo que puedan contribuir a superar la sensación de soledad experimentada por los profesores a la hora de emprender cambios y a animarlos en relación con la repercusión real de su trabajo en el cambio escolar. El trabajo en red debe ser, pues, complementario del, anterior, trabajo en equipo.

Por otra parte, parece necesario un enriquecimiento de la formación de los profesores no sólo a nivel didáctico, para lograr evolucionar en el modelo didáctico personal, sino también en el plano del conocimiento científico de referencia. La formación de los docentes de Educación Secundaria dista mucho de ser lo suficientemente completa como para poder afirmar, sin riesgo de equivocarnos, que están capacitados para ser profesores de Ciencias Sociales, con todo lo que esto conlleva. La pobre formación, limitada habitualmente a una sola disciplina científica, normalmente la Geografía o la Historia, hace que los docentes se centren fundamentalmente en aquello que conocen con mayor soltura y que, por lo tanto, les hace sentir seguros en un entorno más o menos hostil.

En definitiva, se trata de promover procesos integrales de formación que hagan evolucionar las concepciones y las prácticas profesionales en todos los ámbitos relativos al problema del contenido, de un modo más o menos homogéneo, y que permita salvar los profundos contrastes que, como hemos visto, se aprecian entre variables que deberían ser coherentes para garantizar un proceso de aprendizaje óptimo, como son las referentes al currículum y las relacionadas con las concepciones del aprendizaje.

Parece que las propuestas de formación se perciben por parte de los profesores como demasiado alejadas de sus problemas cotidianos y de lo que realmente pueden llevar a la práctica en sus centros. Desde mi punto de vista no niego que en muchos casos esto pueda ser así. De todos modos creo que uno de los motivos principales por el que los profesores perciben esta dificultad es por el hecho de que se plantean las propuestas formativas de un modo maximalista y radical, intentando cambiar su práctica bruscamente. Evidentemente este hecho les provoca múltiples dificultades que normalmente traen aparejado el consiguiente desencanto. En esta línea considero que la aportación del marco teórico del Proyecto IRES presenta una gran potencialidad para la superación de este problema. La concepción evolutiva y constructiva del proceso de aprendizaje y, cómo no, del propio proceso de

desarrollo profesional – que, en el fondo no es más que otro proceso de aprendizaje, en el nivel profesional – proporciona un punto de partida excepcional para el planteamiento de estrategias progresivas de desarrollo profesional.

Así – y volviendo a tomar en consideración la hipótesis de progresión formativa antes expuesta y en la que se hacía alusión a los obstáculos detectados en los profesores con respecto a su propio desarrollo profesional –, es necesario eliminar dependencias en relación con el uso de materiales como el libro de texto. Es bueno que se cuente con múltiples recursos que ayuden a los docentes en su más que ardua labor, pero no lo es menos que no se puede confundir esa ayuda con la solución a todos los problemas. Y mucho menos que dejemos en la misma la propia libertad y capacidad de decisión de los profesionales. Ni que decir tiene que esta ruptura está en relación directa con la formación con que cuentan los profesionales.

En definitiva, y de un modo interactivo con todo lo que acabo de proponer, sería necesaria una reforma de la organización escolar para dejar más tiempo para la reflexión y la programación. Entiéndase bien, no en el sentido más tecnológico del término, sino en la línea investigativa de la práctica profesional que venimos proponiendo a lo largo de todo este trabajo.

Por último, y siguiendo las tesis de Cohen (Cohen, 2001b), se puede decir que a nuestro sistema social le falta “*tecnología social*” lo suficientemente compleja como para poder trasladar lo que él denomina el “*modelo campamento*”<sup>125</sup> al funcionamiento del sistema social a gran escala. Como ya he repetido en varias ocasiones, seguramente la educación no es “la solución” con mayúsculas, ni a este ni a muchos de los problemas que vive nuestra sociedad. Pero quizá – sospecho que seguramente – esa solución mágica no exista. Sólo podremos contar con estrategias parciales que nos permitan incidir en diferentes elementos del sistema social, en sus formas de funcionamiento interno y en el modo en que estos elementos se relacionan con el resto.

Desde esta perspectiva compleja – como se enfatiza desde el Proyecto IRES – sí me parece que la educación, y muy especialmente la construcción en la educación secundaria de una adecuada concepción de la sociedad tendente a la superación de

<sup>125</sup> Con este término el autor citado designa un modelo de funcionamiento y organización social basado en la redistribución de los bienes materiales según las necesidades de todos los miembros del conjunto social y no en función de los méritos de cada uno de ellos, tomando como referente un criterio comunitario – solidario, añadiría yo – y no meramente individualista, tal y como ocurre en experiencias a pequeña escala, como puede ser un campamento.

las desigualdades, puede ser sin duda uno de los caminos a seguir para la construcción por parte del conjunto de los ciudadanos de una “tecnología social compleja” (Ibíd.), que, al menos, esté en el camino de la construcción de ese otro mundo posible en el que muchos – cada vez más – creemos.

Enunciadas estas propuestas de carácter más general, voy, simplemente, a citar algunas **líneas de actuación más concretas** que puedan servir para mejorar en lo posible los procesos de formación y desarrollo profesional.

En primer lugar, sería conveniente realizar más estudios sobre las concepciones de los profesores en relación con los diferentes ámbitos relacionados con su profesión. Es cierto que no podemos considerar este tipo de investigaciones como la solución a todos los problemas profesionales de los docentes pero, como se ha podido comprobar, arrojan un buen número de pistas sobre aquellos aspectos que constituyen las dificultades fundamentales a la hora del desempeño de su profesión y de la evolución hacia modelos profesionales más complejos. Estas investigaciones habrían de servir a los formadores tanto para el diseño de planes o estrategias tendentes a la superación de las dificultades detectadas como también como instrumento que permite a los formadores enfrentar a los docentes con su propia realidad y realizar un proceso de metarreflexión sobre la misma que favorezca el desarrollo en los profesores de actitudes de investigación y reflexión sobre la propia práctica, como se expuso en el capítulo primero.

Considero muy interesante retomar los principios formativos a los que de un modo teórico se aludía en dicho capítulo primero, pero ahora en relación con los resultados reales de la investigación, de modo que se puedan enriquecer a la luz de las dificultades detectadas al hilo de esta investigación. Así, en primer lugar, en relación con el principio de integración entre la teoría y la práctica, parece necesaria una superación del modelo formativo de la cultura dominante que separa el conocimiento práctico del saber puramente teórico dispensado por la universidad. De este modo, parece necesario que la propia formación de los profesores esté directamente relacionada con su práctica. En este sentido, el trabajo en torno a problemas prácticos profesionales parece un buen instrumento de desarrollo profesional.

En relación con lo anterior es fundamental la coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se pretende construir. Parece que los profesores son objeto de una formación profundamente lineal, teórica, transmisiva, etc., que les



lleva a reproducir, casi inconscientemente, estos mismos esquemas en sus propias clases. Es fundamental hacer que los profesores tengan experiencias propias en las que ellos mismos sean destinatarios de un modelo didáctico alternativo para que puedan comprender e interiorizar las características propias de su funcionamiento. En este contexto los profesores deben experimentar el ajuste de la intervención en función de su propia progresión. De este modo se podrán ir superando los problemas epistemológicos de corte absolutista que han aparecido tan menudo. De la misma manera el hecho de que los profesores pudieran vivir procesos de negociación y construcción conjunta de significados les llevaría, seguramente, a modificar progresivamente sus concepciones epistemológicas sobre el modo en que se produce la construcción del conocimiento y lo que ha de ser el conocimiento escolar. Por último, la adopción de una perspectiva investigadora redundaría en este mismo sentido así como en la propia inquietud personal del profesor por mejorar su propia formación, también a través de la mejora de la propia práctica profesional.

Para finalizar, considero oportuno establecer algunas líneas que considero necesario tener en cuenta en el futuro desde el punto de vista de la investigación didáctica en relación con la cuestión que nos ha ocupado<sup>126</sup>:

En primer lugar, me parece fundamental seguir produciendo investigaciones y trabajos que reivindiquen el papel de la escuela como elemento esencial para la formación de la ciudadanía en el mundo actual. Pero no para cualquier formación, sino para una formación que favorezca la libertad, el desarrollo de todas las potencialidades de la persona, el crecimiento intelectual, el espíritu crítico, la capacidad de enfrentar y gestionar los graves problemas que tiene nuestra sociedad<sup>127</sup>.

Habría que seguir, además, atendiendo al ámbito del estudio de las concepciones de los profesores, pero también al de las prácticas "reales". Si bien parece un imposible tratar de controlar todos los elementos que influyen en la construcción del conocimiento en la escuela, en todo caso se pueden potenciar investigaciones que incluyan un mayor número de las variables que interactúan en el sistema escolar. Esto nos permitiría aproximarnos a las dificultades para la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad, no sólo de los profesionales, sino del contexto en que se produce dicha construcción (Fedicaria-Sevilla, 2002).

---

<sup>126</sup> Realicé una primera aproximación a propuestas de este tipo en De Alba, 2003a.

<sup>127</sup> Vid. a este respecto, Delval, 1990; 2000; 2001; Gimeno, 1999; 2001a; 2001b.

En tercer lugar, sería necesario seguir elaborando materiales que permitan un mejor trabajo en el aula de este tipo de cuestiones. Es cierto que, como ya se ha visto, sobre todo en relación con los resultados del grupo de discusión especializado, el concepto convencional de proyecto curricular parece que queda superado, al menos en las condiciones legislativas actuales. De todos modos, esto no es óbice para que se pueda trabajar en la elaboración de materiales y recursos que permitan a los profesores contar con herramientas más eficaces a la hora de enfrentar en la clase el tratamiento del contenido escolar de la desigualdad. Como sabemos, los materiales no garantizan la adopción de nuevas prácticas profesionales y mucho menos son el mecanismo para transformar la escuela (Merchán, 2001b). Sin embargo, no es menos cierto que pueden facilitar, o al menos motivar a los profesores, para trabajar estos contenidos que, de otro modo serían directamente ignorados.

Me parece fundamental seguir insistiendo en la investigación de contenidos escolares socialmente potentes, como el de la desigualdad u otros similares. Si como he dicho, la escuela es un elemento decisivo a la hora de formar ciudadanos en un contexto en el que cada vez son menos las instituciones que se dedican a esta labor, es fundamental insistir en el trabajo de contenidos como el de la desigualdad o la solidaridad que, no lo olvidemos, se pueden aprender como los demás contenidos. El hecho de que hasta este momento el empeño de formar a los jóvenes en estas cuestiones haya recaído sobre otras instancias no nos exime de la responsabilidad de formarlos en este ámbito, sobre todo ahora que dichas instancias se encuentran en crisis. Ni que decir tiene que la desigualdad sigue siendo uno de los problemas fundamentales que acucian a nuestra sociedad y que – en contra de lo que parece indicar el pensamiento único – aún se puede hacer mucho para superarla (Barker, 1996; Bowles y Gintis, 2001; Díaz-Salazar, 2002; Marina y Válgoma, 2000; Roemer, 2001). Quizá el trabajo en la escuela del contenido de la desigualdad pueda ser una de las herramientas en este sentido y en el de la formación de auténticos ciudadanos, capaces de asumir sus responsabilidades como tales en auténticas democracias participativas (Villasante, 1995a; 1995b; 2002).

Por lo demás, habría que favorecer que el contenido de la desigualdad – como otros de este carácter – sean trabajados de un modo integrado (Torres Santomé, 1998). De este modo se favorecería la interrelación con el resto de contenidos que componen el conocimiento escolar desde una perspectiva compleja y problematizadora<sup>128</sup>. Del mismo, como ya se ha visto, este tipo de propuestas ponen más en juego las concepciones de los estudiantes. En esta medida favorecen la

construcción de lo actitudinal (Castorina y Lenzi, 2000). Para ello se requiere un marco alternativo en relación con el conocimiento escolar, como el proporcionado por el Proyecto IRES, que aquí se ha expuesto.

Finalmente, sería necesario insistir en la búsqueda de estrategias que favorezcan el desarrollo profesional a través del trabajo en torno a los problemas que han ido surgiendo a lo largo de esta investigación. En este sentido, el desarrollo profesional a través de la experimentación curricular (Porlán y Rivero, 1998; De Alba, 2003b) se presenta como uno de los mecanismos más completos a la hora de enfrentar a los docentes a sus propios problemas prácticos profesionales a partir de una perspectiva investigativa. Sería interesante, pues, seguir desarrollando – como ya se viene haciendo en el marco del IRES – propuestas formativas que permitan a los profesores investigar su propia práctica profesional en relación con ámbitos definidos del conocimiento escolar, y concretamente en relación con el contenido escolar de la desigualdad.

En conclusión, este trabajo puede ser un primer paso para la aproximación más en profundidad a la formulación y experimentación de propuestas y herramientas más concretas en un extenso campo de investigación. Un campo que, una vez finalizada la investigación, en vez de agotarse o cerrarse, parece abrirse aún más en unas perspectivas tan amplias como apasionantes. En este sentido, no cabe duda que he iniciado una relación con un ámbito de trabajo e investigación con el que he terminado adquiriendo un compromiso personal y profesional. Y esto porque estoy convencido de que es una buena herramienta para la construcción de una educación – y de una sociedad – alternativa en un mundo cada vez más necesitado de respuestas creativas y comprometidas (Mayor Zaragoza, 1999; UNESCO, 1996).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1998). Carta brasilera contra la desigualdad y por el derecho a la ciudad. *Cuchará y paso atrás*, nº 5.

ADELANTADO, J. (coord.) (2001). *Cambios en el estado del bienestar: políticas sociales y desigualdades en España*. Barcelona: Icaria.

AGUADO, T. (2002). Formación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, 16-19.

ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (1999). El concepto de poder en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 21, 47-61.

ALFAGEME, A. (1999). Envejecimiento y desigualdad social. *Revista Internacional de Sociología*, nº 24, 121-135.

ALONSO, L. E. (1999). El discurso de la globalización y la nueva desigualdad social. *Revista de Estudios Regionales*, nº 54, 125-146.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 242, 56-64.

ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En: M. Fernández Enguita (Ed.): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

APPLE, M. W. (1994). Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación. *Revista de educación*, nº 305, 157-177.

APPLE, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

APPLE, M. W. (2002). *Educar como Dios manda*. Madrid: Paidós.

APPLE, M. W. y BEANE, J. (ed.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

ARANGUREN, L. y SÁEZ, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad : un proceso educativo en torno a la diferencia*. Prólogo de Juan Carlos Tedesco. Madrid: Alauda.

AREA, M. (2001). Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, nº 61, 39-44.

ARIAS, M. D.; FLORES, A. y PORLÁN, R. (Comps.) (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada Editora y Universidad Pedagógica Nacional de México.

ASKLEPIOS-CRONOS (1991). Sociedad, Renovación Curricular y Enseñanza de las Ciencias Sociales en España (1970-1991). En Grupo Cronos (Coord.). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú, 13-50.

ASTOLFI, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.

ASTOLFI, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Sevilla: Díada. (Ed. orig., *Mots-Clés de la didactique des sciences*. De Boeck & Larcier, 1997).

ASTOLFI, J. P. y DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. París: P.U.F.

AUDIGIER, F. (1994). Des élèves, des villes. Représentations et didactique. *Revue de Géographie de Lyon*, nº 69, 205-219.

ÁVILA, R. M<sup>a</sup>. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral, dirigida por los Dres. Rafael Porlán Ariza y Jesús Estepa Giménez. Universidad de Sevilla: Departamento de Didáctica de las Ciencias. (Publicada en lo fundamental en R. M<sup>a</sup> Ávila, *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada Editora, 2001).

ÁVILA, R. M<sup>a</sup>. (2000). Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 23, 77-87.

ÁVILA, R. M<sup>a</sup>. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada Editora.

AZCÁRATE, P. (1995). *El conocimiento profesional de los profesores sobre las nociones de aleatoriedad y probabilidad*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Rafael Porlán. Universidad de Cádiz.

AZCÁRATE, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, 72-78.

BALLENILLA, F. (2003). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria. Estudio de caso*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

BARKER, P. (1996). Vivir como iguales. En P. Barker (Comp.): *Vivir como iguales. Apología de la justicia social*. Barcelona: Paidós.

BARRIO, J. M. (Coord.) (1997): *Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

BATLLORI, R. (1998). *La teoría crítica del currículum aplicada a la geografía. L'us de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte de conflicte a dues aules de secundària*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Departament de Pedagogia. (Parcialmente editada en R. Batllori, *La teoría crítica aplicada a la geografía. El uso de la argumentación para la construcción del concepto conflicto en dos aulas de*

secundaria. En R. Batllori y M. Casas, *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio, 2000, pp. 31-181.

BATLLORI, R. (1999). Conflicto colaboración y consenso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 21, 13-22.

BATLLORI, R. y CASAS, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lleida: Milenio.

BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, nº 5, 361-408.

BAYLINA, M. (1999). Los conceptos clave disciplinares. Un ejemplo: el concepto de región. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 21, 63-71.

BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.

BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 341-347.

BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, y J. Pagès (Coord.); P. Comes; D. Quinquer, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 33-51.

BENEJAM, P. (1999a). La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis, pp. 40/1-40/8.

BENEJAM, P. (1999b). El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales. En AA. VV., *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad de La Rioja, Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999*. Sevilla: Díada, 15- 25.

BENEJAM, P. (1999c). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 21, 5-12.

BENEJAM, P.; CASES, M.; LLOBET, C. y OLLER, M. (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 28, 57-68.

BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (Ed. orig., *The social construction of reality*. Nueva York: Doubleday, 1967).

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.

BLANCO GARCÍA, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Ángel I. Pérez Gómez. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

BOBBIO, N. (1993). *Igualdad y libertad*, Barcelona: Paidós.

BOIX, C. (2001). *Democracy and inequality*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.

BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed.Taurus.

BOURDIEU, P. (1996): *El neoliberalismo: la lucha de todos contra todos*. (URL: <http://www.rebellion.org/sociales/bourdieu260302.htm>).

BOURDIEU, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.



BOURDIEU, P. (Direct.) (1999a): *La miseria del mundo*. Madrid: Akal. (Ed. orig., *La Misère du Monde*. París: Editions du Seuil. 1993).

BOURDIEU, P. (1999b): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. (Ed. orig., *Raisons pratiques. Sur la Théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil. 1994).

BOURDIEU, P. (2000): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. (Ed. orig., *La distinction*. París: Les Éditions de Minuit, 1979).

BOURDIEU, P y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular. (Ed. orig., *La Reproduction: éléments pour une theorie du système d'enseignement*. París: Les Éditions de Minuit).

BOWLES, S. y GINTIS, H. (2001). ¿Ha pasado de moda la igualdad? El Homo reciprocans y el futuro de las políticas igualitaristas. En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps.), *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

CAÑAL, P. (1998). El origen de la investigación escolar: una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. En G. Travé y F. Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, p. 15-60.

CAÑAL, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*, nº 38, 15-36.

CARABAÑA, J. (ed.) (1995). *Desigualdad y clases sociales: un seminario en torno a Erik O. Wright*. Madrid: Fundación Argentaria y Visor Distribuciones.

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.

CASAS, M. (1998). *La diferenciació: concepte clau en l'ensenyament de les Ciències Socials en l'Educació Secundària Obligatoria*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Pilar Benejam Arguimbau. Universitat Autònoma de Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. (Parcialmente publicada en M. Casas, *La diferenciación: diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la*

enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En R. Batllori y M. Casas, *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio, 2000, pp. 183-327).

CASAS, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 21, 23-38.

CASSEN B. (2001). Ignorando las desigualdades crecientes: Globalización a marchas forzadas. *Le Monde Diplomatique (Ed. española)*, nº 74, 6-7.

CASTÁN, G. (2002). *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada Editora.

CASTEL, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 21, 27-36.

CASTEL, R. (Conversación) (1997a). Centralidad de la cuestión social. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 29, 42-55.

CASTEL, R. (1997b). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

CASTEL, R. (1998). Las metamorfosis de la cuestión social. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 34-35.

CASTEL, R. (1999). Droit du travail: redéploiement ou refondation? *Droit Social*, nº esp., 5, 438-442.

CASTEL, R. (2000). The roads to disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships. *International journal of urban and regional research*, nº 3, 519-535.

CASTEL, R. (2001). Empleo exclusión y nuevas cuestiones sociales. En R. Castel *et al.*, *Desigualdad y Globalización. Cinco conferencias*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales – Manantial.

CASTELLS, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.

CASTORINA, J. A. y LENZI, A. M. (Comp.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

CELORIO, J. J. (1995). La educación para el desarrollo. *Cuadernos Bakeaz*, nº 9, 1-24.

CHEVALLARD, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique (Edic. orig. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1985).

CHOMSKY, N. (2000). *El subdesarrollo insostenible*. (URL: <http://www.rebellion.org/chomsky/subdesarrollo181200.htm>)

CHOMSKY, N. (2002). Los mercados y la "sustancia de la sociedad". En N. Chomsky *et. al.*, *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.

COBO, J. M. (2001). Educación ética y nueva sociedad mundial. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, 289-315.

COHEN, D. (1998). *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

COHEN, G. A. (2001b). ¿Por qué no el socialismo? En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps.), *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

COHEN, G. A. (2001c). Vuelta a los principios socialistas. En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps.), *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COMAS, D. (1999). Continuidad y cambio analizados con un Sistema de Información Geográfica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 21, 39-45.

COMAS D'ARGEMIR, D. (2002). La globalización, ¿unidad de sistema?: exclusión social y diferencia cultural en la aldea global. En N. Chomsky *et al.*, *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.

CONNEL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata. (Edic. orig. *Schools and social Justice*. 1993).

CORNELLÁ, A. (1999). *En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas*. (URL: <http://www.infonomics.net/cornella/afundesco.pdf>).

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (2002). Normas sobre alfabetización en información (1ª Edición). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 68, 67-90.

CUBERO, R. (2000). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Psicología de la Educación*. (Inédito). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 3, 70-97.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2001). El código disciplinar de la Historia escolar: la formación de una tradición social resistente a la innovación. Ponencia presentada en el curso: *La innovación educativa en el ámbito de las ciencias sociales*. Universidad Internacional de Andalucía. Sede de La Rábida, 6 a 10 de agosto de 2001.

CUESTA, R. y MAINER, J. (1999). Encrucijadas y paradojas de los cambios educativos. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 38, 21-29.

DA SILVA, T. T. (1999). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 38, 56-61.

DE ALBA, N. (2001). *El concepto de desigualdad como contenido de las Ciencias Sociales. Una propuesta para la formación del profesorado de Educación Secundaria*. Memoria inédita del Período de Investigación del Programa de Doctorado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

DE ALBA, N. (2003a). Desigualdad y currículum. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 2, 85-91.

DE ALBA, N. (2003b). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, nº 49, 39-46.

DE ALBA, N. (2003c). Nuevas formas de desigualdad y responsabilidad de la escuela. *Con-ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 7, 162-165.

DE ALBA, N. (2003c). Modelos de profesores y organización del currículum en torno a problemas. Una hipótesis de progresión para el contenido de la desigualdad. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*,

DECRETO 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. B.O.J.A. nº 56 de 20 de junio de 1992, pp. 3962-3966.

DECRETO 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. B.O.J.A. nº 115 de 26 de julio de 1994, pp. 8710-8968.

DECRETO 148/2002, de 14 de mayo por el que se modifica Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. B.O.J.A. nº 75 de 27 de junio de 2002. pp. 11.388

DECRETO 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. B.O.J.A. nº 97 de 20 de agosto de 2002. pp. 16.330-16432

DELVAL, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de Educación*, nº 292, 157-190.

DELVAL, J. (1991). Notas sobre la construcción del conocimiento social. En AA. VV., *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense, pp. 191-208.

DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

DELVAL, J. (2001). ¿Qué pretendemos en la educación? *Investigación en la Escuela*, nº 43, 5-14.

DELVAL, J.; ENESCO, I. y NAVARRO, A. (1994). La construcción del conocimiento económico. En M<sup>a</sup>. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, pp. 345-383.

DÍAZ-SALAZAR, R. (ed.) (2002). *Justicia global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Portoalegre*. Barcelona: Icaria Editorial e Intermón Oxfam.

DOMÉNECH, A. (2002). Algunos enigmas de la racionalidad económica. En N. Chomsky *et al.* *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.

DOMINGO PALOMARES, H. (1998). La desigualdad y la cooperación, un nuevo reto educativo. *Pedagogía Social*, nº 2, 121-142.

DUBOIS, MILLÁN y ROCA (2001). *Capitalismo, desigualdades y degradación ambiental: VII Jornadas de Economía Crítica*. Barcelona: Icaria Editorial.

ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, nº 327, 31-48.

ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.

ELBOJ, C. ; PUIGDELLIVOL, I. ; SOLÉ, M. ; VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

ENESCO, I. y NAVARRO, A. (1996). El conocimiento social. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 274, 69-75.

ESCANDELL, X. (1998). Cuantas más necesidades menos recursos: desigualdades sociales y desequilibrios regionales en la descentralización de servicios sociales. *Gestión y análisis de políticas públicas*, nº 13/14, 73-94.

ESCOFET, A. *et al.* (1998). Diferencias sociales y desigualdades educativas. *Cuadernos de educación*, 25. Barcelona: ICE – Horsori.

ESTEFANÍA, J. (2001). *La nueva economía. La globalización*. Barcelona: Editorial Debate.

ESTEPA, J. (1998). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. En G. Travé y F- Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, p. 61-78.

FAUX, J. y MISHEL, L. (2001). *La desigualdad y la economía mundial*. En A. Giddens y W. Hutton (Eds.), *En el límite; la vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets Editores.

FEDICARIA (Ed.) (1998). Editorial: Acerca del debate sobre las Humanidades: posición del colectivo Fedicaria. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 2, 5-13.

FEDICARIA (Ed.) (2001). Editorial: Entre el “revival” y el festival contrarreformista: el retorno de la historia escolar a ninguna parte. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 5, 9-23.

FEDICARIA (Ed.) (2002). Editorial: La educación como mercancía: a propósito de la llamada Ley de Calidad. *Con-ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 6, 7-12.

FEDICARIA-SEVILLA (A. Carmona, A. Vicente, F.F. García, F.J. Merchán, J. Moreno, M. Soler, M. L. Rodríguez, N. de Alba, L. García) (2002). Innovación de la enseñanza y mejora de la formación escolar. En J. M<sup>a</sup>. Rozada (Coord.), *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: KRK, pp. 137-144.

FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.

FEITO, R. (2001). Educación, nuevas tecnologías y globalización. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, 191-199.

FEITO, R. (2003). La LOCE y el fracaso escolar. *Investigación en la Escuela*, nº 49, 61-77.

FEITO, R. y GUERRERO, A. (2001). Alternativa escolar en Nueva York. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 300. 19-23.

FERNÁNDEZ, A. et al. (1997). *Tiempo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Segundo Ciclo, tercer curso, Andalucía*. Barcelona: Vicens-Vives.

FITOUSSI, J. P. (1999). La globalización y las desigualdades. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, nº 150, 3-14.

FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1999). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial. (Ed. orig., *Le nouvel âge des inégalités*. París: Éditions du Seuil, 1996).

FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.

FLECHA, R. (2001). Globalización dialógica. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, 317-326.

FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995). *Racismo no, gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1994). El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas. *Investigación en la Escuela*, nº 23, 65-76

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, nº 27, 7-20



GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999a). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental. *Investigación en la Escuela*, nº 37, 15-32.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999b). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, 58-64.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (2001). De los problemas científicos a los problemas socioambientales (y vuelta). *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, nº 29, 25-33.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (2002). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Inédito). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F .F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1992). Investigando Nuestro Mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, 10-13.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (en prensa). Lo común en lo diverso: la construcción de un conocimiento escolar descontextualizado y general. Comunicación al *III Seminario sobre Constructivismo y Educación* (Sevilla, 20-22 de noviembre de 1997). (Versión en material del congreso, pp. 42-53).

GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001). El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas. En AA. VV., *Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI, Granada 1,2 y 3 de Febrero de 2001*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. I, pp. 409-421.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y MERCHÁN, F. J. (1997). El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, nº 32, 5-26.

GARCÍA DÍAZ, J. E. y RIVERO, A. (1996). La transición desde un pensamiento simple hacia otro complejo en el caso de la construcción de nociones ecológicas. *Investigación en la Escuela*, nº 28, 23-36.

GARCÍA DÍAZ, J. E.; MARTÍN TOSCANO, J. y RIVERO GARCÍA A. (1996). El currículum integrado: desde un pensamiento simple hacia uno complejo. *Aula de Innovación Educativa*, nº 51, 13-18.

GARCÍA DOCAMPO, M. (2000). *El concepto y la medida de las desigualdades sociales*. La Coruña: Universidad de la Coruña.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2001). Desigualdad, exclusión y salud. *Pedagogía Social*, nº 6-7, 57-72.

GARCÍA MONTORO, G. *et al.* (1999). *Tiempo. Ciencias Sociales, Historia. Primer Ciclo, segundo curso, Andalucía*. Barcelona: Vicens-Vives.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (1995). Geografía y medio urbano: lo urbano como conocimiento escolar. En A. Luis; X. M. Souto; F. F. García; R. Hernández y P. Sáez, *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía)*. 9. Zaragoza, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, pp. 93-144.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (1996). El diseño de unidades didácticas en el Proyecto IRES a partir de un ejemplo: "Vivir en la ciudad". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 7, 114-126.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (1998). ¿Qué y cómo investigar? En G. Través y F. Pozuelos (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 79-102.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (1999a). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la Escuela*, nº 39, 7-16.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (1999b). *El medio urbano en la E.S.O.: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral inédita dirigida por los doctores Rafael Porlán y Xosé Manuel Souto. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 207, 18 de Febrero de 2000.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 64, 158 de Mayo de 2000.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001a). El conocimiento social que se construye en la escuela. Cuadernillo monográfico de *Trabajadores de la Enseñanza: La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Oviedo: Ateneo Obrero de Gijón y Federación de Enseñanza de CC.OO. 7 pp.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001b). El conocimiento escolar en una Didáctica Crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para una transformación de la enseñanza*. Sevilla: Díada Editora, pp. 119-139.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001c). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clío y X.M. Souto (Comp.), *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 156-170.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002a). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, 177-25.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002b). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Inédito). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2003a). La nueva ESO, entre el enciclopedismo y la segregación. En J. Durban (Coord.), *L'ensenyament de la Història i de la Geografia en*

---

*Temps Difícils*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 58-64.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2003b). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2003a). El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En E. Ballesteros *et al.* (coord.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha. Consejería de Educación y Cultura, pp. 81-89.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2003b). Navegando contra la guerra: Internet como espacio educativo y como arma de movilización crítica. *Aula de Innovación Educativa*, nº 123-124, 22-26.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2003c). La escuela ante las nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 327, 85-88.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y MERCHÁN, F. J. (1993). Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de proyectos curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES. En Grupo Aula Sete (Coord.), *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación. pp. 143-182.

GARCÍA PÉREZ F. F. y MERCHÁN F. J. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, nº 6, 9-12.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y MERCHÁN F. J. (1998). Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. Una perspectiva didáctica. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 2, 45-89.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 205, 16 de Febrero de 2000.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y RIVERO, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo

complejo. Reflexiones desde el ámbito del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, nº 27, 83-94.

GARCÍA PÉREZ, F. F. *et al.* (1996). El diseño de unidades didácticas en el proyecto IRES a partir de un ejemplo: "Vivir en la ciudad". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 7, 114-126.

GARDE, J. A. (Ed.) (2003). *Informe 2003. Estado del bienestar y políticas sociales en España*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado (FUHEM).

GENTILI, P. (2001). Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308, 24-29.

GEORGE, S. (2001). *Informe Lugano. Cómo preservar el capitalismo en el siglo XXI*. Barcelona: Intermón Oxfam - Icaria Editorial.

GIL SAURA, E. (1993a). *Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Consuelo Serrano Navajas. Universitat de València. Departamento de Historia Contemporánea.

GIL SAURA, E. (1993b). Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación y refuerzo de las mismas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, 3-38.

GIL SAURA, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 8, 27-51.

GIL SAURA, E. (1996). Tercer mundo y enseñanza. En V. Gómez Benedito *et al.* *Sistemas geoeconómicos y Tercer Mundo: Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Libres.

GIMENO LORENTE, P. (2003). Comunidades de Aprendizaje: ¿un proyecto crítico o conservador? *Con-ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 7, 147-152.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Conversación con) (1999). En defensa de la escuela pública. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 38, 30-39.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.) *et al.*, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp. 29-52.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001a). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno Sacristán (coord.). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001b) El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, 121-142.

GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones de los alumnos a los conceptos científicos. Sevilla: Díada, 2ª ed. (Edic. orig., *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé S.A., 1987).

GIRAUD P. N. (2000). *La desigualdad del mundo: economía del mundo contemporáneo*. Traducción de Eliane Cazenave Tapie Isoard. México: Fondo de Cultura Económica.

GIROUX, H. A. y FLECHA, J. R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.

GÓMEZ BENEDITO, V. (Coord.) (1996) *Sistemas geoeconómicos y Tercer Mundo. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

GÓMEZ MOMPART, J. L. (2001) El campo mediático y la sociedad de la información. En N. Chomsky *et al.*, *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (1996). *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Félix Angulo Rasco. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y

Organización Escolar. (Edición: Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 1996).

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (1997) Evolución en el currículum de Ciencias Sociales en Estados Unidos. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora, pp.195-241.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (1998). La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos. En AA. VV., *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida, 1998*. Lleida: Universitat de Lleida : AUPDCS, pp. 37-55.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. En AA. VV., *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de La Rioja, Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999*. Sevilla: Díada Editora, pp. 93-99.

GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GOULD, S. J. (1997). *La falsa medida del hombre*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Crítica. (Edic. orig., *The mismeasure of man*. Revised and expanded edition. New York: W. W. Norton & Company. 1996).

GRASA, R. (1998). Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social? En AA. VV., *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida, 1998*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 23-35.

GRIGNON, C. (1999). (Entrevista a) Escuela y democracia. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 38, 10-29.

GRUPO AULA SETE (Coords.) (1993). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación*

*Secundaria*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación de Universidade de Santiago de Compostela.

GRUPO CRONOS (Coord.) (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú.

GRUPO CRONOS (1993). Aproximación a un modelo didáctico en el marco del Proyecto Curricular. En Grupo Aula Sete (Coord.). *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación. pp. 37-65.

GRUPO CRONOS (1994). Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales. En: GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones, pp. 139-162.

GRUPO CRONOS (1995a). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O. I Barreras físicas, fronteras humanas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones de la Torre.

GRUPO CRONOS (1995b). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O. IV La población y los recursos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones de la Torre.

GRUPO CRONOS (1996). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O. VII Trabajo, paro y ocio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones de la Torre.

GRUPO CRONOS (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, 6-8.

GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (Coord.) (1996). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Sevilla: Alfar.



GRUPO GARBÍ (1978). ¿La geografía en el BUP, también un arma? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, 9-12.

GRUPO GARBÍ (1986). *Geografía de 2º de BUP*. Valencia: Mestral.

GRUPO GERMANÍA-75 (1978). Un proyecto experimental de didáctica de la Historia para primero de Bachillerato. *Revista de Bachillerato*, nº 3, 41-47.

GRUPO GERMANÍA-75 (1978/1979). *Materiales para la clase. Historia-I, II y III (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para un primer curso de B.U.P.)*. Madrid: Anaya.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1994). Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza. En Grupo Ínsula Barataria (Coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones, pp. 69-102.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Segundo Ciclo de E.S.O. Tercer curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Akal Ediciones.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1996). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Segundo Ciclo de E.S.O. Cuarto curso*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Akal Ediciones.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995-1996). *Ciencias Sociales*. Cuatro vols. para los cuatro cursos de la E.S.O. Madrid: Akal.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Un Proyecto para la Investigación y Renovación Escolar* (Introducción y 4 vols.). Sevilla: Díada Editora.

GRUPO PAGADI (1998). El Instituto Hegoa: una referencia en la Educación para el Desarrollo. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 2, 216-221.

GRUPO 13-16 (1983). *Hacer Historia*. Barcelona: Cymis.

GUICHOT, V. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). *Revista Colombiana de Educación*. nº 43 (II Semestre 2002). 11-41. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

GUICHOT, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GUIJARRO, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez. Universidad de Oviedo: Departamento de Educación.

GUTIÉRREZ, A. B. (2003). La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Pierre Bourdieu. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. nº 2, 29-44.

GUTIÉRREZ, B. (2003): Las bibliotecas son para el verano. *Con-Ciencia Social*, nº 7, 166-171.

HEGOA. GRUPO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (1993). ¿Qué dicen los textos escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 215, pp. 13-15.

HEWSTONE, M. (1989). Représentations sociales et causalité. En D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*. París: P.U.F., 1993, 3ª ed., pp. 252-274.

KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. nº 238 de 4 de Octubre de 1990, pp. 28927-28942

LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades. B.O.E. 307 de 24 de diciembre de 2001, pp. 49.400-49.425

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. B.O.E. 307 de 24 de diciembre de 2002. pp. 45188-45220.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.

LÓPEZ RUIZ, J. I. (1995). *El conocimiento profesional de los profesores acerca de las concepciones de los alumnos. Dos estudios de caso en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Rafael Porlán. Universidad de Sevilla.

LUIS GÓMEZ, A. (1995). Cultura, ciudadanía y reforma educativa en el área de ciencias sociales (12-18). Materiales curriculares y problemas de la vida cotidiana. En A. Luis Gómez *et al.*, *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía)*. 9. Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, pp. 13-36.

LUIS GÓMEZ, A. (1997). [Reseña de la obra] Goodson, I.F. (1995). Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 1, 259-265.

LUIS GÓMEZ, A. (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 128, 10 de diciembre de 1998 (URL: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm>). También publicado en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13 (1999), 5-28.

LUIS GÓMEZ, A. (1999). ¡El mundo va bien! El mundo, ¿va bien? A muchos, mujeres y hombres, sus cosas no les van (tan) bien. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 3, 222-227.

LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.

LUIS GÓMEZ, A. (2001). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. Cuadernillo monográfico de *Trabajadores de la Enseñanza: La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Oviedo: Ateneo Obrero de Gijón y Federación de Enseñanza de CC.OO. 7 pp. (También publicado en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 337, 30 de diciembre de 2001. 7 pp. (URL: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-337.htm>).

LYOTARD, J. F. (2001). *La posmodernidad. (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa. (Edic. orig., *Le posmoderne expliqué aux enfants*. París: Editions Galilée, 1986).

MADALENA, J. I. (2003). La nueva ESO, entre el enciclopedismo y la segregación. En DURBAN J. (Coord.), *L'ensenyament de la Història i de la Geografia en Temps Difícils*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 81-93.

MAINER, J. (1993). Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En Grupo Aula Sete (Coord.). *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación, pp. 67-91

MAINER, J. (1997). Los conflictos sociales en el proyecto Ínsula Barataria: por una didáctica de y desde el conflicto. *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, 13-17

MAINER, J. (2003). Pensando históricamente los sistemas educativos: una lección de didáctica crítica. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 7, 153-156.

MALIK, B.; SEBASTIÁN, A. y SÁNCHEZ, M. F. (2001). *Educar y orientar para la igualdad en razón del género, perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARINA, J. A. y VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN DEL POZO, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Rafael Porlán. Universidad de Sevilla.

MARTÍN DEL POZO, R. (1999). Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, 50-56.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (Dir.); MELERO, M<sup>a</sup>. A. y PARDO, J. A. (1992). *Conocimiento social e ideología. La idea de progreso entre alumnos de Secundaria*. Memoria del Proyecto CIDE, 1990. Ejemplar multicopiado. Santander.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (2001). La desnacionalización de las mentes. *La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Cuadernillo monográfico de *Trabajadores de la Enseñanza: La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Oviedo: Ateneo Obrero de Gijón y Federación de Enseñanza de CC.OO. 7 pp.

MARTÍNEZ, M. M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1997). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada Editora.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2003). Capital y clase social: una crítica analítica. En J. Noya (ed.), *Cultura, desigualdad y reflexividad. La sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp.87-116.

MARTÍNEZ J. M. y PLAZA, M. (1999). *El desarrollo excluyente de la economía neoliberal*. Burgos: Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.

MARTÍNEZ GARCÍA, M. R. (1998). *Estructura social: el análisis de las desigualdades*. Sevilla: Artes gráficas las tres BBB.

MARTÍNEZ GARCÍA, M. R. (1999). *Estructura social y estratificación, reflexiones sobre las desigualdades sociales*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

MARTÍNEZ RIVERA, C. A. (2000). *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de Conocimiento del Medio*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Ana Rivero. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

MARTUCELLI, D. (2002). ¿El problema es social o cultural? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, 12-15.

MATE, R. (1995). Sobre el origen de la igualdad y la responsabilidad que de ello se deriva. En R. Mate (ed.), *Pensar la igualdad y la diferencia. (Una reflexión filosófica)*. Madrid: Fundación Argenteria y Visor Distribuciones.

MATTOZZI, I. (1997). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de

---

la Didáctica de la Historia. Comunicación al *VIII Symposium de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Salamanca, 19 a 21 de marzo de 1997.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Madrid: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.

MÉNDEZ FRANCISCO, L. (2002). Globalización y desigualdad. *Cuadernos de realidades sociales*, nº 59-60, 73-92.

MERCHÁN, F. J. (1993a). Las actividades en el diseño de unidades didácticas. Reflexiones en torno a un caso: "Técnica y Progreso en el siglo XX". *Aula de Innovación Educativa*, nº 19, 15-21.

MERCHÁN, F. J. (1993b). Propuestas sobre el diseño de unidades didácticas "Técnica y progreso en el siglo XX". *Investigación en la Escuela*, nº 21, 73-89.

MERCHÁN, F. J. (1994). La didáctica de la historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos. *Investigación en la Escuela*, nº 24, 23-34.

MERCHÁN, F. J. (2001a). ¿Qué es realmente lo que ocurre en las clases de Historia? Cuadernillo monográfico de *Trabajadores de la Enseñanza: La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Oviedo: Ateneo Obrero de Gijón y Federación de Enseñanza de CC.OO. 7 pp.

MERCHÁN, F. J. (2001b). *La producción del Conocimiento Escolar en la Clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

MERCHÁN, F. J. (2002). Profesores y alumnos en la clase de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, 90-94.

MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1991). Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia. *Studia Paedagogica (Revista de*

*Ciencias de la Educación*), nº 23, 43-54. (Editado también en B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador).

MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1994a). Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En Grupo Ínsula Barataria (Coord.), *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, pp. 103-181.

MERCHÁN, F. J. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1994b). El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, 58-69.

MORAES, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, XXII (37), 7-32.

MORIN, E (1996). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa. (Edic. orig., *Introduction a la pensée complexe*. París: ESF Editeur, 1990).

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral. (Edic. orig., *La tête bien faite*. París, 1999).

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. (Edic. orig., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO. 1999).

NAREDO, J. M. (1997). La epidemia neoliberal: sobre el pensamiento único. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, nº 29, 11-24.

NAVARRO, A. (1994/95). *Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: comparación entre sujetos mexicanos y españoles*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Juan Delval Merino. Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

NAVARRO, P. y DIAZ, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

NAVARRO, A. y ENESCO, I. (1998) Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. *Infancia y aprendizaje*. nº 81, 27-44.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2000). *Los Países menos adelantados. Informe de 2000. Panorama general por el Secretario General de la UNCTAD*. Nueva York y Ginebra. (URL: <http://www.unctad.org/sp/docs/ldc00ove.sp.pdf>).

PAGÈS, J. (1995). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. (linédito). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

PAGÈS, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En AA. VV., *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida, 1998*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 7-20.

PAGÈS, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales)*, nº 14, 3-21.

PAGÈS, J. (2001). ¿Es necesaria una reforma del currículum de humanidades y de historia? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 27, 89-92.

PARASKEVA J. M. (2003). Refutando el reconceptualismo. Michael Apple y su vinculación con una tradición educativa y curricular de carácter progresista y radical. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 7, 47-82.

PASADAS UREÑA, C. (2001). Objetivos de formación para la alfabetización en información: Association of College and Research Libraries (ALA). Aprobado por la Junta Directiva de la ACRL en enero de 2001. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Málaga. Año 16, nº 65, 47-71.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994). Cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, 80-85.



PÉREZ GÓMEZ, A. I. y SOLA FERNÁNDEZ, M. (2002). *Desarrollo del Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

PONS, J.; GARCÍA, G. y VIVER, C. (1999). *Tiempo. Ciencias Sociales, Geografía. Primer Ciclo, primer curso, Andalucía*. Barcelona: Vicens Vives.

PORLÁN, R. (1989). *Teoría del Conocimiento, Teoría de la Enseñanza y Desarrollo Profesional*. Tesis doctoral, dirigida por el Dr. Miguel Ángel Santos Guerra. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

PORLÁN, R. (1999a). Investigar la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, 48-49.

PORLÁN, R. (1999b). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, 65-70.

PORLÁN, R. y MARTÍN J. (1991). *El diario del profesor. Una herramienta para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, nº 24, 49-57.

PORLÁN, R. *et al.* (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, nº 29, 23-38.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1994). Investigación del medio y conocimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, 28-31.

PORLÁN, R y RIVERO, A (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro. (Edic. orig., *The End of Education*. Nueva York: Alfred A. Knopf, Inc., 1995).

POZUELOS, F. y TRAVÉ G. (1999). Superar la disciplinarianidad y la transversalidad simple: hacia una educación global. *Investigación en la Escuela*, nº 37, 5-13.

PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía-75" e "Historia 13-16". En M. carretero; J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

PRATS, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 21, 57-76.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2002). *Informe sobre desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2003). *Informe sobre desarrollo humano 2003. Los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.

REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. B.O.E. nº 14, de 16 de enero de 2001, pp. 1810-1858.

REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. nº 158, de 3 de julio de 2003, pp. 25683-25743.

RIVERO, A. (1996). *La formación permanente del profesorado de Ciencias de la E.S.O.: un estudio de caso*. Tesis doctoral, dirigida por el Dr. Rafael Porlán. Universidad de Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias.

RIVERO, A. (2003). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (Inédito). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

RODRIGO, M<sup>a</sup>. J. y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 2, 25-43.

ROEMER, J. E. (2001). Estrategias igualitarias. En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps.), *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

ROMERO, J. (1992). *Desigualdades y nueva pobreza en el mundo desarrollado*. Madrid: Síntesis.

ROMERO, J. (2003). *Proyecto Docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Documento inédito. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación.

ROS, A. M. et al. (1998). *El mundo Árabe y el Mediterráneo. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

ROUSSEAU J. J. (1998). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Madrid: Tecnos. (Edic. orig., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1755).

ROZADA (2001). Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social. *La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Cuadernillo monográfico de *Trabajadores de la Enseñanza: La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias*. Oviedo: Ateneo Obrero de Gijón y Federación de Enseñanza de CC.OO. 7 pp.

ROZADA, J. M<sup>a</sup>. (2002). Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 6, 15-57.

RUE, J. (2000). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa*, nº 90, 12-14.

RUIZ VARONA, J. M. (1996). Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO). *Aula de Innovación Educativa*, nº 51, 47-50.

RUIZ VARONA, J. M. (1997a). *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez. Universidad de Oviedo: Departamento de Educación.

RUIZ VARONA, J. M. (1997b). Una experiencia de programación en torno al estudio de problemas sociales. *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, 18-19.

RUIZ VARONA, J. M. (1999a). Educación para el desarrollo y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Conciencia-Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 3, 187-192.

RUIZ VARONA, J.M. (1999b). Materiales didácticos y fuentes para el trabajo en Educación para el Desarrollo: una aproximación panorámica. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 3, 198-201.

SAMPEDRO, J. L. (2002). *El Mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.

SANTOS, M. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, nº 13, 69-77.

SAVIO, R. (2001). Globalización y desarrollo sostenido. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, 59-81.

SCHMIDTZ, D. y GOODIN, R. E. (2000). *El bienestar social y la responsabilidad individual*. Madrid: Cambridge University Press.

SCHWEICKART, D. (2001). ¿Son compatibles la libertad, la igualdad y la democracia? En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps.), *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa.

SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial. (Edic. orig., *Inequality Reexamined*. Londres: Oxford University Press, 1992).

SEN, A. (1996). Compromiso social y democracia: las demandas de equidad y el conservadurismo financiero. En P. Barker (Comp.), *Vivir como iguales. Apología de la justicia social*. Barcelona: Paidós. (Edic. orig., *Living as Equals*. Londres: Oxford University Press).

SEN, A. (1997). Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea. *Revista Internacional del Trabajo*, nº 116, 2, 169-187.

SEN, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta. (Edic. orig., *Development as freedom*. Nueva York: Alfred A. Knopf, Inc.).

SIERRA, P. (1994/95). *El desarrollo de la noción de trabajo a través de la infancia y la adolescencia*. Tesis doctoral, dirigida por la Dra. Ileana Enesco Arana. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

SOUTO X. M. (Coord.) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula? Proyecto Gea-Clío*. Valencia: Nau Llibres.

SOUTO, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

SOUTO, X. M. (1999a). El Proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 161, 17 de Julio de 1999.

SOUTO, X. M. (1999b). Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13, 55-80.

SOUTO, X. M. (2001). La enseñanza de las Humanidades: una vuelta a la cultura del enciclopedismo decimonónico. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, nº 283, 12 de marzo de 2001, 4 pp. (URL: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-283.htm>).

SOUTO X. M. *et al.* (1994). *El estudio geográfico de la población. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.

STENHOUSE, L. (1970). *The Humanities Project: an Introduction*. Londres: Heinemann Educational Books.

SUADEN, E. J. (2002). El impacto social de las bibliotecas Públicas. *Anales de Documentación*, nº 5, 333-344.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda.

TEDESCO, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, nº 309, 7-21.

TEDESCO, J. C. (2000a). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 288, 82-86.

TEDESCO, J. C. (2000b). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, J. C. (2001a). El nuevo capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308. 102-106.

TEDESCO, J. C. (2001b). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de educación*. Núm. extraordinario, 91-99.

TEDESCO, J. C. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. En F. Imbernón, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

TEZANOS J. F. (Ed.) (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Sistema.

TEZANOS, J. F. (2001a). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

TEZANOS, J. F. (2001b). Globalización, poder y democracia. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, nº 165, 3-21.

TILLY, C. (1998). *Durable inequality*. Berkeley and Los Ángeles: University of California Press.

TORRES LÓPEZ, J. (1999a). Nuevas expresiones de la desigualdad social. *Revista de Estudios Regionales*, nº 54, 147-160.

TORRES LÓPEZ, J. (1999b). Retórica neoliberal, desigualdad social. En J. M. Martínez y M. Plaza, *El desarrollo excluyente de la economía neoliberal*. Burgos: Universidad de Burgos.

TORRES LÓPEZ, J. (2000). *Desigualdad y crisis económica. El reparto de la tarta*. Madrid: Editorial Sistema.

TORRES LÓPEZ, J. (2002). *El nuevo poder monetario. Orígenes, consecuencias y alternativas para su gobierno democrático*.

(URL: <http://www.rebellion.org/economia/jtorres270502.htm>).

TORRES SANTOMÉ, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid: Morata.

TOULMIN, S. (1977). *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Universidad. (Edic. orig., *Human Understanding. Volume I: The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press, 1972).

TOURAINÉ, A. (2001). El fin de la ola liberal. En R. Castel *et al.*, *Desigualdad y Globalización. Cinco conferencias*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales – Manantial.

TRAVÉ, G. (1998). Qué valores enseñar. Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA. VV., *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida 1998*. Lleida, Universitat de Lleida, pp. 237-243.

TRAVÉ, G. (2001). Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales: línea de investigación centrada en el currículum. *Con-ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 5. 173-176.

TRIBÓ, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21, 73-86.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.

VATTIMO, G. (1996). *Crear que se cree*. Barcelona: Paidós. (Edic. orig., *Credere di credere*. Milán: Garzanti).

VATTIMO, G. (1998). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa. (Edic. orig., *La fine della modernità*. Torino. 1985).

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse pour le doctorat de Sociologie. París: Honoré Champion.

VILLAOSLADA, E. (1997). *Origen y desarrollo de las ideas y actitudes infantiles acerca de la desigualdad social*. Tesis doctoral. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad Autónoma de Madrid.

VILLASANTE, T. (1995a). Las alteraciones tecnológicas del territorio y las iniciativas ciudadanas. En A. García Ballesteros (Coord.), *Geografía urbana-1. La ciudad: objeto de estudio pluridisciplinar*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 133-139.

VILLASANTE, T. R. (1995b). De la participación ciudadana a las democracias participativas. *Utopías, nuestra Bandera*, nº 164, 39-45.

VILLASANTE, T. R. (2002). *Participación e integración social*.  
(URL: <http://www.habitat.aq.upm.es/cs/p3/a016.html>)

VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Conciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 5, 21-45.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

WAMBA, A. M<sup>a</sup>. (2001). *Modelos didácticos personales y obstáculos para el desarrollo profesional: estudios de caso de profesores de Ciencias Experimentales en Educación*



*Secundaria*. Tesis doctoral inédita, dirigida por los Dres. J.E. García Díaz y R. Jiménez Pérez. Universidad de Huelva, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

WHITTY, G. (2000). *Teoría social y política educativa*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

WILKINSON, R. W. (2001). *Las desigualdades perjudican. Jerarquías, salud y evolución humana*. Barcelona: Crítica. (Edic. orig., *Mind the gap. Hierarchies, Health and Human Evolution*. Londres: Weidenfeld & Nicholson, 2000).

ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.

ZUBERO, I. (2000). *El derecho a vivir con dignidad: del pleno empleo al empleo pleno*. Madrid: Ediciones HOAC.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Modelo de cuestionario

#### *Instrucciones para la realización del cuestionario:*

- Por favor, responde las cuestiones en papel aparte.
  - Antes de comenzar a responder, te aconsejo que leas todas las preguntas.
  - Puedes devolver tus respuestas en el sobre que se adjunta, o bien, si te resulta más cómodo, responder en ordenador indicando el número de pregunta a que se refiere cada respuesta y enviármelo a la dirección de correo electrónico: **nicedy@teleline.es**
- GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

#### *Algunos datos de interés*

Sexo:	Edad:	Titulación:
Centro:		
Cursos con los que trabajas en la actualidad:		
Materias que impartes:		
Libro/s de texto que utilizas:		

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?
2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).
- 3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.
- 3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.
4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).
5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?
6. ¿Qué contenidos abordan cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)
7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?
8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...
9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

## **ANEXO 2: Carta de presentación del cuestionario**

La problemática y cambiante situación de la Educación Secundaria en nuestro país necesita de respuestas cada vez más eficaces por parte de los profesionales que a diario nos enfrentamos con esta realidad. Así, desde diversas instancias como la Universidad, se promueve el desarrollo de investigaciones que conduzcan a este fin.

El cuestionario que se adjunta forma parte de una investigación que se realiza, en el marco de una tesis doctoral, en el Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla. El objetivo último de la citada investigación es desarrollar propuestas útiles de formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Estas propuestas formativas se centran en la mejora de la relación de los docentes con el contenido que imparten en sus clases. Para ello, además, se ha decidido trabajar sobre un contenido concreto del área que nos ha parecido de una gran potencialidad educativa. Se trata del contenido escolar de *la desigualdad*.

La realización del cuestionario es completamente anónima y voluntaria. Y las informaciones que se extraigan de su análisis serán utilizadas con el único fin de satisfacer los objetivos que he mencionado más arriba.

Te animo, pues, a que colabores en esta tarea orientada hacia la mejora del ejercicio de nuestra profesión.

Gracias de antemano por tu disponibilidad. Atentamente:

Nicolás de Alba Fernández

### **ANEXO 3: Modelo de gui3n de la entrevista**

Para empezar, algunos datos de inter3s:

Sexo:

Edad:

Titulaci3n:

Centro:

Cursos con los que trabajas en la actualidad:

Materias que impartes:

Libro/s de texto que utilizas:

#### **El contenido de la desigualdad en relaci3n con el resto de contenidos del curr3culum**

- 1 ¿Qu3 contenidos trabajas con tus alumnos a lo largo del curso en las diferentes materias? Trata de hacer un resumen lo m3s completo posible.
- 2 ¿En qu3 te basas para seleccionar esos contenidos?
- 3 ¿En qu3 consisten normalmente tus clases?
- 4 ¿Trabajas el contenido de la desigualdad (entendida en sentido amplio)? ¿Por qu3 s3 o no?

**Finalidades para trabajar el contenido concreto de la desigualdad.** Interesa conocer:

- Si los profesores consideran el contenido de la desigualdad necesario para ser trabajado en la educaci3n secundaria.
- Si es as3, es fundamental que expliquen por qu3.

5 Explica detalladamente por qué piensas que este contenido debe ser trabajado en la Educación Secundaria.

6 ¿Crees que se trabaja tanto como se debería? ¿Por qué? ¿Y en tu caso concreto?

**Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad. El contenido de la desigualdad en relación con el resto de contenidos del currículum. Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

7 Explica con detalle qué haces para trabajar el contenido de la desigualdad.

Insistir para conocer si se trabaja de forma independiente o insertado en otros contenidos del currículum:

8 ¿Lo trabajas como contenido independiente o en otra unidad didáctica?

9 ¿Por qué?

a. Si lo trabaja de un modo independiente:

10 ¿Cómo lo haces?

b. Si lo trabaja incluido en otra/s unidad/es, interesa conocer si son de las que se pueden considerar muy tradicionales o son contenidos un poco más transversales o alternativos (parece que hay tendencia hacia este segundo caso).

11 ¿En qué unida/es concreta/s lo incluyes?

12 ¿Por qué en esa y no en otras?

**Fuentes para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

13 ¿De dónde tomas la información para trabajar este contenido?

Tratar de que hablen de fuentes y no de recursos. Parece que se centran en el libro de texto. Si es así, habrá que ver por qué:

14 ¿Se podrían utilizar otras fuentes? ¿Por qué no las utilizas?

### **Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad**

15 Trata de explicar, lo más detalladamente posible, lo que haces en la clase para trabajar el contenido de la desigualdad. ¿Cuántos días? ¿Cuántas actividades? ¿Hilo conductor?

Para conocer los contenidos con los que se relaciona:

16 ¿De qué temas habláis en clase cuando veis este tema?

17 ¿Qué actividades hacéis? ¿Qué materiales utilizáis?

Para determinar qué es lo que los profesores consideran más importante:

18 ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Para finalizar, conocer cómo perciben los profesores su propio trabajo y dónde consideran que están sus principales dificultades (Confirmar si, como se deduce del cuestionario, culpan fundamentalmente a la falta de tiempo):

19 ¿Piensas que trabajas suficientemente este contenido? ¿Por qué no lo trabajas más?

20 ¿Te consideras bien preparado/a para desempeñar tu trabajo?

21 ¿Cuáles son las dificultades fundamentales que encuentras para trabajar el contenido de la desigualdad?

22 ¿Cómo piensas que trabajarías este contenido si pudieras hacer lo que quisieras?

23 ¿Cuál o cuáles son para ti las claves del cambio en la educación?

## **ANEXO 4: Nota curricular de los participantes en el “grupo de discusión especializado”**

[Estas notas curriculares fueron enviadas por cada autor/a]

### **Raimundo Cuesta Fernández**

Raimundo Cuesta Fernández (Santander, 1951) es Licenciado en Filosofía y Letras, especialidad de Geografía e Historia por la Universidad de Salamanca en 1973. Doctor, con premio extraordinario, por la misma Universidad en 1997, con tesis leída en la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación). Ha ejercido la docencia desde el curso 1975-1976 en el I.E.S. Fray Luis de León de Salamanca, excepto cuatro años dedicado a tareas directivas de formación del profesorado y uno con licencia por estudios. Pertenece al cuerpo de Profesores de Educación Secundaria y es Catedrático de Geografía e Historia. Entre 1987 y 1990 fue director del Centro de Profesores de Salamanca.

Pertenece al grupo Cronos, que desde su fundación en 1981, como seminario permanente dentro del ICE de Salamanca, ha trabajado en la renovación pedagógica, la formación del profesorado de ciencias sociales y la divulgación histórica. En 1984 el grupo Cronos obtuvo el primer premio "Francisco Giner de los Ríos" a la innovación educativa con el trabajo titulado "Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la Historia en Bachillerato". En 1987 las Cortes de Castilla y León premiaron su trabajo sobre "Las Cortes de Castilla y León. Un proyecto didáctico para conocer nuestra Región". En 1990 fue uno de los equipos ganadores del concurso nacional para la elaboración de proyectos curriculares, que desde 1985 ha coeditado el ministerio con Editorial de la Torre.

Es autor o coautor de más de un centenar de publicaciones (libros, artículos y ponencias) sobre didáctica de las Ciencias Sociales e historia del currículum. Ha colaborado en numerosas actividades de formación inicial (didáctica especial en cursos del CAP) y permanente del profesorado organizadas por Escuelas de Verano, Institutos de Ciencias de la Educación y Centros de Profesores, sindicatos y Facultades de Educación y de Geografía e Historia. Y más recientemente en actividades (como el Seminario Fedicaria-Salamanca) realizadas por Fedicaria, organización de la que fue cofundador en 1995. Dentro de esta última coordina el



*Proyecto Nebraska*, que consta de cinco investigaciones orientadas a explorar el método genealógico de aproximación al conocimiento escolar o para-escolar. Durante el último quinquenio imparte cursos de doctorado en la Universidad de Salamanca acerca de la *La sociogénesis del conocimiento escolar en España*. Sus últimas obras tienen por objeto esclarecer la sociogénesis de las disciplinas escolares, especialmente de la historia, con vistas a establecer los supuestos de una didáctica crítica.

Pertenece al Consejo Asesor de las siguientes revistas: *Studia Paedagogica*, *Aula de Innovación Educativa*, *Historiar* e *IBER*. Es miembro del Consejo de redacción de *Conciencia Social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*. Ha sido codirector de la Colección de editorial Akal "Referentes para el estudio y la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales".

## **F. Javier Merchán Iglesias**

F. Javier Merchán Iglesias (1954, Sevilla) es licenciado en Geografía e Historia (Sección de Historia General) y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Catedrático de Geografía e Historia, ejerce como Profesor de Enseñanza Secundaria desde el curso 1978-79 (actualmente en el IES Alixar, de Castilleja de la Cuesta, Sevilla). Profesor ATP en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Sevilla (Área de Sociales). Profesor del Curso de Aptitud Pedagógica (ICE de la Universidad de Sevilla).

Ha participado como profesor en cursos relacionados con la Didáctica de las CC.SS. organizados por la Universidad Internacional de Andalucía y en otros cursos de estas características. Autor y coautor de materiales curriculares para la enseñanza de las CC.SS. en la Educación Secundaria, así como de numerosos artículos, ponencias y cursos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ha desarrollado una gran diversidad de actividades de renovación pedagógica y de investigación educativa en el marco del proyecto IRES, y actualmente está vinculado, asimismo, al colectivo FEDICARIA. Actualmente desarrolla diversos trabajos de investigación en el campo del análisis de las prácticas escolares desde la perspectiva sociogenética, participando - dentro del colectivo Fedicaria- del *Proyecto Nebraska*.

## **Marisa Soler Cantos**

---

Funcionaria docente desde 1970; desde 1994 catedrática de Geografía e Historia del IES San Isidoro, en Sevilla. Desde 1994, asesora de Ciencias Sociales en el Centro de Profesorado de Sevilla. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Curso para la Obtención del C.A.P., así como tutora de prácticas en dicho Curso.

Desde 1991 hasta la actualidad ha publicado diversos artículos y libros relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales. En 2001 obtuvo, con su grupo de trabajo, el XIV premio Joaquín Guichot por la unidad didáctica “Andalucía ¿tierra de emigrantes?”. En 2002 realiza el diseño didáctico del recurso educativo “Social-Ratón”, programa informático para elaborar materiales de aula.

Ha participado en varios proyectos de innovación educativa y Seminarios Permanentes y, desde su puesto de asesora del CEP de Sevilla, ha desarrollado, asimismo, planes de formación de profesores, especialmente, bajo la modalidad de “formación en centros”.

### **Xosé Manuel Souto González**

Profesor de Secundaria (área de Geografía e Historia) desde 1979. Doctor en geografía. Director y asesor de Centros de Profesores y de la experimentación de la Reforma de las Enseñanzas Medias (Área de Geografía e Historia). Coordinador del proyecto curricular Gea-Clío desde 1989, cuyos materiales se ha editado y están sometidos a experimentación curricular hasta la actualidad.

Autor de diversos artículos y ponencias en congresos en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, y, especialmente, de la Geografía.

## **ANEXO 5: Guión enviado a los especialistas para las respuestas por escrito**

A. Breve nota curricular en la que se destaque tanto la formación como la experiencia en el ámbito de las Ciencias Sociales.

B. 1. Trata de pronunciarte sobre los siguientes asuntos:

Necesidad de trabajar el contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria.

Finalidades que se deben perseguir a la hora de trabajar este contenido.

Fuentes deben utilizarse para su construcción.

Relación que debería guardar el contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (*Papel que debería jugar este contenido en el diseño de los contenidos del Área de Ciencias Sociales en su conjunto*).

Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad. (*Partiendo de la base de que el conocimiento escolar no es un todo monolítico y homogéneo, es necesario tratar de definir cuáles son los tipos de contenidos que lo componen y de qué manera se prevé que estos sean organizados y presentados del modo más conveniente*).

Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad. (*Trata de explicar cómo piensas que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje del contenido escolar y, en concreto, del contenido escolar de la desigualdad*).

B.2. Comenta las principales diferencias entre lo que has manifestado y lo que piensas que realmente se hace los siguientes campos en la Educación Secundaria:

- Marco legislativo.
- Materiales curriculares.

- 
- Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.
  - Formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.

B.3. Explica las razones por las que se dan estas diferencias.

B.4. Trata de proponer algunas vías por las que habría caminar hacia lo que te parece deseable.

## **ANEXO 6: Guión de la sesión del grupo de discusión especializado Sevilla 21.02.03.**

Primera parte. *Lo deseable*. (90')

---

Trata de pronunciarte sobre los siguientes asuntos:

A. Necesidad de trabajar el contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria y finalidades que se deben perseguir a la hora de trabajar este contenido.

B. Fuentes deben utilizarse para su construcción.

C. Relación que debería guardar el contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (*Papel que debería jugar este contenido en el diseño de los contenidos del Área de Ciencias Sociales en su conjunto*).

D. Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad. (*Partiendo de la base de que el conocimiento escolar no es un todo monolítico y homogéneo, es necesario tratar de definir cuáles son los tipos de contenidos que lo componen y de qué manera se prevé que estos sean organizados y presentados del modo más conveniente*).

E. Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad. (*Trata de explicar cómo piensas que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje del contenido escolar y, en concreto, del contenido escolar de la desigualdad*).

Descanso

Segunda parte. *Lo que se hace*. (60')

---

Comenta las principales diferencias entre lo que has manifestado y lo que piensas que realmente se hace en los siguientes campos en la Educación Secundaria:

A. Marco legislativo.

B. Materiales curriculares.

C. Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

D. Formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.

Explica las razones por las piensas que se dan estas diferencias.

Tercera parte. *Las propuestas*. (30')

---

A. Trata de proponer algunas vías por las que habría caminar hacia lo que te parece deseable.

B. Intenta concretar qué se podría hacer en el campo del desarrollo profesional.

## **ANEXO 7: Cuestionarios respondidos**

### **Cuestionario AM1**

#### ***Algunos datos de interés***

Sexo: mujer Edad: 30

Titulación: Licenciada en geografía e historia

Centro: IES Almadraba (tarifa, Cádiz)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3, 4 y 2 bach

Materias que impartes: ciencias sociales y geografía de España de 2º bach.

Libro/s de texto que utilizas: Oxford (3 eso), Editex (4º ESO) y Anaya (2 bach)

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si, porque es una realidad que les rodea, y me gusta que en clase se analice lo que pasa a nuestro alrededor. Lo trabajo en muchas unidades, sale normalmente en la clase, ya sea viendo el feudalismo, la reforma, la demografía, es algo que no hay que buscarlo explícitamente, sino que aparece cuando los alumnos intervienen.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (Intenta hacer una relación de los mismos).

Trabajo la idea de conflicto, la explicación multicausal, la injusticia, temas de medio ambiente, de comercio justo, de defensa del patrimonio.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo trato dentro de todas las unidades, porque si no, según mi [punto de vista, quedaría relegado a una tema mas que se estudia, que se examinan de el (quien lo haga) y que

se olvida porque no se concreta con el conocimiento del alumno. Creo que deben ser parte de todo el currículum, y no estar reservados al día de tal o cual.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Pues no se de forma exacta, pero en mis clases hay mucho espacio para la intervención de los alumnos (el que demanden) así que puede que el tema surja muy a menudo. Por mi parte, lo trato, por ejemplo, en el antiguo régimen, en la explicación de la sociedad, en el predominio de la iglesia antes de la reforma, etc.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (Lo que haces normalmente en una hora de clase).

Pues en teoría debería empezar corrigiendo alguna actividad (comentario de texto o de mapa), después explicando brevemente, interrumpida tan a menudo como quieran por los alumnos, siendo lo único que les exijo que respeten los turnos de palabra y que no me corten (ni se corten a si mismos a mitad de una frase). Luego seguimos analizando más materiales, como mapas, artículos de prensa, internet, algún video. Lo normal es comentar textos y mapas y hacer debates. También hacen exposiciones orales. Esto seria para 4 eso, con 3 eso hay más actividades por su parte y con 2 bach más explicación por la mía, por ello, el curso más agradable el 3 o 4.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.) ¿Por qué?

Uso como fuente de muchos textos los libros de la editorial Narcea (comentario de textos), tomo los mapas del atlas de la editorial spes/vox, artículos del país o de internet, la pagina de internet que mas uso es antehistoria.com, algunos cd rom de la revista La aventura de la Historia.

Aparte, intento seguir leyendo monografías y libros de historia y de didáctica, en el poquísimo tiempo que me queda.

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (Trata de hacer una lista)

Lo dicho, cualquiera puede ser susceptible de abordar el tema de la diversidad



7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Los de geografía les resultan más útiles, al menos los consideran más útiles la primera vista. Los de historia les resultan tanto o más útiles al final de curso, cuando ven que han tenido oportunidad de aplicarlos a la vida cotidiana.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Pues la respuesta sería similar a la de la pregunta 4, aunque repetida en las sesiones necesarias. Se suele demorar más de lo planeado, pero no creo que deba ir con prisas en la ESO, antes prefiero suprimir parte de un tema que correr. Algún día lo dedico a hacer un debate, otro a Internet, otros a planear como realizar ambos procedimientos, sobre todo al principio, alguno de recapitulación, digamos que cada unidad tiene su propio ritmo

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que todo eso aprendido es útil y que se puede aplicar para analizar el mundo que nos rodea.

## Cuestionario AT1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: Varón Edad: 47 Titulación: Licenciado en Geografía e Historia.

Centro: I.E.S. "Atenea", Mairena del Aljarafe.

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º y 2º de Bachillerato.

Materias que impartes: Hª del Mundo Contemporáneo, Hª de Andalucía e Hª de España.

Libro/s de texto que utilizas: - "Atalaya", Editorial Vicens Vives.

- Editorial Santillana.

- Editorial Algaida.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí. Porque es un concepto fundamental dentro del campo de las Ciencias Sociales, sin el cual no puede entenderse la Historia. Sí, aparece en nuestras Programaciones de ESO y de Bachillerato.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Con independencia de los contenidos habituales en las programaciones del Área, suelo trabajar los siguientes contenidos transversales: las libertades y los Derechos Humanos, el imperialismo, la globalización, el comercio desigual, la violencia y la paz, las minorías, etc.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo suelo trabajar dentro de una Unidad Didáctica, con objeto de no presentarla como un hecho aislado en la Historia, sino como una constante del devenir histórico: la desigualdad social, política, sexual, laboral, cultural, etc.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Por ejemplo, aparece en la U.D., los imperialismos coloniales del S. XIX (1º de bachillerato). En dicha Unidad trabajo con el alumnado las diferentes consecuencias que el fenómeno del colonialismo supone para las metrópolis y para las colonias, incidiendo en que dicha desigualdad genera otras desigualdades (culturales, económicas, políticas, sociales, etc.) y la aparición de la violencia.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Les ofrezco textos que exponen la situación (por ej. “Sesión de la Sociedad Antropológica de Londres” sobre la inferioridad de los negros) y ello provoca un debate que intento llevar hacia las causas que generan el fenómeno colonial y hacia las consecuencias que se rastrean en la actualidad. Se amplía con textos periodísticos del momento actual donde se perciba esta situación desigual.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

En general, del propio libro de texto, de textos de otras editoriales, direcciones de Internet, prensa, etc. La diversidad de fuentes y su análisis es también una estrategia educativa.

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Desigualdad, injusticia, ética, derechos humanos, libertades, violencia, etc.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

---

Todos resultan importantes, si acaso fuese necesario establecer una jerarquía, indicaría el concepto de Libertad y Derechos Humanos.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Dado que el tema aparece entre otros contenidos de una U.D. la secuencia podría ser la siguiente:

- Presentación de la U.D.: ideas iniciales (trabajo de textos o comentario de vídeo)
- Realización de un Eje cronológico.
- Esquematización de las ideas básicas: mapas conceptuales.
- Comentario de textos, en clase y en casa.
- Realización del vocabulario básico.
- Debate sobre los aspectos más relevantes.
- Realización de actividades de refuerzo y ampliación: mapas, resúmenes, esquemas, comentarios, etc.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Una actitud de sensibilidad y compromiso con la resolución de las situaciones injustas y desiguales.

## Cuestionario AT2

### **Algunos datos de interés**

Sexo: H      Edad: 54      Titulación: Licenciada

Centro: I.E.S. ATENEA

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º y 4º de ESO 2º bachillerato

Materias que impartes: Geografía-Historia-Patrimonio e Historia del Arte

Libro/s de texto que utilizas: Algaida

1. ~~¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?~~

Si. Primero es necesario saber que se dan esos hechos, segundo como forma de nuestra sociedad democrática no es lógico ni a nada ni a nadie. Si los trabajo.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*)

.La paz- el respeto y la convivencia

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica?. Explica por qué.

En alguna unidad didáctica por falta de tiempo.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

De acuerdo con la programación

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Exposición del profesor, lecturas de documentos por parte de los alumnos y por último sacamos conclusiones en las que participa toda la clase.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Libros de textos a veces distintos al que tenemos en clase aunque también se pueden utilizar las aportaciones de nuestros libros de texto y periódicos.

Por que es la forma más fácil de acceder a una documentación para que la pueda trabajar el alumno en clase

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Inmigración – problema del hambre-relaciones comerciales desiguales y problemas urbanos.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

La inmigración. Es algo que viven de cerca en sus aulas en el barrio y en el pueblo en el que viven.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Me es difícil especificar tanto puesto que los considero temas transcendentales dentro de una unidad didáctica incluida en la programación.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Una mayor tolerancia con respecto a sus semejantes y capacidad para documentarse en esos temas en el caso de que lo deseen.

## Cuestionario C1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: H                      Edad: 34                      Titulación: Licenciada Geografía e Historia

Centro: IES CARABELAS

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º ESO Y 3º ESO

Materias que impartes: CIENCIAS SOCIALES

Libro/s de texto que utilizas: TIEMPO 2, LIMES 3

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si, porque es conveniente tratar estos temas porque dan otra visión de la realidad social distinta a la que a veces nos transmiten determinados textos o medios de comunicación. No siempre lo puedo tratar porque resulta difícil para la mayoría de los alumnos que tengo.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Conceptos de desarrollo/subdesarrollo, riqueza, progreso lineal, evolutivo...

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Si lo voy a tratar es a lo largo de todo el año, como si fuera un eje transversal. Si incidies en algo a lo largo de todo el curso es más fácil que lo vayan asimilando.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Una exposición simple, de unos 10 ó 15 minutos apoyándonos en un manual, o en un texto escogido previamente. Después una serie de preguntas de lectura comprensiva, preguntas de relación, y un debate o exposición sobre el tema.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Libro de texto, algunos libros monográficos, periódicos o revistas. Para tener distintos puntos de vista.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Subdesarrollo, la localización geográfica, causas, posibles soluciones, repercusiones en el día a día, la globalización.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Quizás el subdesarrollo y su localización geográfica actual para que tengan conciencia de las disparidades actuales.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Nociones previas de los alumnos recabados mediante una encuesta, exposiciones del tema indicando las distintas líneas de investigación para el tema, actividades de comprensión del material, resúmenes y esquemas, debates, realización de ejercicios escritos, evaluación y autoevaluación del tema por parte de los alumnos.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?



Una mayor comprensión del mundo actual y una postura menos egocéntrica y materialista.

## Cuestionario CA1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: M      Edad: 26      Titulación: Historia del Arte

Centro: I. E. S Canovas del Castillo

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º ESO, 4º ESO y 2º Bachillerato

Materias que impartes: Geografía, Patrimonio Histórico e Historia de España Contemporánea

Libro/s de texto que utilizas: Anaya

1.      ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si considero necesario trabajar ese tema, sobre todo con los alumnos de la ESO, porque ante sus comentarios puedes atisbar cierto grado de discriminación ante cualquier persona que sea diferente en cualquier faceta. Lo trabajo siempre que tenga alguna oportunidad de expresar algo relacionado con este tema.

2.      ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Siempre lo incluyo en otra unidad.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Me adapto al temario que esté dando y a partir de ello escojo el más apropiado. En este departamento, es bastante más fácil referirse a la desigualdad social referente a algunos temas de historia, o de geografía con la emigración.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Primero me dedico a hacer una serie de preguntas para tener una idea de los conocimientos previos de los alumnos, partiendo de ellos continuo la explicación que suele terminar con una serie de actividades.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Siempre los libros de texto, recursos didácticos que vienen con los libros, si encuentro algo relacionado con el tema, libros, artículos.....

6. ¿Qué contenidos aboras cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

El centro donde trabajo es bastante conflictivo, dedicamos la mayoría del tiempo a las explicaciones debido al comportamiento de la gran mayoría de los alumnos. Al terminar hacemos actividades sobre todo aquello que hemos visto.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Pues evidentemente que podemos ver varios aspectos de la desigualdad pero que todos somos iguales-

## Cuestionario CC1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: M      Edad: 49      Titulación: Licenciada en Geografía e Historia

Centro: I. E. S. "Campo Charro" Salamanca

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º y 4 ESO

Materias que impartes: Geografía e Historia

Libro/s de texto que utilizas: Anaya, Akal, Ecir,...

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si, porque es uno de los hechos permanentes a lo largo de la historia y que afecta a 2/3 de la humanidad.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Estado. Poder. Democracia. Conflicto. Trabajo. Información. Espacio. Emigración. Medio ambiente.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

El concepto de desigualdad está presente a lo largo de las unidades didácticas durante todo el curso, tanto en Geografía como en Historia. Porque creo que no es una cuestión de trabajarla aisladamente unos días, sino que como ya he dicho anteriormente, debe estar siempre presente en el estudio de los conceptos, por lo que lo vamos trabajando permanentemente.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Después de haber presentado el esquema conceptual de la unidad didáctica correspondiente, arranco con un ejemplo y cuando parece que ya está el concepto armado, les pongo un contraejemplo que les hace otra vez cuestionarse lo aprendido.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

A través de libros de texto distintos al que manejan habitualmente, periódicos, comics, fragmentos de novelas, etc., para que la información que reciban sea más rica y atractiva, más cercana...

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que los contenidos que vamos viendo sean asimilados y, trascendiendo la asignatura sean capaces de reconocerlos en la vida diaria.

## Cuestionario CS1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: Varón Edad: 43

Titulación: Ldo. En Historia del Arte.

Centro: IES Sta. Catalina de Siena (Córdoba)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º y 4º de ESO

Materias que impartes: Geografía e Historia; Diversificación Curricular Sociolingüística.

Libro/s de texto que utilizas: Ed. Oxford University Press.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Especialmente en geografía al abordar los diversos temas, planteo la diferencia norte-sur, desarrollo-subdesarrollo. Por ejemplo, ahora lo estoy haciendo con la demografía:

Países ricos = baja natalidad – envejecimiento.

Países pobres = alta natalidad, etc.

Creo que es la mejor forma de comprender las contradicciones del sistema mundo.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Demografía: migraciones.

Urbanismo: ciudades de los países ricos y de los subdesarrollados. La diferencia de los barrios en la misma ciudad: el centro, las áreas centrales de negocios, los hábitats marginales subintegrados.

Subdesarrollo/desarrollo: el Tercer Mundo (Colaboramos con la Delegación de Solidaridad del Ayuntamiento de Córdoba y todos los años se aborda un tema; este año será el del antiguo Sáhara español).

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Por ahora no, ya he explicado antes cómo lo hago.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Explicación del profesor: elaboración de síntesis para presentar el problema, realización de actividades, dossier de prensa, proyección de videos, debate.

Síntesis del alumno: evaluación.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Sobre todo prensa: "Córdoba", "El País", "El Mundo".

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Subdesarrollo

Hambre

Explosión demográfica

Guerras de hoy: Golfo Pérsico, Kosovo, Afganistán, África (Liberia, etc)

Globalización.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Explicar la guerra y conflictos de hoy es lo que más les interesa a ellos.

---

Para mí, explicar las características del sistema mundo.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Presentación del profesor, 30 min.

Comentario de noticias de prensa, 30 min.

Proyección de videos, 60 min.

Actividades de análisis, 60 min.

Elaboración de síntesis y evaluación, 60 min.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Despertar solidaridad y conocimiento crítico del estado del mundo.



## Cuestionario F1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: V      Edad: 50      Titulación: Licenciado Geografía e Historia

Centro: I. E. S. "Fray Luis de León". Salamanca

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º ESO y 2º BACH.

Materias que impartes: C. Sociales, Gª e Hª / Hª de España

Libro/s de texto que utilizas: 1º ESO (Ed. Santillana) / 3º y 4º ESO Unidades proyecto cronos.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí.

Esencialmente por las siguientes razones:

1. Permite establecer una relación entre los contenidos del área y problemas del mundo actual, dando un sentido práctico a dichos contenidos.

2. Sin tener en cuenta los problemas relacionados con la desigualdad y la diversidad no se puede dar un enfoque crítico al tratamiento de los contenidos del área (el punto de partida de nuestra programación es la selección de un conjunto de problemas sociales que consideramos relevantes)

3. El tratamiento de problemas relacionados con la desigualdad posibilita una práctica docente más participativa por parte de los alumnos) y más formativa, una utilización de materiales distintos a los que, en general, incorporan los libros de texto (materiales de prensa, materiales aportados por ONGS que trabajan de forma específica en problemas, etc.) y la realización de actividades en un marco distinto al del aula.

Sí, los trabajo habitualmente y están presentes en la programación del área del departamento.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Temas relacionados con la problemática medioambiental.

Temas relacionados con el consumo.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Forma parte de unidades didácticas, aunque el tratamiento de determinadas manifestaciones de la desigualdad constituye una parte esencial y, en algunos casos, el eje en torno al que se desarrolla la unidad.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

En 1º ESO en la Unidad “La diversidad humana” (desigualdades socioeconómicas, étnicas y culturales)

En 3º ESO en las unidades “Barreras físicas, fronteras humanas” y “La población y los recursos”.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Breve exposición introductoria del profesor sobre el problema o tema a tratar, los materiales que se van a utilizar y las actividades a desarrollar por parte de los alumnos.

Trabajo individual y en pequeños grupos de alumnos con los materiales presentados.

Puesta en común y debate.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Generalmente trato de utilizar material de prensa y documentos en diferente soporte aportados por ONGS referidos a problemas relacionados con las desigualdades.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

- Las desigualdades socioeconómicas (diferencias de desarrollo) derivadas del injusto reparto de los recursos.
- Los conflictos y las situaciones de marginación provocados por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, etc.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Todos ellos son imprescindibles por las razones dadas en la cuestión 1 (vinculación de los contenidos del área con problemas actuales, necesidad de introducir y potenciar una capacidad crítica en los alumnos, práctica docente más participativa, etc.)

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Ejemplo: las desigualdades socioeconómicas.

- a) Características de la desigualdad mediante la elaboración individual de mapas de indicadores: renta per cápita, tasa de analfabetismo, esperanza de vida, tasa de mortalidad infantil, médicos / habitantes, etc.  
Previamente definición de los indicadores.
- b) Análisis en pequeño grupo de los mapas elaborados para delimitar especialmente las diferencias de desarrollo.
- c) Explicación del significado de los indicadores y de su relación con las desigualdades socioeconómicas (actividad entre profesor y alumnos)
- d) Utilización de dos textos periodísticos referidos a las características de las formas de vida de la población en dos países representativos de la desigualdad económica, social, cultural, étnica, analizándolos y comparándolos los alumnos en pequeños grupos.

- 
- e) Conclusiones en pequeños grupos y puesta en común, tratando las posibles soluciones al problema de las desigualdades.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Un conocimiento de los problemas relacionados con las desigualdades, una concienciación de la necesidad de hacer frente a ellos mediante la búsqueda de alternativas y una valoración del área y de sus contenidos por su vinculación con el contexto en que vivimos.

**Cuestionario F2*****Algunos datos de interés***

Sexo: V                      Edad: 51                      Titulación: Doctor

Centro: I. E. S. Fray Luis de León de Salamanca

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 4º ESO, 2º Bachillerato

Materias que impartes: CC.SS.; Geografía; Hª de España

Libro/s de texto que utilizas: no libro de texto; materiales propios, proyecto cronos.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí. Porque es componente ineludible de una enseñanza crítica. Lo trabajo en la ESO como uno de los problemas sociales relevantes que organizan los contenidos de la enseñanza del Proyecto Cronos.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Un variado elenco de ellos, que se derivan de los problemas relevantes previamente seleccionados en el Proyecto Cronos, tales como el conflicto y el cambio social, y otros bien de tipo general bien más particulares vinculados a temas de actualidad como la guerra, etc.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

No como tema independiente, sino como eje vertebrador de las dos unidades didácticas básicas que desarrollo en 4º de la ESO (Mercaderes e Industriales, y Revoluciones del mundo contemporáneo). Ello admite tratamientos específicos del asunto en distintos momentos y con diversos materiales y situaciones de aprendizaje.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Lo que hago en la clase normalmente es: recordar lo que estamos trabajando, ver los cuadernos de clase de los alumnos, realizar un conjunto de actividades, individualmente o en grupo, sobre los materiales del Proyecto Cronos, hacer un resumen provisional de lo hecho en la sesión, encargar tareas que han de completarse en casa...

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Del ya citado proyecto cronos. Porque soy coautor y me identifico con sus fines

6. ¿Qué contenidos aboradas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Como dije, este tema lo vemos a lo largo de todo el tema, por lo que sería prolijo hacer una enumeración

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Lo más importante no es “un” contenido determinado, en el sentido tradicional. Lo más importante es una reiterada impregnación intelectual y moral acerca de los motivos y las causas socioeconómicas de las desigualdades de nuestro mundo.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Cada una de las unidades didácticas abordadas en cuarto de la ESO sostiene una hipótesis de secuencia presente-pasado-presente/futuro: A) planteamiento del

problema, B) estudio y profundización en el asunto mediante una amplia tipología de variadas actividades de aprendizaje (individuales y en grupo, más o menos guiadas por el profesor) y C) recapitulación y propuestas de futuro.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que el conocimiento crítico de lo social tiene una utilidad individual y colectiva, y que puede ser fuente para la educación del deseo hacia un mundo mejor y más placentero, esto, claro, vale también para otros temas.

**Cuestionario FR1****Algunos datos de interés:**

Sexo: V                      Edad: 27 años                      Titulación: Licenciado en Historia

Centro: I.E.S Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º, 3º y 4º de ESO

Materias que impartes: CC.SS, Geografía e Historia

Libro/s de texto que utilizas: Edit. Santillana/Grazaema Andalucía

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí. Porque es imprescindible que conozcan y reconozcan todas las desigualdades que existen en nuestro mundo y sin las que es imposible entender buena parte de la situación actual. Sí, los trabajo en todos y cada uno de los cursos en donde imparto clase.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Además de los propios del currículo oficial trabajo temas tales como: Desarrollo y medioambiente, El subdesarrollo, Conflictos actuales, El racismo y la xenofobia, Conflictos y desigualdades de género, etc.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Debido a su carácter transversal, en pocas ocasiones se abordan como unidades didácticas específicas, siendo lo habitual que estén presentes en todos los temas del currículo.



3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

En primer lugar, breve presentación del tema; detección de conocimientos previos; explicación del profesor durante unos 20-25 minutos (propiciando la participación de los alumnos y el debate entre ellos, ya que considero fundamental la implicación del alumnado y seguir una metodología activa al tratar estos contenidos), y por último unos 15 minutos de trabajo de los alumnos, orientado y supervisado por el profesor.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Básicamente del libro de texto, pero si este presenta una información incompleta o excesivamente compleja, recorro a otros materiales, bien de libros de texto diferentes del habitual, bien a materiales procedentes de la prensa escrita o elaborados por ONGs (SETEM, Intermon/Oxfam, Manos Unidas, etc.)

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Algunos de los contenidos que abordo son:

- a. Las desigualdades Norte-Sur: el subdesarrollo
- b. La desigualdad de género y de oportunidades
- c. Conflictos de género
- d. Desigualdad económica en los países del Norte
- e. Desigualdad económica en los países del Sur
- f. Desigualdades sociales
- g. Desarrollo y medioambiente
- h. Resolución pacífica de conflictos

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

---

Considero que todos son fundamentales y básicos pero por destacar los que a mi juicio son más importantes señalaría los apartados a), b) y h).

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Breve presentación del tema; detección de conocimientos previos; explicación de contenidos durante unos 20-25 minutos, propiciando el debate y la participación de los alumnos; 10-15 minutos para que realicen actividades diversas sobre lo tratado en la clase (actividades, murales, debate en grupos, etc.). Esta metodología se sigue hasta finalizar el tema. La siguiente sesión se dedica un resumen/repaso del tema, destacando los aspectos fundamentales del mismo y resolviendo dudas. Otra sesión se dedica a la evaluación, que puede ser escrita, exposiciones en clase, etc. y la última de las sesiones se dedica a comentar los resultados de la evaluación.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Básicamente 2 cosas: a) Conocer y reconocer las desigualdades existentes; b) La capacidad de analizar críticamente la realidad así como ser capaces de enfrentarse a esos problemas con el compromiso, en la medida de lo posible, de acabar con ellos o evitarlos.

## Cuestionario FR2

### Algunos datos de interés

Sexo: V                      Edad: 51                      Titulación: Licenciado

Centro: I. E. S. Fernando de los Ríos (Fuente Vaqueros, Granada)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 4º de ESO

Materia que impartes: Historia

Libros de texto que utilizas: Geografía e Historia de Santillana

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Me parece muy necesario trabajar el concepto de *desigualdad* como forma de comprender la evolución de la sociedad, de comprender la dinámica de la Historia y de la Geografía, pero sobre todo como parte de la Educación en Valores ya que la *desigualdad* suele ir muy unida a otros conceptos tales como justicia, diversidad y solidaridad.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

El programa de Historia en 4º está muy vinculado a otras conceptualizaciones tales como guerra-paz, capitalismo-socialismo, liberalismo, violencia, bienestar social, economía, medios de comunicación, democracia-dictaduras etc.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

El concepto de *desigualdad* tiene, para nosotros, un carácter transversal, es decir no lo abordamos como unidad didáctica independiente, aunque podría hacerse. Optamos,

sin embargo, por una aproximación al mismo, a través de sus diferentes manifestaciones concretas que se desarrollan a lo largo y en cada uno de los procesos históricos o de dinámica geográfica.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

No lo trabajamos como unidad didáctica específica ya para comprenderlo adecuadamente se ha de partir de ejemplos concretos. Al menos en nuestras circunstancias ambientales, a nuestro alumnado le resultaría muy difícil comprender grandes conceptualizaciones si no se parte de hechos o ejemplos concretos. Nuestro alumnado no ha desarrollado plenamente sus capacidades de abstracción razón por la que abordar temas tales como La Guerra, la Desigualdad, etc., no nos parece metodológicamente adecuado.

La desigualdad está presente junto a otros temas como la guerra y la paz, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la convivencia, la democracia, el valor de la libertad, el respeto, la conservación del medio ambiente y el valor supremo de la vida. Pero siempre partiendo de situaciones, lugares, personajes y hechos concretos.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

-Saludo y comentarios sobre algún hecho cotidiano que nos dé oportunidad para reforzar la Educación en Valores.

-Realización de actividades para el grupo que sigue currículum normalizado, mientras los que llevan adaptación curricular realizan sus cuadernos de trabajo autónomo.

-Atención al segundo grupo de adaptación curricular. Mientras los que llevan currículum normalizado realizan trabajo autónomo.

-Puesta en común final.

-Prescripción de atareas para el próximo día.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Fuente de Información: Libro de texto, libro del profesor, archivo personal, prensa, radio, TV, información de campo. El libro de texto es insuficiente para completar la información y, sobre todo, para conectar los temas con la más inmediata actualidad.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Temas: Revolución Industrial, La España Contemporánea, Europa y el mundo a comienzos del s.XX, la Crisis de 1929, Movimientos artísticos (especialmente romanticismo, realismo, cubismo, expresionismo y vanguardias), Historia del Movimiento Obrero, Guerras Mundiales, Guerra Civil Española, Tercer Mundo.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Temas relacionados con los núcleos temáticos: Revolución Industrial, Movimiento Obrero, Guerra Civil y Tercer Mundo. La razón es que a través de ellos aparece la *desigualdad* como forma de desequilibrio, de des compensación y de conflicto.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Secuencia de actividades en cada unidad

Valoración de los conocimientos previos.

Presentación del tema. Exposición del mismo apoyados en material gráfico y audiovisual.

Procedimientos: realización de actividades estructuradas de acuerdo a nuestro modelo de Atención a la Diversidad (individuales y en equipo). Seguimiento de tareas.

Evaluación del proceso de aprendizaje. Continua: a través de cuadernos, trabajos en equipo, trabajos de indagación/investigación, participación en el programa de prensa en la escuela y participación en actividades del Programa de Escuela Espacio de Paz.

Final: a través de controles por cada unidad.

Evaluación del proceso de enseñanza.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Prioritariamente: actitudes y concienciación sobre la importancia de la igualdad de oportunidades como forma de garantizar la justicia, la tolerancia sobre las diferencias (ideológicas, étnicas e individuales). Después me interesa mucho la buena adquisición

de procedimientos de interpretación de la información y el trabajo bien hecho. Por último, los contenidos puramente informativos que después, en buena parte, se olvidan.

## Cuestionario G1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: Varón      Edad: 45      Titulación: Catedrático G<sup>a</sup> e H<sup>a</sup>

Centro: IES Ballester Gozalvo. Valencia

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º ESO, 2º Bach. (Geografía) y 4º Diversificación Curricular

Materias que impartes: Ciencias Sociales en ESO, Geografía en Bach., Ámbito Lingüístico y Social en Diversificación

Libro/s de texto que utilizas: Libro de 3º de ESO del proyecto Gea-Clío (Nau Llibres), tres cuadernos de trabajo del mismo proyecto (La escuela ayer y hoy; Sudáfrica, la nación del arco iris; Del taller a la fábrica) en Diversificación y tres cuadernos de Geografía de España en Bachillerato, también del mismo proyecto y editorial. En todas las materias los alumnos tienen libros de lectura (tres por año)

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí, porque ellos y ellas viven en una sociedad desigual. Lo trabajo en 3º con la unidad trimestral de las Desigualdades Geográficas (antes era el color del dinero), en 4º con Sudáfrica, la nación del arco iris, en 2º Bach. con la unidad Desequilibrios regionales.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

En 3º de ESO hay otras tres unidades: Viviendas y ciudades, el desarrollo del medio rural y ¿quién gobierna España?. En todas ellas se plantean problemas de desigualdades en diferentes escalas geográficas. En Diversificación ya he indicado lo que hago: la historia de la escuela y la industrialización. En Bachillerato la

organización geopolítica del Estado Español y las condiciones del medio ecogeográfico.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Creo que se desprende de lo anterior. Como unidad independiente y, además, inserta en otros problemas geográficos.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

En las ciudades en el caso de las periferias y los centros, en las desigualdades de servicios, infraestructuras... los precios del suelo, el rural/urbano y sus procesos de transformación...

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Primero recordamos lo que hemos hecho el día anterior, con una breve recapitulación, o comentario de las ideas más importante, después analizamos los ejercicios que traemos hechos de casa, lo cual implica un comentario con tres o cuatro personas (ya estamos en el minuto 15 o 20), luego analizamos otros documentos, con trabajo individual, en grupo o con la explicación del profesor, dependiendo del tipo de tarea. Más tarde alcanzamos algunas conclusiones provisionales y planificamos el trabajo para otro día.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

De todo lo indicado en tu pregunta, pero sobre todo de su experiencia vital, del análisis de la observación del día a día. La televisión, la vida familiar, los amigos son fuente de información constante.

6. ¿Qué contenidos aboradas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

-desigualdades económicas: en diferentes escalas y aspectos

-sociales, políticas, culturales, biodemográficas, familiares,

Creo que lo mejor es consultar las guías del profesorado, pues allí se contiene amplia información y evita hacer el listado

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

La percepción de que la desigualdad existe en diferentes escalas y por tanto es consustancial a su vida cotidiana. Hay que asumir que vivimos en una sociedad desigual y habrá que plantearse como combatir algunos de sus factores.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Lo mejor es consultar el libro del profesorado de las unidades: El color del dinero, Sudáfrica y desequilibrios regionales.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que tuvieran una idea más argumentada de los problemas de las desigualdades en las diferentes escalas geográficas, con sus procesos históricos y su capacidad de comparación.



## Cuestionario J1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: Varón      Edad: 51      Titulación: Licenciado

Centro: IES, "Juan de Mairena"

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º de Bachillerato y 1º de Bachillerato

Materias que impartes: Hª de España, Hª del Arte y Geografía General

Libro/s de texto que utilizas: Anaya, Algaida.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Entiendo que el concepto de "desigualdad" es básico en un modelo de enseñanza crítico. Si entendemos la Hª como un proceso que nos puede ayudar a entender no sólo nuestro mundo, nuestro país y nuestro "barrio", sino que además nos debe ofrecer unas mínimas claves (teorías) para entender por qué este mundo es como es y especialmente motivar al alumno para romper con la resignación reproductiva del sistema (objetivo oculto de casi todos los sistemas educativos reglados y oficiales y hacer un esfuerzo por cambiarlo, mejorarlo... la desigualdad debe ser un contenido recurrente que ha de trabajarse sobre todo no a nivel de información, sino sobre todo de valores y actitudes.

Como ya he comentado, incluso en los niveles que imparto este año, entiendo que es mucho más fácil y así lo he hecho cuando me ha tocado dar la ESO, el concepto de desigualdad es una herramienta imprescindible para plantear cualquier proceso de cambio en Historia.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Bueno cómo ya te he dicho, este año al trabajar en Bachillerato tengo que ajustarme más al programa oficial con vistas a la selectividad. En cuanto a la ESO, sí tengo que decirte que el libro que tenemos sí da opción para poder plantear incluso U. Didácticas, y así lo he hecho siempre, al margen del libro. Buscando un planteamiento más acorde con mi idea de cómo debe ser un currículo en la ESO. Concretamente

---

utilizaba el libro de AKAL, del grupo de Mainer con lo que el tema de la desigualdad estaba siempre presente

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Cuando trabajaba con el libro de AKAL, era una U. Didáctica independiente. En el caso de volver a dar la ESO, a pesar de los cambios introducidos por la LOCE creo que seguiré en la misma línea.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

En primer lugar trato de plantear el tema como un problema real que nos afecta a todos. En este caso no es muy difícil ver, sentir, y constatar las desigualdades en nuestra misma calle, incluso. A partir de ahí, el diseño de actividades suelo articularlas siguiendo dos grandes guías:

- Por un lado procurar que se vayan encabalgando con la coherencia suficiente para que el aprendizaje sea el resultado del trabajo personal del alumno, que vaya abriéndose en retícula, apoyando unos conocimientos en otros, desde lo más simple y cercano a los esquemas, intereses y vivencias de los alumnos, hasta lo más complejo y abstracto.
- En segundo lugar ir creando un clima de aula suficientemente abierto y participativo para que llegado un momento el alumno pueda plantear y expresar realmente sus creencias, actitudes y valores, y desde ahí comenzar a trabajar este campo tan importante en la enseñanza. De otra forma, caeríamos en un formalismo dirigido donde el alumno suele adaptarse a lo que entiende que el profesor espera que haga o diga con lo que perderíamos toda potencialidad crítica.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

De cualquier sitio que me pueda aportar algo a lo que busco. Es más, cuanto más diversificada sea el origen, el formato de las fuentes creo que más ganamos en operatividad didáctica.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Ya te he comentado que los que más me interesan, en este tema, son los relacionados con los valores, actitudes, etc. Sí destacaría uno que me parece interesante y es el hecho de que los alumnos entiendan que el problema de las desigualdades no es un problema abstracto, que sólo sale en los telediarios entre el mundo rico y pobre y que con hacer una manifestación o dar un donativo a alguna ONG basta. Las desigualdades es algo que nos afectan a todos y de las que todos somos responsables. En segundo lugar, la idea tan extendida de que siempre las ha habido y siempre las habrá, con lo que no merece la pena hablar de ello. Estos son los problemas que hay que trabajar. Que en nuestra mano, en nuestra actitud está el mejorar y cambiar las situaciones, y que siempre podemos hacer algo más de lo que hacemos.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

De lo que te he dicho antes, creo que lo más importante es romper con ese determinismo o conformismo nihilista que nos paraliza y que nos hace adoptar una actitud neutra ante estos problemas.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Bueno, esta pregunta es una tarea compleja, sobre todo teniendo en cuenta que llevo tres años sin dar la ESO. Pero haciendo un esfuerzo si podría decirte que entiendo:

1. Que su tratamiento abarca lo que llamaríamos una Unidad Didáctica.
2. Que comenzaría con unas actividades de Presentación del tema. En estas trataría, desde unos materiales impactantes o al menos que supusieran un choque para los alumnos, plantearles lo que es el problema de las desigualdades y su impacto en nuestras vidas. A partir de ahí, haríamos algunas actividades para trabajar un poco con las ideas previas de los alumnos. Fijar un poco el punto de partido y ver cuál ha sido la implicación o comprensión inicial de la problemáticas de trabajo expuestas.

3. En un segundo estadio, elaboraría actividades que me permitieran ir introduciendo nuevas informaciones, contenidos que nos ayudaran a progresar y complejizar poco a poco el tema. Pequeñas investigaciones, a desarrollar preferentemente en grupos pequeños de 4 alumnos, donde, partiendo de un pequeño dossier de referencia, cada grupo tuviera que buscarse la vida, no sólo en lo que se refiere a buscar nueva información, sino en reformular las problemáticas, abriendo su trabajo, su pequeña investigación, hacia los extremos que ellos crean más oportunos. Si estos se dirigen hacia el entorno más inmediato, mejor que mejor pues esto nos permitiría acceder más fácilmente a los niveles ocultos de valores y actitudes, siempre reticentes a ser expresados y mostrados en el aula.
  
4. Terminaríamos con las actividades de conclusión, exposición y aplicación a nuevas situaciones. Este tipo de actividades, auténticos recursos de evaluación, tratarán sobre todo no de cerrar el tema con un cuadro síntesis de conclusiones únicas y generalizables a todo el aula (grave error que a veces cometemos como paso previo a poder aplicar después el tipo de examen o control a habitual con el que solemos acallar nuestras conciencias y las de los alumnos) sino actividades abiertas, de debate ( tipo juegos de simulación, empatía, etc.) que permitan a cada grupo exponer, debatir, argumentar, etc. dejando siempre la puerta abierta a que a que cada uno reflexiones y trate de llegar a sus propias conclusiones, pero ahora sustentadas en todo el trabajo realizado en clase a lo largo de los días en los que hemos trabajado sobre el tema.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Al final, me conformo con que el alumno haya llegado a la conclusión que los problemas son más complejos que lo que se creía y que siempre necesitamos más información y escuchar las opiniones de los demás para poder fijar la nuestra.

**Cuestionario JB1*****Algunos datos de interés***

Sexo: V      Edad: 43      Titulación: Licenciado en Geografía e Historia

Centro: San Juan Bosco (Morón de la Frontera)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º, 2º, 3º y 4º de ESO

Materias que impartes: Ciencias Sociales

Libro/s de texto que utilizas: Edebé.

3.      ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Efectivamente, hay que trabajar el concepto de desigualdad, porque desgraciadamente predominan en el mundo; no obstante, hay que buscar los cauces o las alternativas para que la desigualdad se pueda ir subsanando.

Haciéndoles ver, así mismo, a los alumnos las tremendas diferencias económicas, sociales, que se dan en muchos países en vías de desarrollo, o países tercermundistas, y cómo esas desigualdades son propiciadas por los países ricos.

4.      ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

- Globalización.
- Hambre.
- Analfabetismo.
- La paz – guerra.
- Racismo – xenofobia.
- Igualdad entre sexos.
- Medio ambiente.
- Democracia – regímenes autoritarios.
- Solidaridad.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

No, lo trato, lo incluyo en todas aquellas unidades que por su contenido lo requieran; ya que estos temas están interrelacionados.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Por ejemplo, en el tema que estamos viendo ahora: países ricos y países del tercer mundo. Los analizo por separado para después hacerles ver las enormes diferencias que existen.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

La dinámica es la siguiente. Empiezo a preguntarles sobre el tema del subdesarrollo o desarrollo, para que ellos expresen sus ideas; éstas se suelen poner en la pizarra para ver si coinciden; y luego comenzamos un debate, durante el cual se ofrecen alternativas a los problemas de los países pobres.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

La información fundamentalmente que utilizo es la del libro de clase; aunque también otros libros de texto y periódicos. ¿Por qué? El tema de los periódicos lo considero fundamental; ya que estos temas son actuales y llenan muchas páginas en los periódicos; el hecho de que los alumnos lean la prensa es muy enriquecedor para ellos; aunque es verdad que son pocos los alumnos los que se interesan por la lectura de los periódicos.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Según. Últimamente el de la guerra (Irak). Lo disparatada que es una guerra. Educación para la paz; por eso a los alumnos cuando se produce un acontecimiento

bélico, les cuesta mucho trabajo buscar una explicación lógica. Están muy sensibilizados sobre el tema.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Todos son importantes. En el colegio, tres días a la semana tratamos en los buenos días temas relacionados con los valores.

Sin duda el tema más importante es el tema de solidaridad; hay que hacerles ver que un joven como ellos no tiene culpa de haber nacido en un país con muchísimas carencias o viceversa, que los países ricos tienen que ser solidarios con los pobres, pero una solidaridad bien entendida; es decir, no dar limosnas, sino aportar soluciones que sean duraderas.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Aparte de comentarios no sólo del libro o noticias de los periódicos, la actividad fundamental es ponerle un video sobre uno de estos temas; por ejemplo el del hambre; una imagen vale más que mil palabras.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Yo siempre he dicho que los profesores somos educadores; nosotros transmitimos conocimientos; pero sobre todo educamos en valores; y los valores es lo que pretendo que se les quede a mis alumnos.

## Cuestionario JM1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: Mujer Edad: 46 Titulación: Licenciada en Geografía e Historia

Centro: IES Juan de Mairena. Leganés. Madrid.

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º ESO (2); 1º Bach (1); 2º Bach (1)

Materias que impartes: Geografía y Sociedad, Cultura y Religión (3º ESO); Historia contemporánea (1º Bach); Historia de España (2º Bach).

Libro/s de texto que utilizas: Vicens-Vives (Geografía); Santillana (Hª Contemporánea); Anaya (Hª de España).

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí. Porque es imprescindible para que comprendan el mundo en el que viven, las manipulaciones a que son sometidos y maduren política y emocionalmente. Sí, lo trabajo de hecho.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Infinidad de temas, uno más profundamente que otros: derechos humanos, educación cívica, relaciones hombre-mujer, violencia, democracia, explotación, ecología...

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

No lo trato específicamente, sino que este tema, como tantos otros, atraviesa el currículum y se trata por aproximaciones sucesivas de forma recurrente.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.



4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Depende de si estamos en Geografía, Historia o SCR (Sociedad, Cultura y Religión). Y de si estamos en 3º o 4º de ESO o en 1º o 2º de Bachillerato. Y, por supuesto, de la composición y nivel del grupo.

Normalmente, la experiencia aconseja no forzar las situaciones, sino que los temas vayan fluyendo y que el alumnado comprenda la necesidad de buscar información y de escuchar a los demás para poder formarse una opinión propia.

Cuando aparece determinado concepto, primero necesitan definirlo y comprenderlo (usar el diccionario, enciclopedias, etc). A continuación contextualizarlo y, posteriormente, elaborar un informe o resumen en el que tratarán el tema en términos generales y también en base a su experiencia personal.

Finalmente se hace una puesta n común o debate con el que se pretende fundamentalmente:

- Que aprendan a discutir y a debatir ordenada y respetuosamente.
- Que escuchen realmente a los demás.
- Que desarrollen habilidades dialécticas.
- Que duden y que comprendan que la verdad es poliédrica, que la realidad es compleja y que hay temas que seguirán abiertos durante muchísimo tiempo (siendo optimistas).
- Que desarrollen la capacidad de empatía y que no renuncien a pensar por sí mismos.
- Que comprendan que conforme vayan madurando, en años venideros se replantearán muchos temas quizá con más posibilidades de éxito al abordarlos.

Es muy eficaz utilizar medios audiovisuales y hacer algún ejercicio de síntesis tras el debate.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

La información llega de todos lados: el libro de texto, bibliografía generalista y especializada, diarios, revistas, radio, televisión, cine, internet, charlas, conferencias, conversaciones privadas, etc. etc.

Considero importante “rebajarme” (en el sentido que aconseja el filósofo Lao Tse en el libro del Tao), y manejar los canales de información que ellos utilizan para poder establecer una comunicación mutua de base.

Es fundamental que se den cuenta de cómo pueden ser, y son de hecho, manipulados por los mass media, incluyendo los mensajes subliminales.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Pobreza, explotación, educación, democracia, patriarcado, capitalismo, asimetría, paridad, racismo, xenofobia, machismo, condición humana...

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Capitalismo, patriarcado y condición humana.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Planteamiento del tema o introducción.

Definición de términos,

Visualización y/o búsqueda de imágenes y noticias.

Elaboración de un informe personal.

Debate o puesta en común.

Elaboración de una síntesis para el cuaderno.

Elaboración de un mural si procede.

No soy partidaria de un minutaje de las actividades. La práctica lo hace inviable y crea ansiedad tanto en profesores como en alumnos. Obviamente existe una periodización de las asignaturas que funciona como guía.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Dudar, empatía y no renunciar a pensar por sí mismos. Esto sirve para todos los temas. Lo aclaro más:

- Dudar es evitar adherirse a soluciones “mágicas” que siempre o casi siempre implican violencia.
- Empatía y compasión es luchar por lo justo serena y firmemente.
- Pensamiento propio es no ser gregarios, ser libres.

En otro plano, aprender a trabajar individualmente y en grupo. Saber buscar la información, seleccionarla, organizar hipótesis, defenderlas, contrastarlas...

## Cuestionario L1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: varón                  Edad: 47                  Titulación: Licenciado en Filosofía y CC. de la Educación. Diplomado Profesorado de EGB

Centro: IES Augusto González de Linares, de Santander

Materias que impartes: Sociales ESO, Geografía e Historia, CTS (En la actualidad imparto CTS y Geografía de España de 2º de bachillerato. La desigualdad la traté mucho en mis tiempos de Eso que supongo que volverán)

Libros de texto que utilizas: Oficialmente, ninguno. "Colateralmente" (procurando que no sean daños), todos los que tengo a mi alcance (o más bien, los alumnos cuando los necesitan para tomar datos o lo que sea).

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

- Sí

- Porque creo que la enseñanza, en particular en los niveles obligatorios y, más aún en las ciencias sociales, debe estar comprometida con los problemas importantes de los seres humanos. Al fin y al cabo, también se trata de tomarse en serio los propios objetivos de la ley y enseñar lo que es coherente con ellos

- Lo trabajo siempre que no me tropiezo con imponderables insalvables. Lo he trabajado muy directamente cuando he dado clase en el segundo ciclo de ESO. Lo abordé más indirectamente en las clases de CTS de bachillerato. En segundo de bachillerato me ciñó al programa por imperativos del guión.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Si te refieres a temas que impliquen compromiso social y de crítica del presente:

En CTS: El impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad  
La ciencia y la tecnología como instrumentos de dominación  
El lado oscuro de la ciencia y la tecnología  
El ciudadano frente a la ciencia y la tecnología: análisis de casos  
Las patologías de la tecnofilia, etc.

En Sociales de ESO:

La violencia política en España y el mundo actual  
Guerras y genocidios del siglo XX  
El papel de las mujeres en la España contemporánea  
La inmigración económica en España  
El problema ecológico

En cuanto a otros temas más propios del programa, siempre buscando un enfoque crítico:

La representación del espacio terrestre  
Los condicionantes medioambientales de la vida humana  
Las revoluciones políticas del siglo XIX (Poder para el pueblo)  
De la guerra civil española al franquismo  
Grandes hitos de la historia de la ciencia y de la tecnología: de la revolución científica al imperio de la ciencia (CTS)

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Sí, como unidad didáctica independiente o bloque temático en la segunda mitad del curso.

Porque me parece el concepto idóneo para dar sentido y organizar los contenidos de Geografía general del segundo ciclo de ESO.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Por mi forma de enfocar las clases, un día no es igual a otro. En general, distribuyo el tiempo semanal en dos tipos de clases:

- La clase centrada en las explicaciones del profesor: desarrollo de las ideas generales del tema (el hilo argumental que da sentido a las actividades de los alumnos) aclaraciones sobre el sentido específico de las actividades propuestas. Ese día hablo casi sin parar, pero lanzando muchas preguntas y cuestiones a los alumnos. Si éstos entran al trapo, lo que es muy variable según qué cursos, entonces nos enrollamos en debates o me enrolló en aclaraciones.
- La clase centrada en el trabajo de los alumnos. Ese día paseo por la clase y me siento con unos y con otros para aclarar dudas, hacer correcciones, etc... Si puede ser, se hace en la biblioteca para movilizar más recursos.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

- De libros especializados (p. ej. el Informe de Desarrollo Humano de la ONU; la Guía del tercer mundo, etc); de guías y materiales didácticos de otros colegas; de periódicos (sobre todo El País); de Internet. Los libros de texto son un recurso más secundario. Desde luego, me lo monto siempre a mi aire.
- Porque trato de dar mi sello personal a las clases y porque creo que es muy importante en la sociedad actual que los alumnos dar ejemplo de esfuerzo a los alumnos y que éstos aprendan a manejar con criterio la información.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

- Diversidad cultural y desigualdad socioeconómica: Un retrato aproximado del mundo
- El reparto desigual de los recursos o la satisfacción desigual de las necesidades básicas
- Sociedades ricas y sociedades pobres
- La vida humana en el mundo pobre: población, economía, política, etc
- El intercambio desigual entre pobres y ricos
- Pobres en el “paraíso”

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Me parecen importantes dos cosas básicas:

1ª, que se construyan una imagen global de la desigualdad mundial

2ª, que aborden problemas concretos relacionados con ella y que le son cercanos, como la inmigración, para que se impliquen y puedan saltar chispas en la clase.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

¡Uf!, complicada pregunta, porque no tengo lo que se dice un sistema. Más o menos:

Al principio del tema:

- Explicación el problema central a tratar
- Discusión de ideas previas
- Proyección o presentación de imágenes y datos que despierten preguntas, inquietudes, etc.

A lo largo del tema:

- Toma y daca continuo entre las explicaciones y las actividades (ver pregunta 4). El propósito es que los alumnos vayan construyendo una especie de pequeño tratado sobre el tema, donde se intercalan las explicaciones del profesor con las informaciones que ellos van obteniendo y las respuestas que van dando a las actividades. S decir, que hagan un libro de texto.

A lo largo y al final del tema:

- Se pueden hacer ejercicios escritos que sirvan de “examen” con consulta libre al texto que vamos desarrollando en clase. El propósito es que no tengan dificultades los alumnos que se esfuerzan. Las preguntas del “examen” giran en torno a cuestiones desarrolladas por el profesor o tratadas por los alumnos, buscando siempre que prime la argumentación sobre la memoria.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

- Que permanecer indiferente frente a los grandes problemas es una actitud éticamente insoportable.
- Que cuando alguien quiere hacer algo, debe dotarse de conocimientos. Y cuando se desea conocer, hay muchos sitios donde obtener información.
- Que para saber qué información se necesita, primero hay que hacerse buenas preguntas.

- Que no se pueden dar explicaciones simples a problemas complejos, pero que, en cualquier caso, la disminución de la desigualdad necesita del aumento de la justicia en el reparto de la riqueza del mundo.
- Que, si alguien duda de la desigualdad, recuerden unos cuantos datos relevantes que terminen con las dudas.



## Cuestionario M1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: Varón                      Edad: 59 años                      Titulación: Maestro y Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Historia General).

Centro: IES "Martínez Montañés" (Sevilla)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º y 2º de Bachillerato

Materias que impartes: Historia del Mundo Contemporáneo y Geografía de España

Libro/s de texto que utilizas: Historia del Mundo Contemporáneo (Editorial S. M.); Geografía de España (Editorial Anaya)

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si lo considero necesario, porque la desigualdad es algo que ha acompañado al hombre desde los albores de la Humanidad, aunque sea injusta, y si bien es cierto que hemos avanzado bastante, especialmente en los países desarrollados, todavía nos queda un largo camino por recorrer. Por supuesto que he tratado la desigualdad durante los cursos que he estado impartiendo los contenidos de Geografía humana y económica en 3º de ESO.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Trabajo una temática muy variada. Concretamente, durante el presente curso académico pienso abordar los siguientes temas:

- a) En Historia: el Antiguo Régimen, la revolución (entendida en el sentido económico y en el sentido político fundamentalmente), el nacionalismo, el movimiento obrero, el imperialismo, el fascismo, el nazismo, la guerra fría, la descolonización, la globalización económica, etc.
- b) En Geografía: los conceptos relacionados con los procedimientos geográficos (coordenadas geográficas, escalas, proyecciones, MTN, etc), el relieve, el

clima, la vegetación, la acción antrópica, el doblamiento rural y urbano, las actividades económicas relacionadas con los tres sectores tradicionales (primario, secundario y terciario), los desequilibrios territoriales, la proyección internacional de España, etc.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Normalmente trato la desigualdad a través de varias unidades didácticas, puesto que hay una serie de temas que se prestan especialmente para ello: tal ocurre con el tema de Geografía referido a los desequilibrios territoriales en España o bien al tema de Historia referido al subdesarrollo. No obstante, hay que admitir que el concepto de desigualdad está prácticamente presente, implícita o explícitamente, en casi todos los temas de las Ciencias Sociales.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Como ya he apuntado antes, el concepto de desigualdad aparece íntimamente relacionado con el estudio de los desequilibrios territoriales, tanto a nivel nacional como internacional, ya que es precisamente en los espacios más subdesarrollados donde nos encontramos los mayores contrastes de todo tipo (sociales, económicos, raciales, políticos, etc.)

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Como ya he dicho antes, no dedico una clase específica a tratar el concepto de desigualdad, pero en los temas donde dicho concepto es más importante suelo adoptar una dinámica semejante a la utilizada para desarrollar el resto de los temas. Comienzo por una breve introducción para centrar el tema; después viene una segunda fase donde procuro a través de cuestiones pertinentes hacer participar al alumnado; por último, pretendo llegar a una serie de conclusiones básicas.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Aunque el libro de texto sea la fuente de información clave, partiendo del supuesto de que se ha hecho una buena selección, también utilizo otras fuentes de información, tales como la prensa diaria, revistas, libros monográficos, vídeos, etc. Pienso que siempre es enriquecedor contrastar diversas fuentes de información, especialmente en los temas más polémicos de Historia.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Respecto al concepto de desigualdad, me interesan especialmente los siguientes contenidos: la desigualdad social, política y económica (interrelacionadas en los procesos revolucionarios); la desigualdad por motivos étnicos (muy de actualidad por el auge de los movimientos migratorios internacionales); la mal llamada desigualdad de género (con una repercusión mediática tremenda en nuestro país); la desigualdad legal (no solo en el sentido teórico sino también en el práctico).

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

De todos los contenidos anteriores, creo que los más importantes para los alumnos pueden ser los relacionados con la desigualdad por motivos étnicos, ya que tendemos irremisiblemente hacia una sociedad multirracial y hay que procurar favorecer la convivencia, y también los relacionados con la desigualdad por sexos, porque en ciertos aspectos todavía la mujer aparece discriminada con respecto al hombre.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Vuelvo a repetir que no suelo dedicar un único tema específico para tratar el problema de la desigualdad. En este sentido, me remito a lo ya expuesto en el punto 4.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Una vez que he tratado los temas donde aparece más explícito el concepto de desigualdad, la principal conclusión que espero que saquen los alumnos es que

---

vivimos en un mundo particularmente injusto donde la igualdad es una meta desgraciadamente lejana, pero que todos debemos aportar nuestro pequeño granito de arena para que las grandes desigualdades que todavía subsisten se vayan atenuando. Previamente convendría aclarar que el establecimiento de una igualdad absoluta es una utopía y que no es ni siquiera recomendable, puesto que cada ser humano tiene una personalidad inalienable.

## Cuestionario M2

### **Algunos datos de interés**

Sexo: Mujer

Edad: 55

Titulación: licenciada

Centro: I. E. S. "Martínez Montañés".

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º de Bachiller

Materias que impartes: Historia de España contemporánea y Geografía.

Libro/s de texto que utilizas:

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Tratar el tema de la desigualdad lo considero imprescindible por dos razones. Primero porque estamos viviendo una sociedad nueva, diferente, más plural, diversa y, consecuentemente, más conflictiva. Segundo para insistir y reforzar unos valores éticos de solidaridad y justicia social dado que la información que reciben no siempre es la correcta y, a veces, ni siquiera la reciben.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Otros temas que trabajo con los alumnos son los que ellos viven directamente o sea:

- La movida y el alcoholismo. Otros tipos de diversión.
- La inmigración.
- El respeto al medio ambiente y a la naturaleza. El abuso energético.
- El consumismo excesivo y de marcas.
- La contaminación acústica.
- Una alimentación correcta y sana.
- Una idea que parece que les "toca" un poco más es cuando se les hace ver que todo lo que se destroza del entorno lo pagamos entre todos, incluidos sus padres trabajando de sol a sol.

- También insisto muchísimo en todo lo relacionado con la violencia puesto que ven tantas películas violentas que llegan a convertir la agresión física no solo en algo habitual, sino, incluso, en algo heroico.
- Injusticias y desequilibrios actuales como origen y causa de muchas de las situaciones que ellos escuchan en los medios de información y que, normalmente, dicen no comprender.
- En resumen, el concepto de desigualdad de la primera pregunta engloba todos los demás: xenofobia, racismo, guerras, eje Norte-Sur etc.

3a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Por las materias que imparto es imprescindible tratar estos temas englobados en otras unidades didácticas como ocurre con las migraciones en la demografía o las desigualdades a lo largo de toda la geografía humana y económica. Por tanto, insisto, es absolutamente necesario hacerlo así.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Como doy clases en los estudios nocturnos y son mayores de edad, la dinámica más frecuente es el diálogo en la clase al hilo de alguna noticia que hayamos escuchado en los medios de comunicación. Cuando el tema está englobado en la unidad didáctica hacemos:

- Breve exposición del tema en clase.
- Proyección de un audiovisual.
- Recogida de opinión o experiencias vividas por ellos.
- Sacar conclusiones colectivamente.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Creo que está ya contestada.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Los contenidos son los propios de los temas que he citado anteriormente o sea inmigración, violencia doméstica y ambiental, alcoholismo juvenil, solidaridad...Analizados tanto en los factores desencadenantes como en la situación personal y social que generan, así como en la actitud que debemos adoptar cada uno de nosotros, puesto que los alumnos siempre consideran que ellos no pueden hacer nada.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

La desigualdad, dado que es el origen de todos los demás problemas.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

La secuencia más habitual suele ser:

- Planteamiento del tema en clase.
- Proyección de un audiovisual.
- Recopilación del material por parte de ellos. Procuro pedirles información de prensa y televisión, porque normalmente no leen periódicos ni ven programas informativos.
- Exposición y discusión en clase.
- Conclusiones en el aula.
- Realización de murales informativos para exponerlos en los lugares comunes del Centro.

En varias ocasiones he llevado invitados de alguna ONG o de Derechos Humanos y para los alumnos la experiencia directa suele ser más efectiva que toda la teoría del mundo.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Me gusta que mis alumnos:

- 
- Tomen conciencia de los problemas derivados de las grandes desigualdades actuales.
  - Adopten una actitud personal responsable.
  - Que tomen conciencia de que por muy grande que sea el problema, entre todos sí podemos hacer algo para evitarlo.
  - Que tengan una postura crítica, que se preocupen por estar informados de los problemas de los demás.

Quiero acabar repitiendo que donde más les insisto es en que para comprender mejor el drama en que viven muchas personas es absolutamente imprescindible meternos en su misma situación, dentro de su propia piel, porque en el mundo de la imagen en que se mueven parece que siempre están contemplando una película, como si todo fuera falso, como si no hubiera sufrimiento real en la sociedad que nos rodea.



### **Cuestionario M3**

#### ***Algunos datos de interés***

Sexo: Mujer Edad: mi último curso en la enseñanza Titulación: licenciada en Filosofía y letras. Sección: Hª general.

Centro: I. E. S. "Martínez Montañés"

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º Bachillerato

Materias que impartes: Hª del Mundo Contemporáneo. Hasta que acabó el COU impartí siempre esa asignatura. Nunca he dado clase en ESO. Llevo muchos años en el nocturno, donde he dado COU, Hª de España de 3º e Hª Universal de 2º. Por tanto, ninguna experiencia en ESO.

Libro/s de texto que utilizas:

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Me parece vital tratar el concepto de desigualdad no solo en ESO, aunque aquí con otros matices, sino en toda la enseñanza (en todos los niveles). Y no en un plano teórico, sino a nivel práctico, en la realidad cotidiana.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

La desigualdad política, económica, legal, se contempla en los temas correspondientes del programa. Desde que iniciamos el estudio de los procesos de las revoluciones liberales burguesas, de las doctrinas socialistas...

Pero además en el transcurso de nuestras clases, en el día a día, vemos continuos casos de agresión al concepto de igualdad: los compañeros la violan continuamente con su comportamiento, incluso abusivo, con los que son diferentes (niñas, más pequeños, más débiles, minusválidos, menos simpáticos, en general los más "indefensos"). Y esto ocurre tanto en niveles de ESO como en niveles superiores. A veces el profesor descubre casos graves de agresión moral entre compañeros.

Desgraciadamente algunos profesores no prestan toda la atención que deben a estos casos. Algunos tampoco respetamos escrupulosamente a alumnos y compañeros.

3a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

No trabajo como tema el concepto de desigualdad. Hablo, como he dicho, en los procesos revolucionarios haciendo hincapié en el triunfo que supone su consecución y cómo en el transcurso del tiempo se va ampliando para reconocer derechos de minorías, antes impensados.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

No dedico una unidad concreta porque los programas que damos no lo contemplan y el tiempo viene muy justo. Por eso aprovecho ocasiones bien del programa o de situaciones vividas en la realidad y conocidas por prensa, TV...

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Para el programa empleo libros de texto (S. M., Vicens Vives, Anaya), los antiguos de COU, periódicos, revistas

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Los contenidos que abordamos: agresión a los derechos humanos, problemas de la inmigración, los "sin papeles", su lucha por la supervivencia y por sus derechos. Y el respeto a los propios compañeros, profesores, personal del centro, (los alumnos suelen ser poco respetuosos con el personal no docente. Yo se de alumnos que se han insolentado con las limpiadoras, a las que han dicho que "su obligación es limpiar", cuando estas se han quejado por ciertos tipos de suciedad).

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

No sigo una secuencia concreta de actividades ni tengo nada previamente programado. Vuelvo a decir que voy introduciendo según se va desarrollando el temario y según van ocurriendo acontecimientos.

Hechos cotidianos hay suficientes para poder utilizarlos como punto de partida para tratar la desigualdad.

Quizás la falta de método y de programa previo reste eficacia a la acción formativa. Podríamos aceptar que la oportunidad del momento y la espontaneidad ofrezcan matices más reales y adecuados a la situación y paliar algo la carencia de ese método o ese programa. No sabría dar una respuesta clara.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Quisiera que los alumnos se quedaran con la convicción de que somos “iguales” y merecemos ser tratados con respeto, dignidad y “amor”

Entre comillas iguales porque creo que ese concepto es muy subjetivo. El respeto, el “amor” se deben dar a todos los seres de la creación y todavía más si son “desiguales”. Eso quisiera que conservaran mis alumnos.

**Cuestionario MZ1*****Algunos datos de interés***

Sexo: Mujer                      Edad: 45                      Titulación: Licenciada en Filosofía y Letras

Centro: I.E.S. Federico Mayor Zaragoza

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º y 2º de bachillerato, Sociales y Naturales

Materias que impartes: Hª del Mundo Contemporáneo, Historia de España, patrimonio Artístico de Andalucía.

Libro/s de texto que utilizas: Ninguno

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si, hace tiempo que no trabajo en ESO, pero sí he tratado alguna vez la desigualdad entre los sexos, quizá porque es una de las desigualdades que me ha afectado.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

En 1º de Bachillerato hemos tratado la desigualdad del reparto de la riqueza en el mundo como consecuencia de la Globalización financiera neoliberal y los problemas que esto causa, los conflictos de todo tipo.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Si, es un tema independiente, pero el asunto, el sustrato de la desigualdad económica está presente en todos los temas que hemos trabajado desde principio de curso.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

En Patrimonio hemos trabajado la situación de la mujer en el barroco a través de la pintura, de la desigual educación y niveles de libertad.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Generalmente hay una actividad que desencadena una serie de preguntas que quieren saber se hace una puesta en común, después ( en otro día) se les ofertan informes de distinto contenido (gráfico, estadístico, documentos) para que puedan resolver sus dudas, esto lleva más tiempo, pero cada dos horas hay una de debate y puesta en común. Por último se les pide que hagan un informe a partir de algún documento de prensa, pero que resulte de la reflexión y lo que han aprendido.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Periódicos, artículos, internet, revistas de Historia, monográficos de prensa...

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Pues el origen de la desigualdad económica a partir de la revolución industrial.

La relación que tiene el crecimiento económico de ciertos países con los conflictos sociales y la miseria de otros.

Los movimientos que luchan por un crecimiento equilibrado de la riqueza en el mundo.

Los problemas para el desarrollo de los países más pobres.

La importancia de la educación en la desigualdad hombre/mujer.

El papel represor de la sexualidad que tiene la religión en ello.

La dependencia económica de las mujeres al hombre desde la historia.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Creo que todos son importantes, no sabría hacer una jerarquía de ellos.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas

---

para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Eso está especificado antes, pero repito.

1 hora para actividad desencadenante y puesta en común

2 horas revisión de informes

1 hora para a través de un debate poner en orden las ideas y dirigir de nuevo la investigación.

2 horas investigación con informes.

1 hora de Debate

1 hora para explicar cómo desarrollar el informe sobre el documento de prensa.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Una actitud respecto a la desigualdad, un compromiso y que sean capaces de enterarse, de tener criterio cuando oigan noticias en la calle, en la televisión, en la prensa.

## Cuestionario P1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: Mujer      Edad: 35      Titulación: Licenciada Geografía-Historia

Centro: I.E.S. Juan Pérez Mercader

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 4º ESO, 4º diversificación Curricular.

Materias que impartes: CC.SS

Libro/s de texto que utilizas: Oxford, Anaya, fundamentalmente.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si, muy necesario. Las propias desigualdades con las que tenemos que convivir día a día hace necesario hacerlas patentes para los alumnos para intentar que las vean, tomen conciencia e intenten construir un mundo más solidario.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

-Solidaridad, Tolerancia, en las relaciones entre los países y entre los ciudadanos.

-Educación Medioambiental

-Coeducación

3 a ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Fundamentalmente, como unidad específica lo trato en el tema de Desarrollo-Subdesarrollo y de forma más general, como un eje transversal que aparece en muchos temas y algunas veces surge como debate o problema que se manifiesta en el aula, en el comportamiento entre los propios alumnos.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Desarrollo-Subdesarrollo, explicando las causas del subdesarrollo y los indicadores de la pobreza y como final de la unidad, intentando que los alumnos comprendan la necesidad de superar la desigualdad como una cuestión de justicia social y no de caridad.

El estudio del funcionamiento de las Sociedades a lo largo de la historia (sociedades esclavistas, sociedad del Antiguo Régimen, sociedad de Clases), las desigualdades existentes entre los grupos sociales.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Partir de las ideas previas de los alumnos, explicar el tema, secuenciar actividades, plantear debates.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Fundamentalmente de los libros de textos, actualizando con artículos de periódicos, revistas, monografías, audiovisuales,...

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Desarrollo-Subdesarrollo:

Localización geográfica., indicadores del subdesarrollo, causas del subdesarrollo, posibles soluciones: modelos de ecodesarrollo, la cooperación internacional, Necesidad de un Nuevo orden Internacional.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Todos, pero sobre todo, trabajar con una escala más cercana a ellos, que vean que en su propia ciudad también se pueden dar estas desigualdades y que cambien su actitud, por lo menos que piensen que no todos los chicos de su edad tienen la misma suerte que ellos.



8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una,...

Para empezar la Unidad trabajar con un texto, o proyectar un video donde se observe de forma muy clara el contraste entre países desarrollados y subdesarrollados. Explicar los contenidos del tema. Secuenciar las actividades, terminar con un debate entre los alumnos. Aproximadamente dos semanas.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Una toma de conciencia y un cambio en su actitud, que intenten que su mundo sea más justo y solidario.

## Cuestionario R1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: Mujer                      Edad: 49                      Titulación: Licenciada en Filosofía y Letras (Historia Contemporánea)

Centro: IES "La Rábida" Huelva

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º de Bachillerato y 3º de la ESO

Materias que impartes: Historia de España y Ciencias Sociales

Libro/s de texto que utilizas: Laberinto y Vicens Vives

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si, forma parte del planteamiento educativo inscrito en el proyecto cultural de la sociedad; y porque el conocimiento de los problemas sociales es un referente para la Historia, área donde los alumnos desarrollan conceptos, procedimientos y, actitudes para favorecer el proceso de su socialización.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*)

Sobre su autonomía intelectual: monografías de investigación.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Se trata en temas puntuales como: El Islam. Porque el alumno puede integrar mejor una información en la construcción de sus propios esquemas a cerca de lo social: inmigración.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Explicación. Planteamiento del problema. Trabajo en pequeños grupos y, memorias de los resultados (con exposición, debates,...)

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Para facilitar distintas maneras de abordar la información, y poder obtener una visión más globalizadora.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

El Islam y su expansión. Dossier sobre el Mundo Árabe. Declaración de los Derechos Humanos. Constitución española. Conceptos como: respeto, dignidad, libertad, tolerancia, solidaridad, economía, globalización, multiculturalidad...

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Los conceptos citados. Los alumnos conectan más fácilmente con los conocimientos desde su experiencia vital, y les favorece una actitud más crítica y autónoma.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una,...

*2 horas realización de ejercicios escritos 2 horas etc...* Dossier. 2 horas, trabajo en grupo 2 horas, puesta en común, debate...: 2 horas), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Una actitud de cuestionamiento personal que les sirva para cualquier problema social:  
¿Por qué sucede, cómo podría cambiar...?

## Cuestionario R2

### **Algunos datos de interés**

Sexo: mujer Edad: 53 Titulación: Licenciada Filos-Let: Hª de América.

Centro: IES "La Rábida". Huelva

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º, 2º BTO y 4º ESO

Materias que impartes: Hª España en 2º bach y Contemporánea en 1º bach y 4º ESO

Libro/s de texto que utilizas: Hª E 2º bach: LABERINTO. HªContemp1ºbach: EDITEX.  
4º ESO: SEXTANTE, MCGrawHill.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí, para su formación humana y aprendan a respetar los derechos humanos. Sí

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Solamente los temas de la programación en cada curso.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo trato en los temas en donde se encuentra insertado en la programación y ocasionalmente si el momento lo requiere. Por ejemplo al tratar las revoluciones liberales.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

No lo trabajo como unidad didáctica independiente.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Lo trato en clase cuando aparece el tema como un apartado más. En las explicaciones, las actividades o alguna pregunta que los alumnos hagan.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

No lo preparo especialmente sino como una parte más del tema. Porque no salgo de los contenidos de la programación.

6. ¿Qué contenidos aboras cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

La desigualdad política, racial, de género, religiosa.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Todas las desigualdades me parecen igual de importantes.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

No lo trabajo así.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

El respeto humano y la igualdad de todas las personas en todos los conceptos.

### Cuestionario R3

#### **Algunos datos de interés**

Sexo: v

Edad: 30

Titulación: Lcdo. Historia

Centro: IES La Rábida

Cursos con los que trabajas en la actualidad: Segundo de Bachillerato

Materias que impartes: Historia de España, Arte, Geografía de España, Antropología, Patrimonio artístico de Andalucía. (segundo de bachillerato).

Libro/s de texto que utilizas: Editorial Laberinto en Historia y Geografía (complementado con Anaya) y Algaida en Arte (Complementado con Gredos).El resto apuntes.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Si es necesario. Lo trabaje otros años.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Tolerancia, Inmigración, Marginación, Ideologías, etc

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo traté incluido en temas generales cuando las circunstancias lo permitían.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

En las relaciones Norte-Sur. En el estudio de los sistemas económicos.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Preguntar al alumno qué entiende él por ese concepto y después ir construyendo su aprendizaje mediante recursos preparados previamente.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Del texto, porque suele ser concisa y clara y de la prensa, de apuntes, de internet, etc cuando el tema es susceptible de ello.

6. ¿Qué contenidos aboradas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Desigualdad económica, sexual, jurídica, política, social...depende del tema concreto que haya surgido.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Cualquiera de las citadas es igual de importante y tiene su propio interés. No creo que haya que generalizar priorizando una sobre otra.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Sin conocer las características del grupo lo veo complicado.

Inicialmente debatiríamos las ideas previas, recabando la opinión de cada alumno a través de noticias, imágenes, textos, etc, Le haría reflexionar sobre las desigualdades más cercanas poniendo situaciones hipotéticas de su entorno. Investigarían sobre el origen histórico de las desigualdades y recapacitarían sobre las manifestaciones actuales del fenómeno. Por último, se esforzarían en proponer soluciones tanto sobre desigualdades cercanas como sobre las genéricas.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?



La necesidad de que a nivel individual podemos mejorar las desigualdades de nuestro entorno.

## Cuestionario R4

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: hombre      Edad: 28      Titulación: Lic. G<sup>a</sup> e Historia

Centro: IES La Rábida

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO; 1<sup>o</sup> Bchto.

Materias que impartes: CC. Sociales; Economía

Libro/s de texto que utilizas: Editorial Vicens Vives (3<sup>o</sup>); McGraw Hill (4<sup>o</sup>) y Anaya (1<sup>o</sup>)

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí, puesto que es un concepto clave para la comprensión de fenómenos históricos clave como son el movimiento obrero o el problema económico actual en el Tercer Mundo.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Sobre todo, relacionado con las materias transversales, se busca la igualdad entre sexos, así como el respeto al medio ambiente y la conservación del patrimonio histórico-artístico.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Inserto en la unidad didáctica correspondiente, puesto que es el mejor modo de no romper el orden lógico de la materia y siempre que algún tema concreto así lo precise.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

El movimiento obrero; colonización y descolonización. En estos temas, es fácil, partiendo de problemas internacionales y económicos, llegar hasta problemas cercanos en donde se pueden cometer todo tipo de discriminaciones por razones económicas, de sexo o nacionalidad.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

A través de una serie de preguntas (ideas previas) planteamos un problema histórico (en este caso el movimiento obrero) y ofrecemos al alumnado diversas posibilidades de solución de dicho conflicto social. Al finalizar la sesión, presentamos una síntesis de los conceptos básicos que han de conocer, y se busca acercar el problema a la realidad cotidiana: inmigración ilegal, barrios periféricos, etc.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Otros libros de texto, enciclopedias, Internet, etc.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Siempre en relación con el tema histórico tratado.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

La distinción entre poderoso y oprimido a lo largo de la historia como causa de las desigualdades sociales actuales (teoría marxista) y su realidad actual: ¿es cierta esa distinción? ¿Estamos ante un problema económico internacional o social, que afecta a los países menos desarrollados?.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

- 
- Actividades previas: Lluvia de ideas;
  - Actividades durante: Realización de un cuestionario con preguntas breves sobre los contenidos del libro de texto, con respecto al tema (científico)
  - Síntesis del tema (explicación del profesor)
  - Evaluación: examen
  - Recapitulación: breve debate en clase. En este momento se buscan relaciones del problema con su realidad cotidiana.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Comprender las causas que motivan las desigualdades sociales y los instrumentos que existen hoy día (política económica, voluntariado...) para solucionarlas.

**Cuestionario R5*****Algunos datos de interés***

Sexo: M                      Edad: 40                      Titulación: Lcda. Geografía- Historia.

Centro: IES. La Rábida. Huelva.

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º Bach. y 2º Bach.

Materias que impartes: Hª Contemporánea, Geografía, Antropología.

Libro/s de texto que utilizas: Hª del mundo contemporáneo Ed ECIR

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí. Por que tomen conciencia de este hecho. Sí

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Desigualdad racial y cultural.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Depende del curso y de la materia que imparta, en Contemporánea de 1º Bach , trato la desigualdad incluida en cada tema, en Antropología de 2º Bach, sí se trata en un tema específico. Por organización del programa de cada materia.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Lo trabajo en 2º Bach en Antropología, para verlas diferencias raciales y socioculturales. En una unidad llamada "Aprender a vivir juntos".

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Cuando es parte del tema, se trata en las actividades, en la explicación, etc. Cuando es una unidad independiente tiene 6 h, supone 2 semanas. En una clase hace un cuestionario y se debate, en otras vemos un video sobre el tema y posteriormente se ponen en común las conclusiones, en otras explican por grupos o individualmente (según el nº de alumnos) los resultados de una encuesta que ellos han tenido que pasar y finalmente se hace un debate sobre artículos de prensa que durante esos días han recogido y la declaración de Derechos Humanos, facilitados por mí junto con otra documentación.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

De otros libros y de prensa. Por que los libros de texto le dan un tratamiento distinto y por que en 2º no trabajo con libro de texto.

6. ¿Qué contenidos aboradas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*) Te los copio de la propia unidad:

CONTENIDOS: La organización y secuenciación de los contenidos conceptuales en los bloques que a continuación se proponen se justifican desde la doble lógica del conocimiento científico y escolar.

Desde la primera, el eje que vertebra los contenidos se articula en torno a tres ideas básicas:

- El conocimiento de la realidad social está organizado en tres niveles que corresponden a la organización y estructura económica, la organización y estructura social y el sistema de representaciones colectivas.

La realización e interacción espacial de los tres niveles de la organización social entre sí y de realidad social en su conjunto con el medio físico, generan una determinada organización del espacio en conjuntos o ámbitos espaciales que mantienen entre sí relaciones basadas en el intercambio y el desarrollo desigual.

- La relación e interacción en el tiempo y el espacio de los tres niveles, ha generado procesos de cambio que han configurado a grandes rasgos el mundo actual.

Desde la lógica del conocimiento escolar, el eje vertebrador se articula en torno a tres momentos de la construcción conceptual:

- Aproximación a la comprensión de los conceptos sociales a través de ejemplificaciones en el espacio y en el tiempo y el análisis de problemas relevantes del presente y el pasado.
- Profundización en la comprensión de conceptos sociales e iniciación a la comprensión de las interacciones sociales en el espacio.
- Segundo nivel de profundización en la comprensión de los conceptos sociales e iniciación a la comprensión de las interacciones sociales en el tiempo y a los procesos de cambio social.

Los contenidos procedimentales desarrollados están centrados fundamentalmente en torno a:

- Utilización de los métodos etnográficos más comunes.

Los contenidos actitudinales se han articulado en torno a valores como:

La solidaridad, la libertad, el racismo, la xenofobia, multiculturalidad, etc.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Creo que los actitudinales, por que los forma como personas y es lo que menos hacemos en la enseñanza.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Está contestada en la 4.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Por un lado que comprendan que se puede aprender con otra metodología y por otro la actitud de respeto por los demás.

**Cuestionario RF1*****Algunos datos de interés***

Sexo: M                      Edad: 47                      Titulación: Licenciada en Historia

Centro: I. E. S. Rodríguez Fabrés. (Salamanca)

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º y 2º ESO

Materias que impartes: C. Sociales

Libro/s de texto que utilizas: Anaya 1º) y Santillana 2º)

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

La desigualdad social en las sociedades y culturas actuales y en las históricas no es un concepto que, desde mi punto de vista, deba trabajarse por separado en estas edades y en este contexto, el escolar. Es una perspectiva que debe estar presente en el estudio y análisis de todos los temas. Este es mi enfoque.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Si la pregunta se refiere a “temas transversales”, trabajo la educación para la paz, la educación para la salud, la educación sexual, ecológica, la no sexista...

Si la pregunta se refiere a temas que preparen a los alum@s para la transformación social, desde una postura crítica, en la cual me sitúo yo, diré que todos los temas tienen la posibilidad de ser analizados “sacando a la luz” los intereses de los grupos de poder y como estos influyen en los individuos, grupos, medio ambiente...

3a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Desde hace varios años en los centros en los que he estado las “Semanas culturales” se han dedicado a temas que concretaban el concepto de desigualdad en alguno de



sus aspectos. Por ejemplo el año pasado trabajamos sobre una exposición de la ONG “Entrepueblos” estudiando los datos sobre la esclavitud infantil, la situación de la mujer en El Sur, etc. Hicimos debates, murales y trabajos. Estas son situaciones específicas que enriquecen las clases diarias.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Salvo los temas que dedico a la geografía física descriptiva el resto de los temas llevan incluidos contenidos que versan sobre la desigualdad. Ejemplos: En la unidad “El principio de la Historia de la Humanidad”, se incluyen dos temas: Pueblos en peligro de extinción y El papel de la mujer en el descubrimiento de la agricultura. En la unidad “Las civilizaciones fluviales”: El papel de los esclavos en la construcción de las pirámides egipcias. En la unidad “La Zona Cálida”: Pueblos nómadas, el pueblo gitano. En la unidad “América”: los conflictos raciales en Estados Unidos, Estudio de caso: Estados Unidos-Brasil. Etc.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Suelo comenzar con una conversación con ellos sobre alguna noticia, si el tema es de actualidad, o con la lectura de algún texto del libro de texto o fotocopias que les haya dado. La conversación en la que trato de que saquen sus ideas sobre el tema nos lleva bastante tiempo, después realizan ejercicios sobre datos, gráficos, fotos, etc. Luego volvemos a conversar.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Libro, periódicos, revistas, etc.

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

“La realidad no es lo que parece”, “hay intereses ocultos”, “hay individuos y grupos que sufren opresión por otros individuos y grupos”, “Esta situación de desigualdades ha ocurrido durante toda la historia de la humanidad”, “Si somos conscientes y

---

analizamos críticamente la realidad aparente podemos descubrir las desigualdades”,  
“Los individuos se pueden organizar para luchar contra las desigualdades”.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Es una secuencia implícita en la “conversación”.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Procuró que mis clases sean lo más diversas posibles, aunque el esquema básico ya lo he señalado:

- Texto visual, escrito.
- Conversación para conocer sus ideas.
- Ejercicios individuales o en pequeños grupos con datos nuevos.
- Conversación para conocer si sus ideas han cambiado ante los datos y para sacar conclusiones.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que pueden participar activamente en el proceso de transformación de las desigualdades sociales y contribuir así a la Historia.

## Cuestionario S1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: V                      Edad: 50                      Titulación: Licenciado Filosofía y Letras

Centro: IES San Blas (Sant Blai) Alicante/ Alacant.

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3 y 4 ESO y 2 Bach.

Materias que impartes: Geo (3) Hist (4) Geo España (2 Bach).

Libros de texto que utilizas: V.Vives.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí, como medio para conocer la sociedad actual e histórica. Sí.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Los que vienen reflejados en las programaciones de las respectivas materias, buscando su adaptación al contexto y ambiente de los alumnos. Sería excesivamente largo detallar.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo incluyo en los temas donde veo su interés; no creo adecuado en tema específico en mi materia; tal vez en ética podría serlo.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Conceptos básicos de CC. Sociales: estudian las Clases Sociales (4 ESO)

Desarrollo y Subdesarrollo: estudian desigualdad en el Mundo, incluidos aspectos de género y bolsas pobreza en países desarrollados (3 ESO)

La Sociedad Española: estudian grado de desarrollo económico, pero también cultural y cívico de la sociedad española (2 BACH).

En "Alternativa" también he tocado el tema, aunque más bien desde la perspectiva de la "complementariedad" de lo masculino y lo femenino y no tanto desde la óptica de la desigualdad.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Charla motivadora; textos u otros documentos; trabajo (lectura, preguntas, etc) algún tipo de comprobación a posteriori (comentario en clase, pruebas, trabajos de ampliación, etc).

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Libro, periódicos, TV, anécdotas vida real (trato de obtener lo más "fresco" e "interesante").

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Clases sociales, aptitudes personales, corrección de desigualdades, estado social, herencia familiar y social, formación clases medias, globalización, educación cívica, etc.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Aquellos que traten de estimular el esfuerzo y la responsabilidad personal con la solidaridad con los menos favorecidos, a escala familiar, de la ciudad, la nación, o el Mundo entero.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas

para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Sinceramente, no tengo tiempo disponible para contestar esta pregunta.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Lo que he dicho en el punto 7.

## Cuestionario S2

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: F      Edad: 53      Titulación: Catedrática

Centro: I. E. S. San Blas

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º y 2º Bach.

Materias que impartes: Hª del M. Contemporáneo e Historia España

Libro/s de texto que utilizas: Editorial Vicens Vives

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

- a) Sí.
- b) Hay rechazo entre los alumnos en estas edades sobre todo de género, social y político.
- c) Siempre que tengo ocasión.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

El machismo, la intransigencia religiosa, la discriminación de la mujer en todos los ámbitos de la sociedad, en la asignatura de Hª de España los problemas de rechazo a otra persona por raza o razón económica en la Hª Contemporánea.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

No como unidad didáctica, sino como tema transversal. No me da tiempo acabar el temario en bachillerato.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Cualquier medio de comunicación.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Me remito a la segunda pregunta.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que puedan convivir fácilmente entre ellos que son los que tienen cerca y hay mucha violencia e intransigencia.

## Cuestionario SJ1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: M      Edad: 26      Titulación: Historia

Centro: Colegio Internacional San Jorge

Cursos con los que trabajas en la actualidad: Todos los cursos de ESO y Bachillerato.

Materias que impartes: Geografía e Historia

Libro/s de texto que utilizas: Editorial Vicens-Vives

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí considero necesario trabajar con los alumnos el concepto de desigualdad para hacerles ver que una sociedad basada en la desigualdad no es justa y que ellos pueden hacer posible una sociedad más justa donde todos sean iguales independientemente de su condición.

Sí trabajo con los alumnos el concepto de desigualdad, aunque en muchas ocasiones no profundizo lo que debiera, generalmente por las prisas en acabar el temario.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

La tolerancia, el respeto, la igualdad, el diálogo, el cuidado del medio ambiente, la crítica a la discriminación, la defensa del patrimonio cultural,...

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

La desigualdad la trato como un aspecto más de una unidad didáctica, no de forma independiente o específica.



El motivo es que me parece más interesante y productivo para el alumno hablar de este tema a partir de realidades cotidianas que surgen con el estudio de los diversos temas.

El tratarlo independientemente conllevaría analizar la desigualdad una única vez y olvidar el tema, sin embargo, incluirlo en las distintas unidades implica tener presente a lo largo del curso este aspecto, con lo cual el alumno llega a ser más consciente de una realidad que es necesario modificar.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

En una de las unidades en la que explico la desigualdad es en “La población del mundo”, entre otras, concretamente en el apartado dedicado a las migraciones, por ser un tema de actualidad y polémico en muchos casos. Considero que es bueno que el alumno entienda el porqué de la emigración y comprenda que el inmigrante es exactamente igual que él.

Suelo tratar la emigración española para que ellos sean conscientes de lo que supone sentirse desigual en otro lugar y así comprendan al inmigrante.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Normalmente los alumnos traen leídas algunas páginas del libro antes de hablar sobre ellas en clase.

En clase se plantean opiniones y dudas referentes a lo leído, ello implica la posibilidad de que comience un debate con varias opiniones. Suele haber algunos alumnos con opiniones muy claras que intentan convencer al resto de compañeros de lo que ellos opinan.

Intento dirigir el debate y comentar lo positivo y negativo de esas opiniones, haciéndoles ver, en la medida de lo posible, lo interesante de analizar ese tema desde otra perspectiva.

Algo similar hago con la corrección de ejercicios, comparamos respuestas e intento que los alumnos se pongan en el lugar del “desigual”, bien sea económico, cultural, social...

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

La información la obtengo del libro de texto y de los distintos medios de comunicación (televisión, periódico y radio) ya que es lo que me resulta más fácil y es de mayor utilidad por lo que es más cercano al alumno.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

- Motivos o causas de la desigualdad económica, social y/o política.
- Posibles soluciones a esta desigualdad.
- Consecuencias.
- Zonas (en su ciudad, país, continente...) donde se dan situaciones de desigualdad.
- Se distintos (racial, económica,... culturalmente) no significa la supremacía.
- Conocer la riqueza (cultural,...) de los que consideramos desiguales.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

- Causas de la desigualdad, ya que es importante que el alumno conozca e el motivo por el que otras personas deciden buscar nuevas vías de desarrollo y trasladarse a otro país.
- Ser distintos (sexo, cultura...) no implica superioridad de ningún tipo. El alumno debe aprender a ser tolerante y respetar otras creencias... y no pensar que lo suyo es superior al resto, sobre todo teniendo en cuenta que la sociedad tiende al mestizaje.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

La secuencia de actividades suele ser la que marca el libro del profesor, dedicándole el tiempo que considere necesario. El no dedicar una unidad didáctica exclusivamente a la desigualdad no puedo especificar actividades, duración...

Normalmente lo incluyo (ya viene así en las pautas del libro del profesor) en el tema (población, Grecia, recursos, ganadería...) y no le dedico siempre la misma atención.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que todas las personas somos iguales, independientemente de sus circunstancias culturales, políticas, económicas...

El conocimiento de otras personas distintas a nosotros nos enriquece.

## Cuestionario A1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: V      Edad: 37      Titulación: Licenciado en Geografía e Historia.

Especialidad de Historia General.

Centro: IES El Arenal. Dos Hermanas. Sevilla

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º y 4º de ESO

Materias que impartes: Geografía económica; Historia Universal

Libro/s de texto que utilizas: Editorial Oxford.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Es necesario e incluso fundamental debido a las relaciones, cada vez mayores, de individuos de diferentes razas y/o culturas. Igualmente en géneros. Se suele tratar más en Geografía que en Historia, siempre que vaya en consonancia con el tema de estudios. Igualmente los alumnos asisten a conferencias dadas en el IES.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Moral individual y moral colectiva debido a los conflictos de conductas y comportamientos que se suelen dar en la adolescencia.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Ver pregunta 1. Temario amplio, 3 horas de clase semanal, dificultad de organizar un debate, comentario o reflexión en 55 minutos de clase.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Ver pregunta 1. En Geografía económica en los temas de la globalización de la economía y en la desigualdad regional (lógico). En Historia, en los temas de Edad Moderna y Edad Contemporánea.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Ver respuesta 1. No dedico clases monográficas al tema.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

De la información diaria, aunque remarco lo dicho en la pregunta 4.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Igualdad hombre – mujer.

- Derechos Humanos:

- Libertad de expresión.
- Libertad de elegir.
- Respeto a las creencias religiosas.
- Respeto a las ideologías políticas.
- Aceptar de la pluralidad cultural – ética.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

En general, todos los citados en la pregunta anterior.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los*

---

*alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...*

Ver pregunta 4.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

La idea de respeto, tolerancia, e incluso, Amor con mayúscula, aunque en gran medida sea una quimera.

## Cuestionario A2

### **Algunos datos de interés**

Sexo: V      Edad: 46      Titulación: Licenciado

Centro: IES El Arenal

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º ESO; 1º Bachillerato; 2º FP2

Materias que impartes: Sociología, Historia y Geografía

Libro/s de texto que utilizas: Oxford, Actual, Vicens Vives.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

No como tema monográfico sino en momentos adecuados, y sin forzar las situaciones. Este tema se incluye de manera transversal en el currículo, aunque siempre depende de la materia que se imparta.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Los propios de la materia.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Este año ha habido una unidad (la última) que la hemos adelantado precisamente para abordar este tema.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Preguntas puntuales de carácter comprensivo. Aludir a acontecimientos de la actualidad o domésticos. Uso frecuentemente alguna proyección.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Libro de texto, periódicos, documentales.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

- Desigualdades económicas.: hambre., comercio desigual, consumo y consumismo.
- Relación hombre – mujer.
- Marginación social de la mujer.
- Explotación 3º mundo.
- Políticas demográficas y económicas.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Bolsas de pobreza; 3º Mundo; Mujer en países subdesarrollados (fundamentalismo).

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Realización de mapas y redacciones.

Tabular e interpretar datos estadísticos.

Escuchar opiniones de alumnos (coloquio)

Si procede comentar asuntos noticiables (niños esclavos)

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?



Cierta solidaridad para los que están peor que ellos. Rechazo hacia un consumismo desenfrenado: SER más que TENER.

**Cuestionario B1*****Algunos datos de interés***

Sexo: M                      Edad: 27                      Titulación:

Centro: I.E.S. Bellavista

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO

Materias que impartes: Ciencias Sociales, Geografía – Historia.

Libro/s de texto que utilizas: Anaya, Algaida, Editex.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Sí, porque es una cuestión presente en sus vidas y a la que deben enfrentarse. Sí.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Si te refieres a transversales: respeto medioambiente, rechazo violencia, respeto.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo incluyo en temas que lo permiten, pues resulta más llevadero y natural, así se trata en ambiente más relajado.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Al tratarse de una cuestión o contenido que se enmarca sobre todo en lo actitudinal, el método empleado es el diálogo, pero siempre precedido por una transmisión de conceptos o ideas: primero presentamos la realidad [desigualdad de género, jurídica...] y luego se discute sobre ella enfrentando posturas y razonando unas y otras para llegar a una conclusión.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Procuro recurrir a distintos libros de texto y también a la prensa para que conozcan hechos recientes y no los vean como parte de la materia, generando rechazo.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Contenidos:

- Desigualdad jurídica a lo largo de la Historia [feudalismo, sociedad estamental] para confrontarlo con un Estado de Derecho.
- Desigualdad de género en sociedades actuales [musulmana, japonesa y, por su puesto, la occidental]
- Racismo y xenofobia al tratar temas como la demografía [las migraciones], conocimiento de continentes [África, Asia, América]
- Desigualdades económicas entre mundo desarrollado y subdesarrollado [actividades económicas, demografía, siglo XX...]

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Cualquiera de esos contenidos es importante, porque conocen y comprenden la sociedad en la que viven y valoran las ventajas e inconvenientes.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los*

---

*alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

#### ACTIVIDADES

- Es conveniente iniciar la unidad con una actividad motivadora, aunque no trate directamente la desigualdad, pero sí algo cercano [p. Ej. Los derechos de ciudadanos en España hoy]
- Tras esa lectura es obligado el diálogo guiado por el docente a través de preguntas que obliguen a llegar a la cuestión deseada.
- Esta exposición breve sirve de antesala a los contenidos que se tratarán de forma científica.
- Tras cada apartado o idea nueva se realizan actividades de distinta naturaleza, según el tipo de contenido. Por ejemplo, actividades de resumen y elaboración mapas conceptuales o preguntas-respuestas cuando trabajamos cualquier concepto necesario para abordar cualquier cuestión sobre desigualdades.
- Cuando se han asimilado esas ideas, ya se pueden pasar a tratar los valores ya actitudes a través de lecturas y diálogo.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?



## Cuestionario B2

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: M      Edad: Muy mayor      Titulación: Licenciada en Historia.

Centro: I.E.S. Bellavista.

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 4º Diversificación y 1º Bachillerato.

Materias que impartes: Historia, Geografía, Lengua.

Libro/s de texto que utilizas: Vicens Vives HMC. En 4º varios.

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Es importante porque es actual, pertenece al mundo en el que vive el adolescente y, por tanto, es fundamental que lo conozca, que se forme una opinión y que sepa actuar en consecuencia.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

De política, sociedad y economía de los ss XIX y XX, todos en un sentido amplio (en 1º Bach). En 4º se trata el tema de la desigualdad de una manera más cercana al alumno.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

En general se aborda dentro de temas diferentes:

a) 4º Diversificación:

- Conquista y colonización de América: La actuación de los españoles.

- Migraciones.

b) 1º Bach:

- Imperialismo.
- Descolonización: desarrollo y subdesarrollo.
- Fascismos.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Dinámica: no siempre es la misma, varía en función de los alumnos; cómo son, nivel que tienen, si el grupo es numeroso o no.

Ejemplos:

- a) Explicación, lectura de textos, análisis desde la perspectiva actual (si el tema pertenece a otra época)
- b) Trabajo sobre prensa seguido de debate.
- c) Juego de roles (para 4º)

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

De algunos libros de texto, de la prensa, para 1º Bach, escojo textos históricos, carteles, dibujos, etc...

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

(Contestado en la 3ª)

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Todos son importantes porque aunque sean temas pertenecientes a épocas pasadas todos tienen validez en la actualidad: grupos fascistas, discriminación por raza, sexo etc...

Normalmente así se le saca más jugo que si tratas directamente un tema actual ya que en este segundo caso el alumno piensa que lo estás mentalizando y se muestra más reacio (a veces).

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Para 4°:

UD: Colonización de América:

- a) Fotocopia con ilustraciones sobre: esclavitud, vida de los criollos... como trabajo sobre ideas previas.
- b) Textos con cuestiones: Diario de Colón era la visión de los españoles acerca de los indígenas.
- c) Información sobre causas y consecuencias de la colonización.
- d) Actividad sobre arte y culturas precolombinas y cómo se ha transformado.
- e) Juego de roles sobre razas y sus mezclas en relación con las clases sociales existentes en América tras la colonización-

UD: Migraciones.

- a) Buscar en la prensa fotos y noticias sobre el tema.
- b) Actividad de pequeño grupo: inventar una historia en torno a una o varias fotos. (el pasado, la forma de vida de los fotografiados)
- c) Mapa de origen de los inmigrantes. Mapa de migraciones años 60.
- d) Debate

Para 1° Bachillerato:

UD: Los fascismos.

- a) Explicación para ubicar el tema.
- b) Fotocopia con textos y fotografía: insistiendo sobre propaganda/educación nazi y fascista.
- c) Análisis del material entregado.
- d) Película: "al gran dictador"
- e) Debate.



9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Creo que queda claro que pretendo algo más que la simple tolerancia. Intento que “vean normal”, que asuman:

1° Que toda sociedad es multiforme y que la nuestra, la más próxima cada día será más variada y que esto no se puede obviar.

2° Que tomen un papel activo y que defiendan con su forma de actuar la igualdad de sexo, raza, cultura.

## Cuestionario H1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: V

Edad: 48

Titulación: Maestro

Centro: IES Torre de los Herberos

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 1º y 2º de la ESO

Materias que impartes: geografía e Historia

Libro/s de texto que utilizas: Oxford (1º); Vicens Vives (2º)

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

Lo considero bastante importante. La razón es intentar crearles un sentido de solidaridad, de justicia y de compromiso social. Lo trabajo más en un grupo de segundo (son más receptivos) pero doy pinceladas en todos (en algunos con muy escaso éxito).

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Con el grupo de segundo del que soy tutor hemos visto temas relacionados con la violencia (falta de respeto, de autocontrol...) y sexualidad.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Los incluyo según situaciones. No trabajo una unidad específica, aunque en tutoría lo hemos tocado más exhaustivamente dentro de la violencia.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

No hay una unidad específica pero, por ejemplo, en Geografía Humana o Económica suelo introducir el tema. Lo mismo al explicar los continentes o la diferencia entre comunidades autónomas.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Ya he dicho que no es una unidad específica. Cuneado puedo introducir el tema (o algo lo provoca) suelo hablar sobre lo que significa la desigualdad e intento provocar un debate en el que la “solución” sea un “compromiso” de los alumnos para pensar y activar solidariamente. Intento hacerles ver que su desarrollo cultural, su avance en los conocimientos puede ser un paliativo de desigualdades innatas y que ese desarrollo cultural debe convertirse en un desarrollo ético.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

De todo un poco. Es necesario utilizar situaciones reconocibles para ellos.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

6 y 7. Con los alumnos que tengo, la desigualdad educativa y económica. Deseo que se den cuenta que pueden, que tienen, que erradicar (o al menos paliar) situaciones de desigualdad respecto a chavales de su edad de un entorno socioeconómico más favorable. Intento hacerles ver que situaciones de incultura los incapacitan para hacer frente a situaciones de injusticia social, que deben ser críticos e independientes, sinceros y tolerantes, independientes económicamente y no agresivos ni violentos.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los*

---

*alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...*

Normalmente no hay actividades escritas. Sí lecturas de algún texto y charla en clase.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Que es posible romper una situación de desigualdad, aunque no fácil. Que exige un compromiso como persona y que el lugar (en sentido amplio) de nacimiento es accidental; por lo tanto todos tenemos derecho al respeto.

## Cuestionario N1

### **Algunos datos de interés**

Sexo: H      Edad: 55      Titulación: Filosofía y Letras (Historia General)

Centro: IES Nervión

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º Bachillerato y 3º ESO

Materias que impartes: Historia del Arte de Bachillerato y Geografía de 3º de ESO

Libro/s de texto que utilizas: Vicens Vives en ambos casos

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

\* Lo considero fundamental.

\* En efecto, si para algo hay que educar a los alumnos actualmente es para que entiendan las claves profundas de la evolución de las sociedades. Y las situaciones de desigualdad (incluso de diversidad) en todos los sentidos, junto con sus causas y consecuencias, constituyen una de esas claves.

\* Bueno, yo llevo las clases de una forma muy peculiar (lo digo para que se entienda lo que voy a decir luego): Los alumnos saben desde el principio el temario que se tienen que preparar, el libro de texto en el que se pueden apoyar y cómo les voy a evaluar. A partir de ahí, en mis clases (sobre todo en 3º, porque en la Hª del Arte me tengo que atener al programa para selectividad) lo que intento es que haya oportunidad de comentar cosas verdaderamente importantes y de actualidad. Entonces lo que hablamos viene determinado muchas veces por las noticias importantes de cada día. Les llevo algún recorte de periódico fotocopiado y tratamos las cosas: la guerra de Irak, el conflicto palestino-israelí, la tragedia de los naufragios de pateras en el Estrecho, la OCM del aceite de oliva, etc. y ahí siempre sale la desigualdad (económica, de cultura, etc.) y, como antes insinuaba, sale mezclada con la diversidad, que no es exactamente lo mismo. Entonces los debates son bastante

animados. Claro, a veces tenemos que cortar para recordar por dónde vamos del temario, resolver dudas, etc.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Bueno, según lo que acabo de decir, en realidad se puede decir que trato dos tipos de temáticas distintas: las que se corresponden con el programa “oficial” más o menos (y eso, la verdad viene a responder, a su vez, al índice de los libros de texto, de Geografía o de Arte) y esas otras temáticas de actualidad, que decía más arriba, que para mí son todavía más interesantes: conflictos internacionales, desigualdades entre zonas del mundo, lo que provoca movimientos migratorios, las transformaciones agrícolas hacia una agricultura moderna (incluidos temas polémicos como los transgénicos), las alternativas energéticas, la expansión de la información digital y sus consecuencias, etc.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

\* Ya he dicho, para resumir, que, por una parte voy llevando en lo básico el temario oficial y, por otra, voy tratando en clase temáticas actuales y de interés. Y, claro, intento establecer conexiones entre ambas cosas, siempre que puedo.

\* En el temario oficial no trato este asunto de forma independiente, sino que sale en algunas de las lecciones, pero como un contenido más, por decirlo así. En las temáticas que debatimos en clase sí que salen asuntos de desigualdad o de diversidad cultural, racial, etc. en bastantes ocasiones. ¿Por qué? Pues porque ya he dicho que lo considero muy importante desde el punto de vista educativo, para entender el mundo en que vivimos.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Ya lo he explicado antes: Lo trabajo como temas de debate, en actividades que pueden considerarse como “paralelas” al desarrollo del temario normal, pero conectadas con el temario.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Como son sesiones como de debate sobre temas de actualidad, pues su dinámica es, más o menos, la siguiente: Llego a clase y pregunto si han oído o leído tal noticia; generalmente casi nadie ha oído hablar del tema; entonces les cuento el asunto con detalle o/y les doy un recorte de prensa fotocopiado; y empezamos a intercambiar opiniones sobre el tema, aunque la verdad es que soy yo quien más habla. Al final trato de que relacionen ese tema con cosas que ya hemos trabajado en el temario o que vamos a trabajar.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

\* Como ya he dicho, fundamentalmente del periódico, o, también, de alguna revista o de la tele (incluso a veces les he llevado algún video con algún reportaje grabado de "Informe semanal", "Documentos TV" o algún programa similar.

\* Lo hago así porque creo que conecta más con las realidades sociales actuales y además les puede resultar más cercano a los alumnos, aunque la mayoría no tenga mucha costumbre de escuchar noticias, etc.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Salen muchos tipos de contenidos; pero, como se trata -según he dicho- de sesiones muy abiertas como de debate, etc., pues es difícil poner en pie ahora qué contenidos se manejan. Pero, en fin, trato de centrarme en grandes ideas de geopolítica mundial, de distribución global de la riqueza, del dominio de las multinacionales....; eso en lo conceptual, digamos. También intento que ellos aprendan a buscar por sí mismos informaciones y a argumentar, escuchar otras opiniones y discutir; y, por fin, que se sensibilicen, como gente que vive en este mundo de hoy, acerca de los verdaderos problemas importantes que está viviendo hoy la Humanidad, y que a veces los libros de texto ni siquiera se aproximan a ellos, o lo hacen desde un punto de vista muy académico.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Pues los podría reducir a tres "tipos": Una cierta visión de problemas importantes a escala mundial (de todo el planeta); saber manejar informaciones diversas convirtiéndolas en argumentos; tener sensibilidad con respecto a los graves problemas de la Humanidad. Pero claro, comprendo que esto lo reflexiono ahora así sistemáticamente a posteriori, porque, en el momento en que está ocurriendo la actividad en clase todo está más mezclado, lo cual tiene su vertiente positiva y su vertiente negativa.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Al no tratarse -como ya he dicho antes- temas o unidades didácticas completas, sino de una -o dos- sesiones de clase en forma de debate dedicado a uno de estos problemas, pues la secuencia de actividades es, más o menos, la que he descrito en la cuestión 4. Y el papel del profesor y del alumno consiste básicamente en interactuar en el debate sobre el asunto, aunque es evidente que yo, como profesor, apporto la mayor parte de la información y llevo el peso del debate, y que no todos los alumnos intervienen.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

En la línea que he señalado en la cuestión 7, me gustaría que mis alumnos se hubieran sensibilizado más respecto a los grandes problemas de la Humanidad -que además están ahí en el día a día- y que hubieran adquirido algunos instrumentos conceptuales para entender mejor esos problemas.



## Cuestionario N2

### **Algunos datos de interés**

Sexo: M      Edad: 54      Titulación: Licenciada en Filosofía y Letras (Historia General)

Centro: IES Nervión

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 4º ESO y 2º Bachillerato

Materias que impartes: Historia del Arte de 2º Bachillerato y Ciencias Sociales (Historia) de 4º de ESO

Libro/s de texto que utilizas: Vicens Vives

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

\* No es que me parezca necesario, sino que es fundamental.

\* Me parece fundamental si queremos desarrollar en ellos una comprensión lo más correcta posible de los problemas del mundo actual.

\* Lo intento siempre que puedo. Hay asignaturas, como la Historia del Arte, que se prestan menos a ello. Pero en la ESO lo hago cada vez que puedo, en aquellos momentos en que se presenta la ocasión.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Bueno, pues lo normal: los temas del programa. En Historia del Arte, la cosa está muy condicionada por la selectividad. Y en la ESO, pues el programa es más flexible, pero a mí me gusta que esté bien estructurado, para que no le queden al alumno lagunas, sobre todo, en el tiempo histórico.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

\* Más bien lo hago tocándolo cuando viene a cuento en algunas unidades, por ejemplo del mundo contemporáneo.

\* Bueno, lo hago así, porque no me parece adecuado romper el hilo del tiempo histórico, metiendo “cuñas” de otras temáticas, etc. Y como además la Historia se presta mucho a tocar el tema de la desigualdad, pues no es muy difícil que salga algunas veces a lo largo del curso.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Bueno, no tengo una unidad concreta, sino que lo hago siempre que puedo. Pensándolo ahora, creo que cuando hablamos del movimiento obrero o del Tercer Mundo o cosas así... Pero también hay que tener en cuenta que no te puedes meter muy a fondo con estos temas, porque, si no, no da tiempo a dar el temario.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Ante todo, recuerdo que hemos dado el día anterior; luego pongo un esquema en la pizarra planteando lo que vamos a hacer ese día; luego, con el libro abierto todo el mundo, les digo en qué apartados se tocan los puntos que yo he puesto en la pizarra. Y así, ya orientados, empiezo la explicación; siempre reservo un cuarto de hora final para dudas, preguntas y sugerencias de todo tipo; entonces, si alguien pregunta por alguno de estos temas de desigualdad o lo que sea, pues hablamos de ello.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Ya he dicho que no doy estos temas de forma aparte. Así que la preparación de mis clases habituales la suelo hacer con el libro de texto y con otros libros complementarios que hay en el seminario. Cuando llegan los temas del mundo actual recorro a algunos videos y a veces a recortes de periódicos. Pero la verdad es que casi o da tiempo a nada.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Cuando salen estos temas, tratamos de ver siempre las implicaciones, económicas, sociales, políticas y culturales. Y además me gusta que lo vean como causas, desarrollo y consecuencias.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Pues que tengan como una “estructura” de la Historia en su cabeza, es decir, lo económico, lo social, lo político, lo cultural.

Y lo hago así, porque eso les va a ayudar a interpretar mejor tanto el pasado como el presente.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Como ya he dicho, no trato aparte estos temas. Pero cuando han salido, por lo general, lo que ocurre es que cuando alguien hace alguna pregunta o comentario sobre esa temática, pues a continuación dejo que la gente opine y, al final, doy yo mi opinión, siempre intentando relacionar lo que se haya comentado con el tema que se esté dando.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Me gustaría que los alumnos supieran interpretar lo fundamental de cómo funciona una sociedad y, por lo tanto, que la desigualdad es producto de un conjunto de factores y, a su vez, tiene una serie de consecuencias.

## Cuestionario MM1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: M      Edad: 59      Titulación: Licenciada en Filosofía y Letras (Historia)

Centro: IES Martínez Montañés

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 2º Bachillerato y 4º E.S.A. (Nocturno)

Materias que impartes: Historia del Arte y Ciencias Sociales de la ESA

Libro/s de texto que utilizas: Vicens Vives

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

\* Claro que lo considero necesario.

\* Es una cuestión importante para que los chicos entiendan cómo funciona el mundo de hoy y el papel de las clases sociales en las distintas épocas de la Historia.

\* Así de forma concreta y “aparte” no, la verdad. Pero hay algunos temas en los que sale la idea y entonces aprovecho para comentarla. Claro que, en Historia del Arte, por ejemplo, no lo he tratado nunca, ahora que lo pienso.

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

\* Pues depende: si es en Historia del Arte, está claro: el temario para la prueba de selectividad, es decir, los distintos tipos de arte, etc. a lo largo de la Historia. En 4º de la ESA, como muchos son gente mayor, de nocturno, pues se pueden comentar muchas cosas de interés que con los niños del diurno no es posible. Pero la verdad es que yo sigo un temario para poder acabarlo en el tiempo del curso. Así que los temas principales vienen a ser: las grandes etapas históricas que hay en el programa (como

mundo clásico, edad media, moderna, etc.). En el mundo actual intento trabajar siempre cuestiones internacionales como la política internacional o el Tercer Mundo.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

\* No lo trato aparte, como antes dije, sino que “sale” siempre alguna vez al desarrollar otros temas.

\* Lo hago así, la verdad, en parte porque no me lo había planteado antes directamente hacerlo de otra manera, y luego pues porque, de todas, formas, creo que así queda suficientemente integrado en el temario.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Como antes dije, la verdad es que en Historia del Arte prácticamente no salen estos temas. Y en la Historia de 4º de la ESA cuando más posibilidades hay de tocar esos temas es cuando nos aproximamos al mundo actual, en las unidades de las oleadas revolucionarias del siglo XIX, en la del socialismo y el movimiento obrero y en la del Tercer Mundo, pero a esa casi nunca me da tiempo a llegar.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Llego y recuerdo por dónde íbamos el día anterior (porque pasa tiempo de una clase a otra a veces), volvemos a tomar el hilo de lo que se estaba explicando e intento explicar con claridad la parte del tema que estamos desarrollando; casi siempre les hago algún esquemita en la pizarra; y procuro que me planteen sus dudas, aunque intervienen poco. Luego les digo el sitio del libro por el que pueden repasar que hemos visto en clase.

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Del libro de texto, sobre todo, porque es un buen libro que, la verdad, trae mucha más información de la que el alumno puede manejar, y por eso me sirve también a mí.

Luego casi siempre busco alguna cosita más de alguna revista o de algún video...; pero, ya digo, casi con el libro de texto hay más que suficiente para lo que los alumnos pueden asimilar.

6. ¿Qué contenidos abor das cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

Como antes he dicho, no trato este tema de forma separada. Por eso me voy a referir a la lección de las oleadas revolucionarias, por ejemplo. Los contenidos que trato, principalmente son: el sistema de la Restauración (como precedente para entender lo de después); la revolución de 1830 (precedentes, desarrollo y consecuencias); la revolución de 1848 (precedentes, desarrollo y consecuencias). Y aquí es donde voy metiendo referencias las desigualdades sociales, al descontento popular, etc. y así se ve esto como un factor que influye en las revoluciones.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Pues la idea más importante que intento que se les quede es que cualquier acontecimiento importante, como las revoluciones, tiene diversas causas y que éstas se van formando a través del tiempo, aunque nos llame más la atención el estallido revolucionario.

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Como ya he dicho, no trato esta temática por separado. Así que no tendría sentido responder a esta cuestión.

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Ya he dicho que no trato este tema aparte. Pero, en todo caso, me gustaría que en mis alumnos quedara la idea de que a lo largo de la Historia de la Humanidad la desigualdad ha estado presente siempre y que siempre ha habido movimientos que han luchado por una sociedad mejor. Pero que eso no se consigue de un día para

otro, sino que son procesos largos. Y por eso es tan importante que la Historia les proporcione una idea del “tiempo histórico”.

## Cuestionario LT1

### ***Algunos datos de interés***

Sexo: M      Edad: 36      Titulación: Historia del Arte

Centro: IES Lucha de Tena

Cursos con los que trabajas en la actualidad: 3º y 4º de ESO

Materias que impartes: Ciencias Sociales (Geografía) de 3º y Ciencias Sociales (Historia) de 4º de ESO

Libro/s de texto que utilizas: Anaya

1. ¿Consideras necesario trabajar con los alumnos de la ESO el concepto de desigualdad (*entendido en sentido amplio: como desigualdad social, económica, política, ante la ley, de raza, de género, etc.*)? ¿Por qué? ¿Lo trabajas de hecho?

\* Por supuesto que sí.

\* Es casi lo único que vamos a conseguir de ellos/as: fomentarles la sensibilidad en relación con cuestiones de desigualdad social, discriminación, cuestiones ambientales, feminismo, etc. Lo demás, es decir, lo académico, se les suele olvidar (y con razón, por cómo está hoy de anquilosada la enseñanza).

2. ¿Qué otros temas trabajas con tus alumnos a lo largo del año? (*Intenta hacer una relación de los mismos*).

Yo trabajo claramente dos tipos de temáticas: por una parte, el programa, porque me obliga mi seminario y la inspección y eso...; pero no confío mucho en esos posibles aprendizajes; y por otra parte -y aparte- una serie como de módulos, que voy metiendo en tiempos del programa (con ampliación por las tardes en actividades complementarias voluntarias), y en los que trato para los de 3º temáticas de Educación Ambiental y de Educación para la Convivencia (en un sentido amplio) y para los de 4º temáticas de marginación (desigualdad, inmigración...) de género y de responsabilidad política. Pero esto segundo lo hago totalmente aparte del programa, porque si



verdaderamente quiero enseñar estas cosas con el programa se terminan por desvirtuar.

3 a. ¿Tratas el tema de la desigualdad como unidad didáctica independiente o lección específica, o lo haces incluyéndolo en alguna otra unidad didáctica? Explica por qué.

Lo trato en una especie de módulo específico, que se llama “Todos/as iguales, todos/as distintos/as”, que desarrollo, como acabo de decir, en 4º de ESO en una serie de clases, a las que les abro hueco hacia mediados de cada trimestre, y que completo por las tardes con actividades complementarias, como películas, audiciones de música, lecturas de poesía, etc., siempre algo que tenga que ver, por ejemplo, con la inmigración o con la marginación y sometimiento de la mujer, etc.

Creo que haciéndolo así, es decir, desposeyendo a estas actividades de cualquier resabio escolar (o académico) es como únicamente pueden llegar a calar en los alumnos, que tienen que ir “descubriendo” el interés de estos asuntos para la vida.

3 b. Si lo trabajas incluido en otra unidad didáctica explica en qué unidad concreta lo haces y por qué.

Ya he dicho que prefiero no incluir para nada estos temas en el temario oficial, que hay que cumplir como se pueda y punto. Así que tengo como una esquizofrenia, pero creo que vale la pena.

4. Trata de explicar cuál es la dinámica más frecuente en una sesión cualquiera de tus clases cuando trabajas este tema con tus alumnos. (*Lo que haces normalmente en una hora de clase*).

Por ejemplo, quedamos para ver una película por la tarde o les pongo un documental sobre las pateras (estos también se puede hacer en una hora de clases) y a continuación les pregunto qué han visto, qué han sentido, qué les parece, que se desahoguen sin un orden determinado; y yo les dejo hablar, porque así salen las cosas..., es como una terapia. Entonces, a continuación, yo a veces suelo darles más información o, por lo menos, mi opinión. Pero, ya digo, lo importante es que ellos al pensar y discutir descubran cosas importantes de la vida. Yo lo que hago, sobre todo, es proporcionarles el lugar, el tiempo, la oportunidad, el recurso para hacerlo...

5. ¿De dónde tomas la información que utilizas para preparar estas clases? (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué?

Muchas veces material audiovisual (películas o documentales...), y otras también material de prensa.

Lo hago así porque pienso que ellos/as están en un mundo fundamentalmente de imágenes y tenemos que plantearles todas estas cosas (que los/as educadores/as consideramos que son educativamente importantes) como en su mismo ambiente, con su mismo lenguaje... Y así ellos/as también elaboran sus opiniones y sus posturas, como lo harían en pandilla, por ejemplo. La verdad es que a veces, cuando estamos en sesiones como éstas, el ambiente se puede parecer mucho a una tertulia, y yo soy como una de ellas.

6. ¿Qué contenidos abordas cuando ves este tema? (*Trata de hacer una lista*)

No me preocupan los listados de contenidos, sino que ellos/as descubran, y claro, eso va a ocurrir sobre todo por la vía de los sentimientos, etc. Así que supongo que se manejarán más los contenidos de tipo afectivo.

7. ¿Cuál o cuáles de los contenidos que acabas de citar consideras más importantes para tus alumnos? ¿Por qué?

Pues, según lo dicho, los afectivos, porque creo que son los que pueden hacer que se movilicen otros contenidos que, digamos, conceptualmente pueden ser importantes.... Pero eso me preocupa menos, porque si queda en ellos/as la semilla de la inquietud y del gusto por esos temas, pues pienso que ya se irán desarrollando luego con más seriedad ¿no?

8. Describe, lo más detalladamente posible, la secuencia completa de actividades (*desde el día en que comienzas el tema hasta que lo das por terminado*) que realizas para tratar este tema, especificando: actividades (*tanto del profesor como de los alumnos, como por ejemplo: explicación, realización de ejercicios escritos etc.*), orden en que las realizas, tiempo dedicado a cada una...

Si tomamos como ejemplo, lo de la inmigración: Documental sobre las pateras y el paso del estrecho (20 minutos); debate abierto en el que intervienen casi todos/as (al menos media hora, pero podemos seguir a veces otra hora de clase más); opinión de

la profesora (un cuarto de hora); lectura complementaria -y comentario- de algunas noticias (el resto de tiempo de una clase, por ejemplo, unos cuarenta minutos).

9. ¿Qué te gustaría que quedara en tus alumnos una vez finalizado el tema?

Pues sensibilidad y preocupación por este mundo que parece que no sabe a dónde va. Si queda esa semilla -como antes he dicho-, seguramente germinará, pero ya yo en eso casi no puedo hacer nada.

---

## **ANEXO 8: Unidades de información delimitadas en el análisis de los cuestionarios**

### **Variable 1: Finalidades que orientan el trabajo sobre el contenido escolar de la desigualdad (Obtenidas fundamentalmente a partir de las respuestas a las preguntas 1, 7 y 9 del cuestionario)**

[C1/A1/U1/VA] Es necesario e incluso fundamental debido a las relaciones, cada vez mayores, de individuos de diferentes razas y/o culturas. Igualmente en géneros

[C1/A1/U2/VB] La idea de respeto, tolerancia e incluso, Amor con mayúscula, aunque en gran medida sea una quimera.

[C1/A2/U1/VB] Cierta solidaridad para los que están peor que ellos

[C1/A2/U2/VB] Rechazo hacia un consumismo desenfrenado: SER más que TENER

[C1/H1/U1/VB] Lo considero bastante importante La razón es intentar crearles un sentido de solidaridad, de justicia y de compromiso social

[C1/H1/U2/VB] Que es posible romper una situación de desigualdad, aunque no fácil. Que exige un compromiso como persona y que el lugar (en sentido amplio) de nacimiento es accidental; por lo tanto todos tenemos derecho al respeto.

[C1/B1/U1/VB] Sí, porque es una cuestión presente en sus vidas y a la que deben enfrentarse. Sí

[C1/B2/U1/VD] Es importante porque es actual, pertenece al mundo en el que vive el adolescente y, por tanto, es fundamental que lo conozca, que se forme una opinión y que sepa actuar en consecuencia.

[C1/B2/U2/VD] Creo que queda claro que pretendo algo más que la simple tolerancia

[C1/B2/U3/VD] Intento que “vean normal”, que asuman:

1º Que toda sociedad es multiforme y que la nuestra, la más próxima cada día será más variada y que esto no se puede obviar.

[C1/B2/U4/VD] Que tomen un papel activo y que defiendan con su forma de actuar la igualdad de sexo, raza, cultura.

[C1/S1/U1/VA] Sí – como medio para conocer la sociedad actual e histórica – sí

[C1/S1/U2/VB] aquellos que traten de estimular el esfuerzo y la responsabilidad personal con la solidaridad con los menos favorecidos, a escala familiar, de la ciudad, la nación, o el Mundo entero.

[C1/M1/U1/VA] Si lo considero necesario, porque la desigualdad es algo que ha acompañado al hombre desde los albores de la Humanidad, aunque sea injusta, y si bien es cierto que hemos avanzado bastante, especialmente en los países desarrollados, todavía nos queda un largo camino por recorrer. Por supuesto que he tratado la desigualdad durante los cursos que he estado impartiendo los contenidos de Geografía humana y económica en 3º de ESO.

[C1/M1/U2/VA] De todos los contenidos anteriores, creo que los más importantes para los alumnos pueden ser los relacionados con la desigualdad por motivos étnicos, ya que tendemos irremisiblemente hacia una sociedad multirracial y hay que procurar favorecer la convivencia, y también los relacionados con la desigualdad por sexos, porque en ciertos aspectos todavía la mujer aparece discriminada con respecto al hombre.

[C1/M1/U3/VB] Una vez que he tratado los temas donde aparece más explícito el concepto de desigualdad, la principal conclusión que espero que saquen los alumnos es que vivimos en un mundo particularmente injusto donde la igualdad es una meta desgraciadamente lejana, pero que todos debemos aportar nuestro pequeño granito de arena para que las grandes desigualdades que todavía subsisten se vayan atenuando. Previamente convendría aclarar que el establecimiento de una igualdad absoluta es una utopía y que no es ni siquiera recomendable, puesto que cada ser humano tiene una personalidad inalienable.

[C1/M2/U1/VA] Tratar el tema de la desigualdad lo considero imprescindible por dos razones. Primero porque estamos viviendo una sociedad nueva, diferente, más plural, diversa y, consecuentemente, más conflictiva.

[C1/M2/U2/VB] Segundo para insistir y reforzar unos valores éticos de solidaridad y justicia social dado que la información que reciben no siempre es la correcta y, a veces, ni siquiera la reciben

[C1/M2/U3/VD] Me gusta que mis alumnos:  
Tomen conciencia de los problemas derivados de las grandes desigualdades actuales.  
Adopten una actitud personal responsable.

[C1/M2/U4/VB] Que tomen conciencia de que por muy grande que sea el problema, entre todos sí podemos hacer algo para evitarlo.

[C1/M2/U5/VD] Que tengan una postura crítica, que se preocupen por estar informados de los problemas de los demás.

[C1/M2/U6/VD] Quiero acabar repitiendo que donde más les insisto es en que para comprender mejor el drama en que viven muchas personas es absolutamente imprescindible meternos en su misma situación, dentro de su propia piel, porque en el mundo de la imagen en que se mueven parece que siempre están contemplando una película, como si todo fuera falso, como si no hubiera sufrimiento real en la sociedad que nos rodea.

[C1/F1/U1/VD] Sí.

Esencialmente por las siguientes razones:

- Permite establecer una relación entre los contenidos del área y problemas del mundo actual, dando un sentido práctico a dichos contenidos.

[C1/F1/U2/VD] - Sin tener en cuenta los problemas relacionados con la desigualdad y la diversidad no se puede dar un enfoque crítico al tratamiento de los contenidos del área (el punto de partida de nuestra programación es la selección de un conjunto de problemas sociales que consideramos relevantes)

[C1/F1/U3/VD] - El tratamiento de problemas relacionados con la desigualdad posibilita una práctica docente más participativa (por parte de los alumnos) y más formativa, una utilización de materiales distintos a los que, en general, incorporan los libros de texto (materiales de prensa, materiales aportados por ONGS que trabajan de forma específica en problemas, etc.) y la realización de actividades en un marco distinto al del aula.

[C1/F1/U4/VD] - Sí, los trabajo habitualmente y están presentes en la programación del área del departamento.

[C1/F1/U5/VD] Un conocimiento de los problemas relacionados con las desigualdades, una concienciación de la necesidad de hacer frente a ellos mediante la búsqueda de alternativas y una valoración del área y de sus contenidos por su vinculación con el contexto en que vivimos.

[C1/F2/U1/VD] Sí. Porque es componente ineludible de una enseñanza crítica. Lo trabajo en la ESO como uno de los problemas sociales relevantes que organizan los contenidos de la enseñanza del Proyecto Cronos.

[C1/F2/U2/VD] Que el conocimiento crítico de lo social tiene una utilidad individual y colectiva, y que puede ser fuente para la educación del deseo hacia un mundo mejor y más placentero, esto, claro, vale también para otros temas.

[C1/RF1/U1/VA] La desigualdad social en las sociedades y culturas actuales y en las históricas no es un concepto que, desde mi punto de vista, deba trabajarse por separado en estas edades y en este contexto, el escolar. Es una perspectiva que debe estar presente en el estudio y análisis de todos los temas. Este es mi enfoque.

[C1/RF1/U2/VB] Que pueden participar activamente en el proceso de transformación de las desigualdades sociales y contribuir así a la Historia.

[C1/CC1/U1/VA] Si, porque es uno de los hechos permanentes a lo largo de la historia y que afecta a 2/3 de la humanidad.

[C1/CC1/U2/VA] Que los contenidos que vamos viendo sean asimilados

[C1/CC1/U3/VB] y, trascendiendo la asignatura sean capaces de reconocerlos en la vida diaria.

[C1/S2/U1/VB]

- d) Sí.
- e) Hay rechazo entre los alumnos en estas edades sobre todo de género, social y político.
- f) Siempre que tengo ocasión.

[C1/S2/U2/VB] Que puedan convivir fácilmente entre ellos que son los que tienen cerca y hay mucha violencia e intransigencia.

[C1/M3/U1/VB] Me parece vital tratar el concepto de desigualdad no solo en ESO, aunque aquí con otros matices, sino en toda la enseñanza (en todos los niveles). Y no en un plano teórico, sino a nivel práctico, en la realidad cotidiana.

[C1/M3/U2/VB] Quisiera que los alumnos se quedaran con la convicción de que somos “iguales” y merecemos ser tratados con respeto, dignidad y “amor”

Entre comillas iguales porque creo que ese concepto es muy subjetivo. El respeto, el “amor” se deben dar a todos los seres de la creación y todavía más si son “desiguales”. Eso quisiera que conservaran mis alumnos.

[C1/CS1/U1/VA] Especialmente en geografía al abordar los diversos temas, planteo la diferencia norte-sur, desarrollo-subdesarrollo. Por ejemplo, ahora lo estoy haciendo con la demografía:

Países ricos = baja natalidad – envejecimiento.

Países pobres = alta natalidad, etc.

[C1/CS1/U2/VA] Creo que es la mejor forma de comprender las contradicciones del sistema mundo.

[C1/CS1/U3/VB] Despertar solidaridad y conocimiento crítico del estado del mundo.

[C1/J1/U1/VD] Entiendo que el concepto de “desigualdad” es básico en un modelo de enseñanza crítico. Si entendemos la Hª como un proceso que nos puede ayudar a entender no sólo nuestro mundo, nuestro país y nuestro “barrio”, sino que además nos debe ofrecer unas mínimas claves (teorías) para entender por qué este mundo es como es y especialmente motivar al alumno para romper con la resignación reproductiva del sistema (objetivo oculto de casi todos los sistemas educativos reglados y oficiales y hacer un esfuerzo por cambiarlo, mejorarlo... la desigualdad debe ser un contenido recurrente que ha de trabajarse sobre todo no a nivel de información, sino sobre todo de valores y actitudes.

[C1/J1/U2/VA] Como ya he comentado, incluso en los niveles que imparto este año, entiendo que es mucho más fácil y así lo he hecho cuando me ha tocado dar la ESO,



el concepto de desigualdad es una herramienta imprescindible para plantear cualquier proceso de cambio en Historia.

[C1/J1/U3/VA] Al final, me conformo con que el alumno haya llegado a la conclusión que los problemas son más complejos que lo que se creía y que siempre necesitamos más información y escuchar las opiniones de los demás para poder fijar la nuestra.

[C1/R1/U1/VA] SI ¿Por qué? Forma parte del planteamiento educativo inscrito en el proyecto cultural de la sociedad; y porque el conocimiento de los problemas sociales es un referente para la Historia, área donde los alumnos desarrollan conceptos, procedimientos y, actitudes para favorecer el proceso de su socialización. ¿Lo trabajas de hecho? Si

[C1/R1/U2/VD] Una actitud de cuestionamiento personal que les sirva para cualquier problema social: ¿Por qué sucede, cómo podría cambiar...?

[C1/R2/U1/VB] Sí, para su formación humana y aprendan a respetar los derechos humanos. Sí

[C1/R2/U2/VB] El respeto humano y la igualdad de todas las personas en todos los conceptos

[C1/AM1/U1/VB] Si, porque es una realidad que les rodea, y me gusta que en clase se analice lo que pasa a nuestro alrededor. Lo trabajo en muchas unidades, sale normalmente en la clase, ya sea viendo el feudalismo, la reforma, la demografía, es algo que no hay que buscarlo explícitamente, sino que aparece cuando los alumnos intervienen.

[C1/AM1/U2/VA] Que todo eso aprendido es útil y que se puede aplicar para analizar el mundo que nos rodea

[C1/AT1/U1/VA] Sí. Porque es un concepto fundamental dentro del campo de las Ciencias Sociales, sin el cual no puede entenderse la Historia. Sí, aparece en nuestras Programaciones de ESO y de Bachillerato.

[C1/AT1/U2/VB] Una actitud de sensibilidad y compromiso con la resolución de las situaciones injustas y desiguales.

[C1/AT2/U1/VA] Si ¿Por qué? 1º es necesario saber k se dan esos hechos 2º como forma de nuestra sociedad democrática no es lógico ni a nada ni a nadie ¿Lo trabajas de hecho? Sí

[C1/AT2/U2/VA] Una mayor tolerancia con respecto a sus semejantes y capacidad para documentarse en esos temas en el caso de que lo deseen

[C1/C1/U1/VB] Si, porque es conveniente tratar estos temas porque dan otra visión de la realidad social distinta a la que a veces nos transmiten determinados textos o medios de comunicación.

[C1/C1/U2/VA] No siempre lo puedo tratar porque resulta difícil para la mayoría de los alumnos que tengo.

[C1/C1/U3/VA] Una mayor comprensión del mundo actual

[C1/C1/U4/VB] y una postura menos egocéntrica y materialista.

[C1/CA1/U1/VB] Si considero necesario trabajar ese tema, sobre todo con los alumnos de la ESO, porque ante sus comentarios puedes atisbar cierto grado de discriminación ante cualquier persona que sea diferente en cualquier faceta. Lo trabajo siempre que tenga alguna oportunidad de expresar algo relacionado con este tema.

[C1/CA1/U2/VB] Pues evidentemente que podemos ver varios aspectos de la desigualdad pero que todos somos iguales

[C1/FR1/U1/VA] Sí. Porque es imprescindible que conozcan y reconozcan todas las desigualdades que existen en nuestro mundo y sin las que es imposible entender buena parte de la situación actual. Sí, los trabajo en todos y cada uno de los cursos en donde imparto clase.

[C1/FR1/U2/VA] Básicamente 2 cosas: a) Conocer y reconocer las desigualdades existentes;

[C1/FR1/U3/VD] b) La capacidad de analizar críticamente la realidad así como ser capaces de enfrentarse a esos problemas con el compromiso, en la medida de lo posible, de acabar con ellos o evitarlos.

[C1/FR2/U1/VA] Me parece muy necesario trabajar el concepto de *desigualdad* como forma de comprender la evolución de la sociedad, de comprender la dinámica de la Historia y de la Geografía, pero sobre todo como parte de la Educación en Valores ya que la *desigualdad* suele ir muy unida a otros conceptos tales como justicia, diversidad y solidaridad.

[C1/FR2/U2/VA] Prioritariamente: actitudes y concienciación sobre la importancia de la igualdad de oportunidades como forma de garantizar la justicia, la tolerancia sobre las diferencias (ideológicas, étnicas e individuales).

[C1/FR2/U3/VA] Después me interesa mucho la buena adquisición de procedimientos de interpretación de la información y al trabajo bien hecho.

[C1/FR2/U4/VA] Por último, los contenidos puramente informativos que después, en buena parte, se olvidan.

[C1/G1/U1/VA] Sí, porque ellos y ellas viven en una sociedad desigual. Lo trabajo en 3º con la unidad trimestral de las Desigualdades geográficas (antes era el color del dinero), en 4º con Sudáfrica, la nación del arco iris, en 2º Bach. con la unidad Desequilibrios regionales.

[C1/G1/U2/VA] Que tuvieran una idea más argumentada de los problemas de las desigualdades en las diferentes escalas geográficas, con sus procesos históricos y su capacidad de comparación.

[C1/JM1/U1/VA] Sí. Porque es imprescindible para que comprendan el mundo en el que viven, las manipulaciones a que son sometidos

[C1/JM1/U2/VB] y maduren política y emocionalmente. Sí, lo trabajo de hecho.

[C1/JM1/U3/VB] Es fundamental que se den cuenta de cómo pueden ser, y son de hecho, manipulados por los mass media, incluyendo los mensajes subliminales.

[C1/JM1/U4/VB] Dudar, empatía y no renunciar a pensar por sí mismos. Esto sirve para todos los temas. Lo aclaro más:

- Dudar es evitar adherirse a soluciones “mágicas” que siempre o casi siempre implican violencia.
- Empatía y compasión es luchar por lo justo serena y firmemente.

- Pensamiento propio es no ser gregarios, ser libres.

[C1/JM1/U5/VA] En otro plano, aprender a trabajar individualmente y en grupo. Saber buscar la información, seleccionarla, organizar hipótesis, defenderlas, contrastarlas...

[C1/L1/U1/VB] - Sí

Porque creo que la enseñanza, en particular en los niveles obligatorios y, más aún en las ciencias sociales, debe estar comprometida con los problemas importantes de los seres humanos.

[C1/L1/U2/VA] Al fin y al cabo, también se trata de tomarse en serio los propios objetivos de la ley y enseñar lo que es coherente con ellos

[C1/L1/U3/VB] - Que permanecer indiferente frente a los grandes problemas es una actitud éticamente insoportable.

[C1/L1/U4/VA] - Que cuando alguien quiere hacer algo, debe dotarse de conocimientos. Y cuando se desea conocer, hay muchos sitios donde obtener información.

[C1/L1/U5/VA] - Que para saber qué información se necesita, primero hay que hacerse buenas preguntas.

[C1/L1/U6/VD] - Que no se pueden dar explicaciones simples a problemas complejos, pero que, en cualquier caso, la disminución de la desigualdad necesita del aumento de la justicia en el reparto de la riqueza del mundo.

[C1/L1/U7/VA] - Que, si alguien duda de la desigualdad, recuerden unos cuantos datos relevantes que terminen con las dudas.

[C1/JB1/U1/VA] Efectivamente, hay que trabajar el concepto de desigualdad, porque desgraciadamente predominan en el mundo;

[C1/JB1/U2/VB] no obstante, hay que buscar los cauces o las alternativas para que la desigualdad se pueda ir subsanando.

[C1/JB1/U3/VA] Haciéndoles ver, así mismo, a los alumnos las tremendas diferencias económicas, sociales, que se dan en muchos países en vías de desarrollo, o países tercermundistas, y cómo esas desigualdades son propiciadas por los países ricos.

[C1/JB1/U4/VA] Yo siempre he dicho que los profesores somos educadores; nosotros transmitimos conocimientos; pero sobre todo educamos en valores; y los valores es lo que pretendo que se les quede a mis alumnos.

[C1/MZ1/U1/VB] Si, hace tiempo que no trabajo en Eso, pero sí he tratado alguna vez la desigualdad entre los sexos, quizá porque es una de las desigualdades que me ha afectado.

[C1/MZ1/U2/VA] Una actitud respecto a la desigualdad, un compromiso y que sean capaces de enterarse, de tener criterio cuando oigan noticias en la calle, en la televisión, en la prensa.

[C1/P1/U1/VB] Si, muy necesario. Las propias desigualdades con las que tenemos que convivir día a día hace necesario hacerlas patentes para los alumnos para intentar que las vean, tomen conciencia e intenten construir un mundo más solidario.

[C1/P1/U2/VB] Una toma de conciencia y un cambio en su actitud, que intenten que su mundo sea más justo y solidario.

[C1/R3/U1/VA] Si es necesario. Lo trabaje otros años.

[C1/R3/U2/VB] La necesidad de que a nivel individual podemos mejorar las desigualdades de nuestro entorno.

[C1/R4/U1/VA] Sí, puesto que es un concepto clave para la comprensión de fenómenos históricos clave como son el movimiento obrero o el problema económico actual en el Tercer Mundo.

[C1/R4/U2/VA] Comprender las causas que motivan las desigualdades sociales y los instrumentos que existen hoy día (política económica, voluntariado...) para solucionarlas.

[C1/R5/U1/VA] Sí. Por que tomen conciencia de este hecho. Sí

[C1/R5/U2/VA] Por un lado que comprendan que se puede aprender con otra metodología y por otro la actitud de respeto por los demás.

[C1/V1/U1/VB] Me parece fundamental. Mi experiencia diaria con alumnos de 4º de ESO me revela graves prejuicios y actitudes discriminatorias.

[C1/V1/U2/VB] En la materia “Vida Moral y Reflexión Ética” intentamos abordar estos comportamientos (xenófobos, machistas y homófobos fundamentalmente), y plantear soluciones y alternativas a esta problemática social.

[C1/V1/U3/VB] Pienso que el fin de una asignatura como “Vida Moral...” es que el alumno entienda la importancia que tienen, en la formación de cada individuo, la reflexión, la capacidad de crítica y los valores éticos. (¡Gran utopía!)

[C1/V1/U4/VB] Sobre el tema de la desigualdad, insisto constantemente en la necesidad de abordar nuestras relaciones interpersonales desde la más absoluta igualdad, entendiendo que cada individuo es, primero y antes que nada, ser humano y, en segundo lugar y de manera circunstancial e involuntaria homosexual o heterosexual, blanco o negro, discapacitado o no...

[C1/SJ1/U1/VB] Sí considero necesario trabajar con los alumnos el concepto de desigualdad para hacerles ver que una sociedad basada en la desigualdad no es justa y que ellos pueden hacer posible una sociedad más justa donde todos sean iguales independientemente de su condición.

[C1/SJ1/U2/VB] Que todas las personas somos iguales, independientemente de sus circunstancias culturales, políticas, económicas...

[C1/SJ1/U3/VD] El conocimiento de otras personas distintas a nosotros nos enriquece.

[C1/N1/U1/VD] Lo considero fundamental.

En efecto, si para algo hay que educar a los alumnos actualmente es para que entiendan las claves profundas de la evolución de las sociedades. Y las situaciones de desigualdad (incluso de diversidad) en todos los sentidos, junto con sus causas y consecuencias, constituyen una de esas claves.

[C1BIS/N1/U2/VD] Pues los podría reducir a tres “tipos”: Una cierta visión de problemas importantes a escala mundial (de todo el planeta); saber manejar informaciones diversas convirtiéndolas en argumentos; tener sensibilidad con respecto a los graves problemas de la Humanidad. Pero claro, comprendo que esto lo reflexiono ahora así sistemáticamente a posteriori, porque, en el momento en que está

ocurriendo la actividad en clase todo está más mezclado, lo cual tiene su vertiente positiva y su vertiente negativa.

[C1/N1/U3/VB] En la línea que he señalado en la cuestión 7, me gustaría que mis alumnos se hubieran sensibilizado más respecto a los grandes problemas de la Humanidad – que además están ahí en el día a día – y que hubieran adquirido algunos instrumentos conceptuales para entender mejor esos problemas.

[C1/N2/U1/VB] No es que me parezca necesario, sino que es fundamental.

Me parece fundamental si queremos desarrollar en ellos una comprensión lo más correcta posible de los problemas del mundo actual.

[C1BIS/N2/U2/VA] Pues que tengan como una “estructura” de la Historia en su cabeza, es decir, lo económico, lo social, lo político, lo cultural.

Y lo hago así, porque eso les va a ayudar a interpretar mejor tanto el pasado como el presente.

[C1/N2/U3/VD] Me gustaría que los alumnos supieran interpretar lo fundamental de cómo funciona una sociedad y, por lo tanto, que la desigualdad es producto de un conjunto de factores y, a su vez, tiene una serie de consecuencias.

[C1/MM1/U1/VA] Claro que lo considero necesario.

Es una cuestión importante para que los chicos entiendan cómo funciona el mundo de hoy y el papel de las clases sociales en las distintas épocas de la Historia.

[C1BIS/MM1/U2/VA] Pues la idea más importante que intento que se les quede es que cualquier acontecimiento importante, como las revoluciones, tiene diversas causas y que éstas se van formando a través del tiempo, aunque nos llame más la atención el estallido revolucionario.

[C1/MM1/U3/VA] Ya he dicho que no trato este tema aparte. Pero, en todo caso, me gustaría que en mis alumnos quedara la idea de que a lo largo de la Historia de la Humanidad la desigualdad ha estado presente siempre y que siempre ha habido movimientos que han luchado por una sociedad mejor. Pero que eso no se consigue

de un día para otro, sino que son procesos largos. Y por eso es tan importante que la Historia les proporcione una idea del “tiempo histórico”.

[C1/LT1/U1/VB] Por supuesto que sí.

Es casi lo único que vamos a conseguir de ellos/as: fomentarles la sensibilidad en relación con cuestiones de desigualdad social, discriminación, cuestiones ambientales, feminismo, etc. Lo demás, es decir, lo académico, se les suele olvidar (y con razón, por cómo está hoy de anquilosada la enseñanza).

[C1BIS/LT1/U2/VB] Pues, según lo dicho, los afectivos, porque creo que son los que pueden hacer que se movilicen otros contenidos que, digamos, conceptualmente pueden ser importantes.... Pero eso me preocupa menos, porque si queda en ellos/as la semilla de la inquietud y del gusto por esos temas, pues pienso que ya se irán desarrollando luego con más seriedad ¿no?

[C1/LT1/U3/VB] Pues sensibilidad y preocupación por este mundo que parece que no sabe a dónde va. Si queda esa semilla -como antes he dicho-, seguramente germinará, pero ya yo en eso casi no puedo hacer nada.

**VARIABLE 2: Fuentes declaradas para la determinación del contenido escolar de la desigualdad. (Obtenidas fundamentalmente a partir de las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario)**

[C2/A1/U1/VB] De la información diaria, aunque remarco lo dicho en la pregunta 4.

[C2/A2/U1/VA] Libro de texto, periódicos, documentales.

[C2/H1/U1/VB] De todo un poco. Es necesario utilizar situaciones reconocibles para ellos.

[C2/B1/U1/VA] Procuero recurrir a distintos libros de texto y también a la prensa para que conozcan hechos recientes y no los vean como parte de la materia, generando rechazo.

[C2/B2/U1/VA] De algunos libros de texto, de la prensa, para 1º Bach, escojo textos históricos, carteles, dibujos, etc...



[C2/S1/U1/VB] libro, periódicos, TV, anécdotas vida real (trato de obtener lo más "fresco" e "interesante").

[C2/M1/U1/VA] Aunque el libro de texto sea la fuente de información clave, partiendo del supuesto de que se ha hecho una buena selección, también utilizo otras fuentes de información, tales como la prensa diaria, revistas, libros monográficos, vídeos, etc. Pienso que siempre es enriquecedor contrastar diversas fuentes de información, especialmente en los temas más polémicos de Historia.

[C2/F1/U1/VB] Generalmente trato de utilizar material de prensa y documentos en diferente soporte aportados por ONGS referidos a problemas relacionados con las desigualdades.

[C2/F2/U1/VD] Del ya citado proyecto cronos. Porque soy coautor y me identifico con sus fines

[C2/RF1/U1/VB] Libro, periódicos, revistas, etc.

[C2/CC1/U1/VB] A través de libros de texto distintos al que manejan habitualmente, periódicos, comics, fragmentos de novelas, etc., para que la información que reciban sea más rica y atractiva, más cercana...

[C2/S2/U1/VB] Cualquier medio de comunicación.

[C2/M3/U1 /VA] Para el programa empleo libros de texto (S. M., Vicens Vives, Anaya), los antiguos de COU, periódicos, revistas

[C2/CS1/U1/VB] Sobre todo prensa: "Córdoba", "El País", "El Mundo".

[C2/J1/U1/VB] De cualquier sitio que me pueda aportar algo a lo que busco. Es más, cuanto más diversificada sea el origen, el formato de las fuentes creo que más ganamos en operatividad didáctica.

[C2/R1/U1/VA] (*Libro de texto, otros libros, periódicos, etc.*) ¿Por qué? Para facilitar distintas maneras de abordar la información, y poder obtener una visión más globalizadora.

[C2/R2/U1/VA] No lo preparo especialmente sino como una parte más del tema. Porque no salgo de los contenidos de la programación.

[C2/AM1/U1/VA] Uso como fuente de muchos textos los libros de la editorial Narcea (comentario de textos), tomo los mapas del atlas de la editorial spes/vox, artículos del País o de internet, la pagina de internet q mas uso es antehistoria.com, algunos cd rom de la revista La aventura de la Historia.

[C2/AM1/U2/VD] Aparte, intento seguir leyendo monografías y libros de historia y de didáctica, en el poquísimo tiempo que me queda.

[C2/AT1/U1/VA] En general, del propio libro de texto, de textos de otras editoriales, direcciones de Internet, prensa, etc. La diversidad de fuentes y su análisis es también una estrategia educativa.

[C2/AT2/U1/VA] Libros de textos a veces distintos al que tenemos en clase aunque también se pueden utilizar las aportaciones de nuestros libros de texto y periódicos. Por que es la forma más fácil de acceder a una documentación para que la pueda trabajar el alumno en clase

[C2/C1/U1/VA] Libro de texto, algunos libros monográficos, periódicos o revistas. Para tener distintos puntos de vista.

[C2/CA1/U1/VA] Siempre los libros de texto, recursos didácticos que vienen con los libros, si encuentro algo relacionado con el tema, libros, artículos.....

[C2/FR1/U1/VA] Básicamente del libro de texto, pero si este presenta una información incompleta o excesivamente compleja, recorro a otros materiales, bien de libros de texto diferentes del habitual, bien a materiales procedentes de la prensa escrita o elaborados por ONGs (SETEM, Intermon/Oxfam, Manos Unidas, etc.)

[C2/FR2/U1/VA] Libro de texto, libro del profesor, archivo personal, prensa, radio, TV, información de campo. El libro de texto es insuficiente para completar la información y, sobre todo, para conectar los temas con la más inmediata actualidad.

[C2/G1/U1/VB] De todo lo indicado en tu pregunta, pero sobre todo de su experiencia vital, del análisis de la observación del día a día. La televisión, la vida familiar, los amigos son fuente de información constante.

[C2/JM1/U1/VB] La información llega de todos lados: el libro de texto, bibliografía generalista y especializada, diarios, revistas, radio, televisión, cine, internet, charlas, conferencias, conversaciones privadas, etc. etc.

[C2/JM1/U2/VB] Considero importante “rebajarme” (en el sentido que aconseja el filósofo Lao Tse en el libro del Tao), y manejar los canales de información que ellos utilizan para poder establecer una comunicación mutua de base.

[C2/L1/U1/VD] -De libros especializados (p. ej. el Informe de Desarrollo Humano de la ONU; la Guía del tercer mundo, etc); de guías y materiales didácticos de otros colegas; de periódicos (sobre todo El País); de Internet. Los libros de texto son un recurso más secundario. Desde luego, me lo monto siempre a mi aire.

Porque trato de dar mi sello personal a las clases y porque creo que es muy importante en la sociedad actual que los alumnos dar ejemplo de esfuerzo a los alumnos y que éstos aprendan a manejar con criterio la información.

[C2/JB1/U1/VA] La información fundamentalmente que utilizo es la del libro de clase; aunque también otros libros de texto y periódicos. ¿Por qué? El tema de los periódicos lo considero fundamental; ya que estos temas son actuales y llenan muchas páginas en los periódicos; el hecho de que los alumnos lean la prensa es muy enriquecedor para ellos; aunque es verdad que son pocos los alumnos los que se interesan por la lectura de los periódicos.

[C2/MZ1/U1/VA] Periódicos, artículos, internet, revistas de Historia, monográficos de prensa...

[C2/P1/U1/VA] Fundamentalmente de los libros de textos, actualizando con artículos de periódicos, revistas, monografías, audiovisuales,...

[C2/R3/U1/VA] Del texto, porque suele ser concisa y clara y de la prensa, de apuntes, de internet, etc cuando el tema es susceptible de ello.

[C2/R4/U1/VA] Otros libros de texto, enciclopedias, Internet, etc.

[C2/R5/U1/VA] De otros libros y de prensa. Por que los libros de texto le dan un tratamiento distinto y porque en 2º no trabajo con libro de texto.

[C2/V1/U1/VA] Vista la desorientación del alumno cuando no sigue un texto idéntico a lo que explica el profesor, sigo el manual de texto y añado algunos comentarios para actualizar el contenido. La mayoría procedentes de periódicos o revistas.

Esto último me parece inevitable en un tema de ética, ya que estamos ante una materia de análisis sobre cuestiones de absoluta actualidad.

Es imprescindible que mantengamos contacto con las actitudes y comportamientos que nos rodean, en particular en el contexto socio-cultural del alumnado.

[C2/SJ1/U1/VA] La información la obtengo del libro de texto y de los distintos medios de comunicación (televisión, periódico y radio) ya que es lo que me resulta más fácil y es de mayor utilidad por lo que es más cercano al alumno.

[C2/N1/U1/VB] Como ya he dicho, fundamentalmente del periódico, o, también, de alguna revista o de la tele (incluso a veces les he llevado algún video con algún reportaje grabado de "Informe semanal", "Documentos TV" o algún programa similar.

Lo hago así porque creo que conecta más con las realidades sociales actuales y además les puede resultar más cercano a los alumnos, aunque la mayoría no tenga mucha costumbre de escuchar noticias, etc.

[C2/N2/U1/VA] Ya he dicho que no doy estos temas de forma aparte. Así que la preparación de mis clases habituales la suelo hacer con el libro de texto y con otros libros complementarios que hay en el seminario. Cuando llegan los temas del mundo actual recurro a algunos videos y a veces a recortes de periódicos. Pero la verdad es que casi o da tiempo a nada.

[C2/MM1/U1/VA] Del libro de texto, sobre todo, porque es un buen libro que, la verdad, trae mucha más información de la que el alumno puede manejar, y por eso me sirve también a mí. Luego casi siempre busco alguna cosita más de alguna revista o de algún video...; pero, ya digo, casi con el libro de texto hay más que suficiente para lo que los alumnos pueden asimilar.

[C2/LT1/U1/VB] Muchas veces material audiovisual (películas o documentales...), y otras también material de prensa.

Lo hago así porque pienso que ellos/as están en un mundo fundamentalmente de imágenes y tenemos que plantearles todas estas cosas (que los/as educadores/as consideramos que son educativamente importantes) como en su mismo ambiente, con su mismo lenguaje... Y así ellos/as también elaboran sus opiniones y sus posturas, como lo harían en pandilla, por ejemplo. La verdad es que a veces, cuando estamos en sesiones como éstas, el ambiente se puede parecer mucho a una tertulia, y yo soy como una de ellas.

**Variable 3: Composición y articulación interna declaradas del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes). (Obtenidas fundamentalmente a partir de las respuestas a las preguntas 6, 7, 8 y 9 del cuestionario)**

[C3/A1/U1/VB] - Igualdad hombre – mujer.

- Derechos Humanos:

- Libertad de expresión.
- Libertad de elegir.
- Respeto a las creencias religiosas.
- Respeto a las ideologías políticas.

Aceptar de la pluralidad cultural – ética.

[C3/A1/U2/VB] En general, todos los [contenidos] citados en la pregunta anterior. [me parecen importantes]

[C3/A2/U1/VA] - Desigualdades económicas.: hambre., comercio desigual, consumo y consumismo.

- Relación hombre – mujer.
- Marginación social de la mujer.
- Explotación 3º mundo.
- Políticas demográficas y económicas.

[C3/A2/U2/VA] Bolsas de pobreza; 3º Mundo; Mujer en países subdesarrollados (fundamentalismo).

[C3/A2/U3/VA] Realización de mapas y redacciones.

Tabular e interpretar datos estadísticos.

Escuchar opiniones de alumnos (coloquio)

Si procede comentar asuntos noticiables (niños esclavos)

[C3/H1/U1/VB] Con los alumnos que tengo, la desigualdad educativa y económica. Deseo que se den cuenta que pueden, que tienen, que erradicar (o al menos paliar) situaciones de desigualdad respecto a chavales de su edad de un entorno socioeconómico más favorable. Intento hacerles ver que situaciones de incultura los incapacitan para hacer frente a situaciones de injusticia social, que deben ser críticos e

independientes, sinceros y tolerantes, independientes económicamente y no agresivos ni violentos.

[C3/B1/U1/VA] Contenidos:

- Desigualdad jurídica a lo largo de la Historia (feudalismo, sociedad estamental) para confrontarlo con un Estado de Derecho.
- Desigualdad de género en sociedades actuales (musulmana, japonesa y, por su puesto, la occidental).
- Racismo y xenofobia al tratar temas como la demografía (las migraciones), conocimiento de continentes (África, Asia, América).
- Desigualdades económicas entre mundo desarrollado y subdesarrollado (actividades económicas, demografía, siglo XX).

[C3/B1/U2/VA] Cualquiera de esos contenidos es importante, porque conocen y comprenden la sociedad en la que viven y valoran las ventajas e inconvenientes.

[C3/B1/U3/VA] ACTIVIDADES

- Es conveniente iniciar la unidad con una actividad motivadora, aunque no trate directamente la desigualdad, pero sí algo cercano (p. Ej. Los derechos de ciudadanos en España hoy).
- Tras esa lectura es obligado el diálogo guiado por el docente a través de preguntas que obliguen a llegar a la cuestión deseada.
- Esta exposición breve sirve de antesala a los contenidos que se tratarán de forma científica.
- Tras cada apartado o idea nueva se realizan actividades de distinta naturaleza, según el tipo de contenido. Por ejemplo, actividades de resumen y elaboración mapas conceptuales o preguntas-respuestas cuando trabajamos cualquier concepto necesario para abordar cualquier cuestión sobre desigualdades.

Cuando se han asimilado esas ideas, ya se pueden pasar a tratar los valores ya actitudes a través de lecturas y diálogo.

[C3/B2/U1/VA] (contestado en la 3ª)

[a] 4º Diversificación:

- Conquista y colonización de América: La actuación de los españoles.
- Migraciones.

b) 1º Bach:

- Imperialismo.
- Descolonización: desarrollo y subdesarrollo.

- Fascismos.]

[C3/B2/U2/VA] Todos son importantes porque aunque sean temas pertenecientes a épocas pasadas todos tienen validez en la actualidad: grupos fascistas, discriminación por raza, sexo etc...

Normalmente así se le saca más jugo que si tratas directamente un tema actual ya que en este segundo caso el alumno piensa que lo estás mentalizando y se muestra más reacio (a veces).

[C3/B2/U3/VC] Para 4º:

UD: Colonización de América:

- f) Fotocopia con ilustraciones sobre: esclavitud, vida de los criollos... como trabajo sobre ideas previas.
- g) Textos con cuestiones: Diario de Colón era la visión de los españoles acerca de los indígenas.
- h) Información sobre causas y consecuencias de la colonización.
- i) Actividad sobre arte y culturas precolombinas y cómo se ha transformado.
- j) Juego de roles sobre razas y sus mezclas en relación con las clases sociales existentes en América tras la colonización-

[C3/B2/U4/VC] UD: Migraciones.

- e) Buscar en la prensa fotos y noticias sobre el tema.
- f) Actividad de pequeño grupo: inventar una historia en torno a una o varias fotos. (el pasado, la forma de vida de los fotografiados)
- g) Mapa de origen de los inmigrantes. Mapa de migraciones años 60.
- h) Debate

[C3/B2/U5/VC] Para 1º Bachillerato:

UD: Los fascismos.

- f) Explicación para ubicar el tema.
- g) Fotocopia con textos y fotografía: insistiendo sobre propaganda/educación nazi y fascista.
- h) Análisis del material entregado.
- i) Película: "al gran dictador"
- j) Debate.

[C3/S1/U1/VA] clases sociales, aptitudes personales, corrección de desigualdades, estado social, herencia familiar y social, formación clases medias, globalización, educación cívica, etc.

[C3/S1/U2/VB] aquellos que traten de estimular el esfuerzo y la responsabilidad personal con la solidaridad con los menos favorecidos, a escala familiar, de la ciudad, la nación, o el Mundo entero.

[C3/M1/U1/VA] Respecto al concepto de desigualdad, me interesan especialmente los siguientes contenidos: la desigualdad social, política y económica (interrelacionadas en los procesos revolucionarios); la desigualdad por motivos étnicos (muy de actualidad por el auge de los movimientos migratorios internacionales); la mal llamada desigualdad de género (con una repercusión mediática tremenda en nuestro país); la desigualdad legal (no solo en el sentido teórico sino también en el práctico).

[C3/M2/U1/VA] Los contenidos son los propios de los temas que he citado anteriormente o sea inmigración, violencia doméstica y ambiental, alcoholismo juvenil, solidaridad...Analizados tanto en los factores desencadenantes como en la situación personal y social que generan, así como en la actitud que debemos adoptar cada uno de nosotros, puesto que los alumnos siempre consideran que ellos no pueden hacer nada.

[C3/M2/U2/VA] La desigualdad, dado que es el origen de todos los demás problemas.

[C3/F1/U1/VA] Las desigualdades socioeconómicas (diferencias de desarrollo) derivadas del injusto reparto de los recursos.

Los conflictos y las situaciones de marginación provocados por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, etc.

[C3/F1/U2/VC] Todos ellos son imprescindibles por las razones dadas en la cuestión 1 (vinculación de los contenidos del área con problemas actuales, necesidad de introducir y potenciar una capacidad crítica en los alumnos, práctica docente más participativa, etc.)

[C3BIS/F1/U3/VA] Ejemplo: las desigualdades socioeconómicas.

- f) Características de la desigualdad mediante la elaboración individual de mapas de indicadores: renta per cápita, tasa de analfabetismo, esperanza de vida, tasa de mortalidad infantil, médicos / habitantes, etc.

Previamente definición de los indicadores.



- g) Análisis en pequeño grupo de los mapas elaborados para delimitar especialmente las diferencias de desarrollo.
- h) Explicación del significado de los indicadores y de su relación con las desigualdades socioeconómicas (actividad entre profesor y alumnos)
- i) Utilización de dos textos periodísticos referidos a las características de las formas de vida de la población en dos países representativos de la desigualdad económica, social, cultural, étnica, analizándolos y comparándolos los alumnos en pequeños grupos.
- j) Conclusiones en pequeños grupos y puesta en común, tratando las posibles soluciones al problema de las desigualdades.

[C3/F2/U1/VA] como dije, este tema lo vemos a lo largo de todo el tema, por lo que sería prolijo hacer una enumeración

[C3/F2/U2/VA] Lo más importante no es “un” contenido determinado, en el sentido tradicional. Lo más importante es una reiterada impregnación intelectual y moral acerca de los motivos y las causas socioeconómicas de las desigualdades de nuestro mundo.

[C3/RF1/U1/VB] “La realidad no es lo que parece”, “hay intereses ocultos, “hay individuos y grupos que sufren opresión por otros individuos y grupos”, “Esta situación de desigualdades ha ocurrido durante toda la historia de la humanidad”, “Si somos conscientes y analizamos críticamente la realidad aparente podemos descubrir las desigualdades”, “Los individuos se pueden organizar para luchar contra las desigualdades”.

[C3/RF1/U2/VB] Es una secuencia implícita en la “conversación”.

[C3BIS/RF1/U3/VA] La desigualdad social en las sociedades y culturas actuales y en las históricas no es un concepto que, desde mi punto de vista, deba trabajarse por separado en estas edades y en este contexto, el escolar. Es una perspectiva que debe estar presente en el estudio y análisis de todos los temas. Este es mi enfoque.

[C3/S2/U1/VA] Me remito a la segunda pregunta.

[C3/M3/U1/VB] Los contenidos que abordamos: agresión a los derechos humanos, problemas de la inmigración, los “sin papeles”, su lucha por la supervivencia y por sus derechos. Y el respeto a los propios compañeros, profesores, personal del centro, (los

---

alumnos suelen ser poco respetuosos con el personal no docente. Yo se de alumnos que se han insolentado con las limpiadoras, a las que han dicho que “su obligación es limpiar”, cuando estas se han quejado por ciertos tipos de suciedad).

[C3/CS1/U1/VA]

Subdesarrollo

Hambre

Explosión demográfica

Guerras de hoy: Golfo Pérsico, Kosovo, Afganistán, África (Liberia, etc)

Globalización.

[C3/CS1/U2/VB] Explicar la guerra y conflictos de hoy es lo que más les interesa a ellos.

[C3/CS1/U3/VA] Para mí, explicar las características del sistema mundo.

[C3/J1/U1/VB] Ya te he comentado que los que más me interesan, en este tema, son los relacionados con los valores, actitudes, etc. Sí destacaría uno que me parece interesante y es el hecho de que los alumnos entiendan que el problema de las desigualdades no es un problema abstracto, que sólo sale en los telediarios entre el mundo rico y pobre y que con hacer una manifestación o dar un donativo a alguna ONG basta. Las desigualdades es algo que nos afectan a todos y de las que todos somos responsables. En segundo lugar, la idea tan extendida de que siempre las ha habido y siempre las habrá, con lo que no merece la pena hablar de ello. Estos son los problemas que hay que trabajar. Que en nuestra mano, en nuestra actitud está el mejorar y cambiar las situaciones, y que siempre podemos hacer algo más de lo que hacemos.

[C3/J1/U2/VB] De lo que te he dicho antes, creo que lo más importante es romper con ese determinismo o conformismo nihilista que nos paraliza y que nos hace adoptar una actitud neutra ante estos problemas.

[C3/R1/U1/VA] El Islam y su expansión. Dossier sobre el Mundo Árabe. Declaración de los Derechos Humanos. Constitución española. Conceptos como: respeto, dignidad, libertad, tolerancia, solidaridad, economía, globalización, multiculturalidad...

[C3/R1/U1/VB] Los conceptos citados ¿Por qué? Los alumnos conectan más fácilmente con los conocimientos desde su experiencia vital, y les favorece una actitud más crítica y autónoma.

[C3/R2/U1/VB] La desigualdad política, racial, de género, religiosa.

[C3/R2/U2/VA] Todas las desigualdades me parecen igual de importantes.

[C3/AM1/U1/VA] Lo dicho, cualquiera puede ser susceptible de abordar el tema de la diversidad

[C3/AM1/U2/VB] Los de geografía les resultan más útiles, al menos los consideran más útiles la primera vista. Los de historia les resultan tantos o más útiles al final de curso, cuando ven que han tenido oportunidad de aplicarlos a la vida cotidiana

[C3/AT1/U1/VB] Desigualdad, injusticia, ética, derechos humanos, libertades, violencia, etc.

[C3/AT1/U2/VA] Todos resultan importantes, si acaso fuese necesario establecer una jerarquía, indicaría el concepto de Libertad y Derechos Humanos.

[C3/AT2/U1/VA] inmigración – problema del hambre-relaciones comerciales desigual y problemas urbanos.

[C3/AT2/U2/VB] la inmigración ¿Por qué? Es algo que viven de cerca en sus aulas en el barrio y en el pueblo en el que viven.

[C3/C1/U1/VA] Subdesarrollo, la localización geográfica, causas, posibles soluciones, repercusiones en el día a día, la globalización.

[C3/C1/U2/VA] Quizás el subdesarrollo y su localización geográfica actual para que tengan conciencia de las disparidades actuales.

[C3/FR1/U1/VC] Algunos de los contenidos que abordo son:

- a) Las desigualdades Norte-Sur: el subdesarrollo
- b) La desigualdad de género y de oportunidades
- c) Conflictos de género
- d) Desigualdad económica en los países del Norte

- e) Desigualdad económica en los países del Sur
- f) Desigualdades sociales
- g) Desarrollo y medioambiente
- h) Resolución pacífica de conflictos

[C3/FR1/U2/VC] Los que a mi juicio son más importantes señalaría los apartados a), b) y h).

[C3/FR2/U1/VA] Revolución Industrial, La España Contemporánea, Europa y el mundo a comienzos del s. XX, la Crisis de 1929, Movimientos artísticos (especialmente romanticismo, realismo, cubismo, expresionismo y vanguardias), Historia del Movimiento Obrero, Guerras Mundiales, Guerra Civil Española, Tercer Mundo.

[C3/FR2/U2/VA] Temas relacionados con los núcleos temáticos: Revolución Industrial, Movimiento Obrero, Guerra Civil y Tercer Mundo. La razón es que a través de ellos aparece la *desigualdad* como forma de desequilibrio, de descompensación y de conflicto.

[C3/G1/U1/VA] -desigualdades económicas: en diferentes escalas y aspectos  
-sociales, políticas, culturales, biodemográficas, familiares,  
Creo que lo mejor es consultar las guías del profesorado, pues allí se contiene amplia información y evita hacer el listado

[C3/G1/U2/VB] La percepción de que la desigualdad existe en diferentes escalas y por tanto es consustancial a su vida cotidiana. Hay que asumir que vivimos en una sociedad desigual y habrá que plantearse como combatir algunos de sus factores.

[C3/JM1/U1/VB] Pobreza, explotación, educación, democracia, patriarcado, capitalismo, asimetría, paridad, racismo, xenofobia, machismo, condición humana...

[C3/JM1/U2/VB] Capitalismo, patriarcado y condición humana.

[C3/L1/U1/VA] - Diversidad cultural y desigualdad socioeconómica: Un retrato aproximado del mundo

- El reparto desigual de los recursos o la satisfacción desigual de las necesidades básicas
- Sociedades ricas y sociedades pobres
- La vida humana en el mundo pobre: población, economía, política, etc
- El intercambio desigual entre pobres y ricos

- Pobres en el “paraíso”

[C3/L1/U2/VA] Me parecen importantes dos cosas básicas:

1ª, que se construyan una imagen global de la desigualdad mundial

[C3/L1/U3/VB] 2ª, que aborden problemas concretos relacionados con ella y que le son cercanos, como la inmigración, para que se impliquen y puedan saltar chispas en la clase.

[C3/JB1/U1/VB] Según. Últimamente el de la guerra (Irak). Lo disparatada que es una guerra. Educación para la paz; por eso a los alumnos cuando se produce un acontecimiento bélico, les cuesta mucho trabajo buscar una explicación lógica. Están muy sensibilizados sobre el tema.

[C3/JB1/U2/VB] Todos son importantes. En el colegio, tres días a la semana tratamos en los buenos días temas relacionados con los valores.

Sin duda el tema más importante es el tema de solidaridad; hay que hacerles ver que un joven como ellos no tiene culpa de haber nacido en un país con muchísimas carencias o viceversa, que los países ricos tienen que ser solidarios con los pobres, pero una solidaridad bien entendida; es decir, no dar limosnas, sino aportar soluciones que sean duraderas.

[C3/MZ1/U1/VA] Pues el origen de la desigualdad económica a partir de la revolución industrial.

La relación que tiene el crecimiento económico de ciertos países con los conflictos sociales y la miseria de otros.

Los movimientos que luchan por un crecimiento equilibrado de la riqueza en el mundo.

Los problemas para el desarrollo de los países más pobres.

La importancia de la educación en la desigualdad hombre/mujer.

El papel represor de la sexualidad que tiene la religión en ello.

La dependencia económica de las mujeres al hombre desde la historia.

[C3/MZ1/U2/VA] Creo que todos son importantes, no sabría hacer una jerarquía de ellos.

[C3/P1/U1/VA] Desarrollo-Subdesarrollo:

-Localización geográfica., indicadores del subdesarrollo, causas del subdesarrollo, posibles soluciones: modelos de ecodesarrollo, la cooperación internacional, Necesidad de un Nuevo orden Internacional.

[C3/P1/U2/VB] Todos, pero sobre todo, trabajar con una escala más cercana a ellos, que vean que en su propia ciudad también se pueden dar estas desigualdades y que cambien su actitud, por lo menos que piensen que no todos los chicos de su edad tienen la misma suerte que ellos.

[C3/R3/U1/VB] Desigualdad económica, sexual, jurídica, política, social...depende del tema concreto que haya surgido.

[C3/R3/U2/VB] Cualquiera de las ciudades es igual de importante y tiene su propio interés. No creo que haya que generalizar priorizando una sobre otra.

[C3/R4/U1/VA] Siempre en relación con el tema histórico tratado.

[C3/R4/U2/VA] La distinción entre poderoso y oprimido a lo largo de la historia como causa de las desigualdades sociales actuales (teoría marxista) y su realidad actual: ¿es cierta esa distinción? ¿Estamos ante un problema económico internacional o social, que afecta a los países menos desarrollados?.

[C3/R5/U1/VD] CONTENIDOS: La organización y secuenciación de los contenidos conceptuales en los bloques que a continuación se proponen se justifican desde la doble lógica del conocimiento científico y escolar.

Desde la primera, el eje que vertebra los contenidos se articula en torno a tres ideas básicas:

- El conocimiento de la realidad social está organizado en tres niveles que corresponden a la organización y estructura económica, la organización y estructura social y el sistema de representaciones colectivas.

La realización e interacción espacial de los tres niveles de la organización social entre sí y de realidad social en su conjunto con el medio físico, generan una determinada organización del espacio en conjuntos o ámbitos espaciales que mantienen entre sí relaciones basadas en el intercambio y el desarrollo desigual.

- La relación e interacción en el tiempo y el espacio de los tres niveles, ha generado procesos de cambio que han configurado a grandes rasgos el mundo actual.

Desde la lógica del conocimiento escolar, el eje vertebrador se articula en torno a tres momentos de la construcción conceptual:

- Aproximación a la comprensión de los conceptos sociales a través de ejemplificaciones en el espacio y en el tiempo y el análisis de problemas relevantes del presente y el pasado.
- Profundización en la comprensión de conceptos sociales e iniciación a la comprensión de las interacciones sociales en el espacio.
- Segundo nivel de profundización en la comprensión de los conceptos sociales e iniciación a la comprensión de las interacciones sociales en el tiempo y a los procesos de cambio social.

Los contenidos procedimentales desarrollados están centrados fundamentalmente en torno a:

- Utilización de los métodos etnográficos más comunes.

Los contenidos actitudinales se han articulado en torno a valores como:

La solidaridad, la libertad, el racismo, la xenofobia, multiculturalidad, etc.

[C3/R5/U2/VC] Creo que los actitudinales, porque los forma como personas y es lo que menos hacemos en la enseñanza.

[C3/V1/U1/VB] Machismo.

- Racismo (emigrantes, colectivo gitano)
- Homofobia.
- Clasismo:
  - desprecio al pobre. Porofobia.
  - desprecio a las clases privilegiadas.
- Violencia juvenil.

[C3/V1/U2/VB] Los alumnos de este instituto, en un ambiente pseudomarginal y con graves problemas de disciplina, tienen generalmente una actitud radical y violenta contra cualquier diferencia personal. Sin embargo el desprecio a los emigrantes probablemente sea el problema más preocupante.

[C3/SJ1/U1/VC] Motivos o causas de la desigualdad económica, social y/o política.

- Posibles soluciones a esta desigualdad.
- Consecuencias.
- Zonas (en su ciudad, país, continente...) donde se dan situaciones de desigualdad.
- Se distintos (racial, económica,... culturalmente) no significa la supremacía.
- Conocer la riqueza (cultural,...) de los que consideramos desiguales.

[C3/SJ1/U2/VC] (Considero los más importantes) Causas de la desigualdad, ya que es importante que el alumno conozca e el motivo por el que otras personas deciden buscar nuevas vías de desarrollo y trasladarse a otro país.

Ser distintos (sexo, cultura...) no implica superioridad de ningún tipo. El alumno debe aprender a ser tolerante y respetar otras creencias... y no pensar que lo suyo es superior al resto, sobre todo teniendo en cuenta que la sociedad tiende al mestizaje.

[C3/N1/U1/VC] Salen muchos tipos de contenidos; pero, como se trata -según he dicho- de sesiones muy abiertas como de debate, etc., pues es difícil poner en pie ahora qué contenidos se manejan. Pero, en fin, trato de centrarme en grandes ideas de geopolítica mundial, de distribución global de la riqueza, del dominio de las multinacionales....; eso en lo conceptual, digamos. También intento que ellos aprendan a buscar por sí mismos informaciones y a argumentar, escuchar otras opiniones y discutir; y, por fin, que se sensibilicen, como gente que vive en este mundo de hoy, acerca de los verdaderos problemas importantes que está viviendo hoy la Humanidad, y que a veces los libros de texto ni siquiera se aproximan a ellos, o lo hacen desde un punto de vista muy académico.

[C3BIS/N1/U2/VD] Pues los podría reducir a tres “tipos”: Una cierta visión de problemas importantes a escala mundial (de todo el planeta); saber manejar informaciones diversas convirtiéndolas en argumentos; tener sensibilidad con respecto a los graves problemas de la Humanidad. Pero claro, comprendo que esto lo reflexiono ahora así sistemáticamente a posteriori, porque, en el momento en que está ocurriendo la actividad en clase todo está más mezclado, lo cual tiene su vertiente positiva y su vertiente negativa.

[C3/N2/U1/VC] Cuando salen estos temas, tratamos de ver siempre las implicaciones, económicas, sociales, políticas y culturales. Y además me gusta que lo vean como causas, desarrollo y consecuencias.

[C3BIS/N2/U2/VC] Pues que tengan como una “estructura” de la Historia en su cabeza, es decir, lo económico, lo social, lo político, lo cultural.

Y lo hago así, porque eso les va a ayudar a interpretar mejor tanto el pasado como el presente.



[C3/MM1/U1/VA] Como antes he dicho, no trato este tema de forma separada. Por eso me voy a referir a la lección de las oleadas revolucionarias, por ejemplo. Los contenidos que trato, principalmente son: el sistema de la Restauración (como precedente para entender lo de después); la revolución de 1830 (precedentes, desarrollo y consecuencias); la revolución de 1848 (precedentes, desarrollo y consecuencias). Y aquí es donde voy metiendo referencias las desigualdades sociales, al descontento popular, etc. y así se ve esto como un factor que influye en las revoluciones.

[C3/LT1/U1/VB] No me preocupan los listados de contenidos, sino que ellos/as descubran, y claro, eso va a ocurrir sobre todo por la vía de los sentimientos, etc. Así que supongo que se manejarán más los contenidos de tipo afectivo.

[C3BIS /LT1/U2/VB] Pues, según lo dicho, los afectivos, porque creo que son los que pueden hacer que se movilicen otros contenidos que, digamos, conceptualmente pueden ser importantes.... Pero eso me preocupa menos, porque si queda en ellos/as la semilla de la inquietud y del gusto por esos temas, pues pienso que ya se irán desarrollando luego con más seriedad ¿no?

**Variable 4: Relación declarada del contenido de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.) (Obtenidas fundamentalmente a partir de las respuestas a las preguntas 2, 3a y 3b del cuestionario)**

[C4/A1/U1/VA] Se suele tratar más en Geografía que en Historia, siempre que vaya en consonancia con el tema de estudios. Igualmente los alumnos asisten a conferencias dadas en el IES.

[C4/A1/U2/VA] Moral individual y moral colectiva debido a los conflictos de conductas y comportamientos que se suelen dar en la adolescencia.

[C4/A1/U3/VA] En Geografía económica en los temas de la globalización de la economía y en la desigualdad regional (lógico). En Historia, en los temas de Edad Moderna y Edad Contemporánea.

[C4/A1/U4/VA] No dedico clases monográficas al tema.

[C4/A2/U1/VA] Los propios de la materia.

[C4/A2/U2/VA] No como tema monográfico sino en momentos adecuados, y sin forzar las situaciones. Este tema se incluye de manera transversal en el currículo, aunque siempre depende de la materia que se imparta.

[C4/A2/U3/VA] Este año ha habido una unidad (la última) que la hemos adelantado precisamente para abordar este tema. [Entiendo que ha seguido tal cual el temario tradicional, en el que la última unidad didáctica suele dedicarse al estudio del mundo actual]

[C4/H1/U1/VA] Lo trabajo más en un grupo de segundo (son más receptivos) pero doy pinceladas en todos (en algunos con muy escaso éxito).

[C4/H1/U2/VB] Con el grupo de segundo del que soy tutor hemos visto temas relacionados con la violencia (falta de respeto, de autocontrol...) y sexualidad.

[C4/H1/U3/VA] Los incluyo según situaciones. No trabajo una unidad específica, aunque en tutoría lo hemos tocado más exhaustivamente dentro de la violencia.

[C4/H1/U4/VA] No hay una unidad específica pero, por ejemplo, en Geografía Humana o Económica suelo introducir el tema. Lo mismo al explicar los continentes o la diferencia entre comunidades autónomas.

[C4/B1/U1/VA] Si te refieres a transversales: respeto medioambiente, rechazo violencia, respeto.

[C4/B1/U2/VA] Lo incluyo en temas que lo permiten, pues resulta más llevadero y natural, así se trata en ambiente más relajado.

[C4/B2/U1/VA] De política, sociedad y economía de los ss XIX y XX, todos en un sentido amplio (en 1º Bach).

[C4/B2/U2/VB] En 4º se trata el tema de la desigualdad de una manera más cercana al alumno.

[C4/B2/U3/VA] En general se aborda dentro de temas diferentes:

[C4/B2/U4/VA] a) 4º Diversificación:

- Conquista y colonización de América: La actuación de los españoles.
- Migraciones.

[C4/B2/U5/VA] b) 1º Bach:

- Imperialismo.
- Descolonización: desarrollo y subdesarrollo.
- Fascismos.

[C4/S1/U1/VA] Los que vienen reflejados en las programaciones de las respectivas materias, buscando su adaptación al contexto y ambiente de los alumnos. Sería excesivamente largo detallar.

[C4/S1/U2/VA] lo incluyo en los temas donde veo su interés; no creo adecuado en tema específico en mi materia; tal vez en ética podría serlo.

[C4/S1/U3/VA] Conceptos básicos de CC. Sociales: estudian las Clases Sociales (4 ESO)

Desarrollo y Subdesarrollo: estudian desigualdad en el Mundo, incluidos aspectos de género y bolsas pobreza en países desarrollados (3 ESO)

La Sociedad Española: estudian grado de desarrollo económico, pero también cultural y cívico de la sociedad española (2 BACH).

En "Alternativa" también he tocado el tema, aunque más bien desde la perspectiva de la "complementariedad" de lo masculino y lo femenino y no tanto desde la óptica de la desigualdad.

[C4/M1/U1/VA] Trabajo una temática muy variada. Concretamente, durante el presente curso académico pienso abordar los siguientes temas:

- c) En Historia: el Antiguo Régimen, la revolución (entendida en el sentido económico y en el sentido político fundamentalmente), el nacionalismo, el movimiento obrero, el imperialismo, el fascismo, el nazismo, la guerra fría, la descolonización, la globalización económica, etc.
- d) En Geografía: los conceptos relacionados con los procedimientos geográficos (coordenadas geográficas, escalas, proyecciones, MTN, etc), el relieve, el clima, la vegetación, la acción antrópica, el doblamiento rural y urbano, las actividades económicas relacionadas con los tres sectores tradicionales (primario, secundario y terciario), los desequilibrios territoriales, la proyección internacional de España, etc.

[C4/M1/U2/VA] Normalmente trato la desigualdad a través de varias unidades didácticas, puesto que hay una serie de temas que se prestan especialmente para ello: tal ocurre con el tema de Geografía referido a los desequilibrios territoriales en España o bien al tema de Historia referido al subdesarrollo. No obstante, hay que admitir que el concepto de desigualdad está prácticamente presente, implícita o explícitamente, en casi todos los temas de las Ciencias Sociales.

[C4/M1/U3/VA] Como ya he apuntado antes, el concepto de desigualdad aparece íntimamente relacionado con el estudio de los desequilibrios territoriales, tanto a nivel nacional como internacional, ya que es precisamente en los espacios más subdesarrollados donde nos encontramos los mayores contrastes de todo tipo (sociales, económicos, raciales, políticos, etc.)

[C4/M2/U1/VB] Otros temas que trabajo con los alumnos son los que ellos viven directamente o sea:

- La movida y el alcoholismo. Otros tipos de diversión.
- La inmigración.
- El respeto al medio ambiente y a la naturaleza. El abuso energético.
- El consumismo excesivo y de marcas.
- La contaminación acústica.
- Una alimentación correcta y sana.
- Una idea que parece que les “toca” un poco más es cuando se les hace ver que todo lo que se destroza del entorno lo pagamos entre todos, incluidos sus padres trabajando de sol a sol.
- También insisto muchísimo en todo lo relacionado con la violencia puesto que ven tantas películas violentas que llegan a convertir la agresión física no solo en algo habitual, sino, incluso, en algo heroico.
- Injusticias y desequilibrios actuales como origen y causa de muchas de las situaciones que ellos escuchan en los medios de información y que, normalmente, dicen no comprender.

- En resumen, el concepto de desigualdad de la primera pregunta engloba todos los demás: xenofobia, racismo, guerras, eje Norte-Sur etc.

[C4/M2/U2/VA] Por las materias que imparto es imprescindible tratar estos temas englobados en otras unidades didácticas como ocurre con las migraciones en la demografía o las desigualdades a lo largo de toda la geografía humana y económica. Por tanto, insisto, es absolutamente necesario hacerlo así.

[C4BIS/M2/U3/VB] La desigualdad, dado que es el origen de todos los demás problemas.

[C4/F1/U1/VB] Temas relacionados con la problemática medioambiental. Temas relacionados con el consumo.

[C4/F1/U2/VD] Forma parte de unidades didácticas, aunque el tratamiento de determinadas manifestaciones de la desigualdad constituye una parte esencial y, en algunos casos, el eje en torno al que se desarrolla la unidad.

[C4/F1/U3/VD] En 1º ESO en la Unidad “La diversidad humana” (desigualdades socioeconómicas, étnicas y culturales)

En 3º ESO en las unidades “Barreras físicas, fronteras humanas” y “La población y los recursos”.

[C4/F2/U1/VD] Un variado elenco de ellos, que se derivan de los problemas relevantes previamente seleccionados en el Proyecto Cronos, tales como el conflicto y el cambio social, y otros bien de tipo general bien más particulares vinculados a temas de actualidad como la guerra, etc.

[C4/F2/U2/VD] No como tema independiente, sino como eje vertebrador de las dos unidades didácticas básicas que desarrollo en 4º de la ESO (Mercaderes e Industriales, y Revoluciones del mundo contemporáneo). Ello admite tratamientos específicos del asunto en distintos momentos y con diversos materiales y situaciones de aprendizaje.

[C4/RF1/U1/VB] Si la pregunta se refiere a “temas transversales”, trabajo la educación para la paz, la educación para la salud, la educación sexual, ecológica, la no sexista... Si la pregunta se refiere a temas que preparen a los alumn@s para la transformación social, desde una postura crítica, en la cual me sitúo yo, diré que todos los temas tienen la posibilidad de ser analizados “sacando a la luz” los intereses de los grupos de poder y como estos influyen en los individuos, grupos, medio ambiente...

[C4/RF1/U2/VA] Desde hace varios años en los centros en los que he estado las “Semanas culturales” se han dedicado a temas que concretaban el concepto de desigualdad en alguno de sus aspectos. Por ejemplo el año pasado trabajamos sobre una exposición de la ONG “Entrepueblos” estudiando los datos sobre la esclavitud

infantil, la situación de la mujer en El Sur, etc. Hicimos debates, murales y trabajos. Estas son situaciones específicas que enriquecen las clases diarias.

[C4/RF1/U3/VA] Salvo los temas que dedico a la geografía física descriptiva el resto de los temas llevan incluidos contenidos que versan sobre la desigualdad. Ejemplos: En la unidad “El principio de la Historia de la Humanidad”, se incluyen dos temas: Pueblos en peligro de extinción y El papel de la mujer en el descubrimiento de la agricultura. En la unidad “Las civilizaciones fluviales”: El papel de los esclavos en la construcción de las pirámides egipcias. En la unidad “La Zona Cálida”: Pueblos nómadas, el pueblo gitano. En la unidad “América”: los conflictos raciales en Estados Unidos, Estudio de caso: Estados Unidos-Brasil. Etc.

[C4BIS/RF1/U4/VA] La desigualdad social en las sociedades y culturas actuales y en las históricas no es un concepto que, desde mi punto de vista, deba trabajarse por separado en estas edades y en este contexto, el escolar. Es una perspectiva que debe estar presente en el estudio y análisis de todos los temas. Este es mi enfoque.

[C4/CC1/U1/VA] Estado. Poder. Democracia. Conflicto. Trabajo. Información. Espacio. Emigración. Medio ambiente.

[C4/CC1/U1/VA] El concepto de desigualdad está presente a lo largo de las unidades didácticas durante todo el curso, tanto en Geografía como en Historia. Porque creo que no es una cuestión de trabajarla aisladamente unos días, sino que como ya he dicho anteriormente, debe estar siempre presente en el estudio de los conceptos, por lo que lo vamos trabajando permanentemente.

[C4/S2/U1/VB] El machismo, la intransigencia religiosa, la discriminación de la mujer en todos los ámbitos de la sociedad, en la asignatura de Hª de España los problemas de rechazo a otra persona por raza o razón económica en la Hª Contemporánea.

[C4/S2/U2/VA] No como unidad didáctica, sino como tema transversal. No me da tiempo acabar el temario en bachillerato.

[C4/M3/U1/VA] La desigualdad política, económica, legal, se contempla en los temas correspondientes del programa. Desde que iniciamos el estudio de los procesos de las revoluciones liberales burguesas, de las doctrinas socialistas...

[C4/M3/U2/VB] Pero además en el transcurso de nuestras clases, en el día a día, vemos continuos casos de agresión al concepto de igualdad: los compañeros la violan

continuamente con su comportamiento, incluso abusivo, con los que son diferentes (niñas, más pequeños, más débiles, minusválidos, menos simpáticos, en general los más “indefensos”). Y esto ocurre tanto en niveles de ESO como en niveles superiores. A veces el profesor descubre casos graves de agresión moral entre compañeros. Desgraciadamente algunos profesores no prestan toda la atención que deben a estos casos. Algunos tampoco respetamos escrupulosamente a alumnos y compañeros.

[C4/M3/U3/VA] No trabajo como tema el concepto de desigualdad. Hablo, como he dicho, en los procesos revolucionarios haciendo hincapié en el triunfo que supone su consecución y cómo en el transcurso del tiempo se va ampliando para reconocer derechos de minorías, antes impensados.

[C4/M3/U4/VA] No dedico una unidad concreta porque los programas que damos no lo contemplan y el tiempo viene muy justo. Por eso aprovecho ocasiones bien del programa o de situaciones vividas en la realidad y conocidas por prensa, TV...

[C4/CS1/U1/VA] Demografía: migraciones.

Urbanismo: ciudades de los países ricos y de los subdesarrollados. La diferencia de los barrios en la misma ciudad: el centro, las áreas centrales de negocios, los hábitats marginales subintegrados.

Subdesarrollo/desarrollo: el Tercer Mundo (Colaboramos con la Delegación de Solidaridad del Ayuntamiento de Córdoba y todos los años se aborda un tema; este año será el del antiguo Sáhara español).

[C4/CS1/U2/VA] Por ahora no, ya he explicado antes cómo lo hago.

[C4/J1/U1/VA] Bueno como ya te he dicho, este año al trabajar en Bachillerato tengo que ajustarme más al programa oficial con vistas a la selectividad. En cuanto a la ESO, sí tengo que decirte que el libro que tenemos sí da opción para poder plantear incluso U. Didácticas, y así lo he hecho siempre, al margen del libro. Buscando un planteamiento más acorde con mi idea de cómo debe ser un currículo en la ESO. Concretamente utilizaba el libro de AKAL, del grupo de Mainer con lo que el tema de la desigualdad estaba siempre presente.

[C4/J1/U2/VA] Cuando trabajaba con el libro de AKAL, era una U. Didáctica independiente. En el caso de volver a dar la ESO, a pesar de los cambios introducidos por la LOCE creo que seguiré en la misma línea.

[C4/R1/U1/VA] Sobre su autonomía intelectual: monografías de investigación.

[C4/R1/U2/VA] Se trata en temas puntuales como: El Islam. Porque el alumno puede integrar mejor una información en la construcción de sus propios esquemas a cerca de lo social: inmigración

[C4/R2/U1/VA] Solamente los temas de la programación en cada curso.

[C4/R2/U2/VA] Lo trato en los temas en donde se encuentra insertado en la programación y ocasionalmente si el momento lo requiere. Por ejemplo al tratar las revoluciones liberales.

[C4/R2/U3/VA] No lo trabajo como unidad didáctica independiente

[C4BIS/R2/U4/VA] No lo preparo especialmente sino como una parte más del tema. Porque no salgo de los contenidos de la programación.

[C4/AM1/U1/VB] Trabajo la idea de conflicto, la explicación multicausal, la injusticia, temas de medio ambiente, de comercio justo, de defensa del patrimonio.

[C4/AM1/U2/VA] Lo trato dentro de todas las unidades, porque si no, según mi punto de vista, quedaría relegado a una tema más que se estudia, que se examinan de el (quien lo haga) y que se olvida porque no se concreta con el conocimiento del alumno. Creo que deben ser parte de todo el currículum, y no estar reservados al día de tal o cual.

[C4/AM1/U3/VA] Pues no se de forma exacta, pero en mis clases hay mucho espacio para la intervención de los alumnos (el que demanden) así que puede que el tema surja muy a menudo. Por mi parte, lo trato, por ejemplo, en el antiguo régimen, en la explicación de la sociedad, en el predominio de la iglesia antes de la reforma, etc.

[C4/AT1/U1/VA] Con independencia de los contenidos habituales en las programaciones del Área, suelo trabajar los siguientes contenidos transversales: las libertades y los Derechos Humanos, el imperialismo, la globalización, el comercio desigual, la violencia y la paz, las minorías, etc.

[C4/AT1/U2/VA] Lo suelo trabajar dentro de una Unidad Didáctica, con objeto de no presentarla como un hecho aislado en la Historia, sino como una constante del devenir histórico: la desigualdad social, política, sexual, laboral, cultural, etc.



[C4/AT1/U3/VA] Por ejemplo, aparece en la U.D. Los imperialismos coloniales del S. XIX (1º de bachillerato). En dicha Unidad trabajo con el alumnado las diferentes consecuencias que el fenómeno del colonialismo supone para las metrópolis y para las colonias, incidiendo en que dicha desigualdad genera otras desigualdades (culturales, económicas, políticas, sociales, etc.) y la aparición de la violencia.

[C4/AT2/U1/VB] La paz- el respeto y la convivencia

[C4/AT2/U2/VA] En alguna unidad didáctica Explica por qué. Por falta de tiempo

[C4/AT2/U3/VA] De acuerdo con la programación

[C4/C1/U1/VB] Conceptos de desarrollo/subdesarrollo, riqueza, progreso lineal, evolutivo...

[C4/C1/U2/VA] Si lo voy a tratar es a lo largo de todo el año, como si fuera un eje transversal. Si incidies en algo a lo largo de todo el curso es más fácil que lo vayan asimilando.

[C4/CA1/U1/VA] Siempre lo incluyo en otra unidad.

[C4/CA1/U2/VA] Me adapto al temario que esté dando y a partir de ello escojo el más apropiado. En este departamento, es bastante más fácil referirse a la desigualdad social referente a algunos temas de historia, o de geografía con la emigración.

[C4/FR1/U1/VA] Además de los propios del currículo oficial trabajo temas tales como: Desarrollo y medioambiente, El subdesarrollo, Conflictos actuales, El racismo y la xenofobia, Conflictos y desigualdades de género, etc

[C4/FR1/U2/VA] Debido a su carácter transversal, en pocas ocasiones se abordan como unidades didácticas específicas, siendo lo habitual que estén presentes en todos los temas del currículo.

[C4/FR2/U1/VA] El programa de Historia en 4º está muy vinculado a otras conceptualizaciones tales como guerra-paz, capitalismo-socialismo, liberalismo,

violencia, bienestar social, economía, medios de comunicación, democracia-dictaduras etc.

[C4/FR2/U2/VA] El concepto de *desigualdad* tiene, para nosotros, un carácter transversal, es decir no lo abordamos como unidad didáctica independiente, aunque podría hacerse. Optamos, sin embargo, por una aproximación al mismo, a través de sus diferentes manifestaciones concretas que se desarrollan a lo largo y en cada uno de los procesos históricos o de dinámica geográfica.

[C4/FR2/U3/VC] No lo trabajamos como unidad didáctica específica ya para comprenderlo adecuadamente se ha de partir de ejemplos concretos. Al menos en nuestras circunstancias ambientales, a nuestro alumnado le resultaría muy difícil comprender grandes conceptualizaciones si no se parte de hechos o ejemplos concretos. Nuestro alumnado no ha desarrollado plenamente sus capacidades de abstracción razón por la que abordar temas tales como La Guerra, la Desigualdad, etc., no nos parece metodológicamente adecuado.

La desigualdad está presente junto a otros temas como la guerra y la paz, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la convivencia, la democracia, el valor de la libertad, el respeto, la conservación del medio ambiente y el valor supremo de la vida. Pero siempre partiendo de situaciones, lugares, personajes y hechos concretos.

[C4/G1/U1/VD] En 3º de ESO hay otras tres unidades: Viviendas y ciudades, el desarrollo del medio rural y ¿quién gobierna España?. En todas ellas se plantean problemas de desigualdades en diferentes escalas geográficas. En Diversificación ya he indicado lo que hago: la historia de la escuela y la industrialización. En Bachillerato la organización geopolítica del Estado Español y las condiciones del medio ecogeográfico.

[C4/G1/U2/VD] Creo que se desprende de lo anterior. Como unidad independiente y, además, inserta en otros problemas geográficos.

[C4/G1/U3/VD] En las ciudades en el caso de las periferias y los centros, en las desigualdades de servicios, infraestructuras... los precios del suelo, el rural/urbano y sus procesos de transformación...

[C4/JM1/U1/VB] Infinidad de temas, uno más profundamente que otros: derechos humanos, educación cívica, relaciones hombre-mujer, violencia, democracia, explotación, ecología...

[C4/JM1U2/VC] No lo trato específicamente, sino que este tema, como tantos otros, atraviesa el currículum y se trata por aproximaciones sucesivas de forma recurrente.

[C4/L1/U1/VC] Si te refieres a temas que impliquen compromiso social y de crítica del presente:

En CTS:       El impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad  
                  La ciencia y al tecnología como instrumentos de dominación  
                  El lado oscuro de la ciencia y la tecnología  
                  El ciudadano frente a la ciencia y la tecnología: análisis de casos  
                  Las patologías de la tecnofilia, etc.

En Sociales de ESO:

                  La violencia política en España y el mundo actual  
                  Guerras y genocidios del siglo XX  
                  El papel de las mujeres en la España contemporánea  
                  La inmigración económica en España  
                  El problema ecológico

En cuanto a otros temas más propios del programa, siempre buscando un enfoque crítico:

                  La representación del espacio terrestre  
                  Los condicionantes medioambientales de la vida humana  
                  Las revoluciones políticas del siglo XIX (Poder para el pueblo)  
                  De la guerra civil española al franquismo  
                  Grandes hitos de la historia de la ciencia y de la tecnología: de la revolución científica al imperio de la ciencia (CTS)

[C4/L1/U2/VD] Sí, como unidad didáctica independiente o bloque temático en la segunda mitad del curso.

Porque me parece el concepto idóneo para dar sentido y organizar los contenidos de Geografía general del segundo ciclo de ESO.

[C4/L1/U3/VA] - Lo trabajo siempre que no me tropiezo con imponderables insalvables. Lo he trabajado muy directamente cuando he dado clase en el segundo ciclo de ESO. Lo abordo más indirectamente en las clases de CTS de bachillerato. En segundo de bachillerato me ciño al programa por imperativos del guión.

[C4/JB1/U1/VB] Globalización.

- Hambre.
- Analfabetismo.
- La paz – guerra.
- Racismo – xenofobia.
- Igualdad entre sexos.
- Medio ambiente.
- Democracia – regímenes autoritarios.
- Solidaridad.

[C4/JB1/U2/VA] No, lo trato, lo incluyo en todas aquellas unidades que por su contenido lo requieran; ya que estos temas están interrelacionados.

[C4/JB1/U2/VA] Por ejemplo, en el tema que estamos viendo ahora: países ricos y países del tercer mundo. Los analizo por separado para después hacerles ver las enormes diferencias que existen.

[C4/MZ1/U1/VC] En 1º de Bachillerato hemos tratado la desigualdad del reparto de la riqueza en el mundo como consecuencia de la Globalización financiera neoliberal y los problemas que esto causa, los conflictos de todo tipo.

[C4/MZ1/U2/VD] Si, es un tema independiente, pero el asunto, el sustrato de la desigualdad económica está presente en todos los temas que hemos trabajado desde principio de curso.

[C4/MZ1/U3/VD] En Patrimonio hemos trabajado la situación de la mujer en el barroco a través de la pintura, de la desigual educación y niveles de libertad.

[C4/P1/U1/VB] -Solidaridad, Tolerancia, en las relaciones entre los países y entre los ciudadanos.

-Educación Medioambiental

-Coeducación

[C4/P1/U2/VC] Fundamentalmente, como unidad específica lo trato en el tema de Desarrollo-Subdesarrollo y de forma más general, como un eje transversal que aparece en muchos temas y algunas veces surge como debate o problema que se manifiesta en el aula, en el comportamiento entre los propios alumnos.

[C4/P1/U3/VC] Desarrollo-Subdesarrollo, explicando las causas del subdesarrollo y los indicadores de la pobreza y como final de la unidad, intentando que los alumnos

comprendan la necesidad de superar la desigualdad como una cuestión de justicia social y no de caridad.

El estudio del funcionamiento de las Sociedades a lo largo de la historia (sociedades esclavistas, sociedad del Antiguo Régimen, sociedad de Clases), las desigualdades existentes entre los grupos sociales.

[C4/R3/U1/VB] Tolerancia, Inmigración, Marginación, Ideologías, etc

[C4/R3/U2/VA] Lo traté incluido en temas generales cuando las circunstancias lo permitían.

[C4/R3/U3/VA] En las relaciones Norte-Sur. En el estudio de los sistemas económicos.

[C4/R4/U1/VA] Sobre todo, relacionado con las materias transversales, se busca la igualdad entre sexos, así como el respeto al medio ambiente y la conservación del patrimonio histórico-artístico.

[C4/R4/U2/VA] Inserto en la unidad didáctica correspondiente, puesto que es el mejor modo de no romper el orden lógico de la materia y siempre que algún tema concreto así lo precise.

[C4/R4/U3/VC] El movimiento obrero; colonización y descolonización. En estos temas, es fácil, partiendo de problemas internacionales y económicos, llegar hasta problemas cercanos en donde se pueden cometer todo tipo de discriminaciones por razones económicas, de sexo o nacionalidad.

[C4/R5/U1/VB] Desigualdad racial y cultural.

[C4/R5/U2/VA] Depende del curso y de la materia que imparta, en Contemporánea de 1º Bach , trato la desigualdad incluida en cada tema, en Antropología de 2º Bach, sí se trata en un tema específico. Por organización del programa de cada materia.

[C4/R5/U3/VC] Lo trabajo en 2º Bach. en Antropología, para ver las diferencias raciales y socioculturales. En una unidad llamada "Aprender a vivir juntos".

[C4/V1/U1/VA] Siguiendo la propuesta del manual de texto, PRAXIS editado por OCTAEDRO:

- 1- La DIVERSIDAD. Realidad y necesidad de tolerancia.

- 2- Norte / Sur. El problema del Tercer Mundo. Emigración hacia países ricos. Necesidad de solidaridad.
- 3- Consumo. Lo material como bien relativo.
- 4- El sexo en tiempos del SIDA. La mujer como objeto sexual. Feminismo.
- 5- Las sectas. La espiritualidad como necesidad humana.
- 6- La corrupción. Códigos éticos profesionales.
- 7- El problema generacional. Comunicación y democracia.
- 8- El problema de las drogas. Adicciones.
- 9- El ocio. Educación para el tiempo libre.
- 10- El paro. Problemática social. Posibles soluciones: repartir el trabajo.
- 11- La contaminación. Conciencia ecológica.
- 12- La violencia. Derechos humanos.

[C4/V1/U2/VB] Habitualmente la desigualdad aparece en cada uno de los temas. Cada uno de ellos supone proponer valores morales inspirados en la tolerancia, respeto a las opciones personales...

[C4/V1/U3/VC] La igualdad de derechos y el respeto a las diferencias son temas sobre los que reflexionamos en unidades didácticas directamente relacionadas. Por ejemplo: la problemática del Tercer Mundo sirve de base para otros puntos como los emigrantes en nuestro país. Al estudiar el “sexo en tiempos del SIDA”, se analiza la discriminación sexual hacia las mujeres y homosexuales, y se propone la tolerancia a las opciones personales como base incuestionable de convivencia.

Por citar un último ejemplo, el paro o el ocio, son temas desde los que se puede abordar el rechazo hacia ciertos sectores sociales ya que el poder adquisitivo y nuestras actividades en tiempo libre también son objeto de rechazo para algunos alumnos. Se da la circunstancia ridícula, como muestra de esto, de rechazo a personas que no compartan la afición por un determinado equipo de fútbol, estilo musical...

[C4BIS/V1/U4/VB] En la materia “Vida Moral y Reflexión Ética” intentamos abordar estos comportamientos (xenófobos, machistas y homófobos fundamentalmente), y plantear soluciones y alternativas a esta problemática social.

[C4/SJ1/U1/VA] Sí trabajo con los alumnos el concepto de desigualdad, aunque en muchas ocasiones no profundizo lo que debiera, generalmente por las prisas en acabar el temario.

[C4/SJ1/U2/VB] La tolerancia, el respeto, la igualdad, el diálogo, el cuidado del medio ambiente, la crítica a la discriminación, la defensa del patrimonio cultural,...

[C4/SJ1/U3/VA] La desigualdad la trato como un aspecto más de una unidad didáctica, no de forma independiente o específica.

El motivo es que me parece más interesante y productivo para el alumno hablar de este tema a partir de realidades cotidianas que surgen con el estudio de los diversos temas.

El tratarlo independientemente conllevaría analizar la desigualdad una única vez y olvidar el tema, sin embargo, incluirlo en las distintas unidades implica tener presente a lo largo del curso este aspecto, con lo cual el alumno llega a ser más consciente de una realidad que es necesario modificar.

[C4/SJ1/U4/VA] En una de las unidades en la que explico la desigualdad es en “La población del mundo”, entre otras, concretamente en el apartado dedicado a las migraciones, por ser un tema de actualidad y polémico en muchos casos. Considero que es bueno que el alumno entienda el porqué de la emigración y comprenda que el inmigrante es exactamente igual que él.

Suelo tratar la emigración española para que ellos sean conscientes de lo que supone sentirse desigual en otro lugar y así comprendan al inmigrante.

[C4/N1/U1/VC] Bueno, según lo que acabo de decir, en realidad se puede decir que trato dos tipos de temáticas distintas: las que se corresponden con el programa “oficial” más o menos (y eso, la verdad viene a responder, a su vez, al índice de los libros de texto, de Geografía o de Arte) y esas otras temáticas de actualidad, que decía más arriba, que para mí son todavía más interesantes: conflictos internacionales, desigualdades entre zonas del mundo, lo que provoca movimientos migratorios, las transformaciones agrícolas hacia una agricultura moderna (incluidos temas polémicos como los transgénicos), las alternativas energéticas, la expansión de la información digital y sus consecuencias, etc.

[C4/N1/U2/VC] \* Ya he dicho, para resumir, que, por una parte voy llevando en lo básico el temario oficial y, por otra, voy tratando en clase temáticas actuales y de interés. Y, claro, intento establecer conexiones entre ambas cosas, siempre que puedo.

\* En el temario oficial no trato este asunto de forma independiente, sino que sale en algunas de las lecciones, pero como un contenido más, por decirlo así. En las temáticas que debatimos en clase sí que salen asuntos de desigualdad o de diversidad cultural, racial, etc. en bastantes ocasiones. ¿Por qué? Pues porque ya he dicho que lo considero muy importante desde el punto de vista educativo, para entender el mundo en que vivimos.

[C4/N1/U3/VC] Ya lo he explicado antes: Lo trabajo como temas de debate, en actividades que pueden considerarse como “paralelas” al desarrollo del temario normal, peor conectadas con el temario.

[C4/N2/U1/VA] Lo intento siempre que puedo. Hay asignaturas, como la Historia del Arte, que se prestan menos a ello. Pero en la ESO lo hago cada vez que puedo, en aquellos momentos en que se presenta la ocasión.

[C4/N2/U2/VA] Bueno, pues lo normal: los temas del programa. En Historia del Arte, la cosa está muy condicionada por la selectividad. Y en la ESO, pues el programa es más flexible, pero a mí me gusta que esté bien estructurado, para que no le queden al alumno lagunas, sobre todo, en el tiempo histórico.

[C4/N2/U3/VA] Más bien lo hago tocándolo cuando viene a cuento en algunas unidades, por ejemplo del mundo contemporáneo.

Bueno, lo hago así, porque no me parece adecuado romper el hilo del tiempo histórico, metiendo “cuñas” de otras temáticas, etc. Y como además la Historia se presta mucho a tocar el tema de la desigualdad, pues no es muy difícil que salga algunas veces a lo largo del curso.

[C4/N2/U4/VA] Bueno, no tengo una unidad concreta, sino que lo hago siempre que puedo. Pensándolo ahora, creo que cuando hablamos del movimiento obrero o del Tercer Mundo o cosas así... Pero también hay que tener en cuenta que no te puedes meter muy a fondo con estos temas, porque, si no, no da tiempo a dar el temario.

[C4/MM1/U1/VA] Así de forma concreta y “aparte” no [lo trabajo], la verdad. Pero hay algunos temas en los que sale la idea y entonces aprovecho para comentarla. Claro que, en Historia del Arte, por ejemplo, no lo he tratado nunca, ahora que lo pienso.



[C4/MM1/U2/VA] Pues depende: si es en Historia del Arte, está claro: el temario para la prueba de selectividad, es decir, los distintos tipos de arte, etc. a lo largo de la Historia. En 4º de la ESA, como muchos son gente mayor, de nocturno, pues se pueden comentar muchas cosas de interés que con los niños del diurno no es posible. Pero la verdad es que yo sigo un temario para poder acabarlo en el tiempo del curso. Así que los temas principales vienen a ser: las grandes etapas históricas que hay en el programa (como mundo clásico, edad media, moderna, etc.). En el mundo actual intento trabajar siempre cuestiones internacionales como la política internacional o el Tercer Mundo.

[C4/MM1/U3/VA] No lo trato aparte, como antes dije, sino que “sale” siempre alguna vez al desarrollar otros temas.

Lo hago así, la verdad, en parte porque no me lo había planteado antes directamente hacerlo de otra manera, y luego pues porque, de todas, formas, creo que así queda suficientemente integrado en el temario.

[C4/MM1/U4/VA] Como antes dije, la verdad es que en Historia del Arte prácticamente no salen estos temas. Y en la Historia de 4º de la ESA cuando más posibilidades hay de tocar esos temas es cuando nos aproximamos al mundo actual, en las unidades de las oleadas revolucionarias del siglo XIX, en la del socialismo y el movimiento obrero y en la del Tercer Mundo, pero a esa casi nunca me da tiempo a llegar.

[C4/MM1/U5/VA] Como ya he dicho, no trato esta temática por separado. Así que no tendría sentido responder a esta cuestión.

[C4/LT1/U1/VC] Yo trabajo claramente dos tipos de temáticas: por una parte, el programa, porque me obliga mi seminario y la inspección y eso...; pero no confío mucho en esos posibles aprendizajes; y por otra parte -y aparte- una serie como de módulos, que voy metiendo en tiempos del programa (con ampliación por las tardes en actividades complementarias voluntarias), y en los que trato para los de 3º temáticas de Educación Ambiental y de Educación para la Convivencia (en un sentido amplio) y para los de 4º temáticas de marginación (desigualdad, inmigración...) de género y de responsabilidad política. Pero esto segundo lo hago totalmente aparte del programa, porque si verdaderamente quiero enseñar estas cosas con el programa se terminan por desvirtuar.

[C4/LT1/U2/VC] Lo trato en una especie de módulo específico, que se llama “Todos/as iguales, todos/as distintos/as”, que desarrollo, como acabo de decir, en 4º de ESO en una serie de clases, a las que les abro hueco hacia mediados de cada trimestre, y que completo por las tardes con actividades complementarias, como películas, audiciones de música, lecturas de poesía, etc., siempre algo que tenga que ver, por ejemplo, con la inmigración o con la marginación y sometimiento de la mujer, etc.

Creo que haciéndolo así, es decir, desposeyendo a estas actividades de cualquier resabio escolar (o académico) es como únicamente pueden llegar a calar en los alumnos, que tienen que ir “descubriendo” el interés de estos asuntos para la vida.

[C4/LT1/U3/VC] Ya he dicho que prefiero no incluir para nada estos temas en el temario oficial, que hay que cumplir como se pueda y punto. Así que tengo como una esquizofrenia, pero creo que vale la pena.

**Variable 5: Concepción declarada de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A) (Obtenidas fundamentalmente a partir de las respuestas a las preguntas 4 y 8 del cuestionario)**

[C5/A1/U1/VA] Temario amplio, 3 horas de clase semanal, dificultad de organizar un debate, comentario o reflexión en 55 minutos de clase.

[C5/A2/U1/VA] Preguntas puntuales de carácter comprensivo. Aludir a acontecimientos de la actualidad o domésticos. Uso frecuentemente alguna proyección.

[C5/A2/U2/VA] Realización de mapas y redacciones.

Tabular e interpretar datos estadísticos.

Escuchar opiniones de alumnos (coloquio)

[C5/H1/U1/VB] Ya he dicho que no es una unidad específica. Cuando puedo introducir el tema (o algo lo provoca) suelo hablar sobre lo que significa la desigualdad e intento provocar un debate en el que la “solución” sea un “compromiso” de los alumnos para pensar y activar solidariamente. Intento hacerles ver que su desarrollo cultural, su avance en los conocimientos puede ser un paliativo de desigualdades innatas y que ese desarrollo cultural debe convertirse en un desarrollo ético.

[C5/H1/U2/VB] Normalmente no hay actividades escritas. Sí lecturas de algún texto y charla en clase.

[C5/B1/U1/VA] Al tratarse de una cuestión o contenido que se enmarca sobre todo en lo actitudinal, el método empleado es el diálogo, pero siempre precedido por una transmisión de conceptos o ideas: primero presentamos la realidad [desigualdad de género, jurídica...] y luego se discute sobre ella enfrentando posturas y razonando unas y otras para llegar a una conclusión.

#### [C5BIS /B1/U2/VA] ACTIVIDADES

- Es conveniente iniciar la unidad con una actividad motivadora, aunque no trate directamente la desigualdad, pero sí algo cercano (p. Ej. Los derechos de ciudadanos en España hoy).
- Tras esa lectura es obligado el diálogo guiado por el docente a través de preguntas que obliguen a llegar a la cuestión deseada.
- Esta exposición breve sirve de antesala a los contenidos que se tratarán de forma científica.
- Tras cada apartado o idea nueva se realizan actividades de distinta naturaleza, según el tipo de contenido. Por ejemplo, actividades de resumen y elaboración mapas conceptuales o preguntas-respuestas cuando trabajamos cualquier concepto necesario para abordar cualquier cuestión sobre desigualdades.

Cuando se han asimilado esas ideas, ya se pueden pasar a tratar los valores ya actitudes a través de lecturas y diálogo.

[C5/B2/U1/VA] Dinámica: no siempre es la misma, varía en función de los alumnos; cómo son, nivel que tienen, si el grupo es numeroso o no.

Ejemplos:

- a) Explicación, lectura de textos, análisis desde la perspectiva actual (si el tema pertenece a otra época)

[C5/B2/U2/VC] b) Trabajo sobre prensa seguido de debate.

[C5/B2/U3/VC] c) Juego de roles (para 4º)

Si procede comentar asuntos noticiables (niños esclavos)

[C5/B2/UA/VC] U.D.: Colonización de América:

- a) Fotocopia con ilustraciones sobre: esclavitud, vida de los criollos... como trabajo sobre ideas previas.
- b) Textos con cuestiones: Diario de Colón era la visión de los españoles acerca de los indígenas.
- c) Información sobre causas y consecuencias de la colonización.
- d) Actividad sobre arte y culturas precolombinas y cómo se ha transformado.
- e) Juego de roles sobre razas y sus mezclas en relación con las clases sociales existentes en América tras la colonización-

[C5/B2/U5/VC] U.D.: Migraciones.

- a) Buscar en la prensa fotos y noticias sobre el tema.
- b) Actividad de pequeño grupo: inventar una historia en torno a una o varias fotos. (el pasado, la forma de vida de los fotografiados)
- c) Mapa de origen de los inmigrantes. Mapa de migraciones años 60.
- d) Debate

[C5/B2/U6/VC] Para 1º Bachillerato:

U.D.: Los fascismos.

- a) Explicación para ubicar el tema.
- b) Fotocopia con textos y fotografía: insistiendo sobre propaganda/educación nazi y fascista.
- c) Análisis del material entregado.
- d) Película: "el gran dictador"
- j) Debate.

[C5/S1/U1/VC] charla motivadora; textos u otros documentos; trabajo (lectura, preguntas, etc) algún tipo de comprobación a posteriori (comentario en clase, pruebas, trabajos de ampliación, etc).

[C5/S1/U2/VA] Sinceramente, no tengo tiempo disponible para contestar esta pregunta.

[C5/M1/U1/VA] Como ya he dicho antes, no dedico una clase específica a tratar el concepto de desigualdad, pero en los temas donde dicho concepto es más importante suelo adoptar una dinámica semejante a la utilizada para desarrollar el resto de los temas. Comienzo por una breve introducción para centrar el tema; después viene una segunda fase donde procuro a través de cuestiones pertinentes hacer participar al alumnado; por último, pretendo llegar a una serie de conclusiones básicas.

[C5/M1/U2/VA] Vuelvo a repetir que no suelo dedicar un único tema específico para tratar el problema de la desigualdad. En este sentido, me remito a lo ya expuesto en el punto 4.

[C5/M2/U1/VB] Como doy clases en los estudios nocturnos y son mayores de edad, la dinámica más frecuente es el diálogo en la clase al hilo de alguna noticia que hayamos escuchado en los medios de comunicación. Cuando el tema está englobado en la unidad didáctica hacemos:

Breve exposición del tema en clase.

Proyección de un audiovisual.

Recogida de opinión o experiencias vividas por ellos.

Sacar conclusiones colectivamente.

[C5/M2/U2/VB] la secuencia más habitual suele ser:

- Planteamiento del tema en clase.

- Proyección de un audiovisual.

- Recopilación del material por parte de ellos. Procuero pedirles información de prensa y televisión, porque normalmente no leen periódicos ni ven programas informativos.

- Exposición y discusión en clase.

- Conclusiones en el aula.

- Realización de murales informativos para exponerlos en los lugares comunes del Centro.

En varias ocasiones he llevado invitados de alguna ONG o de Derechos Humanos y para los alumnos la experiencia directa suele ser más efectiva que toda la teoría del mundo.

[C5/F1/U1/VC] Breve exposición introductoria del profesor sobre el problema o tema a tratar, los materiales que se van a utilizar y las actividades a desarrollar por parte de los alumnos.

Trabajo individual y en pequeños grupos de alumnos con los materiales presentados.

Puesta en común y debate.

[C5/F1/U2/VC] Ejemplo: las desigualdades socioeconómicas.

k) Características de la desigualdad mediante la elaboración individual de mapas de indicadores: renta per cápita, tasa de analfabetismo, esperanza de vida, tasa de mortalidad infantil, médicos / habitantes, etc.

Previamente definición de los indicadores.

- l) Análisis en pequeño grupo de los mapas elaborados para delimitar especialmente las diferencias de desarrollo.
- m) Explicación del significado de los indicadores y de su relación con las desigualdades socioeconómicas (actividad entre profesor y alumnos)
- n) Utilización de dos textos periodísticos referidos a las características de las formas de vida de la población en dos países representativos de la desigualdad económica, social, cultural, étnica, analizándolos y comparándolos los alumnos en pequeños grupos.
- o) Conclusiones en pequeños grupos y puesta en común, tratando las posibles soluciones al problema de las desigualdades.

[C5/F2/U1/VC] Lo que hago en la clase normalmente es: recordar lo que estamos trabajando, ver los cuadernos de clase de los alumnos, realizar un conjunto de actividades, individualmente o en grupo, sobre los materiales del Proyecto Cronos, hacer un resumen provisional de lo hecho en la sesión, encargar tareas que han de completarse en casa...

[C5/F2/U2/VC] cada una de las unidades didácticas abordadas en cuarto de la ESO sostiene una hipótesis de secuencia presente-pasado-presente/futuro: A) planteamiento del problema, B) estudio y profundización en el asunto mediante una amplia tipología de variadas actividades de aprendizaje (individuales y en grupo, más o menos guiadas por el profesor) y C) recapitulación y propuestas de futuro.

[C5/RF1/U1/VA] Suelo comenzar con una conversación con ellos sobre alguna noticia, si el tema es de actualidad, o con la lectura de algún texto del libro de texto o fotocopias que les haya dado. La conversación en la que trato de que saquen sus ideas sobre el tema nos lleva bastante tiempo, después realizan ejercicios sobre datos, gráficos, fotos, etc. Luego volvemos a conversar.

[C5/RF1/U2/VA] Procuero que mis clases sean lo más diversas posibles, aunque el esquema básico ya lo he señalado:

- Texto visual, escrito.
- Conversación para conocer sus ideas.
- Ejercicios individuales o en pequeños grupos con datos nuevos.
- Conversación para conocer si sus ideas han cambiado ante los datos y para sacar conclusiones.

[C5BIS/RF1/U3/VB] Es una secuencia implícita en la “conversación”.

[C5/CC1/U1/VA] Después de haber presentado el esquema conceptual de la unidad didáctica correspondiente, arranco con un ejemplo y cuando parece que ya está el concepto armado, les pongo un contraejemplo que les hace otra vez cuestionarse lo aprendido.

[C5/M3/U1/VB] no sigo una secuencia concreta de actividades ni tengo nada previamente programado. Vuelvo a decir que voy introduciendo según se va desarrollando el temario y según van ocurriendo acontecimientos.

Hechos cotidianos hay suficientes para poder utilizarlos como punto de partida para tratar la desigualdad.

Quizás la falta de método y de programa previo reste eficacia a la acción formativa. Podríamos aceptar que la oportunidad del momento y la espontaneidad ofrezcan matices más reales y adecuados a la situación y paliar algo la carencia de ese método o ese programa. No sabría dar una respuesta clara.

[C5/CS1/U1/VA] Explicación del profesor: elaboración de síntesis para presentar el problema, realización de actividades, dossier de prensa, proyección de videos, debate.

[C5/CS1/U2/VB]

Presentación del profesor, 30 min.

Comentario de noticias de prensa, 30 min.

Proyección de videos, 60 min.

Actividades de análisis, 60 min.

Elaboración de síntesis y evaluación, 60 min.

[C5/J1/U1/VD] En primer lugar trato de plantear el tema como un problema real que nos afecta a todos. En este caso no es muy difícil ver, sentir, y constatar las desigualdades en nuestra misma calle, incluso. A partir de ahí, el diseño de actividades suelo articularlas siguiendo dos grandes guías:

- Por un lado procurar que se vayan encabalgando con la coherencia suficiente para que el aprendizaje sea el resultado del trabajo personal del alumno, que vaya abriéndose en retícula, apoyando unos conocimientos en otros, desde lo más simple y cercano a los esquemas, intereses y vivencias de los alumnos , hasta lo más complejo y abstracto.
- En segundo lugar ir creando un clima de aula suficientemente abierto y participativo para que llegado un momento el alumno pueda plantear y expresar realmente sus creencias, actitudes y valores, y desde ahí comenzar a trabajar este campo tan importante en la enseñanza. De otra forma, caeríamos en un formalismo

dirigido donde el alumno suele adaptarse a lo que entiende que el profesor espera que haga o diga con lo que perderíamos toda potencialidad crítica.

[C5/J1/U2/VD] Bueno, esta pregunta es una tarea compleja, sobre todo teniendo en cuenta que llevo tres años sin dar la ESO. Pero haciendo un esfuerzo si podría decirte que entiendo:

1. Que su tratamiento abarca lo que llamaríamos una Unidad Didáctica.
3. Que comenzaría con unas actividades de Presentación del tema. En estas trataría, desde unos materiales impactantes o al menos que supusieran un choque para los alumnos, plantearles lo que es el problema de las desigualdades y su impacto en nuestras vidas.

A partir de ahí, haríamos algunas actividades para trabajar un poco con las ideas previas de los alumnos. Fijar un poco el punto de partido y ver cuál ha sido la implicación o comprensión inicial de la problemáticas de trabajo expuestas.

5. En un segundo estadio, elaboraría actividades que me permitieran ir introduciendo nuevas informaciones, contenidos que nos ayudaran a progresar y complejizar poco a poco el tema. Pequeñas investigaciones, a desarrollar preferentemente en grupos pequeños de 4 alumnos, donde, partiendo de un pequeño dossier de referencia, cada grupo tuviera que buscarse la vida, no sólo en lo que se refiere a buscar nueva información, sino en reformular las problemáticas, abriendo su trabajo, su pequeña investigación, hacia los extremos que ellos crean más oportunos. Si estos se dirigen hacia el entorno más inmediato, mejor que mejor pues esto nos permitiría acceder más fácilmente a los niveles ocultos de valores y actitudes, siempre reticentes a ser expresados y mostrados en el aula.
6. Terminaríamos con las actividades de conclusión, exposición y aplicación a nuevas situaciones. Este tipo de actividades, auténticos recursos de evaluación, tratarán sobre todo no de cerrar el tema con un cuadro síntesis de conclusiones únicas y generalizables a todo el aula (grave error que a veces cometemos como paso previo a poder aplicar después el tipo de examen o control a habitual con el que solemos acallar nuestras conciencias y las de los alumnos) sino actividades abiertas, de debate ( tipo juegos de simulación, empatía, etc.) que permitan a cada grupo exponer, debatir, argumentar, etc. dejando siempre la puerta abierta a que a que cada uno reflexiones y trate de llegar a sus propias conclusiones, pero ahora sustentadas en todo el trabajo



realizado en clase a lo largo de los días en los que hemos trabajado sobre el tema.

[C5/R1/U1/VA] Explicación. Planteamiento del problema. Trabajo en pequeños grupos y, memorias de los resultados (con exposición, debates,...)

[C5/R1/U2/VA] Dossier. 2 horas, trabajo en grupo 2 horas, puesta en común, debate...: 2 horas

[C5/R2/U1/VA] Lo trato en clase cuando aparece el tema como un apartado más. En las explicaciones, las actividades o alguna pregunta que los alumnos hagan.

[C5/R2/U2/VA] No lo trabajo así.

[C5/AM1/U1/VA] Pues en teoría debería empezar corrigiendo alguna actividad (comentario de texto o de mapa), después explicando brevemente, interrumpida tan a menudo como quieran por los alumnos, siendo lo único que les exijo que respeten los turnos de palabra y q no me corten (ni se corten a si mismos a mitad de una frase). Luego seguimos analizando más materiales, como mapas, artículos de prensa, internet, algún video. Lo normal es comentar textos y mapas y hacer debates. También hacen exposiciones orales. Esto sería para 4 eso, con 3 eso hay mas actividades por su parte y con 2 bach mas explicación por la mis, por ello, el curso mas agradable el 3 o 4

[C5/AM1/U1/VA] Pues la respuesta sería similar a la de la pregunta 4, aunque repetida en las sesiones necesarias. Se suele demorar más de lo planeado, pero no creo que deba ir con prisas en la ESO, antes prefiero suprimir parte de un tema que correr. Algún día lo dedico a hacer un debate, otro a Internet, otros a planear como realizar ambos procedimientos, sobre todo al principio, alguno de recapitulación, digamos que cada unidad tiene su propio ritmo

[C5/AT1/U1/VC] Les ofrezco textos que exponen la situación (por ej. "Sesión de la Sociedad Antropológica de Londres" sobre la inferioridad de los negros) y ello provoca un debate que intento llevar hacia las causas que generan el fenómeno colonial y hacia las consecuencias que se rastrean en la actualidad. Se amplía con textos periodísticos del momento actual donde se perciba esta situación desigual.

[C5/AT1/U2/VA] Dado que el tema aparece entre otros contenidos de una U.D. la secuencia podría ser la siguiente:

- Presentación de la U.D.: ideas iniciales (trabajo de textos o comentario de vídeo)
- Realización de un Eje cronológico.
- Esquematización de las ideas básicas: mapas conceptuales.
- Comentario de textos, en clase y en casa.
- Realización del vocabulario básico.
- Debate sobre los aspectos más relevantes.
- Realización de actividades de refuerzo y ampliación: mapas, resúmenes, esquemas, comentarios, etc.

[C5/AT2/U1/VC] Exposición del profesor, lecturas de documentos por parte de los alumnos y por ultimo sacamos conclusiones en las que participa toda la clase.

[C5/AT2/U2/VA] me es difícil especificar tanto puesto que los considero temas trascendentales dentro de una unidad didáctica incluida en la programación

[C5/C1/U1/VA] Una exposición simple, de unos 10 ó 15 minutos apoyándonos en un manual, o en un texto escogido previamente. Después una serie de preguntas de lectura comprensiva, preguntas de relación, y un debate o exposición sobre el tema.

[C5/C1/U2/VA] Nociones previas de los alumnos recabados mediante una encuesta, exposiciones del tema indicando las distintas líneas de investigación para el tema, actividades de comprensión del material, resúmenes y esquemas, debates, realización de ejercicios escritos, evaluación y autoevaluación del tema por parte de los alumnos.

[C5BIS/C1/U3/VA] Si lo voy a tratar es a lo largo de todo el año, como si fuera un eje transversal. Si incidies en algo a lo largo de todo el curso es más fácil que lo vayan asimilando.

[C5/CA1/U1/VA] Primero me dedico a hacer una serie de preguntas para tener una idea de los conocimientos previos de los alumnos, partiendo de ellos continuo la explicación que suele terminar con una serie de actividades.

[C5/CA1/U2/VA] El centro donde trabajo es bastante conflictivo, dedicamos la mayoría del tiempo a las explicaciones debido al comportamiento de la gran mayoría de los alumnos. Al terminar hacemos actividades sobre todo aquello que hemos visto.

[C5/FR1/U1/VA] En primer lugar, breve presentación del tema; detección de conocimientos previos; explicación del profesor durante unos 20-25 minutos (propiciando la participación de los alumnos y el debate entre ellos, ya que considero fundamental la implicación del alumnado y seguir una metodología activa al tratar

estos contenidos), y por último unos 15 minutos de trabajo de los alumnos, orientado y supervisado por el profesor.

[C5/FR1/U2/VA] Breve presentación del tema; detección de conocimientos previos; explicación de contenidos durante unos 20-25 minutos, propiciando el debate y la participación de los alumnos; 10-15 minutos para que realicen actividades diversas sobre lo tratado en la clase (actividades, murales, debate en grupos, etc.). Esta metodología se sigue hasta finalizar el tema. La siguiente sesión se dedica un resumen/repaso del tema, destacando los aspectos fundamentales del mismo y resolviendo dudas. Otra sesión se dedica a la evaluación, que puede ser escrita, exposiciones en clase, etc. y la última de las sesiones se dedica a comentar los resultados de la evaluación.

[C5/FR2/U1/VC] Metodología de clase:

- Saludo y comentarios sobre algún hecho cotidiano que nos dé oportunidad para reforzar la Educación en Valores.
- Realización de actividades para el grupo que sigue currículum normalizado, mientras los que llevan adaptación curricular realizan sus cuadernos de trabajo autónomo.
- Atención al segundo grupo de adaptación curricular. Mientras los que llevan currículum normalizado realizan trabajo autónomo.
- Puesta en común final.
- Prescripción de atareas para el próximo día.

[C5/FR2/U1/VC] Secuencia de actividades en cada unidad

- Valoración de los conocimientos previos.
- Presentación del tema. Exposición del mismo apoyado en material gráfico y audiovisual.
- Procedimientos: realización de actividades estructuradas de acuerdo a nuestro modelo de Atención a la Diversidad. (individuales y en equipo). Seguimiento de tareas.
- Evaluación del proceso de aprendizaje. Continua: a través de cuadernos, trabajos en equipo, trabajos de indagación/investigación, participación en el programa de prensa en la escuela y participación en actividades del Programa de Escuela Espacio de Paz. Final: a través de controles por cada unidad.
- Evaluación del proceso de enseñanza.

[C5/G1/U1/VC] Primero recordamos lo que hemos hecho el día anterior, con una breve recapitulación, o comentario de las ideas más importante, después analizamos

los ejercicios que traemos hechos de casa, lo cual implica un comentario con tres o cuatro personas (ya estamos en el minuto 15 o 20), luego analizamos otros documentos, con trabajo individual, en grupo o con la explicación del profesor, dependiendo del tipo de tarea. Más tarde alcanzamos algunas conclusiones provisionales y planificamos el trabajo para otro día.

[C5/G1/U2/VC] Lo mejor es consultar el libro del profesorado de las unidades: El color del dinero, Sudáfrica y desequilibrios regionales.

[C5/JM1/U1/VC] Depende de si estamos en Geografía, Historia o SCR (Sociedad, Cultura y Religión). Y de si estamos en 3º o 4º de ESO o en 1º o 2º de Bachillerato. Y, por supuesto, de la composición y nivel del grupo.

Normalmente, la experiencia aconseja no forzar las situaciones, sino que los temas vayan fluyendo y que el alumnado comprenda la necesidad de buscar información y de escuchar a los demás para poder formarse una opinión propia.

Cuando aparece determinado concepto, primero necesitan definirlo y comprenderlo (usar el diccionario, enciclopedias, etc). A continuación contextualizarlo y, posteriormente, elaborar un informe o resumen en el que tratarán el tema en términos generales y también en base a su experiencia personal.

Finalmente se hace una puesta n común o debate con el que se pretende fundamentalmente:

- Que aprendan a discutir y a debatir ordenada y respetuosamente.
- Que escuchen realmente a los demás.
- Que desarrollen habilidades dialécticas.
- Que duden y que comprendan que la verdad es poliédrica, que la realidad es compleja y que hay temas que seguirán abiertos durante muchísimo tiempo (siendo optimistas).
- Que desarrollen la capacidad de empatía y que no renuncien a pensar por sí mismos.
- Que comprendan que conforme vayan madurando, en años venideros se replantearán muchos temas quizá con más posibilidades de éxito al abordarlos.

Es muy eficaz utilizar medios audiovisuales y hacer algún ejercicio de síntesis tras el debate.

[C5/JM1/U2/VC] Planteamiento del tema o introducción.

Definición de términos,

Visualización y/o búsqueda de imágenes y noticias.

Elaboración de un informe personal.

Debate o puesta en común.

Elaboración de una síntesis para el cuaderno.

Elaboración de un mural si procede.

No soy partidaria de un minutaje de las actividades. La práctica lo hace inviable y crea ansiedad tanto en profesores como en alumnos. Obviamente existe una periodización de las asignaturas que funciona como guía.

[C5/L1/U1/VA] Por mi forma de enfocar las clases, un día no es igual a otro. En general, distribuyo el tiempo semanal en dos tipos de clases:

- La clase centrada en las explicaciones del profesor: desarrollo de las ideas generales del tema (el hilo argumental que da sentido a las actividades de los alumnos) aclaraciones sobre el sentido específico de las actividades propuestas. Ese día hablo casi sin parar, pero lanzando muchas preguntas y cuestiones a los alumnos. Si éstos entran al trapo, lo que es muy variable según qué cursos, entonces nos enrollamos en debates o me enrolló en aclaraciones.

[C5/L1/U2/VA] - La clase centrada en el trabajo de los alumnos. Ese día paseo por la clase y me siento con unos y con otros para aclarar dudas, hacer correcciones, etc... Si puede ser, se hace en la biblioteca para movilizar más recursos.

[C5/L1/U2/VC] ¡Uf!, complicada pregunta, porque no tengo lo que se dice un sistema. Más o menos:

Al principio del tema:

- Explicación el problema central a tratar
- Discusión de ideas previas
- Proyección o presentación de imágenes y datos que despierten preguntas, inquietudes, etc.

A lo largo del tema:

- Toma y daca continuo entre las explicaciones y las actividades (ver pregunta 4). El propósito es que los alumnos vayan construyendo una especie de pequeño tratado sobre el tema, donde se intercalan las explicaciones del profesor con las informaciones que ellos van obteniendo y las respuestas que van dando a las actividades. S decir, que hagan un libro de texto.

A lo largo y al final del tema:

- Se pueden hacer ejercicios escritos que sirvan de "examen" con consulta libre al texto que vamos desarrollando en clase. El propósito es que no tengan dificultades los

alumnos que se esfuerzan. Las preguntas del “examen” giran en torno a cuestiones desarrolladas por el profesor o tratadas por los alumnos, buscando siempre que prime la argumentación sobre la memoria.

[C5/JB1/U1/VB] La dinámica es la siguiente. Empiezo a preguntarles sobre el tema del subdesarrollo o desarrollo, para que ellos expresen sus ideas; éstas se suelen poner en la pizarra para ver si coinciden; y luego comenzamos un debate, durante el cual se ofrecen alternativas a los problemas de los países pobres.

[C5/JB1/U2/VB] Aparte de comentarios no sólo del libro o noticias de los periódicos, la actividad fundamental es ponerle un video sobre uno de estos temas; por ejemplo el del hambre; una imagen vale más que mil palabras.

[C5/MZ1/U1/VD] Generalmente hay una actividad que desencadena una serie de preguntas que quieren saber se hace una puesta en común, después ( en otro día) se les ofertan informes de distinto contenido (gráfico, estadístico, documentos) para que puedan resolver sus dudas, esto lleva más tiempo, pero cada dos horas hay una de debate y puesta en común. Por último se les pide que hagan un informe a partir de algún documento de prensa, pero que resulte de la reflexión y lo que han aprendido.

[C5/MZ1/U2/VD] Eso está especificado antes, pero repito.

1 hora para actividad desencadenante y puesta en común

2 horas revisión de informes

1 hora para a través de un debate poner en orden las ideas y dirigir de nuevo la investigación.

2 horas investigación con informes.

1 hora de Debate

1 hora para explicar cómo desarrollar el informe sobre el documento de prensa.

[C5/P1/U1/VA] Partir de las ideas previas de los alumnos, explicar el tema, secuenciar actividades, plantear debates.

[C5/P1/U2/VB] Para empezar la Unidad trabajar con un texto, o proyectar un video donde se observe de forma muy clara el contraste entre países desarrollados y subdesarrollados. Explicar los contenidos del tema. Secuenciar las actividades, terminar con un debate entre los alumnos. Aproximadamente dos semanas.

[C5/R3/U1/VA] Preguntar al alumno qué entiende él por ese concepto y después ir construyendo su aprendizaje mediante recursos preparados previamente.

[C5/R3/U2/VC] Sin conocer las características del grupo lo veo complicado.

Inicialmente debatiríamos las ideas previas, recabando la opinión de cada alumno a través de noticias, imágenes, textos, etc. Le haría reflexionar sobre las desigualdades más cercanas poniendo situaciones hipotéticas de su entorno. Investigarían sobre el origen histórico de las desigualdades y recapitarían sobre las manifestaciones actuales del fenómeno. Por último, se esforzarían en proponer soluciones tanto sobre desigualdades cercanas como sobre las genéricas.

[C5/R4/U1/VA] A través de una serie de preguntas (ideas previas) planteamos un problema histórico (en este caso el movimiento obrero) y ofrecemos al alumnado diversas posibilidades de solución de dicho conflicto social. Al finalizar la sesión, presentamos una síntesis de los conceptos básicos que han de conocer, y se busca acercar el problema a la realidad cotidiana: inmigración ilegal, barrios periféricos, etc.

[C5/R4/U2/VA] Actividades previas: Lluvia de ideas;

- Actividades durante: Realización de un cuestionario con preguntas breves sobre los contenidos del libro de texto, con respecto al tema (científico)
- Síntesis del tema (explicación del profesor)
- Evaluación: examen
- Recapitulación: breve debate en clase. En este momento se buscan relaciones del problema con su realidad cotidiana.

[C5/R5/U1/VA] Cuando es parte del tema, se trata en las actividades, en la explicación, etc.

[C5/R5/U2/VC] Cuando es una unidad independiente tiene 6 h, supone 2 semanas. En una clase hace un cuestionario y se debate, en otras vemos un video sobre el tema y posteriormente se ponen en común las conclusiones, en otras explican por grupos o individualmente (según el nº de alumnos) los resultados de una encuesta que ellos han tenido que pasar y finalmente se hace un debate sobre artículos de prensa que durante esos días han recogido y la declaración de Derechos Humanos, facilitados por mí junto con otra documentación.

[C5/V1/U1/VA] Normalmente, las clases comienzan con la presentación de un problema sobre el que cada alumno comentará qué sabe, a qué lo asocia y si lo considera importante.

Inmediatamente se lee el texto propuesto en su libro analizando términos y planteando ejemplos y situaciones en su vida cotidiana. Fundamentalmente insisto en un análisis crítico de los medios de comunicación a partir de los cuales se ha llegado a tomar una idea sobre el tema.

[C5/V1/U2/VC] El tema empieza siempre con una hora de presentación-reflexión de un problema social. Se realiza así una evaluación inicial sobre conocimientos e importancia del asunto por parte del alumno.

En una o dos sesiones posteriores se estudia detalladamente la propuesta del manual de texto y los ejercicios que resulten más apropiados. En objetivo último es que el alumno empiece a revisar sus opiniones al respecto y busque en su vida diaria situaciones en que observe relación con el tema de estudio.

Casi siempre, se pide al alumno que haga un trabajo de compilación de noticias de prensa, radio o televisión que guarden relación con el problema que trabajamos. Se trata de una forma de contraste con la realidad de nuestro tiempo / ambiente y potenciación de nuestra capacidad de crítica ante los medios de comunicación.

Una vez expuesto en clase, buscamos soluciones posibles ante el problema y reflexionamos sobre nuestra responsabilidad personal ante ciertas realidades diarias.

Cada alumno puede continuar desarrollando el tema en un trabajo personal que será la base para evaluar la materia al terminar el trimestre.

[C5/SJ1/U1/VA] Normalmente los alumnos traen leídas algunas páginas del libro antes de hablar sobre ellas en clase.

En clase se plantean opiniones y dudas referentes a lo leído, ello implica la posibilidad de que comience un debate con varias opiniones. Suele haber algunos alumnos con opiniones muy claras que intentan convencer al resto de compañeros de lo que ellos opinan.

Intento dirigir el debate y comentar lo positivo y negativo de esas opiniones, haciéndoles ver, en la medida de lo posible, lo interesante de analizar ese tema desde otra perspectiva.

Algo similar hago con la corrección de ejercicios, comparamos respuestas e intento que los alumnos se pongan en el lugar del “desigual”, bien sea económico, cultural, social...

[C5/SJ1/U2/VA] La secuencia de actividades suele ser la que marca el libro del profesor, dedicándole el tiempo que considere necesario. El no dedicar una unidad



didáctica exclusivamente a la desigualdad no puedo especificar actividades, duración...

Normalmente lo incluyo (ya viene así en las pautas del libro del profesor) en el tema (población, Grecia, recursos, ganadería...) y no le dedico siempre la misma atención.

[C5/N1/U1/VB] Como son sesiones como de debate sobre temas de actualidad, pues su dinámica es, más o menos, la siguiente: Llego a clase y pregunto si han oído o leído tal noticia; generalmente casi nadie ha oído hablar del tema; entonces les cuento el asunto con detalle o/y les doy un recorte de prensa fotocopiado; y empezamos a intercambiar opiniones sobre el tema, aunque la verdad es que soy yo quien más habla. Al final trato de que relacionen ese tema con cosas que ya hemos trabajado en el temario o que vamos a trabajar.

[C5/N1/U2/VB] Al no tratarse -como ya he dicho antes- temas o unidades didácticas completas, sino de una -o dos- sesiones de clase en forma de debate dedicado a uno de estos problemas, pues la secuencia de actividades es, más o menos, la que he descrito en la cuestión 4. Y el papel del profesor y del alumno consiste básicamente en interactuar en el debate sobre el asunto, aunque es evidente que yo, como profesor, apporto la mayor parte de la información y llevo el peso del debate, y que no todos los alumnos intervienen.

[C5/N1/U3/VB] Bueno, yo llevo las clases de una forma muy peculiar (lo digo para que se entienda lo que voy a decir luego): Los alumnos saben desde el principio el temario que se tienen que preparar, el libro de texto en el que se pueden apoyar y cómo les voy a evaluar. A partir de ahí, en mis clases (sobre todo en 3º, porque en la Hª del Arte me tengo que atener al programa para selectividad) lo que intento es que haya oportunidad de comentar cosas verdaderamente importantes y de actualidad. Entonces lo que hablamos viene determinado muchas veces por las noticias importantes de cada día. Les llevo algún recorte de periódico fotocopiado y tratamos las cosas: la guerra de Irak, el conflicto palestino-israelí, la tragedia de los naufragios de pateras en el Estrecho, la OCM del aceite de oliva, etc. y ahí siempre sale la desigualdad (económica, de cultura, etc.) y, como antes insinuaba, sale mezclada con la diversidad, que no es exactamente lo mismo. Entonces los debates son bastante animados. Claro, a veces tenemos que cortar para recordar por dónde vamos del temario, resolver dudas, etc.

[C5/N2/U1/VA] Ante todo, recuerdo que hemos dado el día anterior; luego pongo un esquema en la pizarra planteando lo que vamos a hacer ese día; luego, con el libro abierto todo el mundo, les digo en qué apartados se tocan los puntos que yo he puesto en la pizarra. Y así, ya orientados, empiezo la explicación; siempre reservo un cuarto de hora final para dudas, preguntas y sugerencias de todo tipo; entonces, si alguien pregunta por alguno de estos temas de desigualdad o lo que sea, pues hablamos de ello.

[C5/N2/U2/VA] Como ya he dicho, no trato aparte estos temas. Pero cuando han salido, por lo general, lo que ocurre es que cuando alguien hace alguna pregunta o comentario sobre esa temática, pues a continuación dejo que la gente opine y, al final, doy yo mi opinión, siempre intentando relacionar lo que se haya comentado con el tema que se esté dando.

[C5/MM1/U1/VA] Llego y recuerdo por dónde íbamos el día anterior (porque pasa tiempo de una clase a otra a veces), volvemos a tomar el hilo de lo que se estaba explicando e intento explicar con claridad la parte del tema que estamos desarrollando; casi siempre les hago algún esquemita en la pizarra; y procuro que me planteen sus dudas, aunque intervienen poco. Luego les digo el sitio del libro por el que pueden repasar que hemos visto en clase.

[C5/LT1/U1/VB] Por ejemplo, quedamos para ver una película por la tarde o les pongo un documental sobre las pateras (estos también se puede hacer en una hora de clases) y a continuación les pregunto qué han visto, qué han sentido, qué les parece, que se desahoguen sin un orden determinado; y yo les dejo hablar, porque así salen las cosas..., es como una terapia. Entonces, a continuación, yo a veces suelo darles más información o, por lo menos, mi opinión. Pero, ya digo, lo importante es que ellos al pensar y discutir descubran cosas importantes de la vida. Yo lo que hago, sobre todo, es proporcionarles el lugar, el tiempo, la oportunidad, el recurso para hacerlo...

[C5/LT1/U2/VC] Si tomamos como ejemplo, lo de la inmigración: Documental sobre las pateras y el paso del estrecho (20 minutos); debate abierto en el que intervienen casi todos/as (al menos media hora, pero podemos seguir a veces otra hora de clase más); opinión de la profesora (un cuarto de hora); lectura complementaria -y comentario- de algunas noticias (el resto de tiempo de una clase, por ejemplo, unos cuarenta minutos).



---

## ANEXO 9: Texto transcrito de las entrevistas

### ENTREVISTA A

*Pregunta:* Titulación que has estudiado: ¿Historia?

*Respuesta:* Yo hice Historia, sí.

*P.:* ¿Historia...? ¿Historia general?

*R.:* Historia general, sí.

*P.:* Y ahora estás trabajando...

*R.:* Lo que pasa es que yo estudié en el año 71-76 y entonces, bueno, todavía era el plan antiguo, que tenía dos años de comunes y en 3º ya empezábamos con Historia, pero teníamos Historia, Geografía y Arte; luego teníamos Arqueología y teníamos Antropología, una última en 5º, pero vamos, sí, la titulación mía es de Historia.

*P.:* Historia general. Y entonces, ahora estás trabajando en un centro de secundaria.

*R.:* Yo estoy en el Instituto de Bachillerato de La Rábida, en Huelva. Huelva capital.

*P.:* ¿Y llevas mucho tiempo allí?

*R.:* Llevo, ¡buf!, pues 17 años, desde el 80, desde octubre del 85 fue mi primer curso, en Huelva, el curso 85-86, 17 años o 18, ¿no?

*P.:* Si estamos a 2003, pues sí, 17.

*R.:* Pues esos llevo allí.

*P.:* 18.

*R.:* (Risas), pues 18. Fíjate tú, un montón ya.

*P.:* Muy bien, ¿no?

R.: Ya llevo en Huelva viviendo más tiempo que en otros lados.

P.: Porque tú no eres de allí.

R.: No, yo soy de Jaén.

P.: De Jaén.

R.: Pero yo terminé la carrera en verano, en julio del 76, y empecé a trabajar el curso siguiente, 76-77, en Úbeda en el Instituto de Bachillerato de Úbeda. Estuve allí unos cuantos años, estuve también, estaba entonces de interina y estuve en Linares, estuve en Villacarrillo, varios pueblos cercanos; hasta que saqué las oposiciones y me dieron Huelva capital, estuve dos o tres años en expectativa, me podía quedar en Jaén, vamos en Úbeda, que era donde yo entonces vivía y, y luego en el 85-86 me vine ya a mi plaza, que ya me, me tuve que venir, ¿no?

P.: Y ahí te has quedado.

R.: Y ya me he quedado, no me muevo, de momento; es lo que estaba esta mañana hablando con Paco, yo estoy a gusto; sí, todos los centros son poco más o menos iguales, entonces yo estoy, estoy a gusto porque también mi Instituto es el Instituto, bueno, tiene, tiene una parte buena y una parte mala como todos, el Instituto clásico de Huelva, entonces, tiene de malo que es excesivamente anquilosado quizás, para cualquier proyecto de innovación y, y demás, pero por otro lado tiene de bueno que hasta ahora, ahora ya las cosas están cambiando, pero hasta ahora la media de alumnos pues eran niños que venían del distrito del centro, entonces era generalmente muy homogéneo, el, de origen social; una clase media más o menos uniforme y, y muy tranquilo, entonces más o menos los niveles no solían estar muy dispares entre los primeros cursos cuando llegan al Instituto, llegaban a 1º de BUP.

Ahora cambia un poco porque te vienen ya, en 1º de la ESO, de distintos centros y de distinto origen social de barrios y todo y estamos teniendo a lo mejor problemas, un poquillo de problemas tanto de disciplina como, como de eso de nivel académico. Pero que todavía es un Instituto bastante cómodo, bastante tranquilo y, entonces, yo no me pienso cambiar, dentro de Huelva a no ser que tuviese que salir de Huelva; si tuviera que salir, sí, claro pero si, si la opción es otro, otro centro de, de Huelva capital prefiero quedarme donde estoy que ya sé más o menos el terreno en el que me muevo, ¿no?

P.: ¿Y allí qué das?, ¿que materias?

R.: Bueno, pues, generalmente tengo bachillerato, es lo que suelo tener, los que más cursos he tenido son siempre, me muevo en...; antes cuando había COU era la Contemporánea [Historia] de COU la que yo he estado dando siempre y algún otro curso por completar horario, ¿no?, y desde que terminaron los COU pues, entonces, claro, me he pasado a 1º de bachillerato por seguir dando la Contemporánea, que es lo que yo me gusta más, y entonces completo horario normalmente, pues, ¿que te digo yo?, con un 4º de ESO que tienen también Contemporánea, o con alguna optativa de 2º. Suelo dar, llevo dando, éste es el tercer o cuarto curso que estoy dando Antropología como optativa de 2º de bachillerato. Y últimamente están cogiendo, la propusimos, la cogieron los críos, la Geografía como optativa, la Geografía general en 1º de bachillerato. Y este año por ejemplo pues tengo eso, un 1º de bachillerato con Contemporánea, 2º con Antropología, y un 4º un 4º de la ESO con Contemporánea.

P.: Antropología es 2º de bachillerato.

R.: Sí. Pero no he llegado nunca a dar ni si quiera 3º de la ESO. ¿Por qué? Bueno, porque, porque yo siempre he tendido a coger las Contemporáneas, entonces, la, la Historia general la di cuando se daba o en 1º de BUP o en 2º, pero ahora ya en la, con el sistema nuevo, pues pasó el equivalente de Historia general a 3º, en mi Instituto se puso 1º y 2º Geografía y en 3º la Historia, y entonces los que estaban dando antes la Historia de España de 3º, como desapareció 3º también, fueron los que cogieron la Historia general de 3º de la ESO. Y entonces, por eso no, no la he llegado a dar, y Geografía no la hemos dado porque en mi departamento hay un maestro, entonces, el es el que se queda con los 1º y los 2º. Entonces, es que los da él en mi Instituto, no los hemos dado ninguno, los que dan cursos más bajos de la ESO son los que empiezan con los 3º.

P.: ¿Y qué libro de texto utilizas?

R.: ¿De qué curso? ¿Yo o en general el departamento? Pues nosotros este año hemos cambiado, hemos tenido el de Ecir en Historia contemporánea de 1º de bachillerato, desde que empezó 1º de bachillerato hasta este año, que tenemos, lo hemos cambiado por el de Editex, porque, bueno, viene con muchos, muchos mapas conceptuales, muchos resúmenes, el resumen del...; viene en principio con un resumen de la unidad, con un mapa conceptual y luego por apartados, por preguntas

también viene con muchos resúmenes, entonces, a los críos aunque sean ya de 1º de bachillerato, creemos que les viene bien ese tipo en, de trabajo ya hecho que a ellos les cuesta trabajo resumir y, y entonces vamos a probar este año a ver cómo nos va. En, en 4º de bachi..., en 4º de la ESO tenemos uno de, de Mac Graw Hill me parece que es y lo queremos cambiar porque la verdad es que resulta muy, muy fuerte, les resulta demasiado profundo a los chavales, hay algunos que dices que es que es muy bueno, niños, los propios alumnos, y otros que dicen que se pierden muchísimo. La verdad es que tiene altura, tiene quizás algunas veces una altura excesiva para su lenguaje, que es que no entienden lo que pone.

*P.:* Entonces, es un problema de lenguaje.

*R.:* Sí. Y entonces, lo queremos cambiar este, este curso próximo, según como nos funcione el de Editex, pues podríamos a lo mejor coger el que hay de Editex para 4º porque sigue esa dinámica, de ser un librito como más breve, ¿no?, más resumido. Y nada más, porque en las optativas no tengo libro. En Geografía, bueno, van trabajando con, más bien desde la práctica, haciendo, pues ¿que te digo yo?, si vamos a ver climogramas, si vamos a ver los climas pues haciendo climogramas, y luego ya ellos van haciendo a lo mejor mapas de..., distribuyendo los climas en los mapas y tal. Pero no, no la enfoco desde la teoría, no estudian los climas del mundo, como es Geografía general, no, sino más bien, bueno, pues se les da, les doy más o menos una idea una idea inicial y luego nos vamos al departamento y cogemos los libros, ellos van viendo los libros, con la editorial, cada uno con una editorial, con un libro distinto y se los van intercambiando, ¿no?, y entonces van haciendo los ejercicios que van surgiendo. Y en Antropología tampoco tienen libro, claro, en 2º de bachillerato; en Antropología generalmente tienen la materia distribuida en tres bloques, la antropología, bueno, un tema de introducción de lo que es la antropología, los tipos de antropología que hay, las ramas y demás y luego ya en el primer trimestre empezamos a trabajar la antropología biológica, en el segundo la antropología social y cultural y en el tercero, siempre el tercero es un poquitín más escaso, es cuando vemos ya la antropología filosófica.

*P.:* ¿Qué veis, corrientes antropológicas o algo así...?

*R.:* Y vemos, también lo enfocamos un poco desde lo práctico; entonces, en la antropología biológica pues ellos, yo les dejo los libros del Arsuaga, el de *La especie elegida*, *El collar del Neanderthal*, otro que hay de los catalanes del planeta que se llama el libro *El planeta humano*; y entonces eligen capítulos y cada cual o por grupo,

otros años lo han hecho en individual, este año, porque eran menos, este año tengo un grupo más grande y entonces se han distribuido por grupos y entonces cada grupo se pone de acuerdo en una serie de datos y en el tema, en el aspecto que ellos quieren trabajar. Y luego otro día a la semana nos vamos a Internet, y por ejemplo pues están trabajando algo de Marvin Harris, ¿no?, o de los mismos de Atapuerca; entonces, entran en páginas que le dan la información y elaboran un pequeño trabajo, y los exponen; en grupo, cuando es individual cada uno el suyo, y este año ya se han distribuido unos grupos, lo han hecho con un vocal de grupo, unos han hecho que cada uno leía una parte y así. Y ahora en el segundo trimestre están empezado a hacer un trabajo de campo, la antropología socio-cultural yo prefiero que lo vean en un ensayo de trabajo de campo. Entonces, están en la tesitura de elegir el tema, porque, claro, empiezan a elegir, hoy me estaban diciendo el maltrato de, sobre el maltrato de las mujeres, y me parece muy atractivo porque habíamos estado indagando en Internet y les había gustado ese tema, el problema es enfocarlo luego a un trabajo de campo, porque a ver quién les va querer contestar a un cuestionario o una entrevista sobre el maltrato.

*P.:* ¿Pero el tema lo eligen ellos o propones algo...?

*R.:* Yo prefiero que lo elijan ellos, pero...

*P.:* Los vas orientando.

*R.:* Los voy orientando, claro, porque, claro, el tema es que si luego eligen una cosa que se van a dedicar a meterse en la biblioteca y a copiar cuatro cosas, pues entonces no es trabajo de campo, ¿no? Y eso es lo que trato, de que se vayan a cosas que ellos puedan indagar, eso desde la observación y desde lo que es el trabajo de campo.

*P.:* Entonces, cuando hablabas de antropología filosófica ¿que es lo que querías decir?

*R.:* En antropología filosófica, pues le doy unos, un par de librillos breves, que incluso muchas veces no los leen completos sino que leen capítulos, y a partir de ahí nos planteamos pues las preguntas típicas de la antropología filosófica, y bueno, pues valores de hombre o de la, o las crisis de valores por épocas históricas, y entonces, luego, pues, ¿qué te digo yo?, pues vemos la crisis de valores a finales del siglo XX, y entonces, pues vemos una película, pues vemos por ejemplo, normalmente, como han sido tres años los que lo hemos visto, han visto, un año vieron "El tercer hombre", otro



año vieron “El muro” de Pink Floyd, y otra vez han visto “Matrix”, ya viendo el cambio del siglo XX al XXI ¿no? Y este año pues la verdad es que no sé qué película veremos porque “El tercer hombre” a mí, yo se la puse con muchísimas expectativas, pero no lo entienden, porque lo primero que me dicen es que “yo en blanco y negro me duermo”... (risas), “yo es que en blanco y negro me mareo”, y no entienden ese tipo de cine; entonces, prefiero otra que los enganche más, ¿no?

*P.:* Y en Geografía ¿qué veis?, porque me has dicho los climas...

*R.:* Bueno, vemos geografía general, vemos desde el, un poco lo que es la geografía física, con relieve, clima, lo que es un poquillo geopolítica. Y, y luego pues entramos en el tema de la, el año pasado es que además hicimos dos visitas en Huelva, una a Cepsa, y otra, estuvimos en, no estuvimos en, fue en Río Tinto. Entonces, por ver la evolución también de la industria, eso, ¿no?, y el problema del impacto medioambiental de la industria y no sólo en el siglo XX ;y eso lo vieron en Río Tinto, ¿no?, y luego fue al Instituto un, fueron dos visitas, una de la Administración, de la Agencia de, vamos de la Agencia, no de Delegación de Medio Ambiente, a dar una charla, para ver la perspectiva del impacto medioambiental desde la Administración, porque además, después de la visita de Cepsa, es que tú salías de Cepsa y te daban ganas de bañarte allí en la marisma... (risas), porque parece que aquello era lo más, claro, lo más tonificante. Y luego también quería que fueran, quería que vieran la perspectiva de la plataforma ecologista, y entonces hablé con ellos y fue un señor de la plataforma ecologista y les dio su otra perspectiva. Entonces, hicieron un trabajo del impacto en Huelva con lo que ellos habían visto en Cepsa, con lo que habían escuchado de la Administración y con lo que habían escuchado del ecologista.

*P.:* Es decir que al final ves más también la parte económica, geografía económica.

*R.:* Ahí llegamos menos quizás, porque, como no vamos sujetos a programa, yo prefiero que lo que hagan, lo hagan con más tranquilidad, y que se enrollen ellos más con los trabajos que están haciendo, y otro día que, por ejemplo, de lo que estemos viendo pues a lo mejor coger diapositivas del departamento y que ellos las preparen un poco para ver qué pueden ellos decir tanto si es de geografía física, como si es de esto del impacto del medio ambiente, qué se les ocurre a ellos sobre la imagen que hay, ¿no?, esto es un ejemplo que te pongo en el sentido de que no perdemos tiempo, claro. Entonces el programa oficial no, es que yo ni lo, ni pretendo darlo ni hablo del programa con ellos, como proyecto a principio de curso, porque no me lo planteo. Hombre, lo único ahí a lo mejor tocar algunas cosillas de, de conceptos claves para

que a nivel académico, porque le sirva de base para la Geografía de 2º, porque ya que tienen la optativa en 1º vayan con una idea de refuerzo y que al año siguiente en 2º pues tengan esa ventajilla, ¿no?, pero...

*P.:* Y en Historia ¿que das...?

*R.:* En Historia es contemporánea, pero ahí ya sí me ciño más a, a lo que son los programas oficiales de bachillerato.

*P.:* Es decir, que tú... para seleccionar el contenido, los contenidos de las diferentes, en que te basas más o menos, dependiendo de la asignatura, porque, claro, en Historia dices: "ahí sí me ciño más a los programas"; a los programas quiere decir a la Ley...

*R.:* A la Ley.

*P.:* Al Decreto.

*R.:* Al Decreto.

*P.:* ¿Y en las otras asignaturas?

*R.:* Si son optativas, no. Si son optativas, me permito el lujo de poder acomodarme al grupo. Pero y, y me permito el lujo de acomodarme al grupo y que el grupo entienda que hay otra manera de aprender, que no tiene que ser siempre el, la clase tradicional de explicar o hacer ejercicios, o otra vez más de lo mismo.

*P.:* Pero si no es optativa, no.

*R.:* Si no es optativa, no. No, porque, porque además pasa una cosa, la dan otra gente del departamento, y como no pensamos lo mismo, pues claro les meten la contradicción a los chavales, porque empiezan: "pues con fulano están dando esto y nosotros no lo estamos dando, pues con mengano lo están dando de esta manera y nosotros vamos todavía por aquí..." Y entonces tienes que andar más uniformado, en el departamento; en las optativas esas como las doy yo solamente pues...

*P.:* Eres más libre.

R.: Soy más libre. Y además pienso que a ellos tampoco, tampoco los perjudico en que les pueda provocar lagunas o deficiencias, sino que al revés les doy otra, otro punto de vista, otro contraste.

P.: Porque si fueran las obligatorias, sí piensas que los perjudicarías.

R.: Pienso que no, bueno, o que ellos se puedan sentir perjudicados, porque a lo mejor no llegan a entender que yo, si me salto la Revolución Francesa, les puedo estar dando otra perspectiva. Pero, pero es muy difícil que, normalmente yo veo que no lo entienden, ni ellos ni los padres, porque yo una de las quejas que muchas veces escucho de los padres es que: “bueno, mi hijo o mi hija ahora sí trabaja mucho en grupo, pero no sabe quién es Felipe II o quién es Napoleón”, ¿me entiendes?

P.: Sí.

R.: Y entonces, eso y tenerlo que compaginar con un equipo en el Instituto..., porque si hay cuatro 1º de bachillerato, cuatro 2º y estamos dos, uno y uno pues estamos tres personas dando el mismo, el mismo curso con distinto grupo y, y la..., no nos ponemos de acuerdo, entonces, pues la..., se corta por lo tradicional.

P.: Se tira siempre hacia...

R.: Sí. Programa puro y duro y, y mientras más corras más temas doy, y mejor. Que yo es una de las cosas que me peleo con la gente del departamento: “chiquilla, no corras más, que además es que ya no estás en COU, que esto no es COU, que no se van a examinar, que podemos darlo más despacio, darlo desde esta otra manera”. “No, porque yo, porque yo lo he dado así y yo por aquí ya iba siempre por estas fechas por tal tema y...”; y, claro, esos desniveles entre compañeros está también muy mal, porque luego eso perjudica también al centro en definitiva.

P.: Y bueno, en todos esos contenidos, bueno, tú sabes que mi investigación va sobre el contenido, y sobre un contenido concreto que es el de la desigualdad. Cuando yo, cuando hablo de desigualdad, hablo de desigualdad pero entendida en sentido amplio, es decir desigualdades sociales, pero ahí incluiríamos desigualdades religiosas, culturales, desigualdad de género, desigualdades económicas, ¿no?, es decir, que, que, bueno, que se habla, bueno, cuando hablo de desigualdad hablo de una desigualdad entendida en sentido amplio, no solo económico. Entonces, ¿tú piensas que trabajas eso con tus alumnos?

R.: ¿En qué cursos, en todos?

P.: O en alguno, no sé...

R.: Yo..., hombre..., de una manera total pienso que no.

P.: ¿Qué quiere decir de una manera total?

R.: ¿Que quiere decir?

P.: ¿Quieres agua?

R.: Sí.

P.: (Risas). Espérate, voy a buscar agua, ¿vale? porque si no...

R.: Me refiero a que yo creo que, y además me da a mi la sensación por los cuestionarios que rellenaron algunas compañeras y verlas hablar a ellas también de que son temas que sí se tocan, pero tangencialmente, no como temas en sí individual, sino al hilo, conforme van saliendo en el, en el tema que realmente se está dando. Por ejemplo dando en Contemporánea las revoluciones liberales pues sí se tocan desigualdades sociales, o la desigualdad de la mujer al votar, y se, a lo mejor pues le dedicas una clase ese día, pero incluso sin que sea de una manera premeditada, sino espontánea; si sale se toca, y se le utiliza el tiempo que se quiera, vamos sin problema; pero, pero no se va buscando en sí ese tema. No se obvia, no se quita, no se elimina, pero no se busca sino que el objeto es estudiar las revoluciones liberales, y es lo que vas a dar, aunque tú hagas una serie de, de matizaciones y de aclaraciones con respecto a las desigualdades, sobre todo en el aspecto social. Pero, pero no más, yo creo que no más.

P.: ¿Y por qué piensas que es así?

R.: ¿Que por qué es así?

P.: ¿Por qué es así?, sí.

R.: Porque... porque no está metido en los programas y nadie se plantea cambiarlo, ni se hace un currículo propio en el que se introduzcan esos temas que se puedan considerar importantes, sino que, yo creo, nos seguimos ciñendo, a lo que está en el currículo impuesto y, y ya está.

P.: ¿Y aun así tú piensas que habría que trabajarlo ese contenido de la desigualdad?

R.: Hombre, yo sí pienso que es un tema que está cada vez la gente más sensible, que hace un tiempo es que yo creo que a nadie se le ocurría pensar en eso...; hoy en día también, como los medios de comunicación pues hablan mal de del problema de la desigualdad, en la mujer o por otros temas, pero al final terminan en, hablando de la desigualdad, pues del Tercer Mundo, o de la diferencia de países, de riquezas y todo eso, entonces, hay una mayor sensibilización hacia eso; con lo cual son cosas que a los niños les, les llega más. Y... entonces, pues si es una cosa que a ellos les interesa más pienso que sí, que deberíamos de ir hacia eso, en buscar algo que, que los niños estén interesados, ¿no?, que los alumnos estén interesados, no darles por fuerza el temario impuesto. Pero bueno, hasta que lleguemos a eso...

P.: ¿Y si no les interesara?

R.: Y si no les interesara, estaríamos entonces cambiando una imposición por otra... pienso yo que entonces estaríamos, que o por narices tienes que dar las revoluciones liberales o por narices tienes que dar las desigualdades, entonces estamos en las mismas, ¿no? Claro, hombre, y yo creo que, que sería cambiar, en definitiva transmitirles la imposición, ¿no?, aunque los condujeras a lo que tú, al terreno que tú quieras llevarlos de inculcarles que no deba de ser, o tal o cual; pero estamos, entonces, otras vez en las mismas; y además ellos entonces lo absorben de esa manera, ¿no?, como algo que le dan y lo olvidan en 15 días.

P.: Entonces, tú piensas que ahora mismo tal como está la cosa, ¿está bien así, habría que trabajarlo más, habría que trabajarlo menos?

R.: Habría que trabajarlo, que prácticamente no se trabaja. Hombre, depende también de las asignaturas. Depende de las asignaturas porque yo creo que también los compañeros de filosofía tocan más, por sus materias, estos temas. Porque dan, antes daban ética, ahora dan, no me acuerdo cómo lo llaman ahora a la materia suya, porque le han cambiado el nombre, pero..., y además tienen optativas nuevas y tal, pero yo lo escucho más también que tocan más estos temas. Pero también depende

del compañero de filosofía que sea, porque yo tengo desde la compañera que veo yo que trata todas estas cosas, pero es la persona que lo mismo trata estos temas que te monta una, un reciclaje de periódicos, o sea reciclaje de papel, y al lado suyo pues está el compañero que se dedica a coger tochos de papeles amarillos ya y leerle los apuntes, un año detrás de otro los mismos apuntes, y son los dos del mismo departamento y vienen a tener la misma edad. Entonces, es que depende, depende mucho de la asignatura que se preste más o se preste menos evidentemente, y de la persona, porque no necesariamente por la edad es más tradicional o menos, ¿no?

*P.:* Y cuando tú lo trabajas, porque alguna vez lo trabajas...

*R.:* Sí.

*P.* Entonces, cuando lo trabajas, ¿qué haces?, o sea, más o menos intenta detallar cómo lo ves, qué utilizas, en relación con qué contenidos...

*R.:* Bueno, yo ha variado también en mí del curso en que, de cómo esté yo ese curso, eso también es verdad; entonces, algunas veces lo he dado en 4º de ESO, porque con los COU no lo he dado nunca, la verdad, lo he dado formalmente en lo que eran las diferencias por ley, de carecer de una ley cuando empieza el proletariado y, y bueno, la progresión en los cambios del liberalismo, ¿no?; pero, pero puramente formal, porque era gente de COU e iban luego con las fechas contadas, y los temas contados para selectividad, ¿no? En 1º de bachillerato, bueno, eso que te digo, yo creo que todos más o menos lo tocamos pero, pero más deprisa y de una manera pues como surja en las clases un poco, ¿no?, sin, sin prepararlo demasiado, y entonces el tratamiento es el tradicional también en la clase, pues que salga el debate y los chavales pues más o menos intervienen, pero no se recoge tampoco formalmente luego ningún tipo de trabajo, ni se recoge en la teoría, con lo cual ahí queda.

*P.:* ¿No va a examen o sí?

*R.:* No va a examen, claro.

*P.:* O sea que es algo que sale como...

*R.:* Como un tema a debatir, pero... sin, sin darle tratamiento, el mismo tratamiento que a un tema de, del programa. Y en 4º sí, en algunas ocasiones he hecho trabajos de grupo, pues preparándose con textos, partir de textos y tal, pues, pues no se..., el

tema de las desigualdades, pues a lo mejor enganchándolo con, incluso, con los tipos de, con el colonialismo, ¿no?; a partir de ahí pues ver, no sé, las diferencias más bien de países, ¿no?, y de las diferencias que luego dentro de las colonias se puedan generar a nivel social entre el personal autóctono, nativo, y el de la metrópoli.

*P.:* Muy bien. Entonces, bueno, lo que hemos dicho, esto, no vamos a repetir, ¿no?, pero lo incluyes normalmente en unidades que, que, bueno, que te parecen que se prestan, ¿no?, cuando surge.

*R.:* Claro. Hombre, sí, porque hay cosas..., no sé, como es la desigualdad de derechos políticos, que eso lo tienes que tocar, porque no le vas a dar la perspectiva política de que eso es así y que siempre ha sido así y que no va a cambiar, ¿no?; pero no es un tema en sí a estudiar. De todas maneras creo que a lo mejor eso en cursos de, de la ESO, más bajos, en 3º por ejemplo, alguna compañera, dos en concreto, sí lo han trabajado un poco más, en Historia, en Historia de 3º de la ESO; sí lo trabajan ya más directamente, lo trabajan más, y más directamente.

*P.:* Y cuando trabajas este contenido, ¿de dónde tomas...?, a ver, porque tú dices que no lo trabajas en abstracto así la desigualdad, sino siempre al hilo de algún tema, ¿no?, ¿de dónde tomas la información para ese tema fundamentalmente?, ¿de dónde sacas el contenido?

*R.:* Para el tratamiento de...

*P.:* Para el tratamiento en la clase.

*R.:* Pues generalmente de textos.

*P.:* De textos.

*R.:* Sí.

*P.:* Que...

*R.:* A partir de textos.

*P.:* Que aparecen en el libro de texto.

R.: En el libro de texto o en otros libros o en revistas, o en prensa, en la prensa, cualquier periódico, El Mundo, El País, cualquiera, ¿no?, de los..., hay muchos que también los mandan últimamente a los centros, y entonces coges algún artículo y, y a partir de ahí, bueno, se les fotocopia esa página y tal, y a partir de ahí tratar, tratar el tema.

P.: Y después un debate, ¿no?

R.: Sí.

P.: O sea comentar textos...

R.: Comentar textos, hombre, intentar luego reconducir eso, cómo lo ven a lo mejor en el tema, ¿no?, que, que se plasme un poquillo en que la reflexión que se haga ellos la aclaren y vean o la integren esas cosas, que no sea simple... un debate sino que lo integren en lo que estamos tratando de los derechos o de las diferencias en ese tema, sino que lo vean digamos un poco también para aclarar ideas y para ver que lo que estás estudiando es algo que corresponde a una realidad.

P.: Y para que, para que se aclaren esas ideas ¿que haces, explicas o les mandas hacer un resumen o...? Porque tú dices: "primero debatimos, pero después tratamos de concretar, porque si no se queda todo en el aire"; entonces...

R.: Generalmente, pues sí, lo trabajamos por grupos; cada grupo tiene que hacer un resumen, se lee el resumen del grupo, porque si no, se, se hace, si cada niño hace un resumen, se hace muy largo, ¿no? Entonces, pues si a lo mejor, si han salido cinco grupos, pues cada grupo hace su resumen, se leen esos cinco resúmenes y ya más o menos vienen a decir todos lo mismo, más o menos.

P.: ¿Y por qué?

R.: Pues quizás será porque en el fondo lo dirigimos más el debate y decimos lo que tienen que decir, ¿no?... Bueno, hay variantes pero que en líneas generales la idea principal sí la suelen recoger ellos, y entonces, dicho cada uno de una manera, pero la idea es la misma, entonces, eso, pues yo digo: "vale, ése es el resumen". Con la idea de éste más con la idea de este otro que lo complementa, pues ésa es la idea que tenemos que recoger entonces en este aspecto.



P.: Y tú al final ¿que es lo que tratas?, ¿qué idea es la que sueles quedar o lo que tú piensas que, que, que hay que, que tienen que recoger? ¿Tú dices al final: “lo que tiene que quedar es esto”?

R.: Hombre, se pretende con estas cosas que, que se vayan educando en la, en la idea de que, de, bueno, de que hay unas desigualdades que evidentemente se deben de tratar de borrar, ¿no?, porque ahí esta la idea también de lo, de la, de los valores, ¿no?, de que se pretenden dar en la, cuando tocas esos aspectos, ¿no?, que, que no vayan a una sociedad, a que se mantenga la sociedad de las desigualdades sociales...

P.: ¿Pero tú crees que es necesario dar esos valores en la escuela...?, o sea ¿le corresponde a la escuela eso?; hay quien dice que es la familia y eso la que tiene que hacer esas cosas.

R.: Sí, lo que diga la familia evidentemente es, es fundamental, pero yo creo que la escuela también tiene algo que decir al respecto, ¿no? Hombre, vamos a ver nosotros no, somos profesores, no somos ni curas ni monjas para darles una ideología; yo me siento mal, antes me sentía mal pensando que si yo les tenía que dar una ideología pues que ese no era mi papel, pero después reflexionando sí que veo que es inevitable que tú le transmites una ideología, quieras o no; le transmites la ideología de reproducir los mismos esquemas o les puedes transmitir una idea más crítica; eso es así; y entonces en ese sentido yo creo que, como es imposible la asepsia esa pura de que tú no transmites nada, pues entonces más vale transmitirles una flexibilidad y un entender a los demás, ¿no?, y el, y intentar borrar esas desigualdades y esas, y lo que es la injusticia, la intolerancia, entonces sí.

P.: ¿Y tú crees que más o menos consigues algo o... es muy difícil, o te resulta fácil?

R.: Bueno, yo creo que... que no hay una verdad absoluta, y aquí tampoco, entonces nos puede parecer muchas veces que no les estamos influyendo a los chavales y que los niños piensan una cosa porque su padre dice eso o porque es lo que ellos tienen por una serie de evidencias en la cabeza, y que lo que nosotros decimos no, no les influye, pero luego, la verdad es que cuando pasa un tiempo y a lo mejor vuelves a hablar con los alumnos que has tenido otros años y te dicen: “¿te acuerdas cuando nos distes clase?, porque me dijiste esto o que me recomendaste tal libro que tal..., pues eso me encantó, eso me vino muy bien, eso al pronto me sentó muy mal, pero luego la verdad es que me ha servido mucho...”, entonces te das cuenta de lo que influyes en ellos y que nuestro trabajo no es un trabajo que se quede ahí como agua

de borrajas, sino que realmente estas tratando con personas, y que, claro, en tantos críos que pasan por tus manos año tras año, pues a lo mejor en muchos no, porque evidentemente a todos no llegas lo mismo, pero que para mal o para bien a algunos los influyes más de lo que tú crees, y eso es así.

*P.:* Y con respecto a este tema, ¿tú crees que sí que ocurre eso? O sea, ¿a ti te pasa?, ¿tú crees que tú consigues que tus alumnos sean, un poco, al final más solidarios o por lo menos crean...?

*R.:* Yo eso no lo podría medir ahora mismo, porque, porque ellos tampoco te lo dicen, y tampoco convives con ellos como para ver sus reacciones en la vida real, ¿no?; pero yo creo que algo sí les influyes, algunas veces yo no sé si negativamente, y te digo, en concreto, yo he tenido dos años a un chaval... bueno, pues hijo del cuerpo de la Guardia Civil... (risas), que ha vivido en el norte y tal y, y, bueno, el padre no era, aparentemente hablando, yo he estado hablando con el padre y no era así, no era tan drástico, pero el chaval, por lo que fuera, por las vivencias que tenía, era..., yo decía: "madre mía, si este niño, si no es de ultraderecha, poco le falta, de verdad", ¿eh?; y además fueron muchas cosas, porque necesitaba destacar todos los días en la clase, con lo cual, tenías muchos datos de él, y algunas veces, mira que yo procuré suavizarle todo eso, toda esa ideología, y algunas veces yo decía: "sí, si le estaré reforzando sus ideas", porque me daba la sensación de que mientras más argumentación le daba en contra más se reforzaba, y, bueno, ahora ya no le doy clases este año, estaba, este año pasado, no, este año, este año está en 2º de bachillerato ya y, y no sé, hablo con él por el pasillo y tal y me da la sensación que éste es el típico que no hemos conseguido nada, y más vale casi, casi dejarlo como está, porque, no sé, ya te digo, a veces, había veces que yo decía: "yo creo que al final estoy consiguiendo el efecto contrario de lo que quiero", ¿no?

*P.:* Pero la mayoría sí.

*R.:* Pero yo creo que eso son casos extremos, ¿no?, pero con la mayoría yo creo que sí, que les abres un poquillo los ojos, ¿no?, por lo menos les produces las dudas y la contradicción, que ya es...

*P.:* ¿Y qué dificultades encuentras tú fundamentalmente cuando quieres trabajar este tema?, es decir, ¿qué es lo que te impide trabajarlo más?

R.: ¿Dificultades? Mira. Uno, que no está en el programa; dos que es, que son temas que los chavales, como no están en el programa ni nada, les gusta darlo porque lo que consideran es que han estado perdiendo la clase...; sí, porque hemos estado haciendo este debate, hemos estado hablando esto, pero como eso luego no entra en el programa, pues es una clase que no han avanzado en lo que tienen que estudiar; entonces, sí les preocupa y además son temas candentes de la actualidad y además pierden esa, piensan que pierden esa hora, piensan eso. ¿Dificultad...? Otra dificultad, la tercera, pues que tienen unas ideas muy preconcebidas, ahí sí tienen muchas, mucho criterio, entonces, normalmente, como tienen poco tratamiento en clase, claro, consigues menos, porque tendrías que cambiarles a lo mejor las concepciones que ellos traen, entonces por lo menos les planteas la duda, la incertidumbre con respecto a las ideas que tienen, pero a lo mejor no les aportas datos nuevos para cambiar fundamentalmente sus ideas. Pero luego el último problema es que quizás nosotros no lo tratemos más tiempo, por eso, porque dices: “bueno, esto ya hasta aquí, tenemos que seguir avanzando”, y pasas de tema.

P.: El programa.

R.: Sí.

P.: Y lo que hablabas también antes del tiempo. Y si tú, si pudieras hacer lo que quisieras, si tú dices: “vamos a ver, para trabajar este tema yo haría...”, haz lo que quieras, ¿que harías?

R.: Para trabajar...

P.: La desigualdad. Vamos a ver, tú has dicho que lo consideras que es más o menos importante, que habría que trabajarlo; entonces, bueno, si te quitaran todas esas dificultades...

R.: En teoría, bueno, pues cuando lo he tratado, bueno, cuando lo trato a lo mejor en Antropología, lo trato, no la desigualdad así tampoco directamente, pero por ejemplo con el racismo, el tema del racismo sí lo vemos todos los años, y entonces, pues ahí intento ver también la desigualdad, la desigualdad cultural, las desigualdades, pues eso de étnicas y demás; pero es que siempre hacer lo mismo tampoco, tú me estás preguntando por metodología.

P.: No, ¿que contenidos verías?, ¿cuánto tiempo le dedicarías?

R.: Es que también lo trataría quizás dependiendo del curso que fuera, de nivel del curso, de nivel, y del grupo por las características del grupo, pues lo haría de una manera o de otra porque el tema, por ejemplo, del racismo en Antropología, pues unos años lo hago de una manera y otros años lo hago de otra.

P.: ¿Y lo trabajarías de un modo independiente, es decir, la desigualdad como tal, y ver diferentes tipos de desigualdad y eso o seguirías incluyéndolo en el temario normal o oficial, si pudieras elegir, según tú criterio?

R.: Bueno, según mi criterio, yo creo que lo trataría dentro de otros aspectos como un hilo conductor, pero dentro de distintos aspectos, porque, si yo les planteo a los chavales la desigualdad así, sin más, se pierden, se diluye la cosa, no nos centramos, y no nos ponemos de acuerdo; entonces, si tienes además un grupo de veinte para arriba, tienes que darles las cosas un poquillo más hechas, ¿no?; entonces, yo lo tocaría más como hilo conductor pero dentro de otros aspectos, por ejemplo, ¿qué te digo yo?, pues la desigualdad de derechos humanos, pues cuando se toca ese tema muchas veces o, o cuando se toca el racismo, pues la desigualdad o la desigualdad... no sé en otros aspectos, en la antropología biológica, hasta qué punto realmente hay distintas razas o venimos de la misma..., según vaya saliendo, sí, pero haciéndole más, más hincapié.

P.: Es decir, tú mantendrías el marco, entre comillas la disciplina, ¿no?, es decir, Historia y dentro de Historia según vaya surgiendo esos aspectos...

R.: No por la disciplina, Nicolás, por organizarlo en el sentido de que yo creo que si les propongo hablar de la desigualdad, un tema de la desigualdad en general, lo primero que me van a decir es: "la desigualdad en qué o la desigualdad cómo".

P.: Es decir, tú buscarías ejemplos, como problemas.

R.: Como problemas.

P.: Pero insisto, a riesgo de ser pesado, ¿en relación con algo concreto o problemas que surgieran?; no sé, por ejemplo, vamos a ver, en 4º es Historia, ¿tú buscarías problemas históricos o da igual o buscarías otros problemas?; da lo mismo, en Antropología ¿buscas cosas relacionadas con la disciplina con la Antropología?

R.: Sí. Quizás me desvíe luego con cosas desviadas a la disciplina, sí.

P.: Pero ¿desvío o...?

R.: Desvío, porque se me va por ahí la costumbre quizás.

P.: ¿Pero por qué lo consideras un desvío?

R.: Un desvío porque evidentemente entonces nunca entra eso como, como materia, sino que es una transversal.

P.: Y tú piensas que no debería ser transversal.

R.: En algunos niveles yo pienso que sí, que, que se podía plantear más, más detenidamente, ¿no?

P.: ¿En qué nivel?

R.: Pues, no todos los años, pero, no sé. Que sí se podría tratar en Historia en 3º, en Historia de 3º de la ESO, por ejemplo, y luego pues en bachillerato en algún momento también, ¿no?, o bien como, en alguna de las optativas o, o en 1º en 2º, estamos con las mismas, en 2º si están con la selectividad.

P.: No hay nada que hacer.

R.: No hay nada que hacer... (Risas).

P.: Lo importante es lo importante.

R.: Hombre, al final la nota es la nota, y en 2º se están jugando una nota.

P.: Bueno, y tú dices que esto no es... para ti cuando lo trabajas, como no entra en programa, no entra en examen.

R.: No.

P.: ¿Tú los examinarías si lo estuviera, si estuviera en el programa?

R.: Hombre, depende, porque si se está haciendo un trabajo y, y se está dedicando, eso, un tiempo y estamos tratándolo, pues esos trabajos y ese tratamiento habrá que, que valorarlo, ¿no?; que no tiene por qué ser como examen, sino que lo puedes medir de otra manera, ¿no?

P.: Es decir, que al ser un contenido un poquillo más, menos disciplinar, ¿no?...

R.: Hombre, claro, si tú lo estás dando con trabajos y con debate, no les puedes hacer un examen, ¿como les vas a hacer un examen de un debate, ni de un trabajo?, ¿no?... (Risas).

P.: Pero en Historia ¿tú trabajas a través de trabajos y debates o normalmente explicas, o cómo?, ¿haces ejercicios?

R.: ¿El tema este?

P.: No, no.

R.: En las clases de Historia. No, yo la clase de Historia, de contemporánea, normalmente doy la clase en plan tradicional, ¿para qué vamos a decir otra cosa?, ¿verdad? Hay examen, porque yo explico, que ellos hacen sus actividades, que se corrigen, hacen un trabajo, que les califico, y, y bueno, podemos cambiar de diapositivas a poner un día unas transparencias, pero al final el sistema es el mismo, claro. Estamos hablando de 1º de bachillerato.

P.: Y antes tú has hablado, no de la..., cuando hemos hablado de las dificultades, tú has hablado de unas pocas, ¿no? Pero te has dejado una que antes sí has comentado, antes de empezar, que es el tema de los recursos, no de los recursos, sino de la formación, ¿no? Tú dices: "nosotros hemos estudiado lo que hemos estudiado", me dijiste antes, ¿no?, y entonces ahora nos piden otra cosa y en la Universidad dicen cosas... ¿eso tú cómo lo ves?

R.: Yo eso lo veo fatal. Mira, vamos a ver, yo llevo muchos años en la enseñanza, claro, y yo esto antes no me lo... espérate que me recomponga.

P.: Ahora. Eso, que estábamos diciendo, el tema de la Universidad, ¿no?; que tú dices que...

R.: Que llevo muchos años trabajando, pues ya ves, te lo he dicho antes, desde el 76, y que evidentemente entonces en aquellos años a todo el mundo nos parecía, y a mí la primera, que lo que estábamos haciendo era lo que había que hacer y que no había que hacer más. Con el tiempo las cosas evidentemente han ido cambiando y yo he llegado a ver como una carencia en mi formación la falta en unos conocimientos para saber trabajar con los niños, ¿no?, para desde conocimientos de psicología, de pedagogía y de didáctica... Y lo echo en falta muchas veces y lo he intentado buscar pues a través de los trabajos en grupo, de los seminarios permanentes, y cosas de esas, pero, la verdad, tienen muy poco resultado. Entonces, fue lo que de alguna manera empecé yo mi trabajo, mis estudios del doctorado, en esto, porque me sentía con esa laguna, ¿no?, sentía la necesidad de, de aprender a ese respecto. Pero ¿cuando he llegado yo realmente a tomar la decisión de hacerlo? Pues cuando realmente en los últimos años está clarísimo que las cosas en el alumnado han cambiado, la mentalidad de los niños ha cambiado y que o cambiamos nosotros o la enseñanza es más falsa todavía, porque resulta que lo que vamos es a cumplir unos programas, unas horas determinadas, un número de cursos, terminar ese trámite, que los niños tienen esos cinco años que cumplir, esos seis años, esos x años, dependiendo de qué estemos sumando, pero que realmente les aporta muy poco en su formación como personas. Y entonces yo hacía que los de secundaria, sí que hay mucha gente que todavía sigue pensando que la enseñanza se basa nada más en dar una aportación de conceptos y de conocimientos, acumular el conocimiento y se acabó. Pero hay otro grupo de gente que, que por lo menos, tiene sus dudas en secundaria.

P.: ¿En cuál te incluyes, en el segundo o en el primero?

R.: Yo ahora me incluyo en el segundo; lo que veo, ahora además soy consciente de cuándo se me va en clase la desviación academicista, pero todavía me cuesta; por lo menos soy consciente, que antes no me lo planteaba. Pero yo digo que, en todo esto que estoy leyendo, lo que veo es que en secundaria es verdad que seguimos, hombre, pues metidos más en la dinámica de clase, sin investigar, y sin, sin documentarnos en, en pedagogía o en cómo va la educación en la actualidad. Pero también la crítica se nos hace desde la Universidad, fundamentalmente; a la primaria, como tienen un sistema más de currículo integrado y tal, los salvan más, la crítica dura nos la llevamos los de secundaria, nos llevamos todos los palos, pero unos, es verdad, con razón, pero otros ya sin, sin razón, porque generalizan; y es el primer error suyo, primero que no se puede generalizar, porque todos no somos iguales, todos somos profesionales, pero no todos los profesionales somos iguales, y entonces hablan desde el laboratorio,

pero ellos no han toreado en el ruedo. Por lo menos es la sensación que a mí me da, que hablan como desde fuera pero no saben lo que es un centro de secundaria. Y luego es que está muy bien toda esa teoría que ellos hacen acerca de cómo tiene que ser la enseñanza y cómo deberíamos de hacerla los de secundaria, pero es que luego ellos en las Facultades lo que hacen es volver a reproducir el esquema academicista puro y duro, de acumular conceptos, y para usted de contar. Mientras las titulaciones ellos las estén formando en ese modelo, todos los licenciados que salgan vuelven a reproducir lo que les han enseñado en la Facultad, aunque los de secundaria cambiáramos, pues tendríamos entonces la contradicción no entre primaria y secundaria sino que primaria y secundaria a lo mejor estábamos un poquito más homogéneo, pero lo trasladábamos entonces el problema, que ojalá pasara, a los de la Universidad, porque entonces resulta que el cambio se lo iban a llevar cuando salieran de los Institutos y entraran a la Universidad y entonces en la Universidad les dieran el modelo academicista; bueno, se lo adornarían de que eso es lo profundo y en ese momento tragarían bien el alumnado; pero entonces el problema vendría cuando esos licenciados trabajaran, los que trabajaran en la enseñanza ¿cómo se iban a reciclar entonces a una enseñanza alternativa, si en la Facultad lo que le habían enseñado era el academicismo?, volverían a reproducir, porque tú realizas más lo que en la Facultad te enseñan, más que lo que te enseñan en un Instituto; eso es así.

*P.:* Entonces la clave del cambio...

*R.:* La clave del cambio, la clave del cambio va a estar en los alumnos.

*P.:* En los alumnos.

*R.:* Sí. Es que por fuerza va, vamos a tener que cambiar, porque la concepción del profesor con respecto a los alumnos ya no es el profesor que mejor sepa la asignatura, a nivel de materia, sino el que mejor se comunica con ellos; y entonces yo creo que ahí hay que cambiar por fuerza la metodología. Pero yo creo que el cambio lo que tendría que ser es intentar que cada cual reflexionáramos sobre nuestra profesión y realmente no nos quedáramos en la reflexión, sino que nos lo aplicáramos, cada cual que aguante, cada palo que aguante su vela, ¿no? Y que, bueno, los de secundaria lo hacemos mal, pero vamos a intentar arreglarlo o vamos a intentar corregirlo; pero los de la Universidad también tendrían que ver en la gran contradicción en la que se encuentran y también adecuar entonces, también ellos, sus cambios, ¿o no?

*P.:* Sí, sí.



R.: Yo lo veo así. Claro, es que, si no, seguimos pasando el problema de un sitio a otro, pero no se cambia el problema, se cambia de sitio, pero no el problema. Entonces tendríamos que adecuarnos, quizás, entonces, a lo mejor tendríamos que hacer como en otros países, ¿no?, intentar hacer una carrera de enseñantes, de los que nos vamos a dedicar...; los de matemáticas es una cosa, son una cosa, y los que se van a dedicar a la enseñanza de las matemáticas es otra, ¿no?; que eso en nuestro país no existe, ¿no? Y quizás eso tendría que ir también más adecuado, ¿no?

## **ENTREVISTA B**

*Pregunta:* ¿Titulación?

*Respuesta:* Bueno, pues la titulación es licenciada en Historia. Pero el grupo de optativas que yo seleccioné entonces era Geografía e Historia, lo mío era Historia general. Y el grupo de optativas se inclinaba más por Historia Medieval y Moderna. Quizás porque en aquel entonces todo el mundo cogía Contemporánea. Eran los tiempos de la transición y todo el mundo estaba deseando hacer Contemporánea. Sin embargo, Contemporánea estaba tomado por gente “fachita” y esas cosas, y no me parecía que fuera muy significativo, la verdad. Entonces me gustaba más Moderna y Contemporánea.

P.: Bien. Y entonces ahora estás trabajando...

R.: He estado trabajando. Al año de acabar la carrera hice las oposiciones y entonces trabajé primero en Huelva, después en Lebrija, después en Los Palacios y finalmente en Bellavista. Hice los cursos de doctorado, intenté incluso hacer la tesis, pero hacía falta muchísimo tiempo y entonces yo ya...

P.: ¿En Historia?

R.: En Historia medieval. Era sobre un tema muy duro. Por eso yo creo que también lo dejé: el almojarifazgo real de Sevilla en el siglo XV. Era un tema durito, sobre hacienda, y, vamos, lo dejé. No me interesó lo bastante.

P.: ¿Y en la actualidad?

R.: Bueno, en la actualidad doy clase en un instituto que hoy por hoy no tiene asignado colegio de EGB y por tanto no hay secundaria, sino que lo que tenemos son bachilleratos, en las dos líneas fundamentales: de ciencias y de sociales. En ciencias tenemos para ciencias de la salud y el bachillerato tecnológico, vamos, el itinerario tecnológico. Y el otro es sociales, para administración y gestión. Y el bachillerato de adultos, éste es el último año que lo tenemos. El año que viene se va a terminar, porque el instituto está en una zona... pues ahora mismo en un descampado, pero están construyéndolo todo alrededor y suponemos que de aquí a unos años... O esperamos que de aquí a unos años, como la zona va a estar bastante poblada, hay previsto mucha construcción, pues va a haber secundaria. Si no, pues tendré que emigrar (Risas). Lo que están haciendo ya muchos.

P.: ¿Y qué materias impartes?

R.: Las materias que imparto son: Historia Universal Contemporánea de 1º de bachillerato de Ciencias Sociales, Historia Contemporánea de España en 2º de todos los itinerarios que tenemos y Patrimonio Artístico de Andalucía como optativa de 2º.

P.: O sea, eres prácticamente la única profesora en el Departamento, ¿no?

R.: No, hay otra profesora. Hay otra profesora que da Geografía. Espérate, da Geografía...

P.: Y Economía, a lo mejor...

R.: No, no, no, no... Espérate, que tiene horario completo. Esta niña no tiene Historia. Ah, perdona, da la ESA, claro. Es verdad, que es que tenemos ESA, se me había olvidado. Da las Ciencias Sociales de ESA. Eso era lo que...; es que yo todavía no he entrado en ESA. Doy el bachillerato de adultos, pero no la secundaria de adultos. Y ella es la que se encarga de esa parte, aparte de la Geografía de 2º.

P.: Y ¿qué libro de texto utilizas?, ¿tú utilizas libro?

R.: No, no utilizo libro de texto. Recomiendo que tengan un libro de Historia. Les recomiendo incluso obras generales, cosas que están ahora mismo en el mercado. Ellos pues me traen los libros que tienen en su casa. Bueno, pues para consultar datos que quieran recabar, tenemos en la biblioteca manuales de todo tipo. Pero no hay libro de Historia. Ni siquiera en Historia de España. En Historia de España yo he hecho

unos apuntes que me parecían muy esquemáticos para que les sirvan a ellos de directrices. Pero no, no tenemos libro de Historia.

*P.:* Bien, entonces, hemos dicho que tú das: Historia, Geografía...

*R.:* No, no: Historia, Patrimonio e Historia universal...

*P.:* Historia Universal e Historia de España...

*R.:* Sí.

*P.:* Y, bueno, en esas asignaturas, ¿qué contenidos fundamentalmente trabajas? Más o menos en cada una.

*R.:* Bueno, pues, en Historia de España contemporánea, el que va a selectividad. No me salgo apenas de esos contenidos. Trabajamos mucho los procedimientos, fundamentalmente, porque las explicaciones ellos pueden trabajarlas a través de los mismos apuntes o de los manuales que hay al uso. Pero lo que trabajamos es el procedimiento de analizar documentos, es decir, de leer documentos, de extraer la información, de preguntarle al documento, todas esas cosas. Y en cuanto a 1º de Historia universal, pues ya ahí sí me he arriesgado un poquito más a cambiar, a cambiar el contenido, porque vengo dando esta asignatura mucho tiempo. Los niños vienen de cuarto de secundaria en donde la asignatura es también Historia contemporánea, ahora mismo es Historia universal, pero sobre todo se centra en Historia contemporánea; y tú haces un, un, un test inicial para ver qué es lo que han visto en años anteriores, qué ideas tienen, qué procedimientos han trabajado, y realmente, se acuerdan: dime la revolución rusa, si algo también de la guillotina, y, bueno, la guerra fría –que fue lo último que vieron, claro–, y les pregunto y saben anécdotas; y yo digo: “bueno, vamos a volver otra vez sobre lo mismo; este año reincidimos en el mismo contenido”; y entonces les cuestiono la posibilidad de trabajar los contenidos antiguos pero sobre una trama actual, es decir, que podemos ir hacia el pasado pero analizando el presente; y realmente da más tiempo para el presente que para el pasado. Es decir, recurrimos al pasado cuando no tenemos más remedio que explicar cosas, que son en muchísimas ocasiones; pero no de esa forma sistemática de: “ahora, primero la revolución burguesa, después vamos a estudiar las revoluciones industriales, después el colonialismo...” No en ese orden, sino cuando es necesario. Si estamos trabajando la globalización, evidentemente el colonialismo aparece.

P.: Entonces los contenidos fundamentales los elaboras tú...

R.: (Risas) Yo tengo una serie de, digamos, unidades generales. Es decir, conflictos en curso, conflictos de largo recorrido que se refieren fundamentalmente a la distribución de la riqueza en el mundo, y que siempre aparecen. Es decir, éstos son conflictos que están, que, si coges la prensa, pues el año pasado, el anterior, el otro, el otro y el otro, aparecen con distintos brotes: la violencia en Colombia o los problemas que están pasando hoy en Argentina. Es decir, estás constantemente tratando eso. Y respecto a los conflictos ahora, pues a mi me parece que, por suerte o por desgracia, esto es como una película de James Bond (Risas). Es decir, que aquí debe haber un enemigo siempre. Y entonces siempre te lo puedes buscar. Aquí hay un país que es imperialista y que cada año nos, nos, ¿eh?... nos sorprende con un conflicto nuevo. En definitiva son, son tramas básicas que se refieren fundamentalmente al mundo industrializado, al reparto desigual de la riqueza, al imperialismo de unos pueblos hacia otros, que constituyen, en realidad, el día a día. Lo que pasa es que lo que no se lee es el trasfondo que está permanente, año tras año ahí, y que, si tú coges un año tras otro, te das cuenta que la base del conflicto siempre está ahí. El conflicto de Israel y Palestina lleva muchísimo tiempo, pero eso viene de mucho más para atrás y no es tan localista como en principio parece. Además, los niños te lo demandan. Es decir, ellos, si están un poquito interesados por la actualidad, te preguntan inmediatamente: “bueno, y esto ¿por qué es así?, ¿y por qué sale tanta gente con sangre?, ¿y qué es lo que está pasando en Colombia?”. Y en cuanto que están un poquito atentos a la, a la actualidad, demandan esa..., necesitan saber ese tipo de cosas. Entonces, la motivación es mayor; y, al mismo tiempo, el nivel de implicación de ellos también es mayor.

P.: ¿Y en Patrimonio?

R.: Bueno, Patrimonio, (risas), patrimonio fundamentalmente... es que me aburre la Historia del Arte muchísimo; está feo que lo diga, pero es que es así. Es decir, el tratamiento habitual de la Historia del Arte está muy bien para los eruditos; a mí se me da muy bien; yo sacaba muy buenas notas en la Facultad porque se me daba muy bien esa Historia del Arte, pero, fundamentalmente, poner diapositivas, explicar, tal, tal, tal, tal, es muy erudito y entonces a determinados alumnos eso les sienta muy bien, pero hay otros que no hay manera. Y entonces, ahí ha sido también un poco la necesidad. Yo no tenía suficiente material audiovisual, sobre todo visual, para explicar así con diapositivas y demás; entonces pensé que se podrían montar materiales didácticos en HTML, entonces, que fueran con actividades y que ellos repararan en que

una obra de arte, en principio, tiene mucho que decirnos desde el punto de vista histórico; además, así voy arrimando el ascua a mi sardina. Y en cuanto al propio programa que tiene la materia, que si son las leyes para el patrimonio, ¿eh?... ¿cómo se organizan los museos?; es decir, es una, es una asignatura auxiliar para la gente que quiera estudiar arte o, tal como está diseñada, o la han diseñado desde la Universidad teniendo en cuenta cómo organizarían ellos un itinerario profesional así. Pero digamos que para mis alumnos es una “maría”, de dos horas de duración, en un curso que va a selectividad; es decir, que es que tiene un peso... Entonces, lo que yo intento es que no les resulte aburrida, que se interesen por el arte, que vayan a los museos, que se interesen por la conservación del patrimonio, que vean las formas del deterioro patrimonial, que estudiemos que el patrimonio no es sólo lo que está en los museos, sino que el patrimonio también es la cultura; y, en ese sentido, bueno, pues, pasar por los barrios, ver cómo cambian. Y concretamente Sevilla es apasionante, porque se convierte en un parque temático, el casco antiguo, y pierde un patrimonio etnográfico fundamental; o, por lo menos, es lo que yo siento cuando paseo por la calle San Luis o por la calle Parra; es decir, ahí los vecinos están desapareciendo, y eso tampoco, quiero decir, en el programa se dice que el patrimonio etnográfico y tal, pero no se hace mucho hincapié. Entonces, digamos, que estamos trabajando en esas dos líneas, desde la conservación del patrimonio que toda la vida ha sido, lo que se ha entendido como arte, y de otro tipo de patrimonios que están ahí.

*P.:* El contenido de patrimonio es lo que dice el programa. O sea, te basas en el programa...

*R.:* No, hombre... (Risas). Hay un programa oficial, y yo básicamente elijo del programa aquellos aspectos que me pueden parecer más interesantes y que pueden interesarles más a ellos, y que al mismo tiempo me permiten una mayor..., hacer unos materiales más atractivos y una asignatura más atractiva también para ellos y que concuerde con ellos, porque, además, ellos mismos tienen muy claro que es...; es decir, la cultura, la cultura oficial ha establecido claramente qué es lo que es patrimonio y que es lo que no. Y entonces, deshabituarnos a eso, a que el patrimonio no es sólo el cuadro bonito o el edificio maravilloso y el casco antiguo, sino que todo puede ser susceptible, en un momento determinado, de ser guardado, porque forma parte de la cultura, y que la cultura popular es algo que no se ha valorado mucho, pero que forma parte de ese legado, ¿no?, y que no se estudia en las Facultades tampoco, o que se estudia en Antropología, pero no en Historia del Arte... Por lo menos, cuando yo estudiaba, en la Historia del Arte de la Universidad yo creo que se pasaba ligeramente del Barroco; llegó Valdivieso y pasamos un poquito más, pero

básicamente estábamos en la cultura oficial y el patrimonio de los poderosos, en definitiva; que los niños me lo..., eso me lo hicieron reparar a mí los niños, mis alumnos. Yo no había caído, ¿tú sabes? Yo tenía muy interiorizado lo que era el patrimonio después de haber pasado tantos años estudiando, ¿no?, y me parecía que era lo habitual. Yo había vivido en el casco antiguo de Sevilla... hasta que un día me llevé a los niños a hacer un itinerario por toda la zona de reconquista, desde la calle Armas hasta la muralla de la Macarena, y les enseñaba los conventos y los palacios que se construyeron, porque aquella zona era una zona despoblada, y uno de ellos, cuando termino y les pido, además un trabajo, dice: "Bueno, en realidad, hemos visto - a ver si lo reconstruyo-, hemos visto cómo los poderosos han intentado siempre perpetuarse (risas) a través..., y lo que hemos visto han sido, realmente, las manifestaciones de su poder". Yo me quedé helada. Un niño de 4º de ESO, ¿eh?; no te estoy hablando de que fuera un figura. Y realmente te lo planteas y dices: "pues sí, es que estudiamos selectivamente y mandamos el mensaje de qué cultura es válida y qué es lo que realmente merece la pena profundizarse y qué es lo que no". Entonces, yo trato de salirme. Que tengan una visión, hombre, que tengan una visión también de lo que es la cultura oficial, pero que también vayan entrando y metiendo cosas que no..., que se salen un poco de eso.

*P.:* Entonces ¿esto no te causa a ti ningún problema? Es decir, este tema de decir: "bueno, más o menos yo selecciono en función de los conflictos actuales en Historia Contemporánea, por ejemplo, o en Patrimonio..." ¿Te crea algún tipo de problema?

*R.:* Con respecto al instituto, ninguno. Yo tengo muchísima suerte porque ha sido un instituto muy innovador en su tiempo; y éramos todos profesores de FP y teníamos muchos procesos de innovación en marcha simultáneamente; es decir..., al contrario, quien es capaz de romper con lo habitual está bien considerado. O sea que, desde ese punto de vista no está mal. Aunque a veces recibas críticas, en realidad, la gente que verdaderamente te importa te anima en tu proyecto, ¿no?, y eso está bien. Las críticas más grandes me las hago yo. Es decir, que yo soy la que más inseguridad tengo respecto de... "Ay, ¿les estaré enseñando lo correcto?, ¿aprenderán algo?, ¿sabrán después hacer las cosas?, ¿me están tomando el pelo?, ¿se lo pasan demasiado bien?"; es decir, el mismo hecho de que los alumnos de lo pasen bien, ya a mí me cuestiona mucho; me entran ganas de sacar el lápiz y decir "¡Venga, poneros a trabajar, vasallos, que estáis demasiado a gusto!" (risas). Pero después ocurre que cuando veo cómo se entusiasman, pues eso es un estímulo. Es decir, que el hecho de que les interese lo que están haciendo y se les ocurran ideas y aporten ellos materiales que sale de ellos el aportarlo, ¿no?, me parece muy interesante; y después

también es un estímulo que vengan y te digan: "Oye [nombre] ¿has visto el programa de la 2 que trataba de...", y eso a mí ya es que me reconforta muchísimo. Yo sé que algunos, porque eso lo sé, porque yo vivo muy al día con ellos y tengo mucha confianza con ellos, ¿no?, que algunos se leen simplemente el periódico y vienen y me lo dicen (risas), para que yo me quede contenta. Pero, sin embargo, yo me hago la longui y hay veces que sondeo: "sí, bueno, y ¿qué pasó?... y entonces, cuéntame"; y hay gente que sí, que ha visto el programa entero y que sabe relacionarlo con el tema que estamos dando en clase. Otros vienen directamente: "[nombre] ¿tú viste ayer las noticias, que salió no sé qué?, ¿eso qué es?"; y cuando te hacen esa pregunta, "¿eso qué es?, ¿qué está pasando ahí?", a mí me parece que eso es lo más interesante. Después, bueno, hay veces que los trabajos que hacen son muy buenos, muy buenos en cuanto a redacción, porque esto, esto es matante. Es decir que una de las críticas que yo me hago es que trabajo poco; entonces es todo lo contrario, trabajo muchísimo, estoy todo el día corrigiendo, todo el día devolviendo las correcciones. Veo que a lo largo del curso van aprendiendo a expresarse correctamente, que es uno de los objetivos que yo tengo en este nivel; uno de los objetivos principales, porque el año que viene entran ya y quiero que aprueben selectividad. Pero, en principio, las críticas más grandes me las hago yo; y la que me vengo abajo con más frecuencia soy yo, pero por mí, no por mis compañeros. Yo no he tenido nunca una..., al contrario, pienso que hay mucha admiración; que hay gente que me dice: "[nombre], vamos a montar un grupo de trabajo para que nos enseñes a hacer esos materiales didácticos -porque los hago en CD-Rom- y que son tan interesantes y qué bien y no sé cuanto...". Es decir, que apoyo por parte..., todo. Y he pedido el aula de informática bloqueada dos horas y me la respetan en horario; es decir, hay prioridades, evidentemente, y la asignatura de informática es prioritaria, pero la mía es tan respetada como cualquier otra. Y entonces, por eso la hago sin problema.

*P.:* Y bueno, dentro de todo eso, ¿tú consideras que trabajas la desigualdad?, entendida en el sentido amplio este que decimos, no sólo económica, social, sino también cultural...

*R.:* Sí, sí...

*P.:* De género... ¿tú consideras que lo trabajas?

*R.:* Sí, lo que pasa que quizá no sea de una forma muy sistemática. Es decir, que es un objetivo y yo me lo planteo dentro de, en este nivel, como uno de los objetivos que tenemos que trabajar. Y la igualdad tiene que empezar en clase. Pero, después,

trabajamos la igualdad no sólo a nivel de que las riquezas están mal repartidas, la desigualdad aparece cuando hay desigualdad en las oportunidades; pero es que también trabajamos la desigualdad con respecto a grupos que tenemos cerca. Es decir, que ellos viven en Bellavista, sufren, bueno, sufren, están en contacto constantemente con grupos de emigrantes y están, no solamente están tratando día a día con un trato desigual al inmigrante, sino que a veces son partícipes de que eso debe de ser así. Y entonces ese asunto... hemos empezado a trabajarlo justamente en este trimestre como elemento y como objetivo importante.

Lo que no tengo es una sistemática. Es decir, no hay un momento en el que yo diga, bueno, vamos a debatir sobre esta cosa, ¿no?, sino que dentro del debate están diciendo, están vertiendo, criterios que van en contra de la igualdad; en contra de la igualdad o a favor de la desigualdad. En seguida, por ejemplo, en el debate que iniciamos el otro día sobre el conflicto entre Palestina e Israel, perdón, sí Palestina e Israel, empezaron a decir que toda la culpa la tenían porque eran musulmanes. No tenían mucha idea del conflicto, pero inmediatamente surge el comentario, que yo creo que no sería el único centro que lo haría. Probablemente en los únicos lugares en que este debate no surja sea en barrios donde no hay musulmanes. Y la gente se permite el lujo de ser políticamente correcta y de estar bien educada y decir las cosas, pero, claro, en cuanto entran en contacto empiezan a decir, rápidamente largan los tópicos típicos de que, bueno, que es que los musulmanes, que esto y lo otro. Entonces les enfrento ante su situación, ante, ante, ante la sociedad católica, que no está tan lejana; y cuando ellos dicen: “es que la religión musulmana somete a la mujer”, pues les digo: “bueno, no sé si habéis ido alguna vez a una misa católica, pero lo que se lee en la liturgia es: ‘tú, mujer, estarás sometida al varón’”. Y se dice, y todo el mundo estamos muy de acuerdo, es decir, estamos trabajando que los criterios que ellos elaboran como criterios culturales, distintos, malos, porque rápidamente ellos dicen: “esto es bueno, esto es malo”, pues depende del ángulo con que se mire, y no es tanto...

En fin digamos que hay una sensibilidad respecto de eso, pero no hay un trabajo sistemático. Por lo menos yo siento que no tenemos un trabajo sistemático.

*P.:* Es decir que tú vas más o menos trabajándolo a medida que va surgiendo.

*R.:* Que va surgiendo, efectivamente.

*P.:* Pero ¿tú piensas que habría que trabajarlo?



R.: Yo creo que sí. Yo creo que sí. Lo que pasa es que... ¿sabes qué pasa? Que te sueltas del programa oficial y empiezas a meter situaciones como ésta de analizar la actualidad y ya no te atreves a coger un tema como puede ser la igualdad o como puede ser la educación sexual, o como pueden ser otros tantos que son de los llamados transversales; porque consideras que eso no es muy ortodoxo, que no es lo que se debe hacer dentro del aula y demás. Pero yo sí creo que es algo necesario, porque no hay sensibilidad al respecto, y, sobre todo, porque todos los temas que yo trato están conectados. Es decir que si tú analizas la igualdad en cualquier momento, el tema de la desigualdad, el tema de la lucha por la igualdad, está permanentemente en todas partes. Y es un derecho que tenemos reconocido teóricamente desde la Declaración de los derechos humanos. Bueno, pues no se aborda, no se aborda directamente, que son cosas diferentes, siempre estamos tocándolo. Pero no estaría mal. Es decir, a mí es una, es una, es una posibilidad que se me abre. Lo que no sé es cómo hincarle el diente. O no me he puesto a pensar cómo meterle mano.

P.: Esto es algo que a medias has respondido, pero en general, ¿tú piensas que es un contenido relevante y que se trabaja?

R.: Claro que es relevante. No se trabaja y, además, no solamente no se trabaja, sino que yo creo que se tiene muy poca sensibilidad para eso, que se nos escapan muchas veces comentarios a los propios profesores que marcan la desigualdad y que la, y que la entronizan. En la misma clase, en... desigualdad tanto de oportunidades con los propios alumnos, como de género, como de circunstancias, como de todo. Es decir, nosotros mismos estamos marcando. Entonces, yo creo que sí, que es necesario una sensibilización y una especialización en ellos, para evitar esas, esas situaciones que estamos viendo constantemente. Y que además, verás tú, nacemos en una sociedad desigual y lo vivimos como algo natural. Luchar por la igualdad es algo que, tal como están las cosas, resulta antinatural. Es que tienes que luchar contra corriente y sensibilizar a la gente. En este sentido a mí me parece prioritario.

P.: Y entonces, ¿por qué habría que trabajar en la escuela eso, si es antinatural?

R.: (Risas) ¿Por qué? Bueno, pues porque es un derecho. Y porque tendríamos que luchar por una sociedad más justa. Y la escuela tendría que servir para, para, para eso. Es decir, si estamos trabajando para una sociedad, la escuela tendría que formar jóvenes con las mismas oportunidades. Desde niños, hasta los jóvenes, que tuvieran las mismas oportunidades y evidentemente, para conseguir una sociedad más justa y más igual; que ése yo creo que es el objetivo de la escuela, entre otros, el de

socializar y el de formar a los ciudadanos, no para la competencia, pero sí para la igualdad, yo creo que es el objetivo. Es lo que debería de ser, si lo que pretendemos... es decir, si lo que pretendemos es tener la sociedad que tenemos, pues vamos a echar basura como la que podemos echar, ¿no? Pero si lo que pretendemos es cambiar la sociedad, que yo creo que es el objetivo, pues habría que introducir éste y otros contenidos en el currículum.

*P.:* ¿Y por qué piensas que no se hace?

*R.:* Por qué no se hace (risas). Porque nadie se lo plantea. Porque yo creo que es una idea, es decir, por encima de la..., supongo que en las finalidades educativas de todos los centros de Sevilla, por centrarnos ya en nuestra ciudad, deben de tenerlo. En nombre, pero igual que se tenía en la Revolución Francesa e igual que se ha tenido en todas las constituciones, es decir, eso es... la igualdad es lo más difícil y es un proyecto humano. Todos nacemos libres e iguales, ¿no? No, pues es un proyecto humano. Lo que pasa es que nacemos desiguales, en una sociedad desigual, y se ve como lo natural y se vive como algo natural y son los valores que transmites porque son los valores que vives realmente; no vives valores de igualdad. Y transmitir esos valores implica revisarte constantemente y plantearte las cosas desde otro prisma, que no es, precisamente, el que mejor casa ni en tu medio, ni entre tus amigos, ni en tu trabajo, ni en ningún lado. Es algo que chirría constantemente. A pesar de que se diga y que quede muy bien decirlo. Y hay veces que queda muy bien decirlo. Es una proclama y que la gente pues vota a partidos que teóricamente hablan de eso, de una mayor igualdad y justicia social y todas estas cosas. Pero realmente eso no se vive. Todos estamos, eh... anclados en la desigualdad. Y cada uno, además, defiende su propia desigualdad por encima de otros valores, ¿no? Y eso lo estamos transmitiendo, si no verbal, sí a través de miles..., desde el vestir hasta el lenguaje, hasta absolutamente todo.

*P.:* Y cuando surge...

*R.:* En el lío que me estoy metiendo... (Risas).

*P.:* Y cuando surge este contenido, ¿cómo lo trabajas? Es decir, normalmente tú en clase la dinámica que has planteado, según he entendido antes es de debates, ¿no? participativa. ¿En qué consiste más o menos la dinámica de la clase cuando surge este tema?

R.: Bueno, te digo. Nosotros seleccionamos es decir, hemos seleccionado la actualidad. Fíjate, en estos dos años. Es que ha sido la coincidencia, ¿no? Estos dos años que yo llevo trabajando sobre actualidad es que se inauguró el curso con el conflicto de Afganistán y ahora se ha inaugurado el curso con el conflicto de Irak. Y, a medida que van profundizando, se dan cuenta que las raíces de ese conflicto tienen que ver con otro. E inmediatamente, el siguiente que me piden es el de Palestina. Y, finalmente, uno de los puntos a los que terminamos llegando es que en el conflicto de Israel y Palestina hay algo más que un conflicto de nacionalismo, y que un conflicto religioso. Hay una desigualdad económica. Y a partir de ahí, pues abren la visión y dicen: “bueno, ¿Estados Unidos siempre tiene que estar detrás de todo?” (risas). Inmediatamente. Entonces, el siguiente punto es ése. Es por qué las cosas están así. Y ahí es cuando volvemos atrás. Las cosas están así desde un determinado momento en que determinados países se lanzan a la conquista del mercado. Claramente, y siguen. La dinámica va por ese lado. Y es a partir de ahí cuando surgen las desigualdades y cuando ellos mismos se dan cuenta.

Había reflexiones muy interesantes en el conflicto de Argentina. Porque ellos trabajaron contenidos por Internet, se pusieron en contacto con gente de Argentina. Y decían: “bueno, es que nos puede pasar a todos nosotros esto”; en cuanto, bueno, el flujo de capitales, porque vieron que la globalización en un momento determinado puede descapitalizar un país. Se quedaron aterrados y decían: “bueno, es que esto nos puede pasar a nosotros”; y digo: “pues sí, esto nos puede pasar a nosotros”. Y partimos de que los contenidos los eligen ellos en relación a las cosas que ellos van descubriendo y que van viendo y que les llaman la atención. Aquí, además, surgió clarísimamente que después de Palestina se puso de actualidad el conflicto colombiano y fue el pretexto perfecto para trabajar la globalización. Y es que cerramos el curso con la cumbre en Sevilla; con lo cual la cosa iba dada. Pero en realidad la idea originaria es que ellos parten de un centro de interés. Desde donde han estudiado solicitan centros de interés, y entonces partimos la primera hora de clase con que ellos hacen un debate y se ve qué es lo que saben o qué es lo que no saben. Yo no hablo. Simplemente estoy allí tomando nota de lo que ellos van diciendo y ellos discuten. Y les dejo que hablen de todo. Es decir, a mí me interesa tanto lo que saben como lo que no saben, y los errores como las cosas muy acertadas. Surgen preguntas y entonces yo voy preparando un material en HTML que va dando no respuestas directas, sino que les va haciendo cuestionarse cosas; desde fotografías, recortes de prensa, informes, cuestiones que ellos buscan en Internet... Y entonces volvemos, a lo largo de una semana de trabajo, volvemos otra vez al debate. Y vamos, como una cebolla, cerrando capas, cerrando capas, cerrando capas, hasta que creo que ellos ya pueden

elaborar un informe escrito, que hacen al final, y yo ya después les pregunto sobre lo que han aprendido. En realidad, el nivel de, de, de conocimiento del tema es aceptable para la inmensa mayoría. Luego, una gente muy bien y otra gente muy deficiente.

Pero la pregunta era que cuál era la dinámica de trabajo. Pues así trabajamos.

*P.:* Acabas de decir una cosa..., has dicho: “los contenidos los eligen ellos”.

*R.:* Sí.

*P.:* ¿Realmente eso es así? ¿Cada año, al hilo de lo que vaya surgiendo en la actualidad se van eligiendo los contenidos o esos contenidos son un pretexto para trabajar otros contenidos, que son los reales y que ya están más o menos programados? Porque, si no, no hay programación. ¿En realidad es lo que va surgiendo en la actualidad?

*R.:* No, no, no. Hay una programación.

*P.:* Es decir, tú tienes intención de trabajar algunos núcleos, al menos a través de la realidad, que tomas como pretexto.

*R.:* Claro. Sí, sí. Es que es así. Es decir, la actualidad es epidérmica. Es decir, los conflictos están por debajo y son los mismos. Es decir, hay conflictos que nacen de unas raíces históricas determinadas y que están ahí y que tienen distintas manifestaciones. Entonces la actualidad es un pretexto. En el fondo subyace, bueno, pues fundamentalmente, en realidad, el núcleo fundamental es la desigualdad. Es decir, todos los conflictos que van apareciendo en prensa tienen una base, y generalmente esa base es la desigualdad. Y la eternización de esa desigualdad que pretenden algunos, porque viene muy bien desde el punto de vista económico. Entonces, si tú analizas los temas que trabajamos en todo el año, todos los años son los mismos porque eso está instalado ahí.

*P.:* ¿Y cada vez elaboras los materiales?

*R.:* Sí, sí, cada vez (risas).

*P.:* ¿No tienes una base o algo?

R.: Hombre, tengo una base de datos muy amplia ya. Afortunadamente ya es grande, ¿no? Pero hay determinados autores que están ahí, que ya están consagrados, que ya han hablado del tema y que ellos trabajan una vez que han visto el material. Pero si el año pasado fue Afganistán, tú tienes que ver, precisamente que ellos reflexionen en la pobreza del país. En que es un país de antiguo régimen, evidentemente, donde no ha habido una revolución burguesa, donde no hay industria, donde la mentalidad, pues es propia del antiguo régimen, que no es algo tan lejano para los españoles. Y, bueno, tienes que ponerte al día y tienes que ir investigando y buscando datos y configurándolos y poniéndolos bonitos para que ellos sepan. Y si estás trabajando Irak, pues otro tanto de lo mismo. Pero, claro, sobre eso tienes una serie de recursos, que son artículos escritos, que no son artículos superficiales, sino que van más al fondo. De una serie de escritores que me merecen mucho la pena.

P.: Tú..., las fuentes de información que utilizas... has hablado de la prensa...

R.: Prensa, fundamentalmente, Internet, periódicos digitales, información alternativa como "rebelión.org", que me da muchísimo juego (risas), porque además escribe gente muy interesante. Pero después hay..., ahora me han cerrado muchísimas fuentes, porque con esto de que los periódicos digitales cuestan dinero, pues la verdad es que me han cerrado muchas fuentes, ¿no?, pero, en fin, lo que hago es tipearlos, tengo los periódicos y los voy escribiendo, aquello que me parece interesante. Es decir, que ahí ya no son noticias, porque las noticias las recortas, las pegas y las das fotocopiadas. Pero se trata de ver artículos que tienen un mayor valor y una mayor larga duración, pues desde Chomsky, Said, Galeano, Galeano no..., sí Galeano; Umberto Eco también escribe cosas bastante interesantes de actualidad. Y eso, pues digamos que es una fuente de recursos que tienes permanentemente, y eso si tengo que tipearlo.

P.: Tú normalmente sólo...

R.: Bueno, y libros, perdona. Claro (risas), claro que sí, claro que sí hay libros.

P.: Y cuando programas, es decir, ¿el trabajo sólo lo dedicas al diseño de las actividades, a recolectar materiales... o dedicas también algún tiempo a, digamos, pensar una estrategia para trabajar los contenidos que en realidad te interesan?

R.: Claro. Sí hay; es decir, tienes tiempo para hacerlo, tienes más tiempo del que aparentemente parece. Es decir, yo los materiales tengo, ya te digo, un fondo de ellos, pero los trabajo previamente. Es decir, yo tengo materiales elaborados ya de Palestina

del año pasado, el conflicto palestino, y aunque hoy, este curso, el matiz es distinto, vas cambiando alguno. Pero yo ya estoy elaborando materiales para la globalización desde otras fuentes que necesitan un trabajo mucho más reposado y más largo. Entonces tú sabes a dónde quieres llegar; y lo que vas elaborando con los materiales que te vas encontrando pues son actividades, que puedes ir cambiando cada año, cambiando en relación a la actualidad. Pero sí que la idea de dónde quieres tú partir y hasta dónde quieres tú llegar, eso lo tienes elaborado de antemano.

*P.:* Al final de curso, con relación a este tema de la desigualdad, ¿a ti qué te gustaría que tus alumnos acabaran aprendiendo? Que tú dijeras: “si mis alumnos supieran esto me quedaría tranquila...”.

*R.:* Sí, eso es lo que más... (risas); sí...pues te voy a contar: realmente lo que me gustaría es que ellos supieran ver qué es lo importante y qué es lo que no. Es decir, y van viéndolo..., los medios de comunicación y la cultura les envían mensajes como que la desigualdad es algo merecido, es algo buscado, buscado por la propia persona, es algo que es inevitable, es algo que está ahí y que es normal, la situación que tenemos es la que hay y no hay otra... Entonces yo quisiera que ellos se dieran cuenta que esta desigualdad básica, que es una desigualdad económica, que es la que trae todos los conflictos y toda la violencia, está dirigida, está controlada y está fríamente buscada; y entonces todos los revestimientos, todos los travestismos, que esta situación tiene, que sepan separarlos; y que ellos sepan buscar la raíz verdadera de todo lo que se les va presentando en la vida; y que cuando ellos digan: “bueno, es que los moros son muy antiguos y muy retrógrados”, ellos sepan ver a qué responde eso y qué criterios hay. Muchas veces cuando estás diciendo esto es como si no se lo creyeran. Como si estuvieran viendo una película de malos malísimos donde no hay ningún bueno. Y entonces se quedan consternados y dicen: “no puede ser [nombre]; esto que tú me estás contando aquí, esto no puede ser que de verdad lo quieran así, porque es que están diciendo aquí que les da mucha penita de los niños irakíes y sin embargo están permitiendo que haya una situación absolutamente injusta en Argentina y que los niños estén muriendo de hambre; y no hablan de ello; y Bush no dice nada; y dice: ‘pobrecitos los coreanos, pobrecitos los irakíes’”. Entonces, cuando ellos se dan cuenta, lo que pretendo es que ellos se den cuenta que la realidad se traviste y que, en el fondo, si escarban un poquito, deben aprender a explicarse que las manifestaciones de esa desigualdad es una hojarasca que a veces les hace pensar que ésta es una situación buscada, que se lo tienen merecido, que eso es inevitable, que eso será así siempre, que ellos no pueden hacer nada. Porque sí que pueden hacer ¿eh? Lo primero que pueden hacer es ser conscientes de que eso es así; ésa

es la primera base, y a partir de ahí pues ya pueden hacer muchas más cosas. Pero que por lo menos se lo planteen; y se lo plantean. No sé si les durará mucho tiempo (risas), porque esto no sé si es de larga duración o es de corta.

Yo tengo todavía muchísimo que aprender. Me falta muchísima más sistemática en esta historia. Pero sí que es cierto que llega un momento en que ellos dicen: “pero [nombre], esto no es posible que sea así”. Porque te hablo de experiencias pasadas, ¿no?, de la guerrilla colombiana y el negocio que es aquello y que son los mismos americanos los que le están vendiendo armas de segunda al ejército colombiano y que les interesa coger una zona y ellos mismos...; bueno, y que está muriendo gente, y ves las imágenes en televisión, de que está muriendo gente, de que la situación es insostenible, ese dramatismo del niño que está leucémico y que el padre está con la guerrilla. Bueno, todas esas cosas tan dramáticas, tan dramáticas tienen otra forma de verse. Y eso es lo que a mí me interesa, que ellos vean que eso tiene otras formas de verse, que los medios de comunicación sirven unos intereses, que la verdad no es siempre lo que te dicen en televisión y que, en definitiva, las situaciones que se viven no son productos esporádicos, sino que responden a situaciones de fondo y a estructuras de fondo que van a tener difícil arreglo y que no se arreglan con una guerrita ni con un dinerito que se suelta por aquí, sino que se arreglan cambiando muchas cosas.

Eso como primer objetivo. Como segundo objetivo, que se den cuenta que la igualdad o la lucha por la igualdad empieza desde su propio nivel; y que eso se tiene que transmitir en el trato en clase, en su manera de ver las cosas nuevas, en su manera de aceptar lo que es distinto. Y ése sería el segundo nivel de compromiso. O tanto monta, monta tanto. Esos serían mis dos objetivos prioritarios. Lo que no sé, porque eso es muy difícil, es el grado de consecución. En clase hay determinados comportamientos que yo tengo erradicados (risas). Además lo digo clarísimamente. Hay determinados comentarios que no se pueden hacer; otros, a lo mejor, o les digo que no se pueden hacer o, simplemente, les pregunto, les pregunto, hasta dejarlos en un callejón sin salida, según lo que ellos han determinado, ¿no? Pero, hombre, hay... el trato discriminatorio con la mujer, por ejemplo, es algo que estoy permanentemente... y es muy difícil erradicar. Verás tú, en el trato discriminatorio de la mujer estoy muy encima porque además mayoritariamente son chicas; pero el que a mí me preocupa más, cada vez más, es el trato discriminatorio con el distinto, y sobre todo con el emigrante. Allí yo lo estoy viendo todos los días. Y no es demasiado conflictivo, pero la visión que ellos tienen es muy terrible, es muy, muy descalificatoria. Y entonces, como políticamente no es correcto decirlo, pues cuesta mucho trabajo.

Hay comentarios subliminales que yo les manifiesto, les digo: “¿no os dais cuenta que lo que subyace es que hay unos buenos y otros malos?”. Pero ellos mismos tampoco creen que estén diciendo mal: “éste es malo o éste es bueno”. Y sensibilizarlos en eso se lleva mucho tiempo. Quizá no se puede hacer tan fácil.

*P.:* ¿Tú piensas que lo trabajas suficientemente? ¿Ese contenido?

*R.:* No. Yo pienso que no lo trabajo. ¿Por qué? Pues porque (risas), porque una siente que cuando ellos no están leyendo (risas) no están haciendo nada positivo. Es decir, que ponerme a hablar con ellos y trabajar una noticia que a ellos les implica claramente, y además que aparecen en prensa todos los días, noticias relacionadas con el trato discriminatorio, y que ellos se pongan, ya desde su perspectiva personal, a hablar del tema, pues como que no es todo lo serio que yo quisiera. Es decir, ahí es mi miedo personal a despojarme del todo de la enseñanza académica.

*P.:* ¿Pero es que la desigualdad sólo se puede trabajar así?

*R.:* No, no, evidentemente no. Pero quizá sea así como más cerca de ellos está, ¿no? Es decir que es como más se implican. Y el momento en el que ellos se ponen a hablar de algo que realmente les afecta y que tienen experiencia y que pueden decir y demás, pues es un momento muy interesante porque verdaderamente allí se produce aprendizaje, pero también es un momento que se me va mucho de las manos y que yo no sé cómo controlar y cómo hacerlo un poquito más riguroso o un poquito más sistemático. Eso es un defecto por mi parte. Es decir, es un miedo que yo tengo a lanzarme ahí sin yo tener recursos, ¿no?, sin yo poderles dar algo más concreto. Ahí el problema mío es mis largos veinte años de docente que me hacen ver que lo bueno es lo que está escrito y que ellos trabajen por lo que está escrito y con una progresión determinada; y en cuanto a la desigualdad, pues como que me faltan esos recursos. Es decir, que me falta sistematizarlo.

*P.:* ¿Y por qué te faltan? ¿Tú piensas que tienes buena formación como docente?

*R.:* No. Es porque es algo nuevo, porque es algo que no ha aparecido en ningún temario, ni se ha trabajado en la universidad, ni tampoco...; de vez en cuando hay algunos cursillos en los CEP de formación para la igualdad y demás, pero muy tangenciales. Como que no es una cosa muy seria cuando tienes obligaciones de dar temarios más científicos, entre comillas, y sientes que no es el saber que debe de ser, o el saber relevante para estos niños, sino que es como menos relevante; cuando es



realmente más. Es decir, cuando realmente quizás es en lo que el alumno más se puede implicar, aquél del que el alumno puede hablar más. Ahí tú no eres tampoco la persona que... o quizá es que el alumno se puede implicar más desde su propia experiencia, desde su propia perspectiva.

*P.:* ¿Qué es lo que determina la relevancia? ¿Que el alumno se pueda implicar más?

*R.:* No, lo que determina la relevancia oficialmente, y en mi subconsciente también (risas), es aquello de lo que el alumno se va a tener que examinar cuando acabe el bachillerato, ¿no? Entonces... -que es a un año vista, no es mucho más tarde-, entonces, eso es lo que determina en el sistema educativo realmente la relevancia y es lo que la determina también en mi cabeza.

*P.:* ¿Y, si no existiera eso, qué determinaría la relevancia de un contenido?

*R.:* Lo que verdaderamente sea útil para el alumno. Es decir, sea útil para su vida. Evidentemente en el área de las Ciencias Sociales, porque útil para su vida puede ser saber poner un enchufe y saber cómo preparar una comida, eso evidentemente es más útil, ¿no?, pero en el área de las Ciencias Sociales yo creo que sí, que verdaderamente es un saber relevante ése precisamente. El de la desigualdad y el del análisis de la desigualdad en la sociedad en que vivimos, porque verdaderamente es lo que se van a encontrar. Y van a ser víctimas, en muchas ocasiones, y verdugos, en muchas ocasiones, de esas situaciones de desigualdad. En el caso de mi barrio, probablemente más víctimas que otra cosa, ¿no?, aunque ya a un nivel de 1º de bachillerato pues ya esta gente se han salvado de muchas cribas ya. Pero, pero sí que es lo que verdaderamente les puede ser útil en la vida y les va a dar una capacidad crítica para observar la realidad que tienen y que manejan: ¿Por qué ellos van a tener unos empleos y no otros? ¿Y por qué ante determinados empleos ellos van a tener menos ventajas o más ventajas que otros? Y, a partir de ahí, bueno, pues todo. En el caso concreto de las mujeres, bueno, ni te cuento. Porque en eso estoy yo metida de lleno, como si estuviera en el chapapote (risas). Y cuesta trabajo salirse.

*P.:* Entonces, las dificultades fundamentales que tú encuentras son: has dicho tu propia inseguridad...

*R.:* Mi propia inseguridad es la mayor.

*P.:* La mayor.

R.: Mi limitación mayor. Sí. Yo creo que sí, mi inseguridad.

P.: Pero, ¿de dónde te viene esa inseguridad?

R.: De pensar que no estoy capacitada para hacerlo.

P.: O sea, que eso tiene que ver con tu formación...

R.: Claro (risas). Que no tengo una buena formación para eso. Es decir, que yo tengo una buena formación para la Historia, y relativa, porque la cuestiono muchísimo. Es decir, la formación que a mí me han dado como historiadora es... (risas) Yo me acuerdo que Carlos Álvarez decía que nosotros a nivel de 3º de carrera pues teníamos la formación de un alumno de liceo alemán (risas); y te quedabas toda desmoralizada. En parte es verdad, es decir, estoy convencida de que eso es cierto, que nuestra formación científica es un desastre. Pero bueno, está ahí y te valida; y has hecho unas oposiciones y te han dado el espaldarazo y te han dicho que de esto puedes explicar, pero que de lo otro, pues como que te tendrías que poner a preparar ese material y a ser más sistemática. Y si, fíjate, estamos trabajando la actualidad y yo siento que me pierdo muchas veces y que pierdo los papeles y que no tengo muy claro cómo conseguir esta actividad..., cuando es algo que no tiene un manual, ni una cátedra, ni unos determinados niveles de expertos, sino que es algo que tú te tienes que currar. Y que yo, como que no tengo un nivel de formación muy grande, pues me siento doblemente insegura, doblemente insegura; siento como que estoy improvisando mucho. Yo ya improviso bastante en los niveles en los que estoy trabajando, ¿no?, pero en el caso de la igualdad, pues siento que improviso mucho. Y claro, la improvisación... la improvisación no está muy bien vista; no la tengo yo muy bien vista, porque no está muy bien vista dentro de mi medio de trabajo y, evidentemente, no tengo un nivel de formación ni me ofrecen un nivel de formación determinado; y siento, siento que no tengo un determinado nivel de formación. Es decir, ésa es mi limitación mayor; como que tendría que estudiar más, como que tendría que leer muchos libros...

P.: ¿Pero sólo depende de ti esa formación?

R.: (Risas).

P.: Claro, porque parece que tu formación sólo depende de que tú te preocupes. Pero ¿y el que no se preocupa?, ¿no hay nadie que debería garantizar eso de alguna manera?

R.: Hombre, claro. ¿Sabes qué pasa? Que yo estoy hablando desde el voluntarismo; y estoy hablando desde el voluntarismo. Y ahora mismo lo pienso y digo: “bueno, es que la formación para todas las materias que yo he explicado, que han sido muchísimas, desde que soy profesora, y que no he tenido más remedio que explicar, desde Francés, Inglés, Lengua, Filosofía, que no son las materias mías...”; pues, tú sabes, te pones a trabajar y demás, y como que hay un manual y te sientes como más segura, ¿no?, y que ellos te respaldan que eso es saber relevante. Pero nadie desde la administración te respalda que trabajar el igualitarismo es relevante. Te dicen que lo des como contenidos transversales, pero todos sabemos el caso que le hacemos a los contenidos transversales, ¿no? Y, por otra parte, ¿quién es experto?, ¿quién me puede enseñar? Todo lo que yo he aprendido lo he aprendido por mí misma. Ya casi no estoy acostumbrada a que haya alguien que me vaya a dar algún tipo de formación, sino que soy yo la que lo trabajo, y soy yo la que elaboro tanto ese contenido como todos los otros más. Es decir, cuando yo me tuve que preparar Francés, tuve que preparármelo yo. Y en ese sentido pues yo ya considero que, bueno, que las instancias superiores no se van a ocupar de eso, ni ahora ni nunca. Y en este caso lo grave de las instancias superiores es que no lo hagan... que no lo institucionalicen; o no sé si eso sería bueno...

P.: Tú has hablado de que ahí no hay un grupo de expertos, no hay un manual, no tienes una referencia; entonces..., es decir ¿sólo el profesor es capaz de dar un contenido bien si tiene un grupo de referencia, de autoridad...?

R.: Claro...

P.: Que es el que valida el contenido... ¿el profesor no es un profesional lo suficientemente cualificado como para él determinar qué contenido es el que trabaja con sus alumnos y hacerlo bien?

R.: (Silencio) (Risas). Bueno, es que eso es... es que eso es un cuchillo de doble filo. Te voy a explicar. Realmente a nosotros nos dicen: “tiene usted una titulación, ha sacado unas oposiciones, usted está cualificado”; pero eso no te cualifica para nada; cuando te cualificas es cuando trabajas día a día en clase y ves que eso es útil, sirve y aprenden. Entonces tú me dices: “¿es que el profesor no está cualificado?”. Bueno, si

la cualificación científica lo cualifica para dar determinadas clases, por ejemplo en mi caso 2º de Historia, la Historia de España, bueno, pues teóricamente a mí me cualificaron y después de veinte años estoy explicando Historia de España; con lo cual pues me he tenido que formar realmente. Entonces sí, yo creo que yo sí personalmente estoy cualificada porque sé prepararme para dar clases. Ahora, para dar ciertas clases. Cuando yo quiero romper eso y quiero acabar con eso y quiero trabajar otros contenidos con otra dinámica, con otra metodología, con otros procedimientos, ahí es donde me pierdo. Porque no hay nada igual; no tengo un modelo; no hay un paradigma; nadie me ha enseñado. Y entonces me siento que no estoy cualificada. Yo te estoy hablando desde mi perspectiva. Cuando realmente estoy tan bien o tan mal cualificada como para dar Historia de España, pienso; la diferencia es que para Historia de España, pues existen manuales; y bueno, pues es un asunto que tengo más trillado; y existen manuales de todo tipo, historiografía y demás. Y para el tema que estamos abordando, pues no hay nada, es decir, todo tienes que trabajarlo; o bueno, no hay nada; no hay nada elaborado. Bueno, hay algunas cosas, perdón, hay algunas unidades didácticas hechas que pueden servir como tema básico; hay gente que escribe sobre el asunto; pero digamos que no existe ese saber establecido, el dogma, la fuente, la historiografía, aquello que está constituido, y entonces sientes más tu incapacidad., cuando en realidad es un espejismo también; o, por lo menos, eres tan incapaz como en la otra o poco menos.

*P.:* ¿Y alguna dificultad más que tú te encuentras? Aparte de que hay pocos materiales y de que te encuentras poco cualificada por tu formación.

*R.:* Pues todas. Vamos a ver, es que te he dicho antes que tenía muchas facilidades, pero creo que hay todas. Es decir, que cuando te metes a hacer innovación o un poquito de innovación..., porque tampoco lo mío es una cosa..., creo que hay muchísimos profesores que están trabajando en la misma línea que yo, no solamente en Sevilla, en España, sino que me he puesto en contacto a través de un convenio con otra gente, y están haciendo lo mismo en Italia; me sorprendió que en el caso italiano, y en Portugal están trabajando lo mismo ¿no?, en un nivel un poquito distinto porque es formación profesional, pero están trabajando la actualidad; a mí me sorprendió mucho. Yo no creo que lo mío sea muy distinto. Lo que sí es cierto es que cuando te metes en una dinámica que rompe con las reglas establecidas de un instituto y del funcionamiento normal de un instituto, chirría todo. Y, entonces, yo tengo una serie de bloques horarios. Los alumnos consideran que eso de entrar en mi clase y ponerse a buscar determinada información en Internet, o ponerte a mirar fotografías e interpretarlas, o leer determinados documentos y extraer conclusiones, mandarme la

información a un correo electrónico y demás, eso es divertido. Luego, si tienen otras asignaturas que les exigen, pues lo mío puede esperar; antes están otras cosas. Si yo les digo que vayan por la calle y le pregunten a la gente que lleva un pañuelo por qué llevan el pañuelo, pues eso es muy divertido; y después hacen una estadística muy reveladora para ellos, porque ellos me decían: “ah, sí, lo del conflicto palestino tiene que ver con la gente que lleva pañuelo”; y yo les digo: “preguntarle a la gente por qué lleva pañuelo”, y salió de ellos, ¿no? Bueno, pues eso para ellos es muy divertido. Pero el trabajo de Lengua es el trabajo de Lengua; y no tienen nada que ver. Y entonces toda la estructura de actividades que tú tienes montada pues se queda como en un segundo lugar. Si tienes que trabajar, como por ejemplo hoy, teníamos dos horas de trabajo con ordenadores, pues se nos ha ido la luz dos veces, los ordenadores se han quedado colgados otras tantas, y realmente de trabajo real pues han sido... de dos horas, pues ha sido media hora. Con lo cual los horarios también son desastrosos. El aula habitual, no el aula de informática que está muy bien preparada, y muy bien distribuida, pero mi aula de Ciencias Sociales... ¡que tengo un aula de Ciencias Sociales!, es decir, que estoy estupendamente, pero mi compañera no quiere que cambie la estructura del aula, con lo cual ya no puedo cambiarla.

El sistema de evaluación. A mí me gustaría que los alumnos se dieran cuenta, es decir, que mi evaluación fuera informarles de qué me parece su trabajo y cómo podrían mejorarlo, y que ellos lo tuvieran en cuenta. Pero no vale eso. Tengo que ponerles una nota; después la nota es válida no para ellos sino para sus padres. De forma que todo se pervierte, es decir, aquello que tú te habías propuesto está pervertido por el sistema y constantemente el sistema te está dando señales de que eres idiota (risas), que ¿para qué te metes en eso?, porque todo absolutamente rechina, todo constantemente. Y conste que yo vivo una situación de privilegio, que estoy en un instituto en donde lo que yo estoy haciendo está muy bien considerado y donde los compañeros consideran mucho tu trabajo, y el material didáctico que yo estoy haciendo me lo están revisando compañeros porque les interesa y, compañeros de otras materias ¿eh?, que simplemente les interesa ver qué es lo que estoy haciendo, información de fondo que... “ay, mira, pues yo no sabía esto”. Es decir, que vivo en una situación privilegiada. Tengo contacto con los padres. Puedo hablar con los padres y decirles: “miren ustedes a mí e interesa que sus hijos piensen esto. Y puedo, por lo menos, emitirles ese mensaje. Después llegará o no llegará. Bueno, pues en esta situación privilegiada que yo vivo, que tengo dos horas, agrupamientos horarios un poquito más flexibles, constantemente el sistema te está dando idea de que esto no es así, y de que esto no funciona así.

Aparte ya del vicio que traen los niños, que están muchos años... Yo llego en un 1º de bachillerato, una asignatura, que afortunadamente tiene cuatro horas semanales de clase, que tiene un peso; pero que llegan a un 2º de bachillerato y ya esos niños están hechos. Y bueno, pues si se pueden escaquear contigo, pues se escaquean, y entonces, al principio, el primer trimestre me dicen los de segundo, dicen: "es gracioso ver a los pardillos nuevos", y digo: "¿ah, si?, ¿por qué?" "Porque me preguntan qué truquillos hay para poderte aprobar a ti, porque están confundidos y no saben cómo aprobar" (risas). Buenos pues ellos van buscando esos trucos porque quieren que la tuya, que es la que desencaja, volverla a encajar en la rutina. Eso es lo que ellos manejan y lo que ellos perciben y lo que ellos... en definitiva aprueban. Entonces lo mío es contra corriente; se sale de lo que debe de ser; y eso todos los días me está mandando el mensaje de que no es, de que no encaja, de que qué es lo que yo me propongo en realidad. Y, hombre, pues te va desanimando un poco. Porque son insuperables, es decir, hay cosas que tú sabes que se pueden mejorar, que puedes cambiar; por ejemplo, mis propias limitaciones; pues yo sé que con un poquito más de experiencia y con trabajo, puedo mejorar algunas cosas ¿no?; pero respecto de las rutinas escolares es muy difícil cambiarlas, es muy difícil cambiar la opinión general que tienen los padres respecto de la educación; porque eso está ahí y no se cambia ni en un día ni en dos y, además, porque la sociedad lo avala y porque estás luchando contra los valores que la sociedad está enseñando a través de los padres y a través de la escuela. Entonces tú estás luchando contra corriente. Y constantemente lo que estás recibiendo es que no, es que no, es que no, que por ahí no, que por ahí no, que por ahí no... Y eso no tengo yo posibilidades de cambiarlo. Yo puedo conseguir agrupamientos horarios, puedo conseguir que los alumnos trabajen otro tipo de materiales, que los alumnos vayan a la calle, traer gente al aula que les hable de su situación. Yo puedo cambiar muchas cosas, pero eso no lo cambio. Ni lo voy a cambiar yo, que soy una golondrina, que vuela (risas) en el mes de enero y que no va a traer la primavera; eso está claro. Es decir, que quizá yo hago esto un poco para salvarme a mí y para darles a los niños idea de que hay otras formas de hacer las cosas. Pero que esto no puede cambiar el sistema educativo, ni el sistema de valores, ni nada.

*P.:* ¿Entonces no se puede cambiar?

*R.:* Sí, claro que se puede cambiar (risas). Yo no lo puedo cambiar. Yo creo que sí se puede cambiar; yo creo que sí hay formas de cambiarlo. Si verdaderamente tuviéramos autonomía en los centros, si verdaderamente hubiera un equipo... vamos a ver, podríamos cambiar algunas cosas, no todas. Si verdaderamente hubiera un

equipo de personas dispuestas a mejorar las cosas, si hubiera una mayor implicación con las familias y con el barrio, que no la tenemos, yo creo que se podrían cambiar algunas cosas; porque hay cosas también que dependen de la administración, y eso tendría que haber una voluntad por parte de la administración para cambiarlo. Ya por lo pronto, si la administración verdaderamente diera autonomía a los centros, autonomía que va no sólo de dinero, sino que va de elección de profesorado, por ejemplo; que es que eso, tú fíjate, que en un centro hubiera un proyecto y se pudiera elegir al profesorado... eso va contra los derechos adquiridos de muchísima gente; y choca contra el sistema ¿no? Bueno, pues poniéndonos así y que estructuráramos y que nos pusiéramos a trabajar en una determinada línea común, pues yo creo que podría cambiar un poco en el barrio, en las familias implicadas, en los alumnos implicados. Pero habría que alterar muchas otras cosas para que cambiara el sistema educativo y para que cambiara la sociedad. Ese sería nuestro ámbito de acción. Yo lucho desde mi aula para cambiarlo, pero los cambios proceden tanto del centro, como de la familia, como de la autonomía, como del gobierno central, como de la sociedad global en la que estamos. Es decir, que hay directrices económicas que están por encima no sólo del gobierno autonómico, sino del gobierno central, que dicen, que priorizan unas cosas sobre otras y que tienen una clara lectura de que la educación que hay que dar es ésta y en este contexto. Y a ver cómo lucho yo contra eso. Es decir, que tú puedes ir abriendo brecha, salvando, salvándote a ti, fundamentalmente, en tu trabajo, salvando circunstancias y estableciendo con los alumnos otras cosas; pero, bueno, eres una persona, un francotirador en una esquina. Pero que éstos son criterios globales y que se están llevando dentro de la sociedad de mercado y que se adaptan a normativas de mercado que son difíciles de cambiar, no imposible, pero sí son difíciles de cambiar. Y no se hacen de un día para otro, ni con un buen proyecto curricular que yo tenga en mi aula. Eso está claro y es evidente.

La enseñanza pública, yo pienso que tal como está, tal como estuvo, eso desaparece. Y yo estoy trabajando con Internet con los alumnos y con las nuevas tecnologías, pero a mí eso me da muchísimo miedo porque pienso que la educación va por ahí; y que el futuro va así. El otro día lo comentábamos en la tertulia, cómo la sociedad va hacia una individualización cada vez mayor y la enseñanza tiende también hacia esa individualización, es decir, tiende hacia estrategias de mercado que son muy poderosas y que tienen además elementos ajenos a la escuela que configuran y dan el espaldarazo, ratifican eso. Es decir que hay determinadas estrategias, como puede ser la competitividad, la individualización, la desigualdad, que son estrategias globales y que sirven para la economía de mercado que tenemos y para que sigan ganando dinero los que lo siguen ganando, y que eso se ha metido

también en la educación y formamos parte y son mensajes que están ahí. Y luchar contra eso pues es mucho más complicado de lo que en principio puede ser que tenga éxito una asignatura en el aula. Es decir, son estrategias que requieren un compromiso político por parte del profesorado, pero por parte de la ciudadanía y por parte de todos, requiere un compromiso político de cambio hacia una sociedad más igualitaria, sin duda, y más justa. Y eso es algo que, hoy por hoy se ha perdido. Estamos en una sociedad de pensamiento único. Yo esto es algo que trabajo con ellos, con los alumnos, con los procesos de industrialización ¿no? Cuando vemos cómo van evolucionando, cómo surgieron los movimientos obreros, y cómo eso termina cayendo, y que estamos instalados en la sociedad del pensamiento único, y que ahora mismo sólo hay un modelo y que se considera que es el modelo natural, el modelo que ha tenido éxito, el único posible y no puede haber otro... Pues sí, tiene que haber otro, porque este modelo es una papa frita y es una mierda; y nada más que configura horror; es decir, que todo el horror del mundo que estamos viviendo, en cuanto rascas un poquito te das cuenta que viene de ahí, viene de la desigualdad. Y entonces, pues tenemos una esquizofrenia. Por un lado lo estamos criticando, y por otro lado estamos eternizándolo como ciudadanos, como consumidores, como profesores, como padres, como todo, ¿no?, y no luchamos.

Entonces, tú me decías..., es que claro, es que la pregunta tiene cojones (risas), la pregunta: "¿esto tiene arreglo?". Luchar contra esto, desde mi perspectiva..., es decir, yo no renuncio a la lucha por lo menos. Y si no renuncio a la lucha es porque tengo esperanzas de cambiar cosas y sobre todo de cambiarme, que quizá es lo más posible. Y si me cambio yo, pues a lo mejor cambia más gente; pero cambiarme, ése es mi compromiso personal. Y no renuncio a la lucha y creo que no se debe renunciar a la lucha; pero que la lucha es titánica, es David contra Goliat; que esto no está en mi mano cambiarlo; no puedo ser ilusa ¿sabes?; con no alienarme ya tengo bastante ¿no?, pero que la lucha no está en mis manos; esto no depende de mí, ni incluso aunque tuviera el instituto perfecto, el mundo feliz. Es que no; es que mi instituto es bastante perfecto; por eso lo sé. Y no es posible, porque hay otras variables, ¿no?, a las que no llegas y que no dependen de ti. Y están ahí y se eternizan con la desigualdad, se enquistan, porque realmente son males que se enquistan.

Esas son las dificultades (risas).

P.: Algo más que quieras añadir.



R.: Pues no sé. Hay tantas cosas... (risas). Lo que siento es que quizá no he sido muy concreta, que he divagado mucho, me temo.

P.: Está bien.

## **ENTREVISTA C**

*Pregunta:* Lo primero que vamos a ver es el tema de, un poco, contextualización, ¿no?; es decir, cuál es tu titulación, en qué centro estás, cursos con los que estás trabajando, dónde das clases, de qué asignaturas, qué materias y qué libros utilizas de texto.

*Respuesta:* Vale. Bueno, pues yo soy licenciada en Historia, Historia general.

P.: ¿Con alguna especialidad?

R.: No, porque cuando yo estudié se hacía historia general y ya está. Yo intenté hacer Historia contemporánea, pero cuando el problema que aquí no había entonces Historia contemporánea, no pude ir a Barcelona, o sea que lo dejé. Y ahora mismo estoy en Bellavista y estoy dando clase en 1º de bachillerato Historia contemporánea, en 4º de ESO Historia, Sociales, en 3º Geografía y en un curso de diversificación donde doy de todo, Lengua, leemos, doy un poquito de Historia...

P.: Lo que se llama conocimiento sociolingüístico.

R.: Eso área sociolingüística. Estás muy enterado tú... (risas).

P.: Y...

R.: Los libros..., en el curso de diversificación no hay libros, sino que trabajamos con biblioteca de aula que es lo que yo he "rapiñeado" por ahí, y lo tengo ahí metido, y, bueno, y temas que yo elaboro. Los de Historia los elaboro yo porque, si no, no se enteran de nada; muchas actividades, muy gráfico, con muchas... videos, diapositivas y demás. En 1º de bachillerato tenemos el Anaya, espérate, a ver si me acuerdo yo del libro que tengo, Anaya, pero vamos la última modalidad; y en 3º tenemos el Anaya también. Y ¿que más quieres que te diga?

*P.:* Entonces en las asignaturas... trata de describir un poquito qué contenidos son los que...

*R.:* Lo que hago.

*P.:* Los contenidos que trabajas con tus alumnos, es decir, ¿que das en 3º?...

*R.:* Pues mira en 3º es Geografía general; entonces hay una parte de geografía física, que prácticamente son dos temas, que es el mundo, el planeta Tierra, un poco de climatología, mucha orientación, orientación en el espacio, en el plano, un poco de relieve y luego geografía descriptiva; una cosa muy antigua, pero bueno, que sepan localizar dónde están los Apalaches, dónde están los Estados Unidos, vamos... Y luego geografía humana, que es un tema de población, bueno, el libro es más amplio, yo lo reduzco a población, geografía urbana, que me gusta mucho y siempre salimos a hacer un itinerario y demás, los sectores económicos y las desigualdades, el eje Norte-Sur, la globalización y todo eso. Y ahí está el programa, ya está. Verás que no me meto mucho en la pesca, no sé cuanto, no... Eso en 3º. En 1º de bachillerato el programa es muy, está muy limitado, que es desde el Antiguo Régimen hasta... bueno, hasta donde lleguemos, que normalmente los últimos temas voy deprisa y corriendo y no los doy bien, lo tengo claro. Y en 4º es un... Historia, desde, más o menos, desde el Renacimiento hasta, bueno, hasta el siglo XX, ya mediados o así.

*P.:* El contenido que se ve son épocas históricas.

*R.:* Eso, un programa muy clásico. Y en diversificación, de Historia, como me planteé que lo mismo les daba saber una cosa que otra, que lo de menos eran los contenidos, pues entonces nos hemos ido desde la parte de la Prehistoria un poquito y se llega pues hasta el Renacimiento o un poquito de Absolutismo, el siglo XVII, el Barroco y demás.

*P.:* Me interesa en qué te basas para seleccionar el contenido, es decir, de dónde, por qué trabajas eso y no otra cosa.

*R.:* Básicamente sigo el programa, los programas que hay. Seleccionar...

*P.:* El programa ¿qué lo buscas, en el libro?...

R.: En el departamento. De lo que seleccionamos entre todos al principio de curso...; cada principio de curso más o menos se revisa, según libros, y llegamos a acuerdos mínimos..., vamos a ver, que básicamente eso, llegamos a unos acuerdos de quitar y poner, que después a lo mejor por ejemplo en geografía seguimos órdenes distintos. Eso que te dije antes que yo la geografía urbana me parece que el mundo ya es de ciudades pues... lo tratamos...

¿Que más?

P.: Y para trabajar esos contenidos, ¿qué haces normalmente en las clases?, es decir...

R.: Te digo lo que puedo hacer en una unidad, ¿no?, más o menos. En la ESO. Pues en la ESO lo que primero intento es saber lo que saben; de ahí van saliendo cosas... normalmente cosas muy aisladas, uno sabe una cosa, no sabe por qué le suena; y después les hago un guión, eso sí lo tengo muy claro, muy clásico, voy a la pizarra y les pongo un guioncito de cómo voy a distribuir la unidad; y luego ya varío, les puedo dar textos y hablar sobre eso o algunas veces, por ejemplo en 4º, tengo un libro tan malo, tan malo que lo primero que tengo que hacer: "esto en el libro corresponde a..."; viene una parte en la página trece, otra parte en la página veinte, y a partir de ahí o yo lo explico primero también, intentando dar una visión de conjunto y después pues te digo: "buscas en el libro", o a lo mejor les pongo una serie de preguntas, contestan y después redactan la respuesta. Partes más en geografía que en historia, puedo hacer por ejemplo un debate entre todos, que busquen información y después entre todos comentarlo, llegar a conclusiones y organizar ya los contenidos para que se los puedan estudiar. Y no sé... una hoja de actividades... En bachillerato tengo más... muy clásico, pongo un guión, vemos el libro, con mapas y con textos y con contenido, pues organizamos el tema entre todos. No sé cómo decirte... y a veces doy mis explicaciones, los textos que traigo y los textos que vemos en el libro, hacemos un eje cronológico, se organizan los contenidos y normalmente mapas y después más textos para reforzar lo que se ha dado.

P.: Y en esos contenidos ¿se trabaja el contenido de la desigualdad, entendido como hemos comentado, así en un sentido amplio: desigualdades culturales, económicas?...

R.: Desigualdades sociales y económicas desde luego, pero no en todos los temas. Verás que, por ejemplo, pues el tema del movimiento obrero queda clarísimo, en el tema del imperialismo, no sé el tema de la Revolución Francesa... Es que la historia

es de desigualdades, es que siempre tiene que salir, bueno, me parece a mí, no sé... siempre sale.

*P.:* Es decir, sólo trabajas cuando sale al hilo de los contenidos de un tema.

*R.:* Sí, en bachillerato desde luego, eso de temas transversales yo en bachillerato no... Cuando salen, cuando salen casi siempre.

*P.:* Y en la ESO.

*R.:* En la ESO los busco yo en algunos temas.

*P.:* Es decir, que tú programas más o menos y buscas para dar ese tipo de contenido.

*R.:* Sí, y si no... que a lo mejor no lo tengo escrito, pero que si salen en clase, y no sé yo como decirte... no sé, es que yo no me sé explicar, vamos a ver, cuando sale, aunque no tenga una actividad preparada, hablamos sobre el tema y se prepara para el día siguiente; que en eso soy muy desastre, verás, que de pronto me va a salir y me sale en clase, porque tiene que salir y entonces... preparo actividades para eso. Pero que es un defecto que tenemos el departamento, que desde principio de curso, así como programamos el contenido reglado, la transversalidad se trabaja poco. Otra cosa es que a raíz de un tema tú sepas que va a salir, pero no lo tenemos preparado para todo el curso, ¿sabes?

*P.:* Y esas actividades ¿en que consisten más o menos?

*R.:* Pues normalmente consisten en recortes de prensa, revistas; se traen a clase, se trabajan. A veces hemos hecho un mapa.

*P.:* Y ¿por qué trabajas esos contenidos?

*R.:* En la ESO, pues ya te lo decía antes, es que me parece que en la ESO lo que hay que hacer es educar a esta gente. Depende del curso que tengas, pues aquí hay un 4º estupendo.

*P.:* Entonces estamos hablando de por qué es importante trabajar el contenido de la desigualdad.

R.: Lo que te decía, la desigualdad y otros aspectos también, que me parece a mí que hay grupos de 4º a los que tú les tienes que preparar para echarse a la vida, más o menos, y por lo menos una educación mínima en valores, pero no sólo el de la desigualdad, sino el ser buen ciudadano, ese tipo de cosas... que a mí antes me parecía que era el alumno, con lo que tú transmitirías de por ti, ellos iban a aprender; pues ahora me parece que no, que ahora se lo tienes que remachar y hablar detenidamente de eso.

P.: Y ¿piensas que se trabaja lo suficiente?

R.: No.

P.: Y ¿por qué?, ¿por qué no se hace?

R.: Pues mira, primero yo creo que por las novedades; eso de que antes había que hacerlo de otra manera, o te parecía que lo hacías, a lo mejor no era verdad; y ahora tienes que ponerte, sentarte, escribirlo, no sé qué... Eso yo creo que es lo primero. Lo segundo, que hay veces que el alumno, y eso me pasó a mí ayer, por eso lo tengo más, más fresco y me cabreé mucho..., que parece que eso no les da igual. A ti te llega un niño y a lo mejor es mal estudiante, que está ya aquí para el título, salir del paso y demás, y le dices pues hay que estudiarse la Revolución Francesa..., pues ahora hay que estudiarse la Revolución Francesa, y no te pone ninguna objeción. Ayer llegué a clase diciendo mañana es el día de la paz, empecé a hablarles de la guerra y de la historia que tenemos entre manos y demás, y empiezan a decirme un grupito: "porque lo que hay que hacer, hay que matar a Ben Laden, no sé cuanto, no sé qué..., ¿tú que crees que tiene que ver Ben Laden con esto?, es la guerra por el petróleo, no sé cuánto..."; empiezan a hablar de Hitler... Pues empecé a decirles, y tenía yo además un texto preparado, que no se lo leí porque me cabreé, empecé a decirles la de guerras que había habido; "claro porque Hitler, hay que ver lo bueno que era Hitler"... Y te encuentras con eso que yo no lo he vivido nunca; para mí, cuando empecé a trabajar, cuando estaba aquello de las cadenas y los fachitas aquellos, pues sí, pero ahora, que no le veo yo sentido. Tenía un texto preparado de Mayor Zaragoza, que siempre me gusta, que no sé, ¿sabes cuál es?, el de la guerra, historia sin guerra y demás; pues me amargué, digo: "ya hay que ver que a mi altura, a mis años, que me tenga yo que amargar por estos tontainas...". Pues no seguí con la actividad. Entonces, hay un poquito de rechazo a ese tipo de actividad, como que de eso no se tienen que examinar, como que eso sobra y que no tienen que perder el tiempo con eso, ¿sabes?

P.: Y cuando, hemos dicho que cuando trabajas el contenido lo haces incluido en otros; en otros, o sea, en relación con otros contenidos, ¿no?

R.: Sí.

P.: Normalmente ¿en cuáles has dicho ahora, Revolución Francesa...?

R.: Pues por ejemplo en la Revolución Francesa; el tema, en un momento veo lo de las consecuencias de la Revolución Industrial, pues es un tema ahí, que se puede hablar.

P.: ¿Por qué lo relacionas?

R.: Porque es cuando el hombre empieza a luchar por tener la igualdad, ¿no?; y me parece a mí que la igualdad llega con la Revolución Francesa. Yo les decía el otro día a esta gente que en vez de empezar por el tema de la Revolución Francesa, empecé por el sistema político que tenemos, eso del voto y demás de dónde ha salido; por lo menos que engancharan con algo de ahora. Después, en un momento veo que este barrio es tan barriobajero... y no tienen esa sensación de, ni de estar... Cuando yo llegué aquí sí, porque había como una conciencia política y social, pero ahora no la hay. Entonces, veras tú, mi padre decía que no hay nada peor que un franquista pobre... (risas); y eso es lo que veo yo algunas veces aquí, que no sé por qué son tan, algunos tan fascistas, cuando están a lo mejor en paro, y luego están trabajando de cualquier manera...; no me cuadra y por eso quiero pincharlos por ahí; lo que no sé, no sé...

P.: Cómo hacerlo.

R. Sí. Cómo llegarles, ¿sabes?

P.: Y cuando trabajas este contenido en concreto ¿de dónde sacas la información para trabajarlo?

R.: Normalmente de libros.

P.: ¿De libros?

R.: Sí, de libros, bueno, de la biblioteca mía, de mi, de libros que yo he ido comprando, incluso de libros de la carrera, que los tengo todavía...; no sé ya, no sé, pero no sé decirte...

P.: Libros de historia.

R.: Libros de historia, y algunas cositas de pedagogía también, libros de pedagogía, más que de pedagogía pura y dura de..., pues adaptaciones, didáctica de la historia, metodología de no sé qué, ese tipo de libros sí, que los descubrí...

P.: Muy bien, y tú piensas que se pueden utilizar otros materiales u otras fuentes, así para...

R.: Hombre, en cosas puntuales, pues el año pasado en 4º, como éste en 4º de diversificación, hicimos una cosa sobre el barrio, y vinieron gente del barrio a hablar. Este año tenemos una actividad que no sé cuándo la voy a hacer, de los saharauis; pueden venir unos saharauis. Es que no sé a qué te refieres...

P.: Es decir, todo esto, ¿qué fuentes utilizas para construir...?

R.: Normalmente libros, gente que venga también, pero no sé...

P.: Si se podrían utilizar otras fuentes, por ejemplo gente...

R.: Claro.

P.: O ¿qué otras fuentes se..., o sea, se podrían utilizar y que no las utilizas por... yo que sé?

R.: No sé; prensa también la solemos utilizar.

P.: También sueles utilizarla.

R.: Sí, prensa o revistas, pero...

P.: Y una vez que tú has trabajado este tema con tus alumnos ¿qué te gustaría que al final les quedara?, es decir, que de todo lo que hemos visto por lo menos que se quedaran con esto, ¿no?, que...

R.: Que se quedaran con esa, verás, una sesión en valores, una conciencia de lo que existe, de que esto no es..., que ni somos todos iguales, que eso es mentira, y que el pobre... no sé, me gustaría, primero, que esa sensación de, de un país poderoso que pueda hacer lo que le dé la gana...; por lo menos, que si ha pasado a lo largo de la historia, que no vuelva a pasar; o, por lo menos, que ellos tengan conciencia de que eso es negativo, que eso no puede ser. Pero me parece que... (risas), visto lo visto lo de ayer... Hay que ver, son más proamericanos que Dios.

P.: ¿Y tú piensas que trabajas lo suficientemente esto?

R.: No.

P.: ¿Y por qué no lo trabajas más?

R.: Pues por muchos motivos. Yo sé que en Bachillerato estoy tan agobiada por que ellos el año que viene cuando lleguen a segundo tengan claro lo que, los contenidos duros, así clásicos, que, muchas veces, pues no trabajo ese tipo de cosas, vamos; y otras veces, más bien por el rechazo de ellos, otras veces quizás por falta de costumbre, porque no hemos cogido un hábito de trabajar de forma continuada estas cosas.

P.: ¿Qué dificultades..., o sea, aparte de, de esto, del rechazo... tú encuentras otras dificultades para trabajar este tipo de contenidos?

R.: Yo creo que hay una, que es como, verás tú..., una cosa es los contenidos que tú aprendes, estudias en una carrera académica y demás, y sabes que tienes que estar dando clase y bueno, pues de siempre esos son los contenidos que tú tienes que transmitir y tienen que aprender, y esto combinado con una forma de vida, y un no lograr separar esos contenidos de cómo yo puedo ser. No sé si me explico.

P.: Sí.

R.: Pues hace veinte años, cuando yo explicaba la Revolución Rusa pues yo les ponía todo mi entusiasmo y les ponía el acorazado Potemkin, y no sé qué, y eso era como un valor mío; y yo sé que ahora se me ríen si yo les pongo el acorazado Potemkin, ¿sabes? Así que claro ya es que tampoco tengo entusiasmo con la Revolución Rusa,



pero... sí, que como si fuera parte vital tuya, que tú se la dabas...; y es distinto, es como una separación que hay ahí que... no me explico.

*P.:* Y alguna otra dificultad.

*R.:* No, yo creo que no, no sé si...

*P.:* ¿Crees que estas preparada lo suficiente para trabajar este tipo de contenidos?

*R.:* Eso nunca. Yo ayer, a lo mejor el fallo fue mío, también lo he pensado, porque a lo mejor lo que no estamos preparado es para este tipo de alumnos, la gente de cierta edad como la mía; para un tipo de alumno nuevo, por mucho que tú le quieras poner, me faltan una serie de recursos que nadie nos ha dado, ¿sabes?

*P.:* ¿Y serían cuáles?

*R.:* Pues serían, por ejemplo, cómo solucionar un conflicto, ahora que tenemos esto de, de la conflictividad en los centros de enseñanza, pues yo no sabría como hacerlo, o sea, intento hacerlo, pero a mí nadie me ha enseñado a mí: "éstas son las pautas"... , mientras que a mí sí me han enseñado, yo he aprendido a...: "niño, tú tienes que resumir, tienes que enterarte de esto...", y cómo, cómo explicarle un concepto, y pienso que ellos se enteren. Pero sin embargo yo ese tipo de, de argumento, de no sé, de instrumento para solucionar un problema de conflictividad o de... no lo tengo.

*P.:* Pero con los contenidos no tienes problemas, es decir, puedes conseguir la formación suficiente sobre los contenidos para dar tus clases y eso...

*R.:* Yo creo que sí, me parece que sí, no sé.

*P.:* Y ¿qué cambiarías tú de todo esto, es decir, de todo lo que... de tu contexto, tu trabajo?

*R.:* ¿De mi trabajo?

*P.:* Con respecto a esto de los contenidos, ¿qué cambiarías tú, cuál sería para ti la clave del cambio, para que las cosas cambien?

R.: ... (Risas). Por lo pronto, yo a mi, mi contexto, de este barrio, de este trabajo, de aquí, no del Velázquez, pues pondría cursos de muy poquitos niños, que hubiera una ratio más, más, vamos, más normal, más adecuada entre profesores y alumnos. Eso por lo pronto. Y luego material, que nos sirviera, eso sí, también lo cambiaría.

P.: Hay poco material.

R.: Hay poco material y, pues eso, el departamento ya te he enseñado, libros de texto y se, se compra algún libro con más de cara al profesor para que prepare..., pero no sé... tanto que hablamos de la adaptaciones, pues, que cada vez no te tengas tú que inventar, tú tienes un niño que no llega a ese contenido, que no se entera, pues que haya alguien, primero, que te diga qué tipo de niño es, porque yo tengo una niña en 3º que a mí nadie me ha dicho, si yo le pongo un dibujo, ella lo colorea: eso es lo que le tengo que enseñar o yo le tengo que enseñar..., no lo sé, porque nadie me lo ha dicho; está diagnosticada, pero nadie me lo ha dicho, y si tenemos que hacerle una adaptación una vez que yo sepa qué adaptación le tengo que hacer, yo me la tengo que inventar; y yo pienso que, que ya está todo más que inventado, ¿no?, que tú puedes hacer una originalidad, hacer un trabajo más personal, pero con una base de una bibliografía y de unos libros adecuados que haya, y no lo hay. Y yo pediría cursillos lo que pasa es que cada vez que voy a uno me amargo, o sea que... (risas). Gente capacitada que a mí me enseñe a hacerlo.

P.: ¿Y tampoco te responde a tus necesidades?

R.: Eso, porque, hijo, esta tarde voy a ir a una de esto de adaptaciones, pero que es para los alumnos de 8º, y voy a ir a verlo a ver si me enseñan algo, pero que... que yo cada vez que me he apuntado a un cursillo de esos..., a lo mejor un día vale, aprendo algo, pero la mayoría no. Que a lo mejor la gente que sabe más está callada, verás, y los que se dedican a esta profesión tampoco tienen mucho que decir, no sé...

P.: ¿Eso es lo que tú cambiarías, materiales y...?

R.: Materiales y recursos humanos, que yo tuviera gente que me enseñara a mí de verdad, eso también; que no los encuentro, a lo mejor los hay, pero...

P.: Y si tú pudieras hacer lo que quisieras en tus clases, es decir, un contexto más favorable, ¿tú le darías importancia a este contenido, cómo lo trabajarías?

R.: Yo le daría importancia, o sea que si yo tuviera menos agobio de, de tener que dar en algunos cursos, en otros ya he perdido ese agobio, un programa así en serio... para estudiar y eso, pues yo le daría más importancia a eso. No sé cómo, verás tú, no sé cómo ampliaría esos contenidos en relación a los otros, porque como tampoco..., que yo creo que los meto en cuña, que no hago un...; hay temas que sí, porque en 3º, el tema del desarrollo-subdesarrollo trabaja eso.

P.: Y el tema de importancia... Ya otras no se la das ¿por qué?

R.: Yo creo que lo que hemos hablado; no sé, porque me falta material, porque me falta tiempo, porque me parece que no me van a responder...; algunas veces yo no sé hacerlo ese aspecto bien; son muchas cosas, creo, que entran varios factores, vamos.

P.: Creo que ya está todo.

R.: Bueno, espero que te sirva.

## **ENTREVISTA D**

*Pregunta:* Bien, entonces, sobre los datos y eso no vamos a hablar, porque, bueno, ya está ahí y ya contamos con eso ¿no? Lo que sí, a lo mejor, ahí yo no sé si aparece, creo que no, es los años de experiencia en la docencia, que no aparecen aquí en los datos ¿no?

*Respuesta:* No aparece. Por lo menos son veinte años ya.

P.: Veinte años ¿no?

R.: Sí.

P.: Acabas la carrera con 23.

R.: Acabé la carrera con 23, al año siguiente estoy trabajando: 19 o 20 años.

P.: Muy bien, entonces, bueno, como tú sabes ya el, bueno, la investigación va un poquillo de ver cómo los profesores de Sociales trabajan algunos contenidos y sobre todo el contenido concreto de la desigualdad. Entonces, bueno, vamos a hablar un

poquito de lo más general a lo más particular, ¿no? Entonces, en primer lugar me gustaría que comentaras un poquillo qué es lo que ves con tus alumnos a lo largo del curso, es decir... Tú das clase en la ESO desde 1º de ESO, supongo, hasta 4º, ¿no?

R.: Desde 1º hasta 4º.

P.: Entonces, más o menos ¿qué ves en cada curso a lo largo del año?

R.: ¿De la asignatura?

P.: De la asignatura, sí.

R.: Lo que es en 1º, es que eso ha cambiado ahora. En 1º se da Geografía e Historia, en dos partes: Geografía general y después Historia, Historia hasta la Edad Media; en 2º Historia, desde la Edad Media hasta la época actual; en 3º sobre todo damos la Geografía y en 4º temas ya los más contemporáneos, temas de la desigualdad del Tercer Mundo o el tema del medio ambiente, el tema de los regímenes democráticos, regímenes políticos.

P.: ¿Es como una Historia Contemporánea?

R.: Pero lo más actual.

P.: Entonces, normalmente, cuando tienes que dar, preparar el curso o las clases ¿en qué te basas para ver qué es lo que hay que dar?

R.: Sobre todo en 1º, como es Geografía, lo primero es un atlas que tenga, utilizarlo, que tengan un atlas y los mapas. Eso es lo primero, que sepan situar los lugares, que sepan situar dónde están. Se da más importancia a los procedimientos que a los conceptos, porque la Geografía es desde hacer ejercicios de escala, de coordenadas geográficas, de uso agrario, de mapas mudos...

P.: En 1º.

R.: En 1º, y después en la parte de Historia pues seguir lo que es el libro y sobre todo a través de los comentarios de texto, aparte de darles lo que es la teoría, las preguntas, normalmente ponerle textos para que ellos comprendan y razonen.

*P.:* ¿De dónde sacas más o menos los textos?

*R.:* Los textos, bien del libro o bien de otros libros de textos. Hay yo no sé qué editorial, es... tiene unos libros grandes, que eran solamente textos. Me parece que era Vicens Vives, no lo recuerdo, ¿sabes?, que son textos nada más; de la Prehistoria, pero no como el libro de texto, no, te pone: etapa de la Prehistoria tal y tal, cómo vivía el hombre paleolítico, sino son textos. Además más interesantes...

*P.:* Y normalmente para dar eso ¿qué haces en la clase?

*R.:* Cómo la estructuro ¿no?

*P.:* Sí, más o menos.

*R.:* Por ejemplo, si empezamos a hablar del tema de la, el tema de la prehistoria..., preguntas que les inciten al debate, ¿no?; por ejemplo, nuestros primeros antepasados, ya se empiezan a comer el coco, las dos teorías que hay de la evolución, el creacionismo...; para que ellos pregunten.

*P.:* Eso al principio.

*R.:* Eso al principio, eso siempre, que... surja el debate, que eso es difícil. El tema de la prehistoria, pues sí, porque es un tema que ellos, como hay tanta interrogante, tanta duda, preguntan, y después ya pues empezamos lo que es el tema propiamente dicho y después con actividades complementarias, la parte de los comentarios de texto, algún video relacionado con el tema, diapositivas...

*P.:* Y dentro de todo eso, esto que estuvimos comentando, que hemos hablado del tema de la desigualdad en sentido amplio... ¿tú lo ves, no lo ves...?

*R.:* Esos temas sí los veo, sobre todo en los cursos de 3º y 4º, además sobre todo en los cursos de 4º, pues ha dado muy buenos resultados, vamos, porque son temas que se prestan para eso, la desigualdad del mundo, todo ese mundo... en los países subdesarrollados. Y se ve, porque es una realidad, es una realidad, y lo que yo intento es ver las alternativas que hay para subsanar esas desigualdades; ellos las hablan, o bien por escrito, lo debatimos; además, son temas que ellos están, están sensibilizados.

*P.:* ¿Y tú lo ves como un contenido separado o...?

*R.:* No, separado o dentro de otro tema, y siempre, siempre aparece, vamos, siempre.

*P.:* ¿Normalmente con qué temas se relaciona?

*R.:* Por ejemplo, estamos hablando ahora de la organización política ¿no?, pues entonces la, lo que son los regímenes democráticos, por ejemplo, los regímenes autoritarios, como los regímenes autoritarios se relacionan con el Tercer Mundo, es decir, les hablo yo de la política, de ese aspecto, si no, ya va hablando, por ejemplo, del tema del subdesarrollo de la economía, de otro aspecto, con el analfabetismo. Se lo interrelaciona totalmente, vamos.

*P.:* Y, bueno, por lo que te escucho, tú piensas que este contenido debe ser trabajado.

*R.:* Debe ser trabajado. Por ejemplo el tema de la globalización ¿no?, el tema de la economía, entonces yo les hablo a ellos de dos aspectos. El tema de la globalización en términos de Estados Unidos, que solamente se refieren a la economía, digo, en cambio en Europa utilizamos más el término de mundialización, que no solamente es la economía, sino ser solidario con los países más pobres, el cómo ayudarles... Que ellos vean la diferencia, que la globalización no es solamente la parte, los aspectos económicos, sino otros aspectos, la solidaridad, el dotar de equipamiento a los países del Tercer Mundo, el ayudarles; que no se queden solamente con el aspecto económico, digo: "eso es la globalización que nos quieren vender".

*P.:* ¿Y por qué crees que habría que trabajar, o que hay que trabajar este contenido así en secundaria?

*R.:* Hombre, porque si queremos ser una..., que los chavales cuando salgan - como yo digo - se les transmitan unos valores, que esos valores se les queden; además yo les digo a ellos una cosa que yo creo que da resultado; digo: "pensar que muchos no tenéis culpa de haber nacido en un país rico, lo tenéis todo, y tampoco tienen culpa aquellos que hayan nacido en un país pobre y no tienen nada; pero hay una cosa muy importante que es la solidaridad, que no se olvide; los que tienen mucho hay que ser solidarios con los que tienen menos, pero en todos los ámbitos".

*P.:* Y, pero ¿tú crees que esto, que ese tema es propio del colegio, es decir, que eso hay que trabajarlo así...?

R.: Hay que trabajarlo. Es fundamental, porque la sociedad que tenemos es una sociedad de consumo, egoísta, y los chavales muchas veces nada más es ver..., el centro son ellos, y se creen que lo que están viviendo es lo que hay en todo el mundo, ¿no?, y hay que mentalizarlos de que no, de que eso no es así; de tener que despertar esas inquietudes y que se sensibilicen, no solamente a nivel mundial, sino por ejemplo aquí a nivel de Morón; empezamos por los de menos a más, de las familias que hay con necesidades que hay con carencia; les digo, por ejemplo: "los servicios sociales es de las partidas que más se, que más se abultan, ¿por qué?"; aparte de familias es que hay con carencias. Después, el tema de los discapacitados, el tema del alcoholismo, el tema de... son problemas que se crean en la sociedad actual. Entonces, los sectores más desfavorecidos siempre hay que ayudarlos...

P.: Pero normalmente hay gente, se dice, hay gente que dice o comenta que este tipo de temas no corresponde verlos..., es decir, que habría que ver más bien los temas más disciplinares, más de Historia y eso, y estos temas verlos de otra manera...

R.: Yo no estoy de acuerdo, porque, aparte de que uno, la doble finalidad del educador es transmitir los conocimientos, tiene que transmitir en este caso de Historia o de Geografía, tiene que educar en valores. Y a eso le doy yo una importancia fundamental, porque hay una ausencia de valores total. Educar en valores para la solidaridad, el compartir, eso es fundamental. Es que si se dejan esos temas... no hacemos nada...

P.: ¿Y tú crees que estos temas se trabajan tanto como se debería?

R.: No, se tienen que trabajar más.

P.: Habría que trabajarlos más.

R.: Yo lo que pasa es que en una asignatura como en 4º, que sí lo puedes trabajar más, porque ya los temas, ya te incitan a trabajar, a trabajar esos valores. También la globalización, del hambre, del analfabetismo, la paz, la guerra, el racismo, la xenofobia, la igualdad entre sexos. Por ejemplo la igualdad entre sexos y los problemas que estuve yo comentándole la estadística, la estadística, la estadística... En el tiempo que estamos ya hay mujeres que han muerto, ya más que el año pasado, los malos tratos, sobre todo a las chavalas, les digo que esto os puede afectar, que tenéis

que tomar conciencia sobre este tema, que no se puede permitir ¿no?; y ya, que no quiera, va generando un debate, ellos se lo van tomando. Tú no fumas, ¿no?

*P.:* Yo no, gracias. Y ¿por qué piensas que no se trabaja tanto como se debería?

*R.:* Si eso los libros de texto en todas las asignaturas, digo en todas, no en Sociales, que eso no... Cuando dice: "a ver las faltas de ortografía", los profesores de Lengua, ¿no?, tal... Los profesores de Lengua, de Matemáticas, de Geografía, eso nos corresponde a todos; esos valores nos corresponden a todos, y se tenían que tocar en todas las asignaturas. No, esto se toca en Sociales; eso es una equivocación; si todos machacáramos en..., eso se quedaría más. Lo que pasa es que es más fácil siempre buscar, eso en Sociales..., no, en Sociales no, los profesores de Matemáticas, el de Física, el de Ciencias, el de lo otro... Y esos temas son los temas transversales ¿no?, que se llaman; tienen que estar, tienen que estar presentes. Bueno, aquí, eso sí, en los "Buenos días" - aquí tenemos los "Buenos días" cinco días a la semana, tres días en la iglesia y después dos días en las clases - sí tratan los temas estos.

*P.:* Y ¿por qué piensas tú que no se trabaja tanto como se debería?

*R.:* Primero, porque en los libros de texto tenían que verse esos temas también reflejados ¿no? y después, en segundo lugar, lo que te he dicho antes, que no se deberían diferenciar asignaturas para tratar esos temas, que el profesor de Matemáticas tiene que tratar esos temas, el de Física, ¿sabes?, por sistema...

*P.:* Tú en ese sentido ¿estás satisfecho con la manera en que lo trabajas o te gustaría verlo de otra manera o dedicarle...?

*R.:* Satisfecho en parte me encuentro, ¿no? Porque por lo menos ya suscito el debate, y ya sé que los chavales toman conciencia y ven que ellos no son el centro del mundo y ven que el mundo tiene muchos problemas. Y también la relación incluso con el cristianismo, como yo digo, somos cristianos, católicos, muy bonito, eso está muy bonito; pero eso no es solamente para ir a misa, para las hermandades, lo otro, sino cristiano significa también compromiso con los demás, ¿no?... Entonces, no sé, es difícil, pero...

*P.:* Y cuando hemos hablado que si trabajas este contenido, entonces, y normalmente hemos dicho que relacionado con otros temas ¿no?...



R.: Sí.

P.: ¿Por qué lo haces así y no lo haces de otra...?

R.: Vamos a ver, porque cuando aparece, por ejemplo, el tema del hambre o el tema de la vida por ejemplo..., digo: "¿cuáles son los países que están en guerra?, los países pobres, ¿quiénes son los países que pasan necesidades?, los países pobres, ¿cuáles son los países que tienen mayor grado de analfabetismo?, los países pobres; es decir, todo se relaciona. Siempre se habla de un tema, pero después lo vamos relacionando.

P.: Y más o menos cuando tú trabajas este contenido ¿qué haces?, ¿lo mismo que hemos estado comentando antes de otros temas, la prehistoria?, ¿para trabajar este tipo de contenidos qué haces?

R.: Lo primero sensibilizarlos, hacer preguntas, preguntarles, es decir, para que ellos se impliquen un poco. Además, me cabreo con ellos porque no participan; digo: "hombre, si estamos hablando de unos temas que tenéis que participar y veis..."; ya veo yo la forma de que ellos participen y después también me apoyo en textos, ya de muchos textos en los periódicos. Al principio dio muy buenos resultados, había un grupo de alumnos que se empapaban los periódicos, las noticias, venían muy ilusionados, las exponían en la clase, y eso suscitaba también el debate...; y después eso también lo puedo apoyar con videos, estos problemas, para que ellos vean la realidad, porque yo creo que una imagen vale más que mil palabras, ¿no?, que vean que eso, que lo que está ocurriendo es verdad; y sobre todo lo del periódico dio resultado, después a partir de la segunda evaluación menos y...; pero es una actividad interesante la de los periódicos en... sobre todo el apartado de la sociedad, donde vienen todos estos temas, y ya ellos...: "yo he leído esto, he visto estos datos, esta estadística...".

P.: Y cuando, o sea, hemos dicho más o menos cómo lo trabajas... Pero la información, bueno, de eso has comentado un poco ¿no?, la información para trabajar el contenido, este contenido concreto.

R.: Por ejemplo, aparte de que aparezca en el texto, el tema de los periódicos, el tema de otros textos, y después también lo de, lo del video. Y yo hacia incluso una actividad que la tendría que recuperar, por ejemplo, cuando hablamos de la, el tema de los países ricos, el envejecimiento de la población, los problemas de los ancianos, todo

esto, los he llevado, ahora no, pero antes, a la residencia de ancianos para que ellos convivieran, pasamos allí una tarde conviviendo con los ancianos; y además la experiencia fue magnífica, les llevamos pasteles para merendar con ellos, ellos se metían en la habitación, les ayudaban les..., una experiencia muy enriquecedora para ellos..., bastante.

*P.:* Y... ¿te gustaría utilizar o poder ver este tema con otros contenidos, o sea con otros sacando mas información de otro tipo o...?

*R.:* Evidentemente, claro, toda la...

*P.:* ¿Y por qué no lo haces?

*R.:* Hombre, hago, lo que, lo que puedo, lo que puedo, entre lo que yo saco por ahí, libros que tengo, artículos de periódico y todo esto..., vamos. Pero, vamos, que hace falta...

*P.:* ¿Son pocos recursos o...?

*R.:* Hombre, haría falta más recursos, ¿no? Todo... mientras más recursos mejor, ¿no? Por ejemplo el Internet sería fundamental, por ejemplo aquí tienen Internet los de ciclos formativos, pero en la ESO sería fundamental cualquier cosa de éstas, fíjate tú lo que te supone Internet de sacar información.

*P.:* Y no contáis con eso.

*R.:* En la ESO no... Yo creo que lo ideal sería en cada clase, a ver cuándo lo vamos a tener, tener Internet es que eso es fundamental; aunque hay chavales que lo tienen y se traen también información.

*P.:* ¿Y cuánto, más o menos porcentualmente, o, bueno, qué cantidad de tiempo le dedicas a lo largo del curso a trabajar este tema?

*R.:* Ahora, por ejemplo, en 3º, que estamos viendo los regímenes políticos cómo se... la estructura de los estados democráticos, la división territorial, ahí hemos estado... le he visto a los chavales, la primera vez que los veo con tanto interés, ha coincidido con las elecciones, han preguntado mucho, y eso me ha llenado de satisfacción, vamos...

*P.:* Es decir, que ¿más o menos del 100% de la asignatura con contenido relacionado con cosas así?, ¿cuanto más o menos?

*R.:* Bueno, si es en 4º, el tiempo que haga falta, porque los temas están ahí. En 3º, bueno, los temas que estén relacionados se les dedica todo el tiempo.

*P.:* Y así un cálculo.

*R.:* Un cálculo no sé, pero vamos, lo que te quiero decir es que no, que no me pongo tope, que el tiempo que sea lo dedico.

*P.:* Como vaya surgiendo...

*R.:* Como vaya surgiendo, porque, que una clase participe y que haya un debate y que haya un grupo de alumnos interesados por un tema... el tiempo que sea; eso lo tengo yo más claro que el agua, porque así aprenden mucho. El tema, por ejemplo, que hemos tocado ahora de las Comunidades Autónomas, del fondo que hay de solidaridad entre las..., que a ellos les ha llamado mucho la atención. Digo: "eso, cogéis, para que ustedes lo comprendáis, por ejemplo, la declaración de la renta, el que más tiene es el que más paga, el que menos, el que menos paga". Las Comunidades, hay Comunidades que están mas desarrolladas económicamente, hay otras que están menos desarrolladas, por eso hay un fondo de solidaridad, para... para que ellos vean todas...

*P.:* Es decir que, es que eso es muy interesante, es decir... el ver todos los contenidos que pueden estar relacionados con esto.

*R.:* Exactamente.

*P.:* Has comentado un montón...

*R.:* Yo les digo, por ejemplo...

*P.:* Sistemas políticos...

*R.:* Sistemas políticos, les hablo, les digo "tres cosas tenéis que tener muy claras que están en nuestro texto constitucional: el Estado español se define como un Estado político, social y de derecho; que hay que insistir en social, social que significa que el

Estado debe estar con los más desfavorecidos, con los más desprotegidos, ¿no?; lo otro, de derecho, el tema de la ley; político, de la soberanía...". Son temas, oye, que, ahí te lo digo de verdad, chavales con 15 o 16 años con un desconocimiento total...

*P.:* Y también contenidos económicos, ¿no?

*R.:* Contenidos económicos, el tema de la globalización que les insisto mucho, no la globalización económica, no la globalización que nos quiere vender Estados Unidos, las multinacionales, para beneficio de los países ricos, sino otro tipo de globalización que implique otros aspectos, como ayudarle a esos países pobres, el dotarles de recursos de equipamiento, mucho más importante que el económico, vamos...

*P.:* Y bueno, también has hablado del contenido incluso geográfico...

*R.:* De la Geografía, claro.

*P.:* ¿En Historia se puede ver o no?

*R.:* Si, en Historia también, claro, en Historia, por ejemplo, ahora estamos dando la... el feudalismo, pues sale la sociedad estamental, ¿no?, los dos estamentos que están privilegiados, nobleza y clero, el tercer estado, que no está; entonces, ya empiezan a preguntar: "pero ¿eso cómo es?, ¿cómo que antes había una diferencia? Digo: "bueno, esta diferencia la podemos trasladar a la época actual"; es decir, que de la Edad Media tú puedes llevarlos, si se encarta, a la época actual, también hay diferencias económicas, hay diferencias sociales... Siempre te sirve para... nunca encasquetarlos solamente donde están ¿no? Ahora se ve lo del señor feudal que, que tenía, por ejemplo, ¿qué, qué ha cambiado ahora en la época actual?, ¿no?; que no la veas tú en una época determinada, ¿no?, sino que también, que trascienda, ¿no?, hacia, hacia otros momentos de... históricos, ver cómo hemos ido evolucionando.

*P.:* Y una vez que tú trabajas estos temas ¿qué es lo que te gustaría que quedara en los alumnos? Es decir, bueno, si yo pudiera después de todo esto, ¿qué te gustaría que ellos al final se quedaran?

*R.:* Te he dicho que los profesores somos educadores y transmitimos conocimientos, pero, sobre todo, educamos en valores, y valores es lo que pretendo que se les quede a los alumnos. Eso por encima de todo.

*P.:* Valores... Pero ¿algún valor en concreto?

*R.:* Sí, los valores que hemos hablado, los valores de la paz, los valores de la solidaridad, los valores de compartir, los valores de la responsabilidad, los valores de..., que éstos les van a servir para... para su futuro.

*P.:* ¿Y cuáles piensas tú que son... qué dificultades te encuentras más para trabajar este tipo de contenidos?

*R.:* Hombre, la primera y fundamental dificultad es el... que cuando se plantean algún tipo de estos contenidos, que estén atentos, que se lo tomen en serio. Eso es lo primero, porque hay muchas veces en clase que estás hablando y, y resulta imposible captar la atención de los alumnos; entonces tienes que idear cuarenta mil...

*P.:* Pero ¿por qué?, ¿por el tipo de chaval...?

*R.:* Hombre, todos no, hay un grupo de chavales que pasan totalmente, vamos..., y les da igual ocho que ochenta. En cambio hay otro grupo que... que sí que se implican un poco y que... que aportan; las aportaciones son valiosísimas, los chavales, vamos.

*P.:* Y más dificultades.

*R.:* Sobre todo esa dificultad, vamos..., el pasotismo, el... ese pasotismo, el que estás hablando de cosas... y que sean un grupo solamente los que...; yo no sé para qué, ya eso te cabrea; entonces, ya le tienes que decir: "mira, dale gracias a Dios de estar aquí y que no te falta de nada, piensa en los demás, en personas que tienen muchas necesidades y que..."; ya te la montas tú para que...

*P.:* ¿Piensas que tienes suficientes recursos como para enfrentarte a esas dificultades?

*R.:* Hombre, recursos hay; mientras se tengan más recursos mejor, pero, vamos, recursos hay...

*P.:* Por ejemplo, dices, tú estás, o sea, ¿tienes, por ejemplo, formación o preparación para enfrentar a veces a ese tipo de problemas o...?

R.: Hombre, sí hay; mientras más tengas, mejor, ¿no?, evidentemente. Ahora, fíjate el tema, lo que pasó con la guerra ¿no? Ha sido un tema, sobre todo a los de 4º, que les ha llamado mucho la atención, ¿no? Es, como yo les he dicho, si aquí educamos para la paz, ellos no entienden lo del tema de la guerra..., no lo entienden porque lo encuentran un contrasentido ¿no?... y siempre se está diciendo que hay que..., el dialogo, el consenso, llegar a acuerdos, y ves la guerra, como ellos lo han visto, han visto el drama de una guerra, de niños mutilados, niños muertos, los... eso te sirve mucho para ver lo que es la guerra y luchar por la paz, ¿no?... Y ya se plantean ahí toda serie de...

P.: Y ¿cuál es para ti la clave de...? O sea, si tú pudieras hacer lo que quisieras, ¿no?, cuando tú estas en una situación de un modelo ideal, ¿cómo sería para ti la manera de trabajar este contenido así...?, ¿cuántos alumnos, cómo sería la clase, cómo sería tu...?

R.: Hombre, la clase ideal serían 15 o 20 alumnos como mucho; con 15 alumnos sería la clase ideal y te permitiría trabajar mejor, con los recursos que tienes, mejor, a la hora de, como hemos hecho algunas veces, a la hora de hacer fotocopias, que se lean lo que tienen fotocopiado, se le pregunta...; eso yo creo que es fundamental...

P.: O sea, el modelo ideal tendría menos alumnos.

R.: Menos alumnos.

P.: Y el tiempo de clase ¿lo mismo, más, menos...?

R.: Yo lo veo bien.

P.: ¿Y en cuanto a recursos, así, materiales y eso...?

R.: Hombre, recursos yo lo que echaría en falta, por ejemplo, las nuevas tecnologías, ¿no?, porque, eso sí sería importante, porque, después, recursos, después, recursos, con los libros de texto, periódicos, textos que tú saques, o el tema de los videos, el tema... puede ir para adelante.

P.: ¿Cuál es para ti o sería para ti la clave de un cambio general en la educación? Es decir, la educación por dentro tiene problemas, ¿no?, tiene problemas para trabajar este contenido, pero tiene problemas mucho más gordos ¿no?

R.: La clave, yo creo que habría que hacer una renovación profunda, ¿no?, porque nos estamos quejando que si los alumnos, los alumnos y también yo digo: “bueno, ¿y los profesores, nos adaptamos a los alumnos?”...Tú sabes que esta profesión, este gremio es muy inmovilista, y yo muchas veces lo pienso ¿no? Digo: “bueno, y también uno tendría que cambiar y tendría que adaptarse a las preferencias de los chavales, a los gustos, a ver para hacer la clase mucho más atractiva”. El otro día vino un compañero para hablarles de medio ambiente a los chavales aquí en la sala de video, ¿no?, y cambió la estrategia totalmente; yo me quedé sorprendido, vamos, y tenía a los chavales embobados; y le di la enhorabuena, digo: “coño, parece que no, pero han aprendido”, ¿por qué?, porque se metió en su mentalidad, en su forma de, en los gustos, en las preferencias, en el vocabulario que ellos utilizan... y los tenía embobados...Y eso me hizo a mí pensar: “me cago en la leche..., que muchas veces tienes que meter, tienes que buscar la estrategia, lo que sea para...”; muchas veces estamos y nos ponemos en un sitio y no nos queremos bajar ¿no?... y a lo mejor en las clases, por eso, a lo mejor a los chavales pues les resultan aburridas, o no le encuentran el atractivo.

P.: O sea que dependería...

R.: Yo creo que también del profesorado depende, depende mucho, y sobre todo si es de Historia depende más, y ahí tienes que...

P.: Y ¿qué habría que hacer entonces?

R.: Pues yo creo que el profesorado, en este caso, diría que bien poco...

P.: Pero depende de la voluntad de cada uno, de que cada uno diga: “bueno, hay que cambiar o...”.

R.: Hombre, la voluntad de cada uno si es individual ¿no?, tendría que ser colectivo..., tendría que ser colectivo, vamos. Yo no sé, alguien me ha contado a mí de estos cursos que hemos tenido con profesores, dice: “yo en la... dando historia nos lo pasamos, nos lo pasamos estupendo, ¿no?, que tratamos una etapa - dice -, ¿qué te digo, la prehistoria o la..., que los chavales participen en la clase, si hay que vestirse de esa época, si hay que empezar a...”; de eso hace muchos años.

P.: Lo que pasa es que eso es una complicación.

R.: Una complicación, digo, pero, pero uno lo pasa mal ¿eh?, de lo que estás dando muchas veces no... digo: "ahí falla algo", digo: "a lo mejor el que fallo soy yo ¿no?..."; no conecta, no conecta, vamos. Eso, lo difícil es saber, bueno, cómo conecto yo con los chavales... que la clase sepan que tienen interés, que pueden... Pero algunas veces no lo consigo, te sientes fracasado y lo pasas fatal, muy mal. Yo por eso digo que los cursos son fundamentales, los cursos para la renovación del profesorado; por lo menos te enteras, ¿no?, de ideas nuevas, de... Yo creo que es importante.

P.: Y ¿hay mucha oferta de eso o no?

R.: Sí que hay, vamos, oferta, aquí todos los años siempre se hace algún curso.

P.: Pero cosas que sirvan realmente.

R.: Algunos no sirven, algunos no sirven, que es insistir en lo mismo; es la teoría... sino cosas practicas, que tú lo puedas llevar a la practica. Y eso nos hemos quejado la ultima vez, ¿no?, de que sean cursos que te sirvan para algo y que puedas... Ya te digo, yo con este compañero me quedé, se metió en su mundo y los tenía embobados, vamos. Es lo mismo, ¿no?, es decir, el fondo es el mismo, lo que cambia es la forma, lo que cambia es la forma, totalmente. Y yo no sé a la hora de... los chavales, de que tú estés dando un tema de Historia, cómo ganártelos, a ver qué estrategia, qué lo otro...; tiene que haberla, tiene que haberla, vamos. Y a lo mejor tú dices: "yo voy a hacer algo, a lo mejor me dará resultado o el ridículo"; y a lo mejor da resultado.

P.: Pero cuesta trabajo también.

R.: Ése es el problema, ése es el problema, ése es un problema que tenemos.

P.: También es que genera a veces un poco de miedo, de inseguridad, de lo que tú has dicho.

R.: Hombre, yo he llegado a tocar temas en clase que tenía un número de alumnos, 20 por ejemplo, que lo hemos tocado, los he visto yo a ellos tan..., yo los controles a tomar por saco, no los amargo.

P.: Has quitado los controles.



R.: Hombre, claro, no los amargo, ¿para qué?; el chaval, bueno, entonces, ¿para qué cuando tú ves que han asimilado, que han participado y que...?, no tiene sentido, ¿qué les voy a preguntar...?

P.: Y ¿qué haces con las notas?

R.: Entonces, con las notas, lo que llegamos es a un acuerdo, a la hora por ejemplo de hacer un trabajo, de hacer..., o por el grado de participación, por ahí ya nos las aviamos. Y no pasa nada, absolutamente nada.

P.: Pues, por mi parte, si tú quieres decir algo más...

R.: Yo lo que veo, el problema es, el alumno, son el alumno, el alumnado que tenemos, eso está claro; ahora, es el profesorado el que se tendría que renovar, y tendría que adaptarse, y tendría que buscar a lo mejor recursos, como tú dices, a través de cursos, de qué forma, qué estrategia, eso sería fundamental... Porque hay clases en que lo pasas fatal, dices: "bueno, ¿yo qué hago aquí?"; y pillas una depresión como un mulo, vamos, porque se pasa mal, que tú estés dando, dando... A lo mejor está bien lo que estás haciendo, pero lo que cambia es la forma; a lo mejor aprovechar el video más... o intercalarlo, "venga, una parte vamos a ver esto y después vamos a la sala de video para que ustedes lo veáis, ¿no?; la película..., cuando estábamos en la Prehistoria que les impacta mucho "En busca del fuego", no sé si la... incluso hay compañeros, los de la serie esta de televisión "Érase una vez...", sobre todo para el primer ciclo. Yo creo que estamos muy aferrados al libro, demasiado aferrados, y eso es un fallo. Y de querer dar lo que... lo que pone el libro, vamos. Hay que seleccionar, hay que ir a lo esencial y fijarte y marcarte unos objetivos, ¿no?

P.: Pues muy bien.

R.: Insistir en la política ésta de los valores, claro, eso es fundamental.

P.: Pues nada más.

R.: ¿Te ha servido de algo?

## **ANEXO 10: Unidades de información delimitadas en el análisis de las entrevistas**

### **ENTREVISTA A**

#### **Variable 1: Finalidades declaradas para trabajar el contenido concreto de la desigualdad**

[E1/A/U1/VB] Hombre, yo sí pienso que es un tema que está cada vez, la gente más sensible, que hace un tiempo es que yo creo que a nadie se le ocurría pensar en eso... hoy en día también como los medios de comunicación pues habla mal de, del problema de la desigualdad, en la mujer o por otros temas, pero al final terminan en, hablando de la desigualdad, pues del Tercer Mundo, o de la diferencia de países de riquezas y todo eso, entonces hay una mayor sensibilización hacia eso; con lo cual, son cosas que a los niños les, les llega más.

[E1/A/U2/VB] Y... entonces pues si es una cosa que a ellos les interesa más pienso que sí, que deberíamos de ir hacia eso, en buscar algo que, que los niños estén interesados, ¿no?, que los alumnos estén interesados, no darles por fuerza el temario impuesto. Pero bueno, hasta que lleguemos a eso.

[E1/A/U3/VB] Y si no les interesara, estaríamos entonces cambiando una imposición por otra... pienso yo que entonces estaríamos, que o por narices tienes que dar las revoluciones liberales o por narices tienes que dar las desigualdades; entonces estamos en las mismas, ¿no? Claro, hombre, y yo creo que, que sería cambiar en definitiva transmitirles la imposición, ¿no? Aunque los condujeras a lo que tú, al terreno que tú quieras llevarlos de inculcarles que no deba de ser, o tal o cual, pero estamos entonces otra vez en las mismas, y además ellos entonces lo absorben de esa manera, ¿no?, como algo que le dan y lo olvidan en 15 días.

[E1/A/U4/VB] Hombre, se pretende con estas cosas que, que se vayan educando en la, en la idea de que, de, bueno, de que hay unas desigualdades que evidentemente se deben de tratar de borrar, ¿no?

[E1/A/U5/VB] porque ahí esta la idea también de lo, de la, de los valores, ¿no?, de que se pretenden dar en la, cuando tocas esos aspectos, ¿no?, que, que no vayan a una sociedad, a que se mantenga la sociedad de las desigualdades sociales...

[E1/A/U6/VB] Hombre, vamos a ver, nosotros no, somos profesores, no somos ni curas ni monjas para darles una ideología, yo me siento mal, antes me sentía mal pensando que si yo les tenía que dar una ideología pues que ése no era mi papel, pero después reflexionando sí que veo que es inevitable que tú les trasmites una ideología, quieras o no,

[E1/A/U7/VB] les trasmites la ideología de reproducir los mismos esquemas o les puedes transmitir una idea más crítica, eso es así, y entonces en ese sentido yo creo que, como es imposible la asepsia esa pura de que tú no trasmites nada, pues entonces más vale transmitirles una flexibilidad y un entender a los demás, ¿no?

[E1/A/U/VB] y el, y intentar borrar esas desigualdades y esas, y lo que es la injusticia, la intolerancia, entonces sí.

[E1/A/U8/VB] Pero yo creo que eso son casos extremos, ¿no?, pero con la mayoría yo creo que sí

que les abres un poquillo los ojos, ¿no?, por lo menos les produces las dudas y la contradicción que ya es.

## **Variable 2: Fuentes declaradas para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

[E2/A/U1/VA] Pues generalmente de textos.

[E2/A/U2/VA] En el libro de texto o en otros libros o en revistas o en prensa, en la prensa, cualquier periódico, El Mundo, El País, cualquiera, ¿no?, de los, hay muchos que también los mandan últimamente a los centros, y entonces coges algún artículo y, y a partir de ahí, bueno, se les fotocopia esa página y tal y a partir de ahí tratar, tratar el tema.

## **Variable 3: Composición y articulación interna declaradas del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)**

[E3BIS/A/U1/VA] entonces algunas veces lo he dado en 4º de ESO, porque con los COU no lo he dado nunca, la verdad, lo he dado formalmente en lo que eran las diferencias por ley, de carecer de una ley cuando empieza el proletariado y, y, bueno, la progresión en los cambios del liberalismo, ¿no?

[E3/A/U2/VA] Pero, pero puramente formal, porque era gente de COU e iban luego con las fechas contadas, y los temas contados para selectividad, ¿no?

[E3/A/U5/VA] pues no sé, el tema de las desigualdades pues a lo mejor enganchándolo con incluso, con los tipos de, con el colonialismo, ¿no? A partir de ahí pues ver, no sé, las diferencias más bien de países, ¿no?, y de las diferencias que luego dentro de las colonias se puedan generar a nivel social entre el personal autóctono, nativo, y el de la metrópoli.

[E3/A/U6/VC] Claro. Hombre, sí, porque hay cosas... no sé, como es la desigualdad de derechos políticos, que eso lo tienes que tocar, porque no le vas a dar la perspectiva política de que eso es así y que siempre ha sido así y que no va a cambiar, ¿no?

[E3BIS/A/U7/VC] pero, por ejemplo, con el racismo, el tema del racismo sí lo vemos todos los años, y entonces pues ahí intento ver también la desigualdad, la desigualdad cultural, las desigualdades, pues eso de étnicas y demás pero es que siempre hacer lo mismo tampoco,

**Variable 4: Relación declarada del contenido de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum (papel que juega: organizador, problema, etc.)**

[E4/A/U1/VA] Son temas que sí se tocan, pero tangencialmente no como temas en si individual sino al hilo conforme van saliendo en el, en el tema que realmente se está dando, por ejemplo dando en Contemporánea las revoluciones liberales, pues sí se tocan desigualdades sociales, o la desigualdad de la mujer al votar, y se, a lo mejor pues le dedicas una clase ese día, pero incluso sin que sea de una manera premeditada, sino espontánea, si sale se toca, y se le utiliza el tiempo que se quiera, vamos sin problema pero, pero no se va buscando en sí ese tema. No se obvia, no se quita, no se elimina, pero no se busca, sino que el objeto es estudiar las revoluciones liberales y es lo que vas a dar. Aunque tú hagas una serie de, de matizaciones y de aclaraciones con respecto a las desigualdades, sobre todo en el aspecto social. Pero, pero no más, yo creo que no más.

[E4/A/U2/VA] Porque... porque no está metido en los programas y nadie se plantea cambiarlo, ni se hace un currículum propio en el que se introduzcan esos temas que se

puedan considerar importantes, sino que yo creo que nos seguimos ciñendo a lo que está en el currículo impuesto y, y ya está.

[E4/A/U3/VA] yo creo que también los compañeros de Filosofía tocan más por sus materias estos temas. Porque dan, antes daban ética, ahora dan, no me acuerdo cómo lo llaman ahora a la materia suya, porque le han cambiado el nombre, pero, y además tienen optativas nuevas y tal, pero yo lo escucho más también que tocan más estos temas.

[E4/A/U4/VA] entonces algunas veces lo he dado en 4º de ESO, porque con los COU no lo he dado nunca, la verdad, lo he dado formalmente, en lo que eran las diferencias por ley, de carecer de una ley cuando empieza el proletariado y, y, bueno, la progresión en los cambios del liberalismo, ¿no?

[E4/A/U5/VA] Como un tema a debatir, pero... sin, sin darle tratamiento, el mismo tratamiento que a un tema de, del programa.

[E4/A/U6/VA] Pero no es un tema en sí a estudiar.

[E4/A/U7/VA] de todas maneras creo que a lo mejor eso en cursos de, de la ESO más bajos, en 3º por ejemplo, alguna compañera, dos en concreto, sí lo han trabajado un poco más, en Historia, en Historia de 3º de la ESO. Sí lo trabajan ya más directamente, lo trabajan más y más directamente.

[E4/A/U8/VA] Dificultades, mira. Uno, que no está en el programa.

[E4/A/U9/VA] dos, que es, que son temas que los chavales como no están en el programa ni nada les gusta darlo, porque lo que consideran es que han estado perdiendo la clase...

[E4/A/U10/VA] sí, porque hemos estado haciendo este debate, hemos estado hablando esto, pero como eso luego no entra en el programa pues es una clase que no han avanzado en lo que tienen que estudiar, entonces sí les preocupa, y además son temas candentes de la actualidad, y además pierden esa, piensan que pierden esa hora, piensan eso.

[E4/A/U11/VA] Pero luego el último problema es que quizás nosotros no lo tratemos más tiempo, por eso, porque dices, bueno, esto ya hasta aquí tenemos que seguir avanzando y pasas de tema.

[E4/A/U12/VA] a lo mejor en Antropología lo trato, no la desigualdad así tampoco directamente

[E4/A/U13/VC] pero por ejemplo con el racismo, el tema del racismo sí lo vemos todos los años, y entonces pues ahí intento ver también la desigualdad, la desigualdad cultural, las desigualdades, pues eso de étnicas y demás, pero es que siempre hacer lo mismo tampoco.

[E4/A/U14/VC] Yo creo que lo trataría dentro de otros aspectos como un hilo conductor, pero dentro de distintos aspectos, porque si yo les planteo a los chavales la desigualdad así, sin más, se pierden.

[E4/A/U15/VC] Entonces yo lo tocaría más como hilo conductor pero dentro de otros aspectos, por ejemplo, qué te digo yo, pues la desigualdad de derechos humanos, pues cuando se toca ese tema muchas veces o, o cuando se toca el racismo, pues la desigualdad o la desigualdad... no sé en otros aspectos, en la antropología biológica, hasta qué punto realmente hay distintas razas o venimos de la misma... según vaya saliendo sí, pero haciéndole más, más hincapié.

[E4/A/U16/VC] No por la disciplina, Nicolás, por organizarlo en el sentido de que yo creo que si les propongo hablar de la desigualdad, un tema de la desigualdad en general, lo primero que me van a decir es: la desigualdad en qué o la desigualdad cómo.

[E4/A/U17/VD] [Es decir tú buscarías ejemplos. Como problemas.] Como problemas.

[E4/A/U18/VA] Quizás me desvíe luego con cosas desviadas de la disciplina, sí.

[E4/A/U19/VA] Desvío porque se me va por ahí la costumbre quizás.

[E4/A/U20/VA] [¿Pero por qué lo consideras un desvío?] Un desvío porque evidentemente entonces nunca entra eso como, como materia, sino que es una transversal.

[E4/A/U21/VC] En algunos niveles yo pienso que sí, que, que se podía plantear más, más detenidamente, ¿no?

[E4/A/U22/VA] Pues, no todos los años, pero no sé. Que sí se podría tratar en Historia en 3º, en Historia de 3º de la ESO, por ejemplo, y luego pues en Bachillerato en algún momento también, ¿no?, o bien como, en alguna de las optativas o, o en 1º en 2º, estamos con las mismas en 2º si están con la selectividad...

[E4/A/U23/VA] [Bueno, y tú dices que esto no es... para ti, cuando lo trabajas, como no entra en programa no entra en examen.] No.

[E4/A/U24/VA] En 1º de Bachillerato, bueno, eso que te digo, yo creo que todos más o menos lo tocamos pero, pero más deprisa y de una manera pues como surja en las clases un poco, ¿no?

#### **Variable 5: Concepción declarada de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A)**

[E5/A/U1/VA] Sin, sin prepararlo demasiado, y entonces el tratamiento es el tradicional también en la clase, pues que salga el debate y los chavales pues más o menos intervienen, pero no se recoge tampoco formalmente luego ningún tipo de trabajo, ni se recoge en la teoría, con lo cual ahí queda.

[E5/A/U2/VA] Y en 4º sí en algunas ocasiones he hecho trabajos de grupo, pues preparándose con textos, partir de textos y tal.

[E5/A/U3/VA] En el libro de texto o en otros libros o en revistas o en prensa, en la prensa, cualquier periódico, El Mundo, El País, cualquiera, ¿no?, de los, hay muchos que también los mandan últimamente a los centros y entonces coges algún artículo y, y a partir de ahí, bueno, se les fotocopia esa página y tal y a partir de ahí tratar, tratar el tema. [Y después un debate, ¿no?] Sí.

[E5/A/U4/VC] Comentar textos, hombre, intentar luego reconducir eso, cómo lo ven a lo mejor en el tema, ¿no?, que, que se plasme un poquillo en que la reflexión que se hagan ellos la aclaren y vean o la integren esas cosas, que no sea simple un debate sino que lo integren en lo que estamos tratando de lo derechos o de las diferencias en ese tema, sino que lo vean, digamos, un poco también para aclarar ideas y para ver que lo que estás estudiando es algo que corresponde a una realidad.

[E5/A/U5/VC] Generalmente pues sí lo trabajamos por grupos, cada grupo tiene que hacer un resumen, se lee el resumen del grupo, porque si no se, se hace, si cada niño hace un resumen se hace muy largo, ¿no? Entonces pues si a lo mejor, si han salido cinco grupos, pues cada grupo hace su resumen, se leen esos cinco resúmenes y ya más o menos vienen a decir todos lo mismo, más o menos.

[E5/A/U6/VC] Pues quizás será porque en el fondo lo dirigimos más el debate y decimos lo que tienen que decir, ¿no?... bueno, hay variantes pero que en líneas generales la idea principal sí la suelen recoger ellos, y entonces dicho cada uno de una manera pero la idea es la misma, entonces eso pues yo digo: vale, ése es el resumen.

[E5/A/U7/VC] Con la idea de éste más con la idea de este otro que lo complementa, pues ésa es la idea que tenemos que recoger entonces en este aspecto.

[E5/A/U8/VC] otra dificultad, la tercera, pues que tienen unas ideas muy preconcebidas, ahí sí tienen muchas, mucho criterio, entonces normalmente, como tienen poco tratamiento en clase, claro consigues menos, porque tendrías que cambiarles a lo mejor las concepciones que ellos traen, entonces por lo menos les planteas la duda, la incertidumbre con respecto a las ideas que tienen, pero a lo mejor no les aportas datos nuevos para cambiar fundamentalmente sus ideas.

[E5/A/U9/VC] Es que también lo trataría quizás dependiendo del curso que fuera, de nivel, del curso, de nivel, y del grupo por las características del grupo, pues lo haría de una manera o de otra porque el tema por ejemplo del racismo en Antropología pues unos años lo hago de una manera y otros años lo hago de otra.

[E5/A/U10/VC] Hombre, depende porque si se está haciendo un trabajo y, y se está dedicando eso un tiempo y estamos tratándolo, pues esos trabajos y ese tratamiento habrá que, que valorarlo, ¿no?, que no tienen por qué ser como examen, sino que lo puedes medir de otra manera, ¿no?

[E5/A/U11/VC] Hombre, claro, si tú lo estás dando con trabajos y con debate no les puedes hacer un examen, cómo les vas a hacer un examen de un debate, ni de un trabajo, ¿no?... (risas).



## **ENTREVISTA B**

### **Variable 1: Finalidades declaradas para trabajar el contenido concreto de la desigualdad**

[E1/B/U1/VB] Pero yo sí creo que es algo necesario, porque no hay sensibilidad al respecto.

[E1/B/U2/VB] Entonces yo creo que sí, que es necesario una sensibilización y una especialización en ellos, para evitar esas, esas situaciones que estamos viendo constantemente.

[E1/B/U3/VB] Y que además, verás tú, nacemos en una sociedad desigual y lo vivimos como algo natural. Luchar por la igualdad es algo que, tal como están las cosas, resulta antinatural. Es que tienes que luchar contra corriente y sensibilizar a la gente en este sentido a mí me parece prioritario.

[E1/B/U4/VD] Y porque tendríamos que luchar por una sociedad más justa. Y la escuela tendría que servir para, para, para eso.

[E1/B/U5/VD] Es decir, si estamos trabajando para una sociedad, la escuela tendría que formar jóvenes con las mismas oportunidades. Desde niños hasta los jóvenes, que tuvieran las mismas oportunidades y evidentemente, para conseguir una sociedad más justa y más igual. Que ése yo creo que es el objetivo de la escuela, entre otros, el de socializar y el de formar a los ciudadanos. No para la competencia, pero sí para la igualdad; yo creo que es el objetivo.

[E1/B/U6/VD] Pero si lo que pretendemos es cambiar la sociedad, que yo creo que es el objetivo, pues habría que introducir este y otros contenidos en el currículum.

[E1/B/U7/VD] realmente lo que me gustaría es que ellos supieran ver qué es lo importante y qué es lo que no.

[E1/B/U8/VD] Es decir, y van viéndolo... los medios de comunicación y la cultura les envían mensajes como que la desigualdad es algo merecido. Es algo buscado, buscado por la propia persona. Es algo que es inevitable. Es algo que está ahí y que es normal. La situación que tenemos es la que hay y no hay otra. Entonces yo quisiera que ellos se dieran cuenta que esta desigualdad básica, que es una desigualdad

económica que es la que trae todos los conflictos y toda la violencia, está dirigida. Está controlada, y está fríamente buscada.

[E1/B/U9/VD] Y entonces todos los revestimientos, todos los travestismos, que esta situación tiene, que sepan separarlos. Y que ellos sepan buscar la raíz verdadera de todo lo que se les va presentando en la vida.

[E1/B/U10/VD] Y que cuando ellos digan: “bueno, es que los moros son muy antiguos y muy retrógrados”, ellos sepan ver a qué responde eso y qué criterios hay.

[E1/B/U11/VD] Lo que pretendo es que ellos se den cuenta que la realidad se traviste y que, en el fondo, si escarban un poquito, deben aprender a explicarse que las manifestaciones de esa desigualdad es una hojarasca que a veces les hace pensar que ésta es una situación buscada, que se lo tienen merecido, que eso es inevitable, que eso será así siempre, que ellos no pueden hacer nada.

[E1/B/U12/VD] Porque sí que pueden hacer ¿eh? Lo primero que pueden hacer es ser conscientes de que eso es así. Esa es la primera base y a partir de ahí pues ya pueden hacer muchas más cosas. Pero que por lo menos se lo planteen. Y se lo plantean.

[E1/B/U13/VD] Bueno, todas esas cosas tan dramáticas, tan dramáticas tienen otra forma de verse. Y eso es lo que a mí me interesa, que ellos vean que eso tiene otras formas de verse, que los medios de comunicación sirven unos intereses.

[E1/B/U14/VD] Que la verdad no es siempre lo que te dicen en televisión y que, en definitiva, las situaciones que se viven no son productos esporádicos, sino que responden a situaciones de fondo y a estructuras de fondo que van a tener difícil arreglo y que no se arreglan con una guerrita, ni con un dinerito que se suelta por aquí, sino que se arreglan cambiando muchas cosas.

[E1/B/U15/VD] Como segundo objetivo, que se den cuenta que la igualdad o la lucha por la igualdad empieza desde su propio nivel. Y que eso se tiene que transmitir en el trato en clase, en su manera de ver las cosas nuevas, en su manera de aceptar lo que es distinto. Y ese sería el segundo nivel de compromiso. O tanto monta, monta tanto. Esos serían mis dos objetivos prioritarios.

[E1/B/U17/VD] Pero en el área de las Ciencias Sociales yo creo que sí, que verdaderamente es un saber relevante ése precisamente. El de la desigualdad y el del

análisis de la desigualdad en la sociedad en que vivimos, porque verdaderamente es lo que se van a encontrar. Y van a ser víctimas, en muchas ocasiones, y verdugos, en muchas ocasiones, de esas situaciones de desigualdad.

[E1/B/U18/VD] es lo que verdaderamente les puede ser útil en la vida y les va a dar una capacidad crítica para observar la realidad que tienen y que manejan.

## **Variable 2: Fuentes declaradas para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

[E2/B/U1/VD] No, no utilizo libro de texto. Recomiendo que tengan un libro de Historia. Les recomiendo incluso obras generales. Cosas que están ahora mismo en el mercado. Ellos pues me traen los libros que tienen en su casa. Bueno, pues para consultar datos que quieran recabar tenemos en la biblioteca manuales de todo tipo. Pero no hay libro de Historia, ni siquiera en Historia de España. En Historia de España yo he hecho unos apuntes que me parecían muy esquemáticos para que les sirvan a ellos de directrices. Pero no, no tenemos libro de Historia.

[E2/B/U2/VD] Hombre, tengo una base de datos muy amplia ya. Afortunadamente ya es grande, ¿no? Pero hay determinados autores que están ahí, que ya están consagrados, que ya han hablado del tema, y que ellos trabajan una vez que han visto el material. Pero si el año pasado fue Afganistán, tú tienes que ver, precisamente, que ellos reflexionen en la pobreza del país, en que es un país de antiguo régimen, evidentemente, donde no ha habido una revolución burguesa, donde no hay industria, donde la mentalidad pues es propia del antiguo régimen; que no es algo tan lejano para los españoles. Y, bueno, tienes que ponerte al día y tienes que ir investigando y buscando datos y configurándolos y poniéndolos bonitos para que ellos sepan. Y si estás trabajando Irak, pues otro tanto de lo mismo. Pero, claro, sobre eso tienes una serie de recursos que son artículos escritos, que no son artículos superficiales sino que van más al fondo; de una serie de escritores que me merecen mucho la pena.

[E2/B/U3/VD] Prensa, fundamentalmente, internet, periódicos digitales, información alternativa como “rebelión.org” que me da muchísimo juego (risas) porque además escribe gente muy interesante. Pero después hay... ahora me han cerrado muchísimas fuentes, porque con esto de que los periódicos digitales cuestan dinero, pues la verdad es que me han cerrado muchas fuentes ¿no? Pero, en fin, lo que hago es tipearlos. Tengo los periódicos y los voy escribiendo, aquello que me parece interesante. Es decir, que ahí ya no son noticias, porque las noticias las recortas, las pegas y las das fotocopiadas. Pero se trata de ver artículos que tienen un mayor valor y una mayor

larga duración. Pues desde Chomsky, Said, Galeano, Galeano no... sí Galeano. Humberto Eco también escribe cosas bastante interesantes de actualidad. Y eso, pues digamos que es una fuente de recursos que tienes permanentemente y eso sí tengo que tipearlo.

[E2/B/U4/VD] Bueno, y libros, perdona. Claro, (risas) claro que sí. Claro que sí hay libros.

[E2/B/U5/VD] Pero yo ya estoy elaborando materiales para la globalización desde otras fuentes que necesitan un trabajo mucho más reposado y más largo. Entonces tú sabes a dónde quieres llegar.

[E2/B/U6/VD] Y lo que vas elaborando con los materiales que te vas encontrando pues son actividades, que puedes ir cambiando cada año. Cambiando en relación a la actualidad. Pero sí que la idea de dónde quieres tú partir y hasta dónde quieres tú llegar, eso lo tienes elaborado de antemano.

### **Variable 3: Composición y articulación interna declaradas del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)**

[E3/B/U1/VC] Pero, después, trabajamos la igualdad no sólo a nivel de que las riquezas están mal repartidas, la desigualdad aparece cuando hay desigualdad en las oportunidades, pero es que también trabajamos la desigualdad con respecto a grupos que tenemos cerca. Es decir que, ellos viven en Bellavista, sufren, bueno, sufren, están en contacto constantemente con grupos de emigrantes y están, no solamente están tratando día a día con un trato desigual al inmigrante, sino que a veces son partícipes de que eso debe de ser así. Y entonces ese asunto... hemos empezado a trabajarlo justamente en este trimestre como elemento y como objetivo importante.

### **Variable 4: Relación declarada del contenido de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.)**

[E4/B/U1/VC] En fin digamos que hay una sensibilidad respecto de eso, pero no hay un trabajo sistemático. Por lo menos yo siento que no tenemos un trabajo sistemático.

[E4/B/U2/VC] Que va surgiendo, efectivamente.

[E4/B/U3/VC] te sueltas del programa oficial y empiezas a meter situaciones como ésta de analizar la actualidad y ya no te atreves a coger un tema como puede ser la igualdad o como puede ser la educación sexual, o como pueden ser otros tantos que son de los llamados transversales. Porque consideras que eso no es muy ortodoxo, que no es lo que se debe hacer dentro del aula y demás.

[E4/B/U4/VC] Y sobre todo porque todos los temas que yo trato están conectados. Es decir, que si tú analizas la igualdad en cualquier momento, el tema de la desigualdad, el tema de la lucha por la igualdad, está permanentemente en todas partes. Y es un derecho que tenemos reconocido teóricamente desde la Declaración de los Derechos Humanos.

[E4/B/U5/VC] Bueno, pues no se aborda, no se aborda directamente, que son cosas diferentes, siempre estamos tocándolo.

[E4/B/U6/VC] Es decir, la actualidad es epidérmica. Es decir, los conflictos están por debajo y son los mismos. Es decir, hay conflictos que nacen de unas raíces históricas determinadas y que están ahí y que tienen distintas manifestaciones. Entonces la actualidad es un pretexto. En el fondo subyace, bueno, pues fundamentalmente, en realidad, el núcleo fundamental es la desigualdad.

[E4/B/U7/VC] Es decir, todos los conflictos que van apareciendo en prensa tienen una base y generalmente esa base es la desigualdad. Y la eternización de esa desigualdad que pretenden algunos porque viene muy bien desde el punto de vista económico. Entonces, si tú analizas los temas que trabajamos en todo el año, todos los años son los mismos porque eso está instalado ahí.

[E4/B/U8/VA] Como que no es una cosa muy seria cuando tienes obligaciones de dar temarios más científicos entre comillas y sientes que no es el saber que debe de ser.

[E4/B/U9/VC] O el saber relevante para estos niños, sino que es como menos relevante, cuando es realmente más.

[E4/B/U10/VA] No, lo que determina la relevancia oficialmente, y en mi subconsciente también (risas), es aquello de lo que el alumno se va a tener que examinar cuando acabe el Bachillerato, ¿no? Entonces... que es a un año vista, no es mucho más tarde; entonces, eso es lo que determina en el sistema educativo realmente la relevancia y es lo que determina también en mi cabeza.

[E4/B/U11/VB] Lo que verdaderamente sea útil para el alumno. Es decir, sea útil para su vida.

**Variable 5: Concepción declarada de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A)**

[E5/B/U1/VC] lo que pasa que quizá no sea una forma muy sistemática, lo que pasa que quizá no sea una forma muy sistemática.

[E5/B/U2/VD] la igualdad tiene que empezar en clase.

[E5/B/U3/VD] Lo que no tengo es una sistemática. Es decir, no hay un momento en el que yo diga. “bueno, vamos a debatir sobre esta cosa”, ¿no? sino que dentro del debate están diciendo, están vertiendo criterios que van en contra de la igualdad. En contra de la igualdad o a favor de la desigualdad.

[E5BIS/B/U4/VC] En fin, digamos que hay una sensibilidad respecto de eso, pero no hay un trabajo sistemático. Por lo menos yo siento que no tenemos un trabajo sistemático.

[E5BIS/B/U5/VC] Que va surgiendo, efectivamente.

[E5/B/U6/VC] Nosotros seleccionamos es decir, hemos seleccionado la actualidad.

[E5/B/U7/VC] Fíjate, en estos dos años. Es que ha sido la coincidencia, ¿no? Estos dos años que yo llevo trabajando sobre actualidad es que se inauguró el curso con el conflicto de Afganistán y ahora se ha inaugurado el curso con el conflicto de Irak. Y, a medida que van profundizando, se dan cuenta que las raíces de ese conflicto tienen que ver con otro. E inmediatamente, el siguiente que me piden es el de Palestina. Y, finalmente, uno de los puntos a los que terminamos llegando es que en el conflicto de Israel y Palestina hay algo más que un conflicto de nacionalismo, y que un conflicto religioso. Hay una desigualdad económica. Y a partir de ahí, pues abren la visión y dicen: bueno, ¿Estados Unidos siempre tiene que estar detrás de todo? (risas) Inmediatamente. Entonces, el siguiente punto es ése. Es por qué las cosas están así. Y ahí es cuando volvemos atrás. Las cosas están así desde un determinado momento en que determinados países se lanzan a la conquista del mercado. Claramente, y siguen. La dinámica va por ese lado. Y es a partir de ahí cuando surgen las desigualdades y cuando ellos mismos se dan cuenta.

[E5/B/U8/VC] Había reflexiones muy interesantes en el conflicto de Argentina. Porque ellos trabajaron contenidos por internet, se pusieron en contacto con gente de Argentina. Y decían: bueno, es que nos puede pasar a todos nosotros esto. En cuanto, bueno, el flujo de capitales, porque vieron que la globalización en un momento determinado puede descapitalizar un país. Se quedaron aterrados y decían: bueno, es que esto nos puede pasar a nosotros y digo: pues sí, esto nos puede pasar a nosotros.

[E5/B/U9/VB] Y partimos de que los contenidos los eligen ellos en relación a las cosas que ellos van descubriendo y que van viendo y que les llaman la atención.

[E5/B/U10/VD] Pero en realidad la idea originaria es que ellos parten de un centro de interés. Desde donde han estudiado solicitan centros de interés y entonces partimos la primera hora de clase con que ellos hacen un debate y se ve qué es lo que saben o qué es lo que no saben. Yo no hablo. Simplemente estoy allí tomando nota de lo que ellos van diciendo y ellos discuten. Y les dejo que hablen de todo. Es decir, a mí me interesa tanto lo que saben como lo que no saben. Y los errores como las cosas muy acertadas. Surgen preguntas y entonces yo voy preparando un material en HTML que va dando no respuestas directas, sino que les va haciendo cuestionarse cosas. Desde fotografías, recortes de prensa, informes, cuestiones que ellos buscan en internet... y entonces volvemos, a lo largo de una semana de trabajo, volvemos otra vez al debate.

[E5/B/U11/VD] Y vamos como una cebolla cerrando capas, cerrando capas, cerrando capas, hasta que creo que ellos ya pueden elaborar un informe escrito que hacen al final, y yo ya después les pregunto sobre lo que han aprendido. En realidad, el nivel de, de, de conocimiento del tema es aceptable para la inmensa mayoría. Luego, una gente muy bien y otra gente muy deficiente. Pero la pregunta era que cuál era la dinámica de trabajo. Pues así trabajamos.

[E5/B/U12/VC] No, no, no. Hay una programación.

[E5BIS/B/U13/VC] Y lo que vas elaborando con los materiales que te vas encontrando pues son actividades, que puedes ir cambiando cada año. Cambiando en relación a la actualidad. Pero sí que la idea de dónde quieres tú partir y hasta dónde quieres tú llegar, eso lo tienes elaborado de antemano.

[E5/B/U14/VC] Yo tengo todavía muchísimo que aprender. Me falta muchísima más sistemática en esta historia.

[E5/B/U/VD] Y sensibilizarlos en eso se lleva mucho tiempo. Quizá no se puede hacer tan fácil.

[E5/B/U15/VA] Yo pienso que no lo trabajo. ¿Por qué? Pues porque (risas), porque una siente que cuando ellos no están leyendo (risas) no están haciendo nada positivo.

[E5/B/U16/VA] Es decir, que ponerme a hablar con ellos y trabajar una noticia que a ellos les implica claramente, y además que aparecen en prensa todos los días, noticias relacionadas con el trato discriminatorio, y que ellos se pongan ya desde su perspectiva personal, a hablar del tema, pues como que no es todo lo serio que yo quisiera. Es decir, ahí es mi miedo personal a despojarme del todo de la enseñanza académica.

[E5/B/U17/VD] Pero quizá sea así como más cerca de ellos está, ¿no? Es decir que es como más se implican.

[E5/B/U18/VC] Y el momento en el que ellos se ponen a hablar de algo que realmente les afecta y que tienen experiencia y que pueden decir y demás, pues es un momento muy interesante porque verdaderamente allí se produce aprendizaje, pero también es un momento que se me va mucho de las manos y que yo no sé cómo controlar y cómo hacerlo un poquito más riguroso o un poquito más sistemático.

[E5/B/U19/VC] Es decir, cuando realmente quizás es en lo que el alumno más se puede implicar, aquel del que el alumno puede hablar más. Ahí tú no eres tampoco la persona que... o quizá es que el alumno se puede implicar más desde su propia experiencia, desde su propia perspectiva.

## **ENTREVISTA C**

### **Variable 1: Finalidades declaradas para trabajar el contenido concreto de la desigualdad**

[E1/C/U1/VA] En la ESO, pues ya te lo decía antes, es que me parece que en la ESO lo que hay que hacer es educar a esta gente, depende del curso que tengas, pues aquí hay un 4º estupendo.



[E1/C/U2/VB] Lo que te decía, la desigualdad y otros aspectos también, que me parece a mí que hay grupos de 4º a los que tú les tienes que preparar para echarse a la vida, más o menos, y por lo menos una educación mínima en valores, pero no sólo el de la desigualdad, sino el ser buen ciudadano, ese tipo de cosas...

[E1/C/U3/VB] Después en un momento veo que este barrio es tan barriobajero, y no tienen esa sensación de, ni de estar, cuando yo llegué aquí sí, porque había como una conciencia política y social, pero ahora no la hay. Entonces, verás tú, mi padre decía que no hay nada peor que un franquista pobre... (risas), y eso es lo que veo yo algunas veces aquí, que no sé por qué son tan, algunos tan fascistas, cuando están a lo mejor en paro, y luego están trabajando de cualquier manera; no me cuadra y por eso quiero pincharlos por ahí, lo que no sé, no sé...

[E1/C/U4/VB] no sé, me gustaría primero que esa sensación de, de un país poderoso que pueda hacer lo que le dé la gana, por lo menos que si ha pasado a lo largo de la historia que no vuelva a pasar.

[E1/C/U5/VB] O por lo menos que ellos tengan conciencia de que eso es negativo, que eso no puede ser. Pero me parece que... (risas) visto lo visto lo de ayer. Hay que ver, son más proamericanos que Dios.

## **Variable 2: Fuentes declaradas para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

[E2/C/U1/VA] [Y cuando trabajas este contenido en concreto ¿de dónde sacas la información para trabajarlo?] Normalmente de libros.

[E2/C/U2/VA] Sí, de libros, bueno, de la biblioteca mía, de mi, de libros que yo he ido comprando, incluso de libros de la carrera que los tengo todavía, no sé ya, no sé, pero no sé decirte...

[E2/C/U3/VA] Libros de Historia, y algunas cositas de Pedagogía también, libros de Pedagogía, mas que de Pedagogía pura y dura de, pues adaptaciones, didáctica de la historia, metodología de no sé qué, ese tipo de libros sí, que los descubrí...

[E2/C/U4/VB] Hombre, en cosas puntuales, pues el año pasado en 4º, como este en 4º de diversificación, hicimos una cosa sobre el barrio, y vinieron gente del barrio a hablar; este año tenemos una actividad, que no sé cuándo la voy a hacer, de los saharauis, pueden venir unos saharauis; es que no sé a qué te refieres...

[E2/C/U5/VA] Normalmente libros, gente que venga también, pero no sé...

[E2/C/U6/VA] No sé, prensa también la solemos utilizar.

### **Variable 3: Composición y articulación interna declaradas del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)**

[E3/C/U1/VA] Desigualdades sociales y económicas desde luego.

[E3/C/U2/VB] Que se quedaran con esa, verás, una sesión en valores, una conciencia de lo que existe de que esto no es... que ni somos todos iguales, que eso es mentira y que el pobre...

[E3/C/U3/VA] no sé, me gustaría primero que esa sensación de, de un país poderoso que pueda hacer lo que le de la gana, por lo menos que si ha pasado a lo largo de la historia que no vuelva a pasar.

### **Variable 4: Relación declarada del contenido de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.)**

[E4/C/U1/VA] pero no en todos los temas, verás que, por ejemplo, pues el tema del movimiento obrero queda clarísimo, en el tema del imperialismo, no sé el tema de la Revolución Francesa, es que la historia es de desigualdades, es que siempre tiene que salir, bueno, me parece a mí, no sé... siempre sale.

[E4/C/U2/VA] [Es decir, sólo trabajas cuando sale al hilo de los contenidos de un tema.] Sí, en Bachillerato desde luego, eso de temas transversales yo en Bachillerato no... cuando salen, cuando salen casi siempre.

[E4/C/U3/VA] En la ESO los busco yo en algunos temas.

[E4/C/U4/VA] [Es decir que tú programas más o menos y buscas para dar ese tipo de contenido.] Sí, y si no... que a lo mejor no lo tengo escrito, pero que si salen en clase y no sé yo como decirte... no sé, es que yo no me sé explicar, vamos a ver, cuando sale aunque no tenga una actividad preparada hablamos sobre el tema y se prepara para el día siguiente.

[E4/C/U5/VA] Que en eso soy muy desastre, verás que de pronto me va a salir y me sale en clase, porque tiene que salir y entonces... preparo actividades para eso.

[E4/C/U6/VA] Pero que es un defecto que tenemos el departamento que desde principio de curso así como programamos el contenido reglado, la transversalidad se trabaja poco. Otra cosa es que a raíz de un tema tú sepas que va a salir, pero no lo tenemos preparado para todo el curso, ¿sabes?

[E4/C/U7/VA] [Y ¿por qué, por qué no se hace?] Pues mira, primero yo creo que por las novedades, eso de que antes había que hacerlo de otra manera, o te parecía que lo hacías, a lo mejor no era verdad, y ahora tienes que ponerte, sentarte, escribirlo, no sé qué, eso yo creo que es lo primero.

[E4/C/U8/VA] Pues no seguí con la actividad, entonces hay un poquito de rechazo a ese tipo de actividad, como que de eso no se tienen que examinar, como que eso sobra y que no tienen que perder el tiempo con eso, ¿sabes?

[E4/C/U9/VA] [Y cuando, hemos dicho que cuando trabajas el contenido lo hace incluido en otros, en otros, o sea en relación con otros contenidos, ¿no?] Sí

[E4/C/U10/VA] Pues, por ejemplo, en la Revolución Francesa, el tema, en un momento veo, de las consecuencias de la revolución industrial, pues es un tema ahí que se puede hablar.

[E4/C/U11/VA] Porque es cuando el hombre empieza a luchar por tener la igualdad, ¿no?, y me parece a mí que la igualdad llega con la Revolución Francesa, yo les decía el otro día a esta gente que en vez de empezar por el tema de la Revolución Francesa, empecé por el sistema político que tenemos, eso del voto y demás de dónde ha salido, por lo menos que engancharan con algo de ahora.

[E4/C/U12/VA] Pues por muchos motivos, yo sé que en Bachillerato estoy tan agobiada porque ellos el año que viene cuando lleguen a 2º tengan claro lo que, los contenidos duros, así clásicos, que muchas veces, pues no trabajo ese tipo de cosas, vamos.

[E4/C/U13/VA] otras veces quizás por falta de costumbre, porque no hemos cogido un hábito de trabajar de forma continuada estas cosas.

[E4/C/U14/VA] Yo creo que hay una, que es como, verás tú, una cosa es los contenidos que tú aprendes, estudias en una carrera académica y demás, y sabes que tienes que estar dando clase y, bueno, pues de siempre esos son los contenidos que tú tienes que transmitir y tienen que aprender, y esto combinado con una forma de vida, y un no lograr separar esos contenidos de cómo yo puedo ser. No sé si me explico.

[E4/C/U15/VA] Yo le daría importancia, o sea que si yo tuviera menos agobio de, de tener que dar en algunos cursos, en otros ya he perdido ese agobio, un programa así en serio... para estudiar y eso, pues yo le daría más importancia a eso.

[E4/C/U16/VA] No sé cómo, verás tú, no sé cómo ampliaría esos contenidos en relación a los otros, porque como tampoco...; que yo creo que los meto en cuña que no hago un... Hay temas que sí, porque en 3º el tema del desarrollo-subdesarrollo trabaja eso.

[E4/C/U17/VA] Yo creo que lo que hemos hablado, no sé, porque me falta material, porque me falta tiempo, porque me parece que no me van a responder algunas veces, yo no sé hacerlo ese aspecto bien, son muchas cosas, creo; que entran varios factores, vamos.

### **Variable 5: Concepción declarada de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A)**

[E5/C/U1/VC] Pues normalmente consisten en recortes de prensa, revistas, se traen a clase, se trabajan. A veces hemos hecho un mapa.

[E5/C/U2/VA] que a mí antes me parecía que era el alumno, con lo que tú transmitirías de por ti ellos iban a aprender; pues ahora me parece que no, que ahora se lo tienes que remachar y hablar detenidamente de eso.

## **ENTREVISTA D**

### **Variable 1: Finalidades declaradas para trabajar el contenido concreto de la desigualdad**

[E1/D/U1/VB] Y se ve porque es una realidad, es una realidad y lo que yo intento es ver las alternativas que hay para subsanar esas desigualdades, ellos las hablan, o bien por escrito, lo debatimos además son temas que ellos están, están sensibilizados.

[E1/D/U2/VB] Hombre, porque si queremos ser una... que los chavales cuando salgan (como yo digo) se les transmitan unos valores, que esos valores se les queden.

[E1/D/U3/VB] además yo les digo a ellos una cosa que yo creo que da resultado; digo: "pensar que muchos no tenéis culpa de haber nacido en un país rico, lo tenéis todo y tampoco tienen culpa aquellos que hayan nacido en un país pobre y no tienen nada; pero hay una cosa muy importante que es la solidaridad, que no se olvide; los que tienen mucho hay que ser solidarios con los que tienen menos, pero en todos los ámbitos".

[E1/D/U4/VB] Hay que trabajarlo. Es fundamental porque la sociedad que tenemos es una sociedad de consumo, egoísta y los chavales muchas veces nada más es ver..., el centro son ellos, y se creen que lo que están viviendo es lo que hay en todo el mundo ¿no?, y hay que mentalizarlos de que no, de que eso no es así. De tener que despertar esas inquietudes y que se sensibilicen, no solamente a nivel mundial, sino por ejemplo aquí a nivel de Morón; empezamos por los de menos a más, de las familias que hay con necesidades que hay con carencia; les digo por ejemplo: los servicios sociales es de las partidas que más se, que más se abultan, ¿por qué?, aparte de familias es que hay con carencias; después el tema de los discapacitados, el tema del alcoholismo, el tema de, son problemas que se crean en la sociedad actual. Entonces los sectores más desfavorecidos siempre hay que ayudarlos...

[E1/D/U5/VA] la doble finalidad del educador es transmitir los conocimientos, tiene que transmitir en este caso de Historia o de Geografía.

[E1/D/U6/VB] tiene que educar en valores.

[E1/D/U7/VB] Y a eso le doy yo una importancia fundamental, porque hay una ausencia de valores total. Educar en valores para la solidaridad, el compartir, eso es fundamental. Es que si se dejan esos temas... no hacemos nada...

[E1/D/U8/VB] Satisfecho en parte me encuentro, ¿no?, porque por lo menos ya suscito el debate, y ya sé que los chavales toman conciencia y ven que ellos no son el centro del mundo y ven que el mundo tiene muchos problemas.

[E1/D/U9/BV] Y también la relación incluso con el cristianismo, como yo digo, somos cristianos, católicos, muy bonito, eso está muy bonito. Pero eso no es solamente para

ir a misa, para las hermandades, lo otro, sino cristiano significa también compromiso con los demás, ¿no?, entonces no sé, es difícil pero...

[E1/D/U10/VB] Sí, en Historia también, claro, en Historia, por ejemplo, ahora estamos dando la... el feudalismo, pues sale la sociedad estamental, ¿no?, los dos estamentos que están privilegiados, nobleza y clero, el tercer estado que no está, entonces ya empiezan a preguntar pero eso, cómo es, cómo que antes había una diferencia. Digo: "bueno, esta diferencia la podemos trasladar a la época actual", es decir, que de la Edad Media tú puedes llevarlos, si se encarta, a la época actual, también hay diferencias económicas, hay diferencias sociales, siempre te sirve para... nunca encasquetarlos solamente donde están, ¿no? Ahora se ve lo del señor feudal que, que tenía, por ejemplo, ¿qué, qué ha cambiado ahora en la época actual?, ¿no?, que no la veas tú en una época determinada, ¿no?, sino que también, que trascienda, ¿no?, hacia, hacia otros momentos de... históricos, ver cómo hemos ido evolucionando.

[E1/D/U11/VB] Te he dicho que los profesores somos educadores y transmitimos conocimientos pero sobre todo educamos en valores, y valores es lo que pretendo que se les quede a los alumnos. Eso por encima de todo.

[E1/D/U12/VB] Si los valores que hemos hablado, los valores de la paz, los valores de la solidaridad, los valores de compartir, los valores de la responsabilidad, los valores de... que esos le van a servir para... para su futuro.

[E1/D/U13/VB] Insistir en la política esta de los valores, claro, eso es fundamental.

## **Variable 2: Fuentes declaradas para la determinación del contenido escolar de la desigualdad**

[E2/D/U1/VA] Primero porque en los libros de texto tenían que verse esos temas, también reflejados ¿no?

[E2/D/U2/VA] Por ejemplo, aparte de que aparezca en el texto, el tema de los periódicos, el tema de otros textos, y después también lo de, lo del video.

[E2/D/U3/VA] Hombre, hago, lo que, lo que puedo, lo que puedo entre lo que yo saco por ahí, libros que tengo, artículos de periódico y todo esto... vamos.

[E2/D/U4/VB] Hombre, haría falta más recursos, ¿no? Todo... mientras más recursos mejor, ¿no? Por ejemplo el Internet sería fundamental, por ejemplo aquí tienen Internet los de ciclos formativos, pero en la ESO sería fundamental cualquier cosa de éstas; fíjate tú lo que te supone Internet de sacar información.

[E2/D/U5/VB] En la ESO no... Yo creo que lo ideal sería en cada clase, a ver cuándo lo vamos a tener, tener Internet es que eso es fundamental. Aunque hay chavales que lo tienen y se traen también información.

### **Variable 3: Composición y articulación interna declaradas del contenido escolar de la desigualdad (conceptos, procedimientos, actitudes)**

[E3/D/U1/VB] Que ellos vean la diferencia, que la globalización no es solamente la parte, los aspectos económicos, sino otros aspectos, la solidaridad, el dotar de equipamiento a los países del Tercer Mundo, el ayudarles.

[E3/D/U2/VC] Que no se queden solamente con el aspecto económico; digo: “eso es la globalización que nos quieren vender”.

[E3BIS/D/U3/VB] además yo les digo a ellos una cosa que yo creo que da resultado. Digo: “pensar que muchos no tenéis culpa de haber nacido en un país rico, lo tenéis todo y tampoco tienen culpa aquellos que hayan nacido en un país pobre y no tienen nada; pero hay una cosa muy importante que es la solidaridad, que no se olvide; los que tienen mucho hay que ser solidarios con los que tienen menos, pero en todos los ámbitos”.

[E3/D/U4/VC] Sistemas políticos les hablo, les digo: “tres cosas tenéis que tener muy claras que están en nuestro texto constitucional: el Estado español se define como un Estado político, social y de derecho; que hay que insistir en social, social que significa que el Estado debe estar con los más desfavorecidos, con los más desprotegidos, ¿no?; lo otro, de derecho, el tema de la ley; político, de la soberanía...”. Son temas, oye, que ahí, te lo digo de verdad, chavales con 15 o 16 años con un desconocimiento total...

[E3/D/U5/VC] Contenidos económicos, el tema de la globalización que les insisto mucho, no la globalización económica, no la globalización que nos quiere vender Estados Unidos, las multinacionales para beneficio de los países ricos, sino otro tipo de globalización que implique otros aspectos, como ayudarle a esos países pobres, el

dotarles de recursos de equipamiento, mucho más importante que el económico, vamos.

[E3/D/U6/VC] Sí, en Historia también, claro, en Historia por ejemplo ahora estamos dando la... el feudalismo, pues sale la sociedad estamental, ¿no?, los dos estamentos que están privilegiados, nobleza y clero, el tercer estado, que no está; entonces ya empiezan a preguntar pero eso cómo es, cómo que antes había una diferencia. Digo: “bueno, esta diferencia la podemos trasladar a la época actual”; es decir, que de la Edad Media tú puedes llevarlos, si se encarta, a la época actual, también hay diferencias económicas, hay diferencias sociales, siempre te sirve para... nunca encasquetarlos solamente donde están, ¿no? Ahora se ve lo del señor feudal que, que tenía, por ejemplo, ¿qué, qué ha cambiado ahora en la época actual?, ¿no?; que no la veas tú en una época determinada, ¿no?, sino que también que trascienda, ¿no? hacia, hacia otros momentos de... históricos, ver cómo hemos ido evolucionando.

**Variable 4: Relación declarada del contenido de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que juega: organizador, problema, etc.)**

[E4/D/U1/VA] Esos temas sí los veo, sobre todo en los cursos de 3º y 4º, además sobre todo en los cursos de 4º, pues ha dado muy buenos resultados, vamos, porque son temas que se prestan para eso, la desigualdad del mundo todo ese mundo... en los países subdesarrollados.

[E4/D/U2/VA] No, separado o dentro de otro tema y siempre, siempre aparece vamos siempre.

[E4/D/U3/VA] Por ejemplo: estamos hablando ahora de la organización política ¿no?, pues entonces la, lo que son los regímenes democráticos, por ejemplo, los regímenes autoritarios, cómo los regímenes autoritarios se relacionan con el Tercer Mundo, es decir, les hablo yo de la política, de ese aspecto, si no, ya va hablando por ejemplo del tema del subdesarrollo de la economía, de otro aspecto con el analfabetismo. Se lo interrelaciona totalmente, vamos.

[E4/D/U4/VA] Yo lo que pasa es que en una asignatura como en 4º que sí lo puedes trabajar más, porque ya los temas, ya te incitan a trabajar, a trabajar esos valores. También la globalización, del hambre, del analfabetismo, la paz, la guerra, el racismo, la xenofobia, la igualdad entre sexos. Por ejemplo la igualdad entre sexos y los



problemas que estuve yo comentándole, la estadista, la estadista, la estadística. En el tiempo que estamos ya hay mujeres que han muerto, ya más que el año pasado, los malos tratos, sobre todo a las chavalas, les digo que esto os puede afectar, que tenéis que tomar conciencia sobre este tema, que no se puede permitir ¿no?, y ya, que no quiera, va generando un debate, ellos se lo van tomando.

[E4/D/U5/VC] Esos valores nos corresponden a todos, y se tenían que tocar en todas las asignaturas. No, esto se toca en Sociales; eso es una equivocación. Si todos machacáramos, en, eso se quedaría más. Lo que pasa es que es más fácil siempre buscar, eso en Sociales, no en Sociales no, los profesores de Matemáticas, el de Física, el de Ciencias, el de lo otro... Y esos temas son los temas transversales ¿no?, que se llaman. Tienen que estar, tienen que estar presentes.

[E4/D/U6/VC] y después en segundo lugar lo que te he dicho antes, que no se deberían diferenciar asignaturas para tratar esos temas, que el profesor de Matemáticas tiene que tratar esos temas, el de Física, ¿sabes?, por sistema.

[E4/D/U7/VA] Vamos a ver, porque cuando aparece por ejemplo el tema de, del hambre o el tema de la vida por ejemplo..., digo: "¿cuáles son los países que están en guerra?, los países pobres, ¿quiénes son los países que pasan necesidades?, los países pobres, ¿cuales son los países que tienen mayor grado de analfabetismo?, los países pobres; es decir, todo se relaciona; siempre se habla de un tema, pero después lo vamos relacionando.

[E4/D/U8/VA] ahora por ejemplo en 3º, que estamos viendo los regímenes políticos cómo se... la estructura de los estados democráticos, la división territorial ahí hemos estado... le he visto a los chavales, la primera vez que los veo con tanto interés, ha coincidido con las elecciones, han preguntado mucho, y eso me ha llenado de satisfacción, vamos.

[E4/D/U9/VA] Bueno, si es en 4º, el tiempo que haga falta, porque los temas están ahí. En 3º, bueno, los temas que estén relacionados se les dedica todo el tiempo.

[E4/D/U10/VA] Como vaya surgiendo, porque, que una clase participe y que haya un debate y que haya un grupo de alumnos interesados por un tema... el tiempo que sea, eso lo tengo yo más claro que el agua, porque así aprenden mucho. El tema por ejemplo que hemos tocado ahora de las Comunidades Autónomas, del fondo que hay de solidaridad entre las, que a ellos les ha llamado mucho la atención. Digo eso:

“cogéis, para que ustedes lo comprendáis por ejemplo la declaración de la renta, el que más tiene es el que más paga, el que menos el que menos paga”; las Comunidades, hay Comunidades que están mas desarrolladas económicamente, hay otras que están menos desarrolladas, por eso hay un fondo de solidaridad para... para que ellos vean todas...

[E4/D/U11/VA] Sistemas políticos, les hablo, les digo: “tres cosas tenéis que tener muy claras que están en nuestro texto constitucional: el Estado español se define como un Estado político, social y de derecho; que hay que insistir en social, social que significa que el Estado debe estar con los más desfavorecidos, con los más desprotegidos, ¿no?; lo otro, de derecho, el tema de la ley; político, de la soberanía...”. Son temas, oye, que, ahí te lo digo de verdad, chavales con 15 o 16 años con un desconocimiento total...

[E4/D/U12/VA] Contenidos económicos, el tema de la globalización, que les insisto mucho, no la globalización económica, no la globalización que nos quiere vender Estados Unidos, las multinacionales para beneficio de los países ricos, sino otro tipo de globalización que implique otros aspectos, como ayudarle a esos países pobres, el dotarles de recursos de equipamiento, mucho más importante que el económico, vamos.

[E4/D/U13/VC] Sí, en Historia también, claro, en Historia, por ejemplo, ahora estamos dando la... el feudalismo, pues sale la sociedad estamental, ¿no?, los dos estamentos que están privilegiados, nobleza y clero, el tercer estado, que no está; entonces ya empiezan a preguntar pero eso cómo es, cómo que antes había una diferencia. Digo: “bueno, esta diferencia la podemos trasladar a la época actual”; es decir, que de la Edad Media tú puedes llevarlos, si se encarta, a la época actual, también hay diferencias económicas, hay diferencias sociales, siempre te sirve para... nunca encasquetarlos solamente donde están, ¿no? Ahora se ve lo del señor feudal que, que tenía, por ejemplo, ¿qué, qué ha cambiado ahora en la época actual?, ¿no?; que no la veas tú en una época determinada, ¿no?, sino que también que trascienda, ¿no? hacia, hacia otros momentos de... históricos, ver cómo hemos ido evolucionando.

**Variable 5: Concepción declarada de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad (entendido como proceso de E/A)**

[E5/D/U1/VA] En 1º y después en la parte de Historia, pues seguir lo que es el libro y sobre todo a través de los comentarios de texto, aparte de darle lo que es la teoría, las preguntas, normalmente ponerle textos para que ellos comprendan y razonen.

[E5/D/U2/VC] Por ejemplo si empezamos a hablar del tema de la, el tema de la prehistoria... preguntas que les inciten al debate, ¿no?, por ejemplo nuestros primeros antepasados, ya se empiezan a comer el coco, las dos teorías que hay de la evolución, el creacionismo... para que ellos pregunten.

[E5/D/U3/VC] Eso al principio, eso siempre, que... surja el debate, que eso es difícil. El tema de la Prehistoria, pues sí, porque es un tema que ellos, como hay tanta interrogante, tanta duda, preguntan, y después ya pues empezamos lo que es el tema propiamente dicho y después con actividades complementarias, la parte de los comentarios de texto, algún video relacionado con el tema, diapositivas.

[E5/D/U4/VC] Lo primero sensibilizarlos, hacer preguntas, preguntarles, es decir para que ellos se impliquen un poco. Además me cabreo con ellos porque no participan. Digo: "hombre, si estamos hablando de unos temas que tenéis que participar y veis..."; ya veo yo la forma de que ellos participen y después también me apoyo en textos, ya de muchos textos en los periódicos. Al principio dio muy buenos resultados, había un grupo de alumnos que se empapaban los periódicos, las noticias, venían muy ilusionados, las exponían en la clase y eso suscitaba también el debate... y después eso también lo puedo apoyar con videos, estos problemas, para que ellos vean la realidad, porque yo creo que una imagen vale más que mil palabras, ¿no? Que vean que eso, que lo que está ocurriendo es verdad, y sobre todo lo del periódico dio resultado, después a partir de la segunda evaluación menos y...; pero es una actividad interesante la de los periódicos en... sobre todo el apartado de la sociedad, donde vienen todos estos temas, y ya ellos... yo he leído esto, he visto estos datos, esta estadística...

[E5/D/U5/VDC] Y yo hacia incluso una actividad que la tendría que recuperar, por ejemplo cuando hablamos de la, el tema de los países ricos, el envejecimiento de la población, los problemas de los ancianos, todo esto, los he llevado, ahora no, pero antes, a la residencia de ancianos para que ellos convivieran, pasamos allí una tarde conviviendo con los ancianos, y además la experiencia fue magnífica, les llevamos pasteles para merendar con ellos, ellos se metían en la habitación, les ayudaban les... una experiencia muy enriquecedora para ellos... bastante.

[E5/D/U6/VC] Hombre, claro, no los amargo, ¿para qué?, el chaval, bueno, entonces, ¿para qué? cuando tú ves que han asimilado, que han participado y que... no tiene sentido, ¿qué les voy a preguntar?...

[E5/D/U7/VC] Entonces con las notas, lo que llegamos es a un acuerdo, a la hora por ejemplo de hacer un trabajo, de hacer... o por el grado de participación, por ahí ya nos las aviamos. Y no pasa nada, absolutamente nada.

[E5/D/U8/VC] A lo mejor aprovechar el video más... o intercalarlo, venga una parte vamos a ver esto y después vamos a la sala de video para que ustedes lo veáis, ¿no?, la película... cuando estábamos en la Prehistoria que les impacta mucho “En busca del fuego”, no sé si la... incluso hay compañeros los de la serie esta de televisión “Érase una vez...”, sobre todo para el primer ciclo. Yo creo que estamos muy aferrados al libro, demasiado aferrados, y eso es un fallo. Y de querer dar lo que... lo que pone el libro, vamos. Hay que seleccionar, hay que ir a lo esencial y fijarte y marcarte unos objetivos ¿no?

[E5BIS/D/U9/VC] Como vaya surgiendo, porque, que una clase participe y que haya un debate y que haya un grupo de alumnos interesados por un tema..., el tiempo que sea, eso lo tengo yo más claro que el agua, porque así aprenden mucho. El tema por ejemplo que hemos tocado ahora de las Comunidades Autónomas, del fondo que hay de solidaridad entre las, que a ellos les ha llamado mucho la atención. Digo: “eso cogéis, para que ustedes lo comprendáis por ejemplo la declaración de la renta, el que más tiene es el que más paga, el que menos el que menos paga”; las Comunidades, hay Comunidades que están más desarrolladas económicamente, hay otras que están menos desarrolladas, por eso hay un fondo de solidaridad para... para que ellos vean todas...

## **ANEXO 11: Respuestas escritas de los especialistas**

F. Javier Merchán Iglesias

### **B. 1.**

\* Necesidad de Trabajar el contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria.

Parto, efectivamente, de la necesidad de trabajar este contenido no sólo en la Educación Secundaria sino también en la Primaria. Naturalmente la necesidad se justifica en la opción por un tipo de educación crítica, es decir, por una educación que ayude a los jóvenes a comprender el mundo en el que viven y a contribuir a su transformación en orden a su mejora. Por lo tanto el punto de partida diría que está situado en el campo de las opciones éticas y políticas, que es el campo en el que realmente se ubica esta o cualquier otra opción sobre contenidos escolares (incluso la contraria). En este sentido creo que cualquier asunto que suponga un obstáculo o dificultad para avanzar en un proyecto de sociedad deseable (y la desigualdad lo es), debe ser objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales y también tiene que considerarse su viabilidad como objeto de enseñanza. En definitiva, el trabajo sobre la desigualdad como contenido escolar se justifica plenamente en el marco de un currículo articulado en torno al estudio de problemas sociales.

\* Finalidades que deben perseguirse a la hora de trabajar este contenido.

Por una parte entiendo que es fundamental desnaturalizar el fenómeno de ciertas desigualdades (sociales, políticas, económicas, de género...), lo cual requiere (y esta es ya una finalidad) hacer visible a los estudiantes un fenómeno que generalmente se oculta. El análisis de los fenómenos de desigualdad, la comprensión de su naturaleza histórica es también una cuestión importante. Para ello resulta fundamental adoptar una perspectiva genealógica, con el fin no sólo de conocer los procesos que han ido configurando un mundo desigual -indagando, por tanto sobre sus causas, etc.- sino también para conocer experiencias históricas alternativas que se ido produciendo y se producen en los conflictos que la desigualdad genera. Ésta creo que sería otra finalidad: la de conocer y valorar experiencias alternativas. No se trata sólo de alimentar la esperanza -que también- sino de hacer posible que los alumnos se acerquen críticamente al pensamiento y las acciones de otros a la hora de actuar contra la desigualdad. En definitiva, diría que las finalidades a la hora de trabajar este

---

contenido serían: enseñar a mirar la realidad, comprender sus claves e ilustrar la acción.

\* Fuentes que deben utilizarse para su construcción.

Lógicamente para construir el contenido hay que acudir al conocimiento científico de lo social, a las distintas disciplinas que en algún momento dan cuenta - desde la perspectiva crítica en la que me sitúo- del fenómeno. Me refiero a la Historia, la Sociología, la Economía, etc.

Pero también creo que es necesario acudir al mundo de las experiencias de los alumnos, de manera que el tratamiento didáctico de la desigualdad pueda interpelar su propia realidad y pueda así mismo establecer conexiones con fenómenos más generales sin que necesariamente esto implique que el contenido se plantee de forma deductiva.

Por lo demás creo que a la hora de construir el contenido es necesario huir de referencias que a mi modo de ver pueden acabar desnaturalizando el sentido con el que se quiere plantear. Me refiero, por ejemplo, a despreocuparse de los problemas examinatorios (incluso de la evaluación), de la duración, ritmos, etc. a la hora de desarrollar los contenidos.

En fin, habrá que tener en cuenta también las posibilidades de comprensión de los alumnos, cuidando, como el psicoanalista, cuál es en cada nivel la fase apropiada de análisis.

\* Relación que debería guardar el contenido escolar de la desigualdad con el resto del contenido del currículo.

Por una parte veo el contenido de la desigualdad como un contenido transversal en el currículo, de manera que esté presente de forma equilibrada a lo largo de la formación de los jóvenes. Pero también entiendo que el contenido debe formularse explícitamente en algunas unidades didácticas, en torno a Objetos de Estudio más concretos (Barrios de la ciudad, Países ricos y pobres...) sin descartar un tratamiento general en algún momento.

## **B.2.**

En líneas generales diré que la realidad de lo que ocurre en el interior de las aulas me parece muy distinta y distante de lo que he dicho anteriormente. En lo que

respecta al marco legislativo y a los materiales curriculares, veo que adoptan las disciplinas escolares clásicas -Geografía e Historia- como contenidos escolares, por lo tanto siguen un planteamiento incompatible ( a no ser que se transgreda la legislación o se utilicen materiales alternativos) con la perspectiva que he dicho anteriormente . En lo que respecta a la Formación inicial del profesorado la cuestión estriba en que es prácticamente inexistente, un problema que hunde sus raíces en la identidad socio-profesional de la corporación docente. Sobre la Formación permanente decir que aunque seguramente -no tengo datos sobre ello- es asunto que se suele abordar, su incidencia sobre la práctica es muy desigual ya que siendo un elemento importante en la mejora escolar, el camino entre la formación y la intervención es largo y lleno de dificultades.

### **B.3.**

Las principales razones que explican estas diferencias tienen que ver en primer lugar con el carácter de opción ético-política que tiene el trabajar unos u otros contenidos. En este sentido me parece claro que en el sistema escolar se imponen -no sin contradicciones, desde luego- otras opciones de signo contrario. Se trata por lo tanto de un problema estructural de amplio radio que tiene que ver con las funciones sociales dominantes en la escuela.

Más concretamente creo que el peso de la lógica examinatoria (como mecanismo de selección social), del problema del control de la conducta de los alumnos (para resolver conflictos generados por la propia escuela y por los contenidos escolares), así como las constricciones cronoespaciales del contexto escolar y los intereses profesionales y comerciales (libros de texto) son factores que explican la realidad y, por tanto, las diferencias.

### **B.4.**

La realidad nunca es unilateral y lo que ocurre en la escuela no es todo del mismo lado, de manera que se dan pugnas, conflictos y contradicciones que generan espacios o vías de intervención, aún a sabiendas de que las posibilidades son limitadas ya que muchas de las circunstancias que explican la realidad de los centros de enseñanza y de la formación que allí reciben los jóvenes están fuera de ellos. Pero otras están dentro y es sobre ellas sobre las que se puede actuar de forma inmediata. De forma sumaria mi propuesta sería (el orden de exposición no supone nada):

- Elaboración de materiales curriculares que fueran realmente alternativos y no sólo "bien confeccionados", es decir, plateándonos el problema de su uso.
- Incidir en la crítica de la realidad escolar, desvelando sus claves. Creo que sobre esto, aunque parezca otra cosa, no se ha hecho suficiente.
- Establecer redes de cooperación.
- Pensar estrategias de cambios en determinadas prácticas institucionales (los exámenes, horarios, espacios, equipos docentes...)

## **Raimundo Cuesta Fernández**

### 2.- LA DESIGUALDAD COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA

Sin duda, como idea central o tema generador de otros, la "desigualdad" ha de estar presente en toda enseñanza que se diga crítica. Nosotros, en Cronos, convertimos ese asunto en uno de los cuatro conjuntos de problemas articuladores del proyecto curricular de ciencias sociales para la ESO. Y lo formulamos así:

#### *DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS.*

Los grupos humanos satisfacen sus necesidades materiales mediante la creación de sistemas de producción y organización del trabajo, que sirven para garantizar su subsistencia colectiva. De este modo, los individuos y los grupos sociales distribuyen su vida en tiempos de trabajo y tiempos de no trabajo, a lo largo de los cuales producen y reproducen sus condiciones de vida y las de la comunidad de pertenencia.

*A lo largo de la historia las modalidades de relación económica han revestido formas muy diversas y cambiantes, pero en todos los casos dichas modalidades han determinado el grado en el que los individuos y grupos sociales hayan podido acceder al disfrute de los bienes materiales y al uso del poder político, social y cultural. La existencia de situaciones sociales desiguales se manifiesta en la estructura clasista de las sociedades, y en las antinomias suplementarias en razón del género, la edad y las etnias.*

*En nuestro mundo, cada vez más interdependiente, a pesar del impresionante desarrollo de la tecnología y la producción de bienes de todo tipo, subsiste la pobreza como un problema permanente en los países del Tercer Mundo (que son la mayoría de la humanidad) y también se hace presente en los países capitalistas económicamente más avanzados. En estos últimos, el paro estructural, las condiciones precarias de*



*empleo (sobre todo entre inmigrantes, mujeres y jóvenes), el deterioro de los niveles de vida de una buena parte de la población pasiva y el control consumista del tiempo libre producen la nueva facies de la explotación capitalista dentro de las llamadas sociedades postindustriales.*

Así quedó escrito en 1993. Hoy seguramente acentuaríamos el peso de las desigualdades de género y de otro tipo. Pero en conjunto creo que, al menos yo, seguiría haciendo una formulación previa de conjuntos de problemas como procedimiento de funcionamiento para sustituir una enseñanza de las ciencias sociales basada en las disciplinas por otra fundada en los problemas sociales relevantes.

La formulación de cada problema ha de sostenerse en una plataforma de pensamiento previamente enunciada. Naturalmente, ese contenido y todos los demás han de ser congruentes con la perspectiva teórica adoptada. Ocurre, sin embargo, que soldar la plataforma con los contenidos para la enseñanza resulta complejo, porque, como ocurrió a los grupos que luego se reunieron en torno a Fedicaira, fue ardua la tarea el ir descendiendo de la perspectiva teórica al diseño de instrucción de los materiales curriculares. Para establecer relaciones de coherencia entre los supuestos teóricos de cada grupo y la elaboración de los materiales didácticos se adoptaron diversas soluciones. Pero en general se coincidió en señalar tres escalones o niveles:

El primero lo constituía el marco o perspectiva teórica de cada proyecto curricular que acabamos denominando, *plataforma de pensamiento*, y que coincidía muy genéricamente con una aproximación crítica a la educación y a las ciencias sociales. Aquí las variantes dependen del énfasis que pongamos en cada una de las fuentes del currículo. El peso de lo psicopedagógico, de lo gnoseológico o de lo sociohistórico se puede administrar de muy distinta manera y eso ha de pesar en el posterior tratamiento de la desigualdad o de cualquier otro contenido.

Incluso la misma didáctica de lo social orientada hacia problemas sociales relevantes puede admitir una multiplicidad de puntos de vista. Por ejemplo, yo soy partidario de problemas sociales de amplio radio (como lo es la desigualdad) y siempre imprimiría a la cuestión una dimensión genealógica y una secuencia redundante y cíclica (presente-pasado-presente/futuro). Sin embargo, otros, como Asklepios, formulan los problemas en términos de cuestiones concretas de la vida cotidiana (como la vivienda). En la tradición de IRES suele pesar más el problema como un problema de conocimiento; otros formulan los problemas desde las propias disciplinas. En fin, para todos los gustos. Para

mi la desigualdad es un problema social del presente y del pasado que se hace educativo porque

es percibido como tal desde la plataforma de pensamiento. Las ciencias sociales (no cualquier enfoque de las mismas) me ayudan y sirven para estudiar ese problema.

El segundo escalón del diseño curricular lo constituyen los criterios y medios por los que era posible fijar algún tipo de *organizador de contenidos* que permita construir un mapa general de la enseñanza en el conjunto del área. Prácticamente todos los grupos pre-federativos en su trabajo tuvieron que hacer uso de algún tipo de artificio o engranaje técnico-pedagógico para traducir su plataforma de pensamiento en contenidos para la enseñanza (es decir, en contenidos organizados y ordenados secuencialmente para nutrir las unidades didácticas). Esta coincidencia no es rara; es común a los proyectos curriculares de Ciencias Sociales más conocidos de otros países (por ejemplo, el empleo de los conceptos-clave). Tampoco aquí existe un única vía y como quiera que se trata de una solución técnica admite diversas opciones. Ahora bien, si se elige sustituir la lógica disciplinar por otra basada en problemas sociales hay que dotarse de algún artefacto, a modo de gran organizador, capaz de distribuir los contenidos a lo largo de los cursos y ciclos.

El tercer escalón se sitúa en el *diseño de las unidades didácticas* y la producción de material curricular para su uso en el aula, lo que se denomina diseño de instrucción. Aquí creo que debe evitarse una vía deductivista; el material y las unidades de enseñanza deben perfeccionarse en el curso de la misma práctica profesional, de forma que la construcción del proyecto curricular de área se inscriba en un marco que se construye y reescribe permanentemente. No obstante, conviene elaborar el material didáctico de acuerdo con algún supuesto sobre cómo se producen las secuencias de aprendizaje. Por ejemplo, estructurando cada unidad didáctica en grandes fases (planteamiento del problema, nueva información y recapitulación) y con un sencillo esquema de actividades-tipo en el aula conforme al estilo de enseñanza que se proponga (por ejemplo, la investigación como motor del aprendizaje en el caso de IRES). Por lo demás, no creo que el contenido “desigualdad” requiera un tipo distinto de aprendizaje. Y en cuanto a su distribución por los cursos y ciclos yo ahora no podría improvisar sobre ello. Me remito a cómo han sido tratadas “La desigualdades socioeconómicas” en las distintas unidades del *Proyecto Cronos* (en el segundo ciclo: “La población y los recursos”; “Mercaderes e Industriales” y “trabajo, paro y ocio”).

Naturalmente, en este esquema tripartito de desarrollo curricular han de darse dos acompañamientos necesarios: un currículo abierto y un paralelo proyecto de formación y desarrollo profesional.

### 3.-LO QUE REALMENTE SE HACE Y EL PORQUÉ

Creo que en las tesis de Javier y en la mía, entre otras, queda claro que, por lo general, el profesorado seguimos siendo guardianes de la tradición y esclavos de la rutina. Lo diré con palabras de uno de mis artículos:

El conocimiento que se practica cotidianamente en las aulas comparece, en forma de disciplinas escolares, con unas señas de identidad intransferibles, con unos rasgos propios. Es, en efecto, tal como puso de relieve la sociología crítica de la educación, el conocimiento escolar resulta descontextualizado, asignaturizado, libresco, abstracto, individualista, examinatorio... En la disciplinas escolares puede hallarse, al decir de Goodson (1995), la “caja negra” del sistema educativo moderno.

Para descifrarlo he acudido al concepto de *código disciplinar*, que se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza. Se trata de una tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos. Así, en tanto que tradición inventada, el *código disciplinar* integra discursos, contenidos de enseñanza y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares

Con el término “guardianes de la tradición”, que tomo de prestado Ruth Elson, se aludía a la función ideológica y sociocultural de los libros de texto en los Estados Unidos. Ciertamente, una cosa son los textos inertes y otra muy distinta los “textos vivos” (término que se dio en nuestra historia educativa a los docentes en el debate sobre la libertad de cátedra). La diferencia entre el instrumento (el manual escolar) y el agente social (el o la docente) no niega, sin embargo, la convergente misión defensiva de ambos. La economía política del libro de texto y la historia de las corporaciones docentes figuran como algunos de los elementos causales de las dificultades que entraña la innovación y el cambio escolar. Su capacidad de duración y su adaptabilidad, saltando fronteras espaciales y temporales, por encima de

---

circunstancias sociopolíticas muy variadas, resulta paradigmática de la resistencia a morir que, una vez fundadas, ofrecen ciertas instituciones sociales.

A menudo las barreras más formidables que se interponen en el camino de los cambios escolares son las que se esconden tras el espesor de un orden institucional no visible ni inmediatamente consciente. Pero “el mundo institucional es actividad humana objetivada” (Berger-Luckman, 1993, 83), es, pues, una construcción humana mediante la cual las prácticas de los sujetos generan la realidad y, por ende, se hacen a sí mismos. El sujeto docente es, según esta apreciación, por el mismo rol que ejerce, un sujeto de acciones institucionalizadas que le constituyen *qua* docente y que se encuentran reguladas por la leyes no escritas de un *campo profesional* configurado históricamente. Esta realidad constituyente del sujeto docente alcanza, utilizando categorías analíticas de Giddens (1995), a veces la forma de “conciencia discursiva” (expresión verbal de las condiciones sociales en que se realiza la propia acción), pero muy a menudo se queda una “conciencia práctica”, o sea, en una creencia resistente no verbalizada, en un saber pragmático no sujeto al dictado de la crítica racional. Las teorías de la estructuración (las estructuras a un tiempo como condicionantes y como resultado de la conducta), los conceptos de *campo* y *habitus* de Bourdieu y las aportaciones de la historia de los cuerpos docentes me han proporcionado algunas ayudas para interpretar la complejidad de la práctica docente.

Sólo el escrutinio histórico de las profesiones docentes, a modo de genealogía del presente, nos faculta para ahondar en el significado profundo de su debilidad profesional y de las contradicciones que se generan entre saberes y poderes, entre conocimiento disponible y distribución social del mismo. Por debilidad profesional de la docencia ha de entenderse el hecho, históricamente reiterado, como si de una extraña ley física se tratara, de que los rudimentos para el arte o técnica de enseñar se hayan ignorado o se hayan dado por supuestos. Históricamente se ha sobrentendido que el conocimiento del que es portador el profesorado de los diversos grados de la enseñanza contenía en sí mismo las claves de su propia difusión. De este modo la formación inicial, los sistemas de acceso y la propia actualización permanente en activo se han ajustado a esta concepción duradera y tácita, aunque ciertamente con matices propios en cada grado de enseñanza y en cada época.

Por encima de precisiones y detalles, cabe resaltar la fuerza invasiva y la duración de las convenciones socioculturales que marcan y delimitan el territorio de las prácticas de un *campo profesional*. Dentro de él la organización en cuerpos docentes normalizados (esto es, perfectamente jerarquizados y segmentados en distintas subclases de cultura y

tareas profesionales) es una de las creaciones más duraderas, ya que su existencia (y su esencia) sobrevive a coyunturas e incluso a regímenes políticos de muy distinta especie. No siempre se ha reparado suficientemente en las repercusiones y significado de esta extraordinaria capacidad de supervivencia de las reglas socioprofesionales vinculadas a los sistemas educativos.

El peso del pasado se materializa, al decir de Bourdieu, en las “disposiciones” que hemos heredado. El *habitus* es el nexa que explica las relaciones entre la lógica de un *campo profesional* y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su “conciencia práctica” como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo “natural” se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. En esta suerte de interiorización impremeditada del orden social estructural a través de la práctica del sujeto reside el enorme poder (la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica, que diría Bourdieu) de reproducción cultural. En el caso de la docencia, ese patrimonio de disposiciones interiorizadas como *habitus* se manifiesta como repetida comparecencia de un conjunto de prácticas rutinarias, algo parecido a un repertorio de “ideologías prácticas” que procuran “seguridad ontológica” a los sujetos y los reconcilian con las constricciones cronoespaciales de su entorno, con otras convenciones del contexto institucional y con las reglas no escritas del campo profesional.

No me queda la menor duda que el conocimiento de los mecanismos a través de los que se contruyen las prácticas del profesorado podrían ser de alguna utilidad en los programas de formación inicial y permanente; es más, son condición necesaria para intentar engendrar innovaciones y para reclamar una didáctica crítica que suponga, entre otras cosas, la impugnación de los códigos profesionales dominantes, pues en ellos reside uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad. Baste traer a la memoria lo que he llamado el “pase gremial”, o sea, el se “acata pero no se cumple”, que una y otra vez comparece como actitud corporativa dominante en la ya larga historia de las reformas educativas. Ahora bien, este tipo de reacciones corporativas adquieren la forma de rutinas que adaptan al sujeto a la situación institucional de la cotidianeidad y defienden su seguridad ontológica.

Dejemos por el momento sentado que el campo docente contiene un espacio de reglas implícitas y subculturas profesionales que son absolutamente pertinentes a la hora de explicar (tarea ésta que se nos antoja más propia del teórico social que la de estigmatizar con la culpa) la realidad docente, los sistemas de reproducción de la

cultura y las contradicciones que viven y encarnan quienes actúan como intermediarios en los procesos de circulación del conocimiento. Aquí cobran pleno sentido las razones que ensaya Carr (1996, 83) para tratar de dar cuenta del habitual desacuerdo entre las creencias y la prácticas profesionales de los docentes (esa escisión recurrente a lo largo de la historia corporativa entre lo que se hace y lo que se dice hacer), que se encontrarían más allá de las debilidades o carencias propias, y que estarían más en consonancia con las constricciones impuestas por la función social atribuida en cada momento al sistema escolar. De ahí que muy a menudo la “conciencia discursiva” de los docentes dé en expresarse como mecanismo de racionalización frente a supuestas o reales coerciones de distinta naturaleza. Y su práctica real muy a menudo adquiera la forma de rutinas defensivas para mantener la disciplina en el aula (Blanco, 1994; Merchán, 2002) y para, haciendo ciertas las suposiciones de Bernstein (1998, 64-65), imponer en las secuencias de instrucción la fuerza domnadora del “discurso regulador” del orden social sobre los instrumentos didácticos que lo hacen factible.

**HASTA AQUÍ LA AUTOCITA. PERO ESTA CONSIDERACIÓN SOCIOHISTÓRICA DEL PROBLEMA NO QUITA PARA QUE LOS RECIENTES CAMBIOS EN EL MARCO LEGISLATIVO QUE CIERRAN EL CURRÍCULO VENGAN A SUMARSE COMO OBSTÁCULOS SUPLEMENTARIOS A LOS YA EXISTENTES EN FORMA DE LIBROS DE TEXTOS TRADICIONALES Y DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RUTINARIAS...**

#### 4.-LA VÍAS DEL DESEO

Es necesario repensar, dentro del marco neoconservador actual, los proyectos curriculares, practicando una *doble estrategia*:

- a) La defensa declarativa de los principios de una didáctica crítica basada en problemas sociales relevantes.
- b) La puesta en práctica de procedimientos inmediatamente utilitarios para eludir lo mejor posible el currículo oficial.

Para el primer propósito vale seguir investigando en una línea crítica y dentro de plataformas como IRES, Fedicaria o similares. La misma tesis de Nico puede ser un ejemplo, aunque yo hoy, ni siquiera en una investigación universitaria, pondría el principal acento en investigar cómo introducir tal o cual contenido. Para el segundo es preciso ser imaginativos en los departamentos de los institutos mediante programaciones que permitan, siguiendo la tradición profesional, acatar pero no

cumplir la normativa oficial. Así hizo la parte más conservadora de la profesión en tiempos no muy lejanos. Ahora nos toca a nosotros adelgazar el currículo y practicar esa suerte de desobediencia civil-curricular (como en el tardofranquismo y la transición).

En mi opinión, esta estrategia de desobediencia no puede ni debe ejercitarse mediante proyectos curriculares al viejo estilo. Es necesario imaginar una nueva generación de materiales y de problemas didácticos capaces de movilizar al profesorado crítico sin necesidad de abogar por “poner” en sus departamentos un proyecto o libro determinado. Sin necesidad de enfrentarse a un enemigo imbatible cual es la ley implacable que rige la economía política del libro de texto. Es preciso buscar formas imaginativas de hacer frente al MERCADO y al ESTADO. De donde se sigue mi reclamación de materiales dúctiles a modo de herramientas para tratar problemas que puedan ponerse en circulación por Internet o por otros medios que habiliten flujos no burocráticos o mercantiles de información. Esas redes de materiales alternativos deben tener sus nudos en instituciones como Fedicaria y en todo tipo de grupos de formación del profesorado.

Así tendría que ir creando un fondo y una oferta gratuita y cooperativa de materiales para tratar, desde una perspectiva inequívocamente crítica, problemas de muy distinta naturaleza.

Estos *paquetes de materiales* podrían tener:

- Un breve y “contundente” presentación formulando el problema que se pretende convertir en objeto de enseñanza-aprendizaje.
- Una hipotética, sucinta y nada prescriptiva idea de desarrollo por cursos.
- Una correspondencia con los contenidos del currículo oficial (o sea, forma de eludirlo).
- Una breve reflexión, si procede, acerca de la experiencia de su uso (que podría poner a autores en comunicación con usuarios, de manera que el texto didáctico se rehiciera permanentemente convirtiéndose los usuarios en autores y viceversa).

En cuanto a la *actuación dentro de los centros*, propondría:

- Una programación de Departamento en la que se abrieran resquicios para el uso de ese tipo de material. Por ejemplo, favoreciendo un tratamiento de los programas que incluya, siguiendo una ya vieja tradición renovadora, “líneas de desarrollo” y de “temas y problemas en profundidad”, manteniendo en las programaciones el armazón de los epígrafes como decorado de cartón-piedra, que permita a los profesores críticos ejercer, detrás de los enunciados tradicionales, desarrollos temáticos y problemáticos auténticamente relevantes. Eso nos puede ayudar a sortear el “disciplinazo” curricular

del año 2000, al menos en la ESO. En el Bachillerato las posibilidades quedan muy reducidas por la nueva reválida. Pero me gustaría insistir, a riesgo de no ser entendido por casi nadie, en una idea de apariencia poco crítica: que los grupos renovadores elaboren materiales para superar los exámenes (como en las autoescuelas y otra formas de aprendizaje memorístico) y que al mismo tiempo dediquen su esfuerzo en las aulas a realizar una enseñanza renovadora. Esta es toda una invitación ejercitar la “doble pedagogía” lanzada a los amigos de Fedicaria.

-Una propuesta de actividades “extraescolares”, complementarias y recreativas en las que quepa el uso de ese material alternativo, de modo que se busquen circunstancias mediante las que los problemas sociales puedan ser pensados fuera de las reglas del contexto escolar habitual, es decir, que nos permitan recontextualizar los problemas dentro y fuera de las situaciones no ordinarias de aprendizaje escolar. Esa es una condición para que un problema social relevante no se asignaturalice y transmute en tarea cargante. Eso significa crear parcelas donde se quite al conocimiento escolar su indeleble signo de conocimiento descontextualizado. Las experiencias de escuelas democráticas vienen insistiendo desde antiguo en este asunto.

-Una mayor preocupación por los espacios y tiempos en los centros (reformas, desde los equipos directivos, en los centros). Modificación de los escenarios: aulas y otros espacios de aprendizaje. Actualmente yo mismo ando comprometido en la construcción de un aula-gabinete de ciencias sociales, que faculte para un determinado tipo de enseñanza y que pudiera servir de infraestructura material modélica para la defensa de un determinado tipo de enseñanza. Resulta curioso y muy significativo (del carácter autorreferencial del campo de los didactas) el desinterés de los teóricos españoles de la didáctica institucionalizada de las ciencias sociales respecto al espacio material y al uso del tiempo.

-Formación de grupos de reflexión dentro de los centros que difundan una actitud crítica frente a la escuela actual. Compatible con la proyección pública más amplia. En mi centro emprendemos ahora un modesto proceso de evaluación que pretende seguir la tradición deliberativa y democrática, situada muy al margen de la racionalidad de los sistemas gerenciales de medida de la calidad que ya gustaban mucho a aquel fulano, de infausta memoria, llamado Pertierra.

Además, lateralmente a todo esto, con motivo de las clases del CAP, donde hay una gran proporción de alumnado licenciado en historia del arte, desde un tiempo para acá me estoy ocupando de estudiar algunas interesantes sugerencias de la educación



artística, que pudieran ser aplicables al ámbito más amplio y general de la didáctica crítica. Algunas de estas ideas son coincidentes con las experiencias de las escuelas democráticas, sobre todo con la de la Escuela Media de Central Park Este que narran Beane y Apple en su libro y que recientemente hemos tocado en el seminario de Fedicaria Salamanca mediante una exposición sistemática de nuestra compañera Araceli Broncano.

Así, por ejemplo, las aportaciones de H. Gardner en torno a las tres capacidades básicas de las artes visuales (percepción, conceptualización y producción). Esa idea de educar la mirada sobre el objeto mediante un conjunto de redes conceptuales que permitan la producción de materiales me parece interesante. Ya avancé algo de esto cuando en *La otra historia soñada* reivindicué el poder crítico de la producción de textos narrativos a modo de contramemoria histórica (lo que puede verse también en las obras de Giroux).

Me permito una autocita, de nuevo:

Esta didáctica crítica y genealógica cobra pleno sentido a través del desenvolvimiento y aprendizaje compartido de las facultades vinculadas a la *creatividad narrativa*, esto es, a la capacidad de producir textos-relato sobre problemas de hoy y del pasado con una expresa intención estético-artística. Por un lado, la narratividad que se materializa en estos textos implica, como diría N. Elias, la “desprivatización” y, por ello, la comunicación de los sueños y deseos que componen la subjetividad, contribuyendo, de esta suerte, a hacer compartidas las propias ideas y las anticipaciones diurnas de un mundo mejor. Por otro lado, tal educación del deseo se manifestaría como una reescritura individual y colectiva de la historia, cuyo resultado conjunto desembocaría en una contranarrativa antihegemónica donde emanarían otras voces que las del pasado oficial. La conciencia histórica fragmentaria de los estudiantes se recompondría a base de una sistemática confrontación con sus propios textos-experiencias y los ajenos. Como dice Giroux, tal contranarrativa, fundada en el “trabajo de ensueño” que Benjamin atribuye a las imágenes dialécticas, aportaría una multiplicidad de nuevas visiones, deseos y discursos.

Tal propuesta significa una nueva educación del deseo y la mirada, una formación en el análisis crítico de los textos escritos y audiovisuales que impregnan el déficit emocional masivo del mundo actual. Lectura crítica, conforme a una secuencia presente-pasado-presente-futuro, que ha de incorporar simultáneamente la descomposición analítica de la vertiente formal e histórica de los mismos, y que, en

último extremo, llevaría a la generación de relatos alternativos, donde emergiera una criatura textual nueva, hija de un deseo-otro y una mirada renovada. En el curso de esa expresión (que nunca debería renunciar a la oralidad y a la imaginación poética cada vez más ausentes del mundo escolar) cobra principal relevancia el cultivo de la competencia comunicativa en clave artística, como instrumento de insurrección contracultural frente a los usos uniformizadores del capitalismo tardío basado en el consumo de masas y la escisión entre tiempo de trabajo y de ocio, entre trabajo y placer.

Hasta aquí la cita.

Para terminar, añadiría que la educación histórica a la que me refiero, tipo al Arts PROPEL, del grupo americano perteneciente al Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, insiste también en introducir en la educación reglada la tradición de formación en oficios (para evitar que la carpintería, como decía Bernstein, se transforme en “trabajos en madera”) y la defensa de *domain projets* (proyectos de ámbito) que rompen con la impronta academicista y disciplinar del conocimiento escolar. Estos proyectos temáticos se me parecen al tipo de estudio de problemas que yo defendería ahora como base de una educación de lo social en la escuela. También me parece útil la idea las *carpetas-proceso o portafolios* que, imitando el estilo de trabajar de los artistas, reúnen todo el material que ha ido generando un determinado proyecto. En una palabra, me interesa destacar la utilidad de enseñar a mirar, de aprender conceptos y de generar producciones deliberadamente “estéticas” a partir de lo anterior. Sobre estas vías y sobre las condiciones espaciotemporales en las que se desarrolla el aprendizaje ando encarrilando el deseo de una didáctica crítica y una práctica profesional más placentera. Como señala Efland (Una historia de la educación artística, 2002), la contraposición entre el arte como contenido y el arte como expresión personal ha presidido la historia de la educación artística en EE:UU: esa contraposición entre contenido disciplinar-conceptual y experiencia expresiva del sujeto, que es consustancial a la escuela de hoy, debe ser superada en todos los campos del saber dentro de un educación histórica del deseo. Ésta es una de las metas más ambiciosas de una didáctica crítica. Su dificultad no debe desanimarnos, pero nunca debemos olvidar en estas vías tentativas que dan paso y abren la espita al deseo que la persistente insatisfacción con la enseñanza escolar nace de la misma naturaleza y función de la escuela capitalista dentro de la que trabajamos.

Salamanca, 18 de febrero de 2003

Raimundo Cuesta

## **Xosé Manuel Souto González**

B. 1. Trata de pronunciarte sobre los siguientes asuntos:

*Necesidad de trabajar el contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria.*

Claro que es básico trabajar las diferencias y, por tanto, las desigualdades que surgen como consecuencia de las propias relaciones sociales. Desde mi perspectiva de geógrafo la desigualdad se debe trabajar en diferentes escalas (desde la familia hasta el universo) y permitiendo la comparación entre lugares, resultados de diferentes proyectos sociales.

*Finalidades que se deben perseguir a la hora de trabajar este contenido.*

Analizar críticamente las relaciones sociales y de éstas con el ambiente ecológico donde se desarrolla la vida en comunidad.

*Fuentes deben utilizarse para su construcción.*

Tanto fuentes primarias (Anuarios, Censos, Padrones,...) como secundarias (Informes, bibliografía...) en lo que se refiere al conocimiento de los hechos. Las actitudes y comportamientos de los alumnos respecto a los procedimientos de análisis de la información que reciben diariamente. Fuentes de historia oral, con charlas, entrevistas y encuestas. Por ejemplo, los trabajos que hacemos con las asociaciones de vecinos.

**Relación que debería guardar el contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que debería jugar este contenido en el diseño de los contenidos del Área de Ciencias Sociales en su conjunto).**

Desde mi punto de vista es uno de los ejes organizadores del currículum y así aparece en el proyecto Gea-Clío. En primer curso analizando las desigualdades en los recursos y medios ecológicos (sea utilizado como marketing turístico o como desarrollo sostenible), así como las diferencias en la humanización del medio, tanto en su evolución temporal como en los lugares que se contraponen en su desarrollo. Sin duda, ello no impide la confección de una unidad específica para analizar las desigualdades entre los países y su nivel de desarrollo. En cualquier caso siempre debe predominar un estudio que tenga en cuenta las escalas de análisis del problema

de la desigualdad. O eso es lo que intentamos realizar para obviar la dialéctica cerca/lejos.

Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad. *(Partiendo de la base de que el conocimiento escolar no es un todo monolítico y homogéneo, es necesario tratar de definir cuáles son los tipos de contenidos que lo componen y de qué manera se prevé que estos sean organizados y presentados del modo más conveniente).*

Como se puede comprobar por el análisis de las publicaciones de Gea-Clío no estamos de acuerdo con la triple clasificación de contenidos conceptuales, de procedimiento y de actitudes y valores. Creemos que es una taxonomía burocrática que poco ayuda a la confección de una didáctica crítica sobre las desigualdades. Por eso entendemos que lo más claro es trabajar el contenido de las desigualdades como eje nuclear de una unidad didáctica (p.e. el color del dinero) y después como eje que recorre todas las otras unidades didácticas, bien sean de Geografía (p.e. somos en mundo, viviendas y ciudades) o de Historia (p.e. la agricultura en la sociedad de Antiguo Régimen o en progreso material y desarrollo social). Es evidente que en cada unidad didáctica se tienen en cuenta las estrategias de tratamiento de la información, las técnicas y ayudas precisas para plantear hipótesis, así como fundamentalmente consejos sobre la manera de hacer las síntesis y los informes, problema básico que encontramos en nuestras unidades didácticas.

Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad. *(Trata de explicar cómo piensas que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje del contenido escolar y, en concreto, del contenido escolar de la desigualdad).*

Pues como resultado de la metodología que nosotros venimos experimentando desde hace ya catorce años: partir de las ideas de los alumnos, comparándolas entre sí y con los estereotipos que se reproducen en los medios de comunicación. Ello nos permitirá definir con claridad el problema que queremos abordar. A continuación, con la ayuda del profesorado y los materiales curriculares el alumnado va organizando la nueva información y exponiendo sus puntos de vista, así como sus afirmaciones e hipótesis. Una vez que se trata toda esta información con la ayuda de las técnicas precisas podemos llegar a la fase de conclusiones e informes.

B.2. Comenta las principales diferencias entre lo que has manifestado y lo que piensas que realmente se hace los siguientes campos en la Educación Secundaria:

- *Marco legislativo.* Sin duda el nuevo marco legislativo, del año 2000, ha supuesto un obstáculo a nuestra manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora hay que ajustarse más a un tiempo y un temario. Pero, con la experiencia acumulada en la experimentación anterior tratamos de solventar este obstáculo. El marco anterior era mejor para nuestra manera de trabajar (me refiero al colectivo Gea-Clío), pues dejaba más libertad para organizar las unidades didácticas.
- *Materiales curriculares.* Hemos tenido que recurrir a una triquiñuela legal para adaptar los contenidos al marco legal, pero seguimos trabajando con nuestro propio material, con satisfacción y los lógicos problemas, que analizamos en las sesiones mensuales del grupo.
- *Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.* Creo que la formación inicial es totalmente nefasta. Mi experiencia como profesor del CAP y ahora como tutor me indica que los alumnos acaban su licenciatura en G<sup>a</sup>+H<sup>a</sup> sin tener idea de cómo aprende una persona, cómo se pueden organizar estrategias de enseñanza que sean útiles al alumno o de cómo concebir un programa de un curso de la ESO. Debo indicar que en Valencia sigue funcionando el CAP de la LGE, pese a que han anunciado hace DIEZ AÑOS! que lo iban a cambiar.
- 
- *Formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.* En nuestro proyecto Gea-Clío es el elemento clave. Hemos sufrido el expolio de los centros de profesores en el período 1996-97, pero hemos mantenido el grupo con reuniones mensuales, pues estamos convencidos de la necesidad de valorar las unidades didácticas, intercambiar informaciones sobre la marcha del aula y programar nuevas actividades didácticas. La difusión de nuestras ideas también se realiza a partir de cursos y seminarios.

B.3. Explica las razones por las piensas que se dan estas diferencias.

Muy sencillo: No hay voluntad política de apoyar la innovación didáctica, como ha quedado de manifiesto en la programación de actividades de los centros de profesores, o mejor aún en su desmantelamiento. Ello es lo que ha dado lugar a que los profesores que han querido trabajar en esta línea se hayan refugiado en Programas de Diversificación Curricular (para poder trabajar en el aula sin cortapisas),

en los Seminarios de los Grupos de Profesores y que organicen actividades apoyados por sindicatos, asociaciones de padres y madres y la Universidad.

B.4. Trata de proponer algunas vías por las que habría caminar hacia lo que te parece deseable.

Aumentar las actividades de innovación didáctica. Fomentar el trabajo de los grupos de profesores, propiciando la evaluación de las unidades didácticas. Análisis de las relaciones entre la didáctica y los marcos organizativos de un centro escolar. Trabajar más colaborativamente en los centros escolares. Indagar sobre las ideas espontáneas que existen en el seno de la sociedad sobre las desigualdades, con el objetivo de delimitar los problemas sociales y luego transformar éstos en problemas escolares.

### **Marisa Soler Cantos**

#### B. 1. Pronunciamiento sobre los siguientes asuntos:

#### Necesidad de trabajar el contenido de la desigualdad en la Educación Secundaria y Finalidades que se deben perseguir a la hora de trabajar este contenido.

La necesidad de trabajar este contenido, está directamente relacionado con las Finalidades que pretendemos conseguir con nuestra enseñanza. A saber

- No sólo contribuir a dotar al alumnado de las capacidades que requiere desenvolverse en la sociedad del siglo XXI en la que le ha tocado vivir, sino también las necesarias para contribuir en la consecución de una sociedad más justa y más democrática.
- Fomentar la tolerancia y el respeto a las minorías “diferentes” (por género, raza-etnias, religión, etc), a la vez que la “beligerancia” frente a los fanatismo, la xenofobias, el dominio por la fuerza, etc.. (tolerancia no significa que “vale todo”).

Para conseguir las dos finalidades tenemos trazados algunos objetivos que den forma viable para el aula y concreten las capacidades. Para intentar conseguir estos objetivos (capacidades) tenemos que enseñarlos (contenido) y dedicarle el tiempo y el cómo escolar (metodología).

Nos centraremos en los “contenidos” y, en concreto, en el “contenido de la desigualdad”.

Entendemos que uno de los grandes errores de la práctica habitual docente, radica en enseñar esencialmente las síntesis de nuestras interpretaciones del conocimiento científico. Existe, por tanto un divorcio, entre el conocimiento ordinario (llenos de “lugares comunes”, falta de rigor, fobias y filias poco sistemáticos, etc.) de nuestro alumnado y el conocimiento científico que pretende explicar el profesorado. Queremos que la enseñanza parte del propio conocimiento del alumnado parta y “aprenda” de manera significativa. Consideramos imposible que nuestro alumnado de Secundaria pueda adquirir, por magia, el conocimiento científico; es por esto por lo que acuñamos, con IRES, el concepto de conocimiento escolar.

Como más adelante explicamos, las ciencias sociales pueden tener sentido en la E. Secundaria si nos centramos en acercar a nuestro alumnado al análisis y la toma de postura frente a los graves problemas sociales que nuestra sociedad tiene planteada; sólo así encaja nuestro contenido escolar de la diversidad.

Para poder centrarnos en analizar el Contenido de la diversidad es necesario, por tanto dibujar el “Conocimiento ordinario” y el “Conocimiento científico de la Diversidad”. A partir de ahora hablaremos, por tanto. del contenido escolar de la diversidad; y en este apartado de la necesidad de trabajarlo en la enseñanza. Para ello tenemos que seleccionar determinados contenidos.

Por esto sabemos que es un contenido que tiene sentido en sí mismo y, además, común (transversal) a gran parte de los problemas sociales.

Fuentes deben utilizarse para su construcción. (entendiendo fuentes del conocimiento escolar de la desigualdad).

Por todo lo anterior opinamos que las fuentes de este “conocimiento escolar” tienen que radicar en diferentes campos: el disciplinar, los graves problemas de convivencia escolar en la actualidad (relacionados con la diversidad de género, etnias, religiones etc.) y sus formas de resolverlos, los medios de comunicación y los graves problemas sociales en la actualidad

1. En el campo disciplinar, (el campo más habitual, que no el más idóneo) las fuentes no sólo pueden provenir de la Geografía y la Historia,, sino, quizás más, de otras ciencias sociales como la Sociología o la Antropología, etc..que dan más claves para la enseñanza de este contenido.
2. El campo de los graves problemas de convivencia escolar y juvenil en la actualidad (relacionados con la diversidad de género, etnias, religiones etc.) y sus formas de resolverlos tienen que ser fuentes esenciales de este contenido. Es necesario aprovechar sus propios conflictos para educar (Francisco Cascón).
3. Los graves problemas que tiene planteada nuestra sociedad en la actualidad. - Así como durante el siglo XIX y XX se ha puesto el énfasis en las diferencias de las diferentes clases sociales, en la actualidad sabemos los estragos que también suponen otros condicionantes como el género, etnias, religiones, etc., .
4. Es necesario entroncar con fuentes relacionados con los medios de comunicación (televisión, periódicos, internet, tebeos, o el cine), porque este tema está en titulares de periódicos o telediarios de todos los días.

**Relación que debería guardar el contenido escolar de la desigualdad con el resto de contenidos del currículum. (Papel que debería jugar este contenido en el diseño de los contenidos del Área de Ciencias Sociales en su conjunto).**

**Composición y articulación interna del contenido escolar de la desigualdad.(Partiendo de la base de que el conocimiento escolar no es un todo monolítico y homogéneo, es necesario tratar de definir cuáles son los tipos de contenidos que lo componen y de qué manera se prevé que estos sean organizados y presentados del modo más conveniente).**

Opinamos que este contenido escolar debe ejercer un papel vertebral con el resto de los contenidos del currículum. Debe ser considerado como un contenido específico y, además, transversal en la mayoría de los otros contenidos.

Antes de hablar de la forma de organizar los contenidos relacionados con la diversidad, vamos a centrarnos en definir algunos tipos de contenidos, incluidos dentro del contenido escolar de la diversidad.

Tipos de contenidos relacionados con la diversidad. Además de distinguir los tres tipos antes citados, el ordinario, el escolar y el científico, vamos a hacer algunas



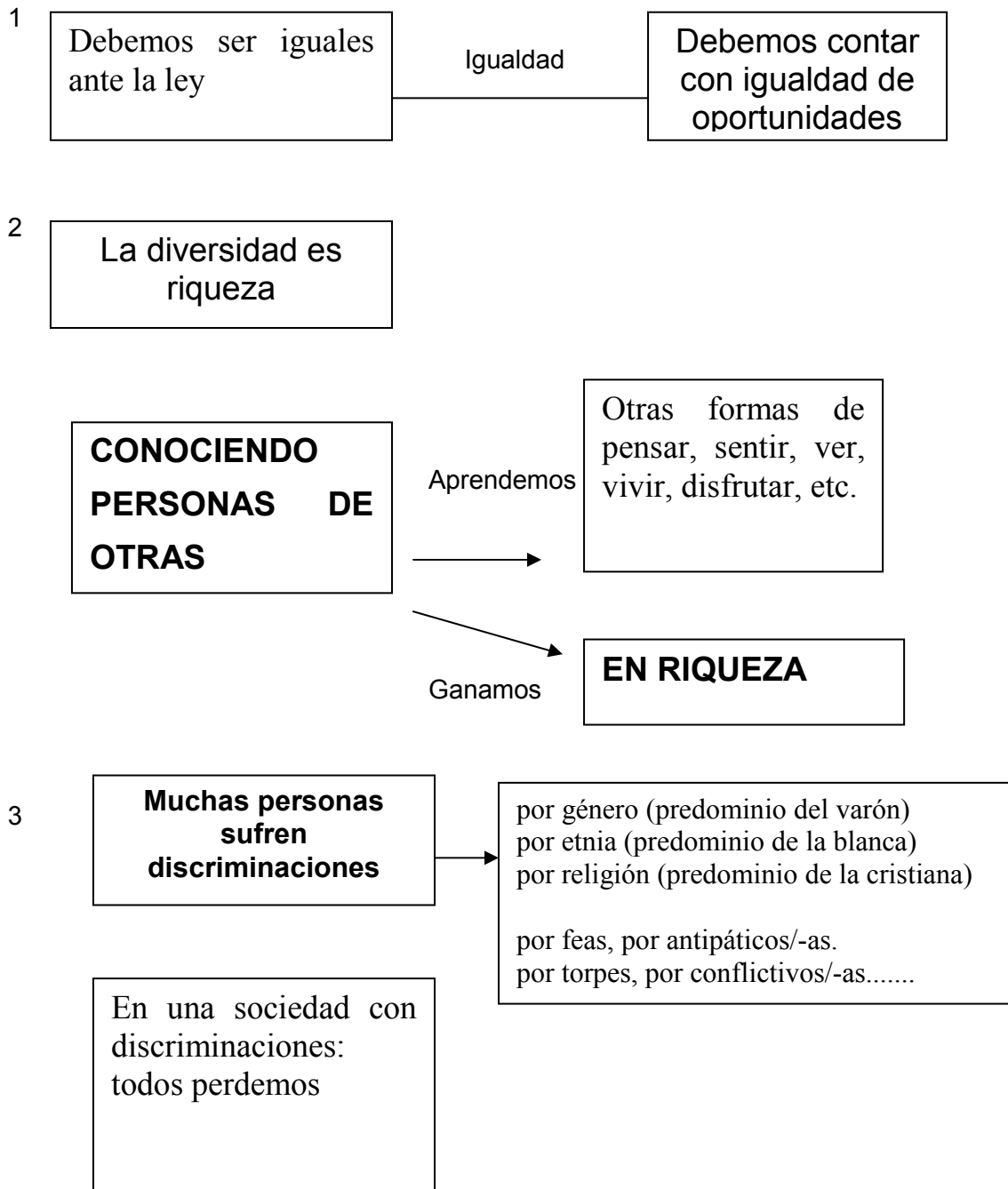
distinciones dentro del escolar. Ahora bien, consideramos imposible pasar al último nivel de concreción en los tipos de contenido escolar, porque dependerá del nivel de formulación, no siendo los mismos los contenidos escolares de la diversidad del Primer Ciclo de la E.S.O, de los del Segundo Ciclo o de Bachillerato, sobre todo porque este tipo de conocimiento está directamente relacionado con el nivel de desarrollo del alumnado al que va dirigido. Es enorme el camino gradual desde el conocimiento escolar infantil al de Secundaria científico (y dentro del científico también tiene grados).

- Aspectos conceptuales (conceptos e informaciones) del contenido escolar de la diversidad.- Conceptos como:
  - Igualdad (ante la ley, de oportunidades); o desigualdad, jerarquía o desequilibrio.
  - Diversidad de culturas de lenguas, de costumbres, de formas de ver la vida, etc., como riqueza.
  - Discriminación por etnias, género, religión o/y nivel social.
 Estos conceptos se pueden tratar en gran parte de los núcleos temáticos de las ciencias sociales.
  
- Procedimientos relacionados con el contenido escolar de la diversidad. - Aprender a procedimientos relacionados con el respeto a otras ideas, dialogar con ideas y puntos de vista contrarios.
  
- Actitudes y valores relacionados con el contenido escolar de la diversidad. Tales como tolerancia, respetar al diferentes, solidaridad con el diferente; empatía.

Organización y presentación de los contenidos relacionados con el de la desigualdad.- Ya dijimos que hay dos formas de organizarlos: a) Como eje vertebral de otros contenidos; b) de forma transversal en otros temas. Un ejemplo de organización de este contenido como eje vertebrador podría ser: “Unidad Didáctica: Somos iguales, somos diferentes”, en la que se incluyera ideas relacionadas con la necesidad de la *igualdad* ante la ley, igualdad ante las oportunidades; ideas relacionadas con la *riqueza de la diversidad*; ideas relacionadas con algunas discriminaciones por etnias, géneros, religiones, niveles económicos.

b) de forma transversal en gran parte de los otros problemas sociales relevantes.

Posible “Tramas de ideas”:



Secuencia de complejidad del contenido escolar de la diversidad. No es posible aquí trazar la secuencia de complejidad, pero sí podemos trazar algunas generalidades para ello, aplicando tres variables:

Número de elementos	Pocos	Varios	Muchos
Diversidad de los elemento	Sin relación	Complementarios	Divergentes
Naturaleza de los elementos	Concreta		abstracta

Concepción de la construcción del conocimiento escolar de la desigualdad. (Trata de explicar cómo piensas que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje del contenido escolar y, en concreto, del contenido escolar de la desigualdad).

Sabemos que para que haya aprendizaje de un contenido se tienen que dar al menos dos condiciones, a saber, que sea “significativo” y “relevante” al individuo.

Sabemos que para que sea “significativo” el contenido ha de entrar en conexión con sus esquemas de conocimiento, de “sentir”, pensar o actuar, no esté muy alejado de su desarrollo potencial y pueda incorporarlo.

La condición de la “relevancia” a nuestro alumnado está en conexión con sus intereses.

Por todo esto es necesario dibujar tanto sus esquemas de conocimiento, sentir y actual como sus centros de intereses.

A) Los esquemas de conocimientos, concepciones previas, “sentires” y modos de actuar de nuestro alumnado son los tópicos vulgares con los que se manejan, sus fobias y filias. Tienen relación con la cultura de sus amigos y amigas, las familias, “operación triunfo”, etc, o sea muy relacionada la cultura emergente y dominante. .

Odio al diferente, al raro,; sus costumbres hasta su habla producen pena, risa

Fobias por el homosexual. Fobias por el de otra cultura, otra lengua cuando va aparejado a clase social baja. Occidentalcentrismo. Papeles tradicionales e inferiores de la mujer, como consustancial con ella. No son conscientes de que valoran peor a la mujer, el inmigrante,

B.2. Comenta las principales diferencias entre lo que has manifestado y lo que piensas que realmente se hace los siguientes campos en la Educación Secundaria:

---

Marco legislativo. Podemos trazar una línea divisoria entre los Diseños Curriculares de la LOGSE y los de la Ley de calidad, a pesar de las pocas diferencias habidas en las prácticas escolares en un periodo y otro.

En Andalucía, hay ciertas diferencias entre el Decreto 106/1992 y el Decreto 148/2002 por el que modifica el anterior. El primer Decreto contiene el concepto de “diversidad” como uno de los seis “Conceptos básicos de Ciencias Sociales además de encontrarse menciones de algunos aspectos relacionados con la diversidad en cada uno de los doce núcleos temáticos. En la modificación desaparecen los “Conceptos básicos” y detalla más los contenidos por ciclos y núcleos temáticos, apareciendo mención de la diversidad en algunos núcleos temáticos.

**Materiales curriculares.**

***Tengo un comentario que te adjunto, ya que no he tenido tiempo***





### Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

La formación inicial de la docencia de Secundaria en España ¿Hasta cuándo? tiene dos partes: la Licenciatura en las distintas áreas de conocimiento (Geografía, Historia, etc) y un minicurso para la obtención del Certificado de Actitud Pedagógica. En los programas oficiales de las diferentes Facultades no aparecen el contenido específico, sino como una “coletilla” como alusión cuando la hay. En el curso del CAP no hay tiempo material ni siquiera de poner en duda sus concepciones sobre la docencia, ligadas, lógicamente, a la práctica habitual; cuanto menos para tratar estas cuestiones.

### Formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.

Son pocas las acciones formativas centradas con títulos relacionados con el contenido de la diversidad y, además, muy minoritaria. Las estrategias de formación más habituales son Grupos de trabajo, Cursos o Ciclos de conferencias.

Por ejemplo, en el CEP de Sevilla, en el año 1999, de acciones formativas relacionadas con nuestro contenido predomina más en Primaria que en Secundaria. Sin haber tenido tiempo de hacer un trabajo estadístico, podemos dar los títulos que entren de llenos en la diversidad: La diversidad cultural en la escuela (4 GG.TT) Existe igualdad de oportunidades en Matemáticas? (G.T.). ¿Cómo coeducar en el aula (conferencia). Estamos por la coeducación. Las transversales a través de la interdisciplinaridad: la coeducación (G.T.). Educación intercultural: una forma de trabajar a favor de la democracia. (formación en centro). Atención a la diversidad del alumnado en las aulas (27 GG.TT. y 12 cursos)

### B.3. Explica las razones por las piensas que se dan estas diferencias.

No perder de vista que no se puede tratar un asunto de contenido, sin saber que éste forma parte de un sistema bien tejido, el escolar, en y para una sociedad (sistema social) muy consolidada. Saber el alcance que tiene hacer propuestas críticas en uno de los elementos del currículo, en este caso un contenido, sin que se pueda cambiar aspectos determinantes como la cultura escolar, la organización escolar, la escuela en su esencia, lo persistente de las concepciones previas del profesorado, “el capitalito” que tiene éste como especialista en alguna disciplina científica (Geografía, Historia esencialmente), el peso de la Academia y, más aún con la nueva “Ley de calidad”.

Ahora bien, nosotros tenemos que seguir cuestionándonos la validez de nuestro hacer docente y seguir buscando vías críticas alternativas; en este campo algunas líneas de trabajo podrían ser:

B.4. Trata de proponer algunas vías por las que habría caminar hacia lo que te parece deseable.

Podemos hacer poca “cosa”, dado el entramado paralizante del sistema escolar (cultura, profesorado, el peso de la Academia, etc.). Ahora bien, todo sistema tiene sus pequeños resquicios y por ahí es por donde podemos actuar y para ello trazar líneas de reflexión. Tenemos que seguir cuestionándonos la validez de nuestra escuela y seguir buscando vías críticas alternativas.

1. No perder de vista los dos campos: aplicar al ámbito escolar aquello de “Pensar en global y actuar en local”. No perder nunca de vista lo sistémico e ir actuando con estrategias a corto o a medio plazo, en aspectos concretos de la “cosa” escolar. Pasos cortos con y para proyectos escolares viables alternativos.
2. En el campo de los contenidos, trabajar los “contenidos escolares” y no empeñarse en seguir enseñando síntesis de las interpretaciones científicas o amago de científicas.
3. Organizar los contenidos el torno a los actuales problemas sociales relevantes. Ya hay suficiente literatura acerca de la importancia de trabajar sobre “los conflictos” como organizadores de contenidos; ya contamos con listas de problemas sociales relevantes (Véase materiales de proyectos como Cronos, Ínsula Barataria, Geo, etc.
4. Seguir elaborando materiales, nacidos para ser efímeros y rechazando de antemano la humillante sensación de obsolescencia.



## ANEXO 12: Texto transcrito del foro de discusión de especialistas

*Moderador* (Francisco F. García) [en adelante *Mod.*]: En primer lugar, quiero agradeceros muchísimo vuestra presencia aquí, de verdad, y no es una formalidad, sino que sabiendo cómo andáis de liados los cuatro y tal, agradeceros que hayáis respondido al atraco, y que hayáis respondido por escrito, y todo eso... La idea era tener vuestra respuesta básica o vuestros pronunciamientos sobre esos temas por escrito, para ahora volverlos a reproducir aquí sintéticamente, yendo por apartados, y contrastarlos un poco; es decir, que, al recurrir a vosotros, se ha pensado en gente experta en estos temas. A este respecto, ya sabéis que la investigación de Nico, vamos lo recordamos para ir recordándola entre todos, la investigación de Nico va fundamentalmente sobre cómo trabajan los profesores el contenido de la desigualdad; entonces no es tanto el enfoque de la desigualdad en el currículo sino cómo los profesores trabajan ese contenido, claro; y por tanto en qué medida lo ven o no lo ven en el currículo, en sus proyectos de trabajo, en sus clases, etcétera, etcétera, ¿no?

Esta es una de las partes de la toma de información, las otras partes fundamentalmente han sido el cuestionario, que también os habéis visto condenados a contestar, el cuestionario más breve, unas entrevistas que serán cuatro, ¿no?, de hecho a profesores que se han considerado más tipológicos, de los que representan más la tipología de lo que se hace; y ahora este debate llamado especializado o de expertos como le queramos llamar. Los tres niveles de información van sobre lo mismo en principio, lo que ocurre es que cada uno tiene una función distinta y luego metodológicamente hay que cruzarlos. El sistema de categorías para interpretar la información básicamente es el mismo.

Entonces, ayer, pensando en cómo hacer más operativa esta reunión y sacarle partido, vimos que, de hecho -y ya Raimundo en su respuesta escrita también lo había organizado así-, en lo que preguntaba Nico, en los pronunciamientos que os pedía, había como tres partes, ¿no? Una primera parte que es la visión que os parece deseable respecto a este tema, es decir, por qué hay que trabajar el contenido de la desigualdad, cómo debería estar contemplado, cómo se podría organizar, internamente, su articulación, cómo se construiría en el desarrollo de las clases, bueno, lo deseable se puede decir, ¿no? Nosotros hemos calculado que eso podría ocupar aquí en nuestra exposición e intercambio de ideas como una hora y pico, y luego podíamos hacer un descansito de tomar café... y luego dejamos para la segunda parte el contraste de lo que se hace y por qué se hace, así como, un poco, las posibles propuestas o vías de solución o, en fin, por dónde tendría que caminar el deseo; entonces esta otra parte hemos pensado que podría ser como otra hora y media, ¿no?

Entonces, yo voy a actuar un poco como moderador, del tiempo más que nada; y el sistema de funcionar aquí pues pensamos -si os parece, porque también se podría hacer de otra manera, pero a fin de que nos articuláramos más en torno a las ideas claves y tal- que sobre cada uno de los puntos, tanto en la primera parte como en la segunda, se haga un pronunciamiento resumido de los cuatro -porque cada uno de vosotros no conoce lo que los demás habéis escrito, mientras que nosotros sí, sobre todo Nico, pues ha dado tiempo a leerlos todos-; un pronunciamiento resumido, digo, sobre lo que habéis dicho acerca de ese asunto y luego un poco de contraste de ideas, A, B, C, D, E, de la primera parte. Yo creo que si le dedicamos en torno a un cuarto de hora o algo así a cada parte -o si no, pues ya vemos, porque se irán, seguramente iremos incumpliendo esto-; pero, yo quería decir esto del tiempo también por hacerlo más sistemático, ¿no?

¿Os parece entonces que recordéis para los demás un pequeño...?; o sea, turnos, turnos rapiditos de unos cuantos minutos, y una vez fijadas las posiciones, pues se discute un poquito, se complementa o se contrasta y damos otro paso más, y yo intento ir respetando el tiempo. Bueno, pues entonces, sobre lo que se os pedía pronunciamiento acerca de vuestra visión como expertos... Perdón, tengo que aclararos que se os considera expertos, se os considera expertos en el sentido de que total o parcialmente domináis con una experiencia especial y una reflexión especial, tanto la elaboración del currículo oficial, es decir, cómo se había gestado el currículo, como la plasmación del currículo en proyectos curriculares, porque, bueno, todos hemos tenido en alguna manera experiencias, más sistemáticas o no, en desarrollar un proyecto, aunque bien es verdad que unos más que otros, como la formación inicial de profesorado -que de alguna manera en el CAP también hemos estado todos o estáis todos involucrados- como la formación permanente, sobre todo Marisa, porque lleva mucho tiempo en eso, pero los demás también hemos colaborado en la formación permanente o habéis colaborado.

Así que desde esas cuatro dimensiones se os consideraba expertos, aunque algunos tuvieran más experiencia en proyectos curriculares, otros más en formación permanente, otros... Desde esa perspectiva se supone que podéis aportar más... La primera idea era las finalidades o la necesidad de trabajar el contenido de la desigualdad en la educación secundaria y las finalidades que se habían perseguido y la dos era -en el cuestionario se os había pedido por separado, pero aquí se han unido porque...- resumir vuestra posición; y ya continuamos intercambiamos. A ver quién quiere empezar.

Empezamos. Si empezáis ya... Finalidades y necesidad de trabajarlo, ¿no?

*Raimundo Cuesta* [en adelante *R.*]: Yo quería rápidamente decir un poco lo que ha sido el planteamiento que yo hecho y que me habéis pedido por escrito. La primera parte sería la desigualdad como contenido de enseñanza, así la formulaba yo, más que..., que sea lo deseable; yo ahí si me pronuncio a favor naturalmente de que ese concepto encuentre un lugar dentro de nuestra práctica, y en el diseño curricular también, en la práctica profesional como docentes y en el diseño curricular. Entonces, yo lo que os hacia -luego si queréis entramos en más consideraciones- es explicar cómo lo formulábamos ese contenido nosotros en el proyecto Cronos, en el proyecto 12/16 de enseñanza de la Ciencias Sociales, y cómo se ha planteado eso dentro de los grupos que han estado funcionando más o menos dentro de Fedicaria, o cómo, por lo menos, se ha planteado en los grupos que originariamente dieron lugar a la formación de Fedicaria en las primeras reuniones que celebramos.

A través de tres..., yo decía que es interesante, pero que eso implicaba un problema de soldar y de dar coherencia a la relación que hay entre la plataforma teórica y los demás niveles en que se hace el diseño, el diseño que prepara la práctica docente, ¿no?, que preanuncia lo que va a ser la práctica docente. Entonces hay, decía que entre esos tres escalones había uno primero que nosotros situábamos en la plataforma de pensamiento, que, bueno, pues hay, parecería que es dado dentro de una Didáctica de la Ciencias Sociales orientada al estudio de problemas sociales relevantes, parecería claro que eso es un problema, o sea, ese concepto, esa idea de desigualdad con todos los matices que se quieran y nosotros formulábamos, hay un..., lo enunciábamos de una manera determinada, para decir que eso es claro que sea un problema, o pueda convertirse o pueda tener la entidad de un problema relevante, ¿no?, de la vida social. Por lo tanto dentro de una plataforma de crítica y dentro de una Didáctica orientada a los problemas sociales relevantes, yo creo que tiene un lugar preponderante; otra cosa es cómo lo tenga, de qué manera exactamente, cómo se organiza aquello, etc.

El segundo nivel un papel preponderante y redundante diríamos, es decir, cíclico de cierta forma, aunque luego el problema -insisto y ya luego podemos entrar- puede formularse de unas maneras muy distintas, previamente o no, etc., etc. El segundo nivel era el de la organización de los contenidos, el segundo nivel de desenvolvimiento, ¿no?, de la cuestión. Y bueno, yo digo que hay, se podría..., ese, ese concepto podría tener un papel hasta de organizador; o no, pero en cualquier caso hay un segundo nivel que es aquel que transforma las ideas que son ideas generales de pensamiento crítico en ideas críticas para la enseñanza y para la educación.

Entonces ahí nosotros veíamos casi todos, cuando hemos discutido esto, entre los grupos siempre ha salido a relucir lo del “artefacto” que hace de gran organizador de los contenidos y que los cuelga, ¿no?, a través de los ciclos, a través de los cursos etc., etc., y en ese sentido pues nosotros optamos por una cuestión, que yo pondría muy en duda, yo creo que hay una cuestión que me parece muy dudosa, y es que construimos demasiados artefactos y demasiadas, demasiados andamios, ¿no?, para hacer luego las cosas; luego utilizamos, no sé si recordáis algunos, los problemas sociales, cuatro conjuntos por un lado, y luego las facetas, habitar, trabajar, tener normas, comunicar ideas; y cruzamos aquellas dos cosas y nos salió allí un mapa general de ideas, de tal y cual, pero bueno, yo no sé si luego el camino puede ser... yo lo haría mucho más corto y mas sencillo, ¿verdad?

El tercer nivel es el del diseño de las unidades didácticas, ¿no? Yo decía que aquí, que había que evitar el error deductivista de esas ideas generales determinadas, y yo también te decía a ti que no creo que el contenido desigualdad requiera un tipo de aprendizaje a otro, la verdad, es decir que no, yo ahora mismo tampoco me lo imagino como qué unidades didácticas o qué tipos de unidades... pues tendría que pensarlo, lo que te decía ahí es en qué unidades didácticas en nuestro proyecto tiene un especial énfasis el tema de la desigualdad, que son “La población y los recursos”; “Mercaderes e Industriales” y “Trabajo, paro y ocio”. En esas tres unidades de la, del segundo ciclo tiene una especial relevancia la cuestión. Y finalmente, bueno, pues decía que, que, claro, para seguir esos tres niveles, una condición, la condición de la que nosotros partimos era la de un currículo abierto. Habiéndose cerrado el currículo, habiendo desaparecido esa condición o ese acompañamiento necesario, yo planteaba que habría que hacer, habría que plantearse ahora mismo una estrategia de desobediencia sobre, respecto al currículo, por un lado, y por otro lado habría que imaginar una nueva formación del profesorado en circunstancias distintas, es decir, las dos condiciones para el diseño en esos tres niveles y desarrollo y experimentación, y tal, desarrollo del currículo abierto y la formación de desarrollo profesional y la idea de proyecto curricular tal como la teníamos entonces.

Yo al final después decía que habíamos pasado a otra etapa, que había que superar la idea tradicional de proyecto curricular; habría que tener muy en cuenta que estamos en un currículo de características distintas, habría, por lo pronto, que enfrentarse al estado, al mercado de otras maneras, de una manera distinta, y también seguramente habría que entender de otra forma la formación del profesorado, tal y como están las cosas; pero, claro está, esto no se dice en el escrito, pero lo añadido yo ahora. Esto se dice desde las circunstancias particulares en las que nosotros

vivimos, porque luego hay circunstancias que pueden ser variables territorialmente hablando.

Bueno, pues de momento esa era la idea.

*Mod.:* ¿Quién quiere seguir?

*Javier Merchán [en adelante J.]:* Bueno, yo he puesto en el texto que os mandé una primera idea, que es que, bueno, cuando se..., sin necesidad de trabajar el contenido, claro, lo que yo planteo aquí es que trabajar el contenido de la desigualdad es una opción ética y política; por lo tanto no interpreto que exista ninguna justificación de otra naturaleza sino que uno opta en virtud de las convicciones o como le queramos llamar, ¿no? De la misma forma que pienso, ¿no?, que cualquier otra opción también esta en el campo de las condiciones políticas, o sea, de no trabajar el contenido de la desigualdad también estás en este mismo papel, es una opción también de esas características, ¿no? Entonces lo que hago es que desarrollo un poco más, y en cuatro líneas, esta, esta idea. Quiero decir, pues, en última instancia el..., todo lo que suponga un obstáculo, que planteaba yo aquí, todo lo que suponga un obstáculo en un proyecto de sociedad, pues entiendo yo que debe ser objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales y objeto de su..., o considerar por lo menos la viabilidad de su enseñanza, ¿no? Y como la..., todo lo que hemos venido llamando siempre problemas sociales, ¿no?, como articuladores del currículo, es decir, por qué, pues porque son dificultades, digamos, en la construcción de otro, del otro mundo, como le queramos llamar, ¿no? Siempre, entonces, lo que quiero decir es que está en ese campo de las opciones políticas y éticas, ¿no?

A partir de ahí yo sí he seguido un poco hasta este momento, hasta este punto, si he ido siguiendo un poco el guión, en las finalidades en cierto sentido ya se expresan, al justificar su necesidad, o sea que el objetivo, por tanto, sería, en última instancia, ayudar o promocionar la construcción de otro tipo de sociedad, etc. Pero claro, más concretamente, yo he señalado en la, en el apartado este sobre finalidades, he señalado tres aspectos ¿no? Diríamos: primero desnaturalizar el fenómeno de la, de la desigualdad, hacerlo, eso es, desnaturalizarlo, y por tanto enseñar a mirar, ponía yo aquí al final, enseñar a mirar la realidad, o sea el fenómeno de la desigualdad está oculto en muchos aspectos, no es visible y entonces en cuanto a su finalidad en la enseñanza diría yo una cosa, hacerlo visible, a los alumnos, me refiero, claro, ya está, hacerlo visible; y después ya veremos de qué forma, digamos, eso se opera después en la práctica en la clase, ¿no? Pero éste sería, entonces, no sé si finalidad u objetivo;

no, no es cuestión ahora de matizar, pero ésta sería una idea que guiaría desde mi punto de vista, ¿no?, el trabajo.

Comprenderlo era otra de las claves, de las cuestiones que planteaba como finalidades, o sea tomar, tomar, o sea, verlo, comprenderlo y para la comprensión del fenómeno adoptar perspectivas, ¿no?, que, que efectivamente nos remonten, nos permitan utilizar claves sociales, claves genealógicas, es decir que, como que algo que no, no obedece a la naturaleza humana necesariamente o que no..., sino que tiene sus..., tiene su historia, digamos, la desigualdad.

Y yo planteaba como tercera idea al manejar, o trabajar sobre este punto de las finalidades, yo decía aquí: ilustrar la acción, ¿no?, o ayudar a los alumnos al compromiso, a cualquier tipo de acción, ilustrar, como, pues aunque no era el momento, pues yo ya avanzaba aquí el análisis de estudios, de experiencias, ya, de confrontación con el fenómeno de experiencias históricas, de experiencias sociales...; no sólo como, decía, alimento de la esperanza de que existen otras, o han existido históricamente otras experiencias, sino como guía, ¿no?, que permitan pensar por dónde se puede, se puede actuar, ¿no? Y, y de momento resumiría en eso mi punto de vista, ¿no?, o sea en el, la necesidad ésta, entre comillas, no es una necesidad, sino que es una opción como cualquier otro, otro contenido; todas son opciones que básicamente están en este campo de tipo político; y tendría como referencia, ¿no?, a la hora de trabajar el contenido, estas tres cuestiones que yo he planteado, desvelar la realidad, hacer visible el fenómeno, ayudar a comprenderla e ilustrar la acción, si puede ser la formación de una opinión o de, o lo que quiera que sea. Este es, de momento, mi punto de vista, ¿no?

*Xosé Manuel Souto* [en adelante X.]: Bueno, pues siguiendo un poco el guión que planteáis, la necesidad y finalidad están muy relacionadas, y nosotros planteamos el problema de la desigualdad como un problema educativo y como un asunto curricular. Como un problema educativo porque creemos que en estos momentos concretos tiene mucha validez entender las perspectivas que tienen los alumnos acerca de la desigualdad, es decir, utilizando ahora palabras de Dewey, nosotros creemos que los alumnos están en bandas fraternales que rechazan la posibilidad de socialización a través de la instrucción escolar; y eso a nosotros nos preocupa porque, efectivamente, las bandas fraternales son las bandas que se cierran sobre sí mismas y que no quieren saber nada de la escuela; y eso es muchas veces el origen de mucha conflictividad que tienen profesores y alumnos. Entonces el primer asunto que a nosotros nos interesa es entender estas relaciones sociales con el ambiente ecológico

donde se desarrolla la vida de los alumnos, evidentemente por esta perspectiva también geográfica, porque de alguna manera estoy condicionado por ser geógrafo, me interesan mucho las desigualdades que se dan en el seno de la escuela, en la clase, en el seno de la familia, en el barrio.

Esta es una perspectiva que a mí me ha preocupado siempre por mi formación intelectual y que después la he venido aplicando en el aula, y que ha dado lugar en gran medida a todas las ideas que han nutrido el proyecto Gea-Clio. Me preocupa porque veo que a veces se han intentado adoptar estrategias en la educación escolar, como progresistas, innovadoras, por ejemplo, enviándoles a los alumnos a que consulten Internet o que busquen en una biblioteca; y eso genera más desigualdades, sobre todo genera unas actitudes bastante agresivas de unos alumnos hacia otros, por aquel que lo pueda hacer y aquel que no, y después una cierta desconfianza hacia los valores que transmite la escuela. Entonces, digamos que la primera de las finalidades y necesidad de trabajar la desigualdad en educación secundaria, para nosotros, es analizar críticamente las relaciones sociales que se dan en el marco donde se desarrolla la vida educativa, la comunicación que hoy de alguna manera está constreñida, porque ya no existe esa posibilidad de socialización a través del marco escolar.

En segundo lugar, cuando planteabas, bueno, y eso ¿cómo se puede hacer?, pues nosotros también hemos, bueno, yo particularmente decía que evidentemente para eso nos pueden servir las fuentes primarias, el conocimiento a través de anuarios, censos, encuestas, etc. Por ejemplo nosotros hemos hecho en este Instituto, bueno, en el que yo estoy, que nos quedamos sorprendidos de que el 90% son los que tienen Play Station, 70 y pico tiene ordenador, el 40 y pico está conectado a Internet, tienen dos coches como media; y es un barrio pobre, pobre, pobre, donde después no tienen características, por ejemplo, de apreciar lo que es una visita a un museo, una visita a un teatro o ir con su familia al cine simplemente. Entonces esas cuestiones nos parecen necesarias para entender cómo se genera la desigualdad material y la desigualdad cultural en esas sociedades donde nosotros estamos ejerciendo la labor de profesores; y para eso entonces utilizamos, como digo, todo planteamiento estadístico que pueda servirnos para analizar la realidad a nivel de relaciones intersubjetivas.

Pero después nos preocupa también el entender, desde los comportamientos, como digo aquí, de los alumnos, y desde las actitudes de otras personas que conviven con los alumnos, cómo se generan esas relaciones de desigualdad, no sólo material sino también entre personas; y para eso con los ejemplos que tenemos de trabajos -y

me estoy refiriendo fundamentalmente a mi Instituto, no es que haya proyecto Gea-Clio ahora-, a través de asociaciones de vecinos y a través de la historia oral, pues nos permite bastante conocer cómo un barrio se va configurando desigualmente y esas desigualdades afectan a las relaciones concretas de los chavales. Cuando trabajamos ya temas escolares, por ejemplo cuando trabajamos la vivienda, cómo ellos hacen alusión a que si su vivienda tiene humedades y sólo tiene siete años, o como si su vivienda no le funciona nunca el ascensor, o como si en su vivienda y en su barrio tienen problemas de violencia porque te pegan si te sientas en el banco de tal o en el banco de cual, porque pertenece a bandas. Y yo creo que eso fue un descubrimiento muy reciente que yo hice a partir de la lectura de un libro y que me pareció muy oportuno. Entonces esto después como se pasa al tema curricular que sería la segunda parte de las necesidades, pues nosotros en el proyecto Gea-Clio hemos utilizado la desigualdad desde dos perspectivas, desde una perspectiva transversal que recorre todo el proyecto y desde una perspectiva de, de un tema, de una unidad didáctica, que permitiría razonar en el segundo ciclo de la ESO, y que estaba previsto siempre que cerraba todo el desarrollo de geografía. Ya sabéis que hemos partido de geografía y de historia, entonces lo que cierra el desarrollo de geografía sería precisamente un análisis, una reflexión sobre los componentes que fueron marcando las desigualdades en diferentes ámbitos, en diferentes facetas, de las, de las otras unidades didácticas. Entonces nosotros..., nos parece que siempre..., sería intentar entender la desigualdad desde la perspectiva de las escalas que configuran un análisis correcto de la desigualdad, como que, evidentemente, yo creo que es imposible hacer un análisis si no tienes la escala adecuada, pues entonces nosotros intentamos fijar determinadas escalas de análisis para plantear ahí momentos y actividades que relacionen ámbitos de desigualdad en la vida cotidiana y que eso sirva...; es por tanto muy semejante a lo de los problemas sociales relevantes, y que eso sirva de punto de enganche de una unidad didáctica.

Esto, bueno, sería así. Después ya, en todo caso, podríamos hablar de por qué hemos concebido una unidad como “El color del dinero” para reflexionar sobre todo eso y cómo en unidades como “Somos el mundo” a través de la población vamos recorriendo las desigualdades, con “Viviendas y ciudades” buscando precisamente la vivienda en escala familiar, la ciudad en escala ya meso y después el universo en escala macro; o en historia a través de la agricultura en “La sociedad del Antiguo Régimen” planteando para quién es el progreso técnico o ya más concretamente el progreso material; y de desarrollo social con una unidad que estamos ahora analizando, pues viendo a quién afecta el desarrollo de la tecnología, ¿no?, que eso es un asunto que nos viene preocupando mucho en los últimos años; de hecho,



estamos desde hace dos trabajando en un seminario interdisciplinar para ver cómo las nuevas tecnologías generan nuevas desigualdades en los alumnos, que es lo que nos preocupa.

*Mod.:* Ya en este caso tú has avanzado un poquito más hacia el tema de fuentes incluso de organización, que luego le daremos otra, otra vuelta, ¿no? Sobre necesidades y finalidades, Marisa o tú, o tú lo has visto también en general o cómo...

*Marisa Soler [en adelante M.]:* No, no yo lo he visto todo por partes, los dos primeros puntos los toqué juntos. Bueno, para nosotros, bueno, las, las, las finalidades más..., la finalidad síntesis, como global, que puede resumir gran parte de lo que nosotros pretendemos es, tiene como dos patitas: una patita que sería colaborar en el desarrollo de las capacidades para que el alumno, nuestros alumnos del siglo XXI, sea capaz de desenvolverse en esta sociedad que le tocado vivir, y en segundo lugar, pero con reafirmado..., pero también contribuir en la consecución de una sociedad más justa y mas democrática. Es que esto sería la primera, sería casi..., pues dotarlos de capacidad para desenvolverse, lo que estáis discutiendo, y la segunda tiene que ver con nuestro punto ético y político y estético, que es la contribución para conseguir una sociedad pues más justa.

Entroncando con estas dos capacidades, o estos dos como... finalidades básicas y más globales, podríamos bajar el nivel de concreción y decir que la segunda finalidad, por tanto, nuestra sería fomentar la tolerancia, más relacionada con el tema nuestro sería fomentar la tolerancia respecto a las minorías diferentes, en democracia, religión, etc., a la vez que beligerancia frente a los fanatismos, xenofobia, de mando por la fuerza...; tolerancia no significa tener de todo. Para nosotros por tanto estos dos son los dos, las dos cajas grandes de..., una más general, más de datos, y la otra un poquito mas cercana a los objetivos. Bueno, para conseguir estos dos tipos de finalidades pues lógicamente ya se trazaría, o trazamos, pues diferentes elementos del currículo. Aquí no vamos a tocarlo, simplemente nos vamos a ir directamente a trabajar el tema de los contenidos y en concreto el contenido de la desigualdad. Entonces, en este tema nosotros sí, sí seguimos pensando que estamos en que el objetivo de la enseñanza sería partir de las concepciones de los alumnos, de su sentir y de sus modos, y actuar frente a su fobia su, su... muchas veces relacionado con la familia, con los grupos de amigos. Y el objetivo, por tanto, sería partir de eso, que fueran capaces de construir un conocimiento más elaborado, más tolerante, más en la línea que hemos dicho anteriormente; que lógicamente nosotros lo que tenemos que trazar es estos dos polos y trabajar mucho y más claramente. No sé si esta publicado cuáles son las condiciones, cuáles son los sentidos, cuáles son los modos de actuar,

cómo son, exactamente, esta fobia del alumnado de secundaria, que no sé si está...; algunas cosas podemos saberlas, ¿no? Pero bueno, sí está publicado posiblemente, sí, en tu tesis avanzabas sobre esto: porque no sé..., tú te acuerdas, que no lo conozco: pero para hablar de un contenido escolar creo que tendremos que tener más dibujado lo que es todo esto anteriormente dicho; si lo tienes, pues nos lo pasas.

*Mod.*: Sí, es necesario.

(Risas).

Tenemos unos cuantos encarguitos ahí, Nico...

(Risas).

*M.*: Una vez dicho esto ya es decir que también estoy de acuerdo contigo en que nosotros, por tanto, el contenido de la diversidad puede tener como dos puntos de vista, uno por sí solo, como puede ser incluso, como relacionado con un título con una unidad didáctica, incluso luego sugiero algunos; y también transversal, o sea que el contenido escolar de la diversidad puede estar..., de la desigualdad..., ¿de la diversidad?

*Mod.*: Desigualdad.

*M.*: Ah, pues yo he tratado siempre...

*Nicolás de Alba* (autor de la investigación) [en adelante *N.*]: Desigualdad.

*M.*: La diversidad.

*N.*: El subconsciente.

(Risas)

*Mod.*: Es uno de los debates suyo, de diversidad y desigualdad, y todo eso que no está... Ahora aquí la idea...

*M.*: Pues para centrarnos en esto, en esto yo he trabajado mucho el tema de la diversidad.

*Mod.:* Claro, claro.

*M.:* Pero bueno. Para ello, lo que estaba diciendo es que este contenido puede tener un sentido por sí solo y puede tener un sentido en torno a gran parte de los temas sociales relevantes, que creo que todos estamos de acuerdo en ellos. Creo que incluso el partir de la organización del contenido se..., que ya vamos a exponer luego, quería decir que, si la organización del contenido está en torno a los problemas relevantes, lógicamente este contenido es esencial, es eje como vertebrante, como lo vamos a tocar luego.

*Mod.:* Además, que estáis, digamos, anunciando ya todos ahí de alguna manera... ¿no? Entonces, bueno, no sé, casi estáis apuntando un poquito más a eso, a cómo se estructuraría, por qué, como petición de principio, parece que hay coincidencias. Ahora se podría matizar un poco más, si queréis. Hay coincidencias en que un proyecto crítico no puede prescindir de esto, que es una opción ética y política, que tiene que estar en la plataforma de pensamiento, que el resto es como hacerlo bajar, digamos a la articulación escolar, ¿no? Y ahí habéis apuntado algunas cosas, aunque sobre eso, no sé si antes de dar ese paso o de ver eso queréis matizar algo más, Raimundo.

*R.:* Sí. Yo coincido mucho en la idea de que, claro, esto es un planteamiento de base, es decir que no hay ninguna razón psicopedagógica que diga que la desigualdad es más importante que..., que la..., no sé, que el tema más arbitrario que se podría considerar. Yo creo que es fundamentalmente una necesidad social, política, y trasciende la educación, siguiendo la tradición que citas tú de los Estados Unidos, y la tradición de educación en valores y de la democracia, o sea, la democracia en el sentido más radical del término. En ese, yo creo que ahí si estamos muy de acuerdo. Yo insistiría también en una cosa que ha dicho Javier, que a mí me parece que yo luego al final, porque es que yo no he seguido ese orden, ya sabes, lo he hecho de otra manera, pero bueno, pero sí es verdad que más que decir cómo va aquí o cómo va allá, es evidente que puede ir en un momento o puede ir a lo largo de todos los momentos, utilizando la transversalidad, que es un contenido clarísimamente legítimo y no solo legítimo sino casi obligado, ¿no?, porque es uno de los temas centrales de una educación progresista, democrática, crítica, como queramos llamar; y entonces eso puede, tiene diferentes...; yo creo que esas son ya más bien opciones más técnicas y tal, que seguramente son, que puede ser interesante hablar de sugerencias sobre ese asunto, pero que no hay..., yo creo que eso no invalida más o menos a la cuestión, lo que si yo veo es que tanto este contenido como otros que se seleccionan por la plataforma de conte..., de pensamiento y demás..., si yo creo yo al final hago, desarrollo esto que está trabajando la educación artística como modelo, etc., que si

tiene..., coincido con los momentos de Javier, ¿no? Es decir, educar la mirada, enseñar a percibir la realidad como una realidad que oculta muchas veces lo que esa realidad tiene detrás de sí, percibir eso en el espacio, hacia el pasado, hacia el presente, es decir educar la mirada hacia el objeto de conocimiento que nosotros tenemos en ese momento planteado, que en este caso es la desigualdad. Dotar a los alumnos y alumnas de un conjunto de contenidos conceptuales que sean oportunos, para, para mirar esa realidad de manera distinta, de manera más profunda; y justamente lo que tú, ya no me acuerdo exactamente dónde lo dices, ilustrar, es decir, eso la fase creativa o productiva, expresar, es decir cómo al alumno yo lo ayudo a través de textos narrativos con vocación estética o..., en fin, que lo podríamos formular de mil maneras distintas, ¿no?

Esos tres momentos a mi sí me parecen claves, porque es como el proceso de aprendizaje se expresa, pero se expresa además, yo lo insisto en el tema del arte, la estética y demás, es decir, además como placer, como deseo, etc.; eso que comento, las vías del deseo y tal, que aparecen ahí como líneas de trabajo, ¿no?, de una práctica pedagógica que es muy ambiciosa pero al mismo tiempo también muy apegada a la realidad, es decir, que está muy arriba, pero muy abajo también, pues dices: ¿qué vamos a hacer mañana? Pero esos tres momentos era lo que quería subrayar, más centrado en lo otro, eso me parece...

*Mod.:* Buscando coincidencias.

*R.:* Que es buena manera, buen colgador, para ir pensando que sobre eso se pueden hacer muchas cosas.

*Mod.:* Exactamente.

*R.:* Y que las técnicas pedagógicas, psicológicas, pueden eso, plantearse, pues, desde esquemas como la, la percepción de las ideas previas, o como puede ser una primera experimentación de trabajo; en fin de más..., deductiva, más inductiva, el esquema ese, pero el esquema es, en realidad..., yo creo que a mí me resulta útil para pensar cómo organizarlo, yo, incluso, lo de distintas perspectivas disciplinares.

*Mod.:* Esos grandes ejes de finalidades de alguna manera también están prefigurando lo que luego podría ser pauta de una construcción, que es otro de los puntos sobre los que se, que se ponen de acuerdo. La idea de percibir, hacer consciente y tal, o la idea más de aportación de información, dotar de instrumentos y tal, y la idea de aplicación.

*R.:* Pero fijaros que, una vez hecho eso, no hay que diferenciar tipos de contenidos, ni cosas de esas, ni hacer categorías dentro de otra especie, ¿no? Serían como principios, principios de procedimiento en el conocimiento, en el conocimiento del aprendizaje unidos. Percibir, comprender conceptos, tal, expresar ideas, o sea que es, que no sería...

*J.:* Ni creo yo que de otra forma tenga que suponer una secuencia en el proceso.

*R.:* No. Exactamente.

*Mod.:* Exactamente.

*R.:* Es que no puede ir una cosa detrás de otra.

*J.:* Es una cuestión a tener en cuenta.

*R.:* Hay tres componentes quizás básicos en el proceso de aprendizaje que no van exactamente unos detrás de otros.

*X.:* Sí, yo creo que eso es una de las experiencias que nosotros, dándole vueltas al proyecto bastante tiempo, estaríamos de acuerdo con lo que acaba de formular ahora Javier, que no son una secuencia tan rígida como hacíamos al principio, como nosotros manifestábamos, como la necesidad de contemplarlas, esos tres, esos tres momentos así, como de entrada, siempre nos pareció que eso de los contenidos conceptuales, de actitudes... para una simple burocracia, que no servía para nada. Al principio nosotros fuimos muy, digamos, ortodoxos en el seguimiento de una fase para plantear el problema a partir de la percepción, y más desde el punto de vista de la percepción geográfica, que siempre lo hemos considerado como una de las herramientas fundamentales, ¿no?, para casar con el constructivismo, que ha incidido muchísimo en nosotros; después, en segundo lugar, esa fase de dotar de contenidos al alumno para poder plantear ellos hipótesis y para poder ellos plantear nuevas conjeturas sobre la realidad y explicarla de forma diferente y después llegar a la, a la expresión. Entonces, ciertamente, ahora seguimos funcionando con un esquema parecido en esta revisión que estamos haciendo de los materiales después de diez años ya de trabajo, pero ya no va de una forma tan esquemática, tan ordenada, tan estructurada sino que está mucho más dinámica, mucho más entrelazada, de tal manera que hemos optado también por necesidades del guión -y después ya hablaremos de necesidades de engañar a las autoridades administrativas que nos

permitan funcionar con ese material- pues hemos hecho determinados trucos de unidades largas y cortas; pero eso de hacerlo largas y cortas nos ha permitido también debatir en gran medida sobre cómo se producía el aprendizaje del alumno.

Entonces ese esquema de que hay que dar un tiempo para que el alumno aprenda es totalmente cierto, eso yo creo que la experiencia nos dice después de mucho contraste de sesiones de cómo aprende tu alumno, de cómo aprende el otro, cómo aprenden aquí, cómo aprenden allá, parece que es necesario tener una paciencia, una espera a que él pueda ir formulando sus ideas. Pero ese esquema de esas tres partes tan claras de las unidades didácticas que al principio teníamos es algo que ahora vamos abandonando, en un afán más dialéctico de ir construyendo ya la realidad por idas y venidas, porque a veces puedes avanzar mucho en la percepción de un problema y no es justo al principio de la unidad didáctica sino es justo cuando te aparece el problema, por poner..., hoy por la mañana mismo; el caso de hoy por la mañana: nosotros estamos trabajando esas unidades "Sudáfrica, nación del arco iris", trabajamos primero toda la problemática de Sudáfrica, el apartheid, Mandela, y después comparamos con los kurdos, con los palestinos, con los gitanos, con diferentes casos. Cuando hoy llegamos al caso de Arafat, pues Mandela es muy guay y Arafat es un terrorista; entonces ahí hay que empezar a plantear cómo percibes tú a Arafat terrorista, por qué; entonces eso no estaría previsto inicialmente en una unidad didáctica como etapa de percepción, que sería en el momento de ir dando la información, pero hubo que replantearla, y eso es lo que ahora en la experiencia y en nuestras formaciones que estamos haciendo, en nuestras unidades lo estamos comprobando, estamos aprendiendo de la experiencia lo que nos dice, conociendo a una persona.

*Mod.:* Bueno, en este caso, por, por ir dando pasos, aunque ya habéis avanzado en dos de las direcciones previstas, pero bueno, yo os haría..., un momentito me detendría todavía.

*J.:* De cualquier forma, Paco, si veis que se va a pasar a otro asunto... Yo quiero subrayar una cuestión y hacer ver, desde mi punto de vista, las consecuencias que tiene; es decir, cuando yo planteo que -me parece que eso lo compartimos todos- que el tema de la desigualdad como contenido escolar es una opción política, esto implica que el, el..., no se puede posteriormente despolitizar el tema, quiero decir, porque, claro, puede ocurrir que, ¿no?, digo..., estoy hablando de mí mismo, digamos que en el marco..., pero después cuando estás trabajando, empieza, digamos, a..., si no a trivializar, sí a terminar hablando de diferentes tipos, dependientes de los ricos, y los

pobres...; quiero decir, y te quedas ahí, ¿no? Y cuando haces análisis de las causas se han despolitizado de tal manera que llega un momento en que ya es inconsecuente con la...

*Mod.:* Se va como desactivando, ¿no?

*J.:* Se va como desactivando.

*X.:* Pero tú sabes que es que eso depende del compromiso social del docente, ya concretamente para utilizar cosas que yo había escrito hace un año o algo así, es decir yo creo que esa es una cuestión que, que no viene como consecuencia del contenido ni del desarrollo del contenido sino del compromiso del docente de querer desarrollar una educación política, porque tú puedes...

*J.:* Sí, sí, claro.

*X.:* Entonces, quiero decir que eso ya tendría que ver más con la formación de profesorado y las actitudes que tiene que desarrollar un profesor, que no tiene que ver tanto con las finalidades y el desarrollo de esa unidad, cómo se configura esa unidad, cómo se gesta, sino cómo se desarrolla en el aula; porque nosotros lo que sí hemos comprobado es que hay profesores que utilizan los materiales de una determinada manera y otros de otra determinada manera, y además, en concreto y con un número de nombres muy claros, unos que lo utilizan con un planteamiento muy crítico y sabiendo muy bien a dónde quieren llegar para esa educación política y otros que lo utilizan como trabajo técnico de hacer gráficas, de comparar, de llegar a ver que uno vale diez veces mas que el otro, y cosas así, ¿no? entonces...

*J.:* Sí, sí, yo estoy de acuerdo con lo que tú dices, o sea lo que, es decir, que no necesariamente porque tú hagas un tratamiento político del contenido escolar de la desigualdad ya eso garantiza que en el aula en cualquier condición va a ocurrir. Estoy totalmente de acuerdo, es decir, lo que yo digo es que si yo fuera..., no si yo voy a hacer algo para que lo hagan otros profesores, sino si yo fuera, habría que estar como, digamos, pendiente de que efectivamente el tratamiento fuera político. Ahora tú dices - y yo estoy de acuerdo contigo-: eso mismo, ese mismo material, ese mismo contenido, tratado políticamente, en manos de no se sabe quién, puede, efectivamente... Pues sí, claro, porque ahí, ahí hay otro problema, es otro, digamos, casi como de otro apartado, es decir, los materiales o la organización de los contenidos escolares están, ¿no?, vamos a simplificar, de momento en dos niveles, uno es el diseño, el currículo, decía, preactivo y otra cosa es lo que en verdad ocurre en las aulas, ¿no?; desde que

se ha pensado, desde que se ha diseñado hasta que realmente se desarrolla en la clase pasan muchas cosas y evidentemente... llevas tú razón, o sea, tener un tratamiento político del tema de la desigualdad de ese contenido por sí mismo no garantiza que ocurra, eso sí es verdad, depende seguramente pues de eso del compromiso del profesor, etc. Ahora en este nivel, digamos, todavía en este nivel de discusión, sería esta cuestión la que yo aviso, digo: bueno, démosle un tratamiento político al problema de la desigualdad.

X.: Pero yo, si me permites, también creo que sería necesario indagar en lo que es el tratamiento político del tema de la desigualdad, porque se puede caer fácilmente en un tratamiento como hacen muchas ONGs, que es un tratamiento muy próximo a Cáritas, a la caridad. Lo que yo creo es que lo que nosotros planteamos cuando decimos la necesidad de ciertos argumentos técnicos, como por ejemplo la escala, es que eso te permite definir muy bien lo que es la desigualdad para los alumnos, como la están viviendo; entonces se da una percepción directa de cómo otras personas perciben la desigualdad y te obliga a ti a replantearla políticamente y entonces es cuando te tienes que definir; todo vale, vale la cultura de las bandas, vale la cultura de lo que yo entiendo por ilustración, por democracia, por valores universales...; eso obliga al profesorado a definirse, el planteamiento a partir de una combinación de escalas, el planteamiento también metodológico de permitir esa percepción, ese tiempo para que ellos hablen, eso obliga necesariamente a definirse a un profesor, mientras que si un profesor con la ilusión de que va a hacer un tratamiento político crítico entra con las ideas de una ONG, por ejemplo Intermón Oxfam, acabará haciendo la unidad didáctica de Intermón Oxfam, y vamos a comprar luego el chocolate en la tienda solidaria que hacemos...; y en eso se han convertido también muchas unidades didácticas en muchos Institutos, que, por ejemplo, así lo tratan; y además a mí me gusta mucho, lo hace muy bien la profesora de religión, que acaba haciendo además el tratamiento de la desigualdad con Intermón Oxfam con todo el material que le lleva. Eso es lo que yo creo que es necesario plantearse también técnicamente, y creo que ahí la Geografía es la que nos dice que debajo de las apariencias hay un, un argumento técnico que te permite descubrir lo que está subyaciendo y que te permite por tanto indagar y romper esas superficialidades de las ONGs. Yo evidentemente soy bastante crítico con muchas ONGs, porque creo que están haciendo una labor de suplir lo que tenía que hacer el estado; entonces no hacen denuncia sino que hacen una actividad supletoria, pues darle clase a los inmigrantes porque el estado no pone los medios para integrar a esos inmigrantes, o no solventando el problema de la desigualdad ni denunciándolo, sino trampeándolo, dándole una comida aquí, dándole una casa allá.



Entonces, a mí me parece que este tema de la desigualdad es un tema político, pero que hay que definir muy bien socialmente por qué hoy hay muchas organizaciones, desde, yo qué sé, por ejemplo, las que nosotros tenemos allí cerca y que nos permiten relacionarnos con ellas y pensarlo, desde “Valencia Acoge”, que está trabajando con los inmigrantes la diversidad, que planteaba antes Marisa, desde Cáritas, que también está trabajando allí, desde los que están trabajando con todos los chavales marginales de la droga, entonces todo eso te permite también constatar cuál es la percepción que ellos tienen, pero eso..., yo creo que también la metodología educativa lo que te permite es hacer esa relación entre educación y sociedad, ver que otros agentes sociales están interviniendo en la educación, además creando una serie de estímulos para que el alumno reaccione.

Y ya, y cerrando esto, lo que es tremendo son los telemaratones, el alumno, cuando planteas esto, te da la solución de que hagamos un maratón para resolver este problema.

*M.:* Maratón ¿que es?

*X.:* Lo que hacen en la televisión, no sé cuántas cosas, y recaudamos dinero para ayudar a los negritos del África tropical. Es que ese es el problema grave de la desigualdad, que se puede banalizar muy fácilmente, y si no hay instrumentos de análisis potentes que descubran las mentiras de la banalidad de los medios de comunicación, de la banalidad de muchas ONGs, se nos queda en un discurso político banal, es decir, es necesario, desde mi punto de vista, plantearlo con argumentos mucho más sólidos, mucho más tejidos en lo que para mí..., y, claro, evidentemente en esto uno está mediatizado por lo que piensa en lo que son los argumentos de la racionalidad científica, de lo que es el poder analizar lo que está debajo de la realidad, y eso en mi modo de ver la Geografía, si me lo ha aportado siempre ¿no?

*Mod.:* Pasando un poco, yo creo que esto con esta..., en ese caso con el tema de las fuentes, es decir, si se asume un planteamiento como el que se ha esbozado aquí, eso quiere decir que habría que recurrir a qué tipo de contenidos que pudieran hacerse desembarcar en el contenido escolar, es decir, habría que recurrir a fuentes científico-disciplinares un poco diferentes de las que habitualmente se han usado, habría que recurrir a esto de la realidad tal como nos llegan por la prensa o por noticias, habría que recurrir a acontecimientos del medio próximo; es decir, esta idea de las fuentes que podrían nutrir los contenidos escolares, y si en todo caso esos contenidos tendrían que estar articulados siempre pues por algunos conceptos muy básicos que le dieran, que le dieran unidad. Sobre esto una gente os habéis pronunciado de una manera

más concreta y otra gente más en el contexto general. Hacemos una ronda sobre esto, es decir, si las, si las opciones que habéis postulado implicarían un cambio de perspectiva en los contenidos que realmente se manejarían, ¿no? , relacionados con la desigualdad, es decir, qué tipo de contenidos, ¿no?, tendrían que ser los que habitualmente se han venido manejando: países ricos, países pobres, no sé cuánto, hacer visibles hechos de la realidad donde hay desigualdad, un contenido que tenga que ver con escalas de trabajo... Como veis, este tema que ya se ha esbozado un poquito en lo anterior.

*M.:* Voy a empezar yo con las fuentes. En cuanto a las fuentes yo he improvisado mucho porque yo me he enterado, he empezado a trabajar hace muy poquitos días, y estaba muy agobiada; pero la primera fuente -y la he puesto la última porque ni siquiera el Word 2000 me ha permitido cambiar el orden-, la primera fuente que a mí me, me parece interesante, que puede ser una fuente, repito, a reivindicar para usar en el aula, es el tema de los graves conflictos o los graves problemas sociales que tienen planteado nuestro alumnado en su propia vida, en su propia convivencia.

*Mod.:* Problemas sociales reales que tienen.

*M.:* Reales ellos; una cosa son los graves problemas sociales de..., sociales relevantes del mundo, y yo estoy hablando de como fuente sus propios problemas, los problemas que tienen en su medio, con sus amigos, con su familia con su..., llena de violencia, llenos de, de, no solamente de cómo decía antes, no solamente de conceptos tópicos sino también de modos de hacer tópicos, de ese sentido muy tópico. Una fuente, la primera, podría tratar esa. La segunda, los graves problemas planteados que tienen la sociedad actual en las..., que la... la desigualdad por supuesto es una, es un tema gordo, y ahora ya no solamente lo tratamos desde el punto de vista económico sino las diferencias sociales, no solo las desigualdades económicas sino también, como decía antes, por género, por etnias, por religiones, y quería tratar incluso algunas más, como son las desigualdades que reproducen por el torpe y el, el que tiene problemas o conflictos sociales, e incluso en esta sociedad, en esta sociedad nuestra del bienestar, el feo, el antipático, o sea, que ya el tema en sí, la desigualdad, lo ampliáramos ese concepto. En tercer lugar, bueno, el campo de la desigualdad, lo que no podemos olvidar, no nos podemos olvidar de ningún campo, y eso todavía, el paso a prescindir del campo disciplinar, yo creo que no lo hemos dado, al menos y dentro del campo disciplinar, pues las fuentes nuestras de la Geografía y la Historia pero también la Sociología o la Antropología, que han tratado estos temas creo que bastante, este contenido bastantes más veces y desde puntos de vista

diferentes. En cuarto lugar, bueno, otras fuentes pueden ser los medios de comunicación, la televisión, los periódicos, Internet, sus tebeos o el cine, en el que el tema de la desigualdad es constante, quizás tratado de diferentes formas. Y esas son las cuatro fuente que yo os he dicho, atendiendo, está claro, a los problemas sociales del alumnado, los problemas sociales más generales, o sea, el mundo de la sociedad que el campo disciplinar y el..., las fuentes de...

*Mod.:* Los medios de comunicación.

*M.:* Los medios de comunicación.

*J.:* Bueno, yo, por centrar, sin irme mas de momento a lo que puse aquí, yo, por una parte, claro, quizás he simplificado mucho, pero creo que la fuente es el conocimiento científico en su..., es decir, que aquí no me parecía necesario hacer la precisión de que no necesariamente una disciplina sobre...; sí, claro, estamos hablando de la desigualdad como contenido escolar, al convertirse eso en el centro, digamos ya deja de ser la disciplina esta que quiera que sea, por lo tanto acudo al conocimiento científico formal, bueno, que está organizado en disciplinas y tal, pero en la medida en que me pueda interesar, o sea, aportar para, para lo que decía anteriormente de mirar la realidad, de comprenderla, etc.

Entonces, por una parte, yo digo: eso es una fuente que ayuda a construir ese conocimiento, después, por otra parte, el mundo de la experiencia de los alumnos, es decir, que es una referencia que efectivamente hay que manejar a la hora de construir este, el tema como contenido escolar, ¿no? Ahora yo aquí decía que yo no veo claro, ¿no?, que esto signifique como, es decir, yo mismo lo he utilizado muchas veces..., o que eso signifique que necesariamente el trabajar con este asunto de la desigualdad como contenido escolar quiera decir que haya que partir de la desigualdad en la clase, en el barrio, en la pandilla, lo que sea, sino entiendo que es una referencia que hay que manejar, pero no necesariamente; quiero decir que..., porque las finalidades que yo he planteado al principio de..., me pareció que, claro, el problema de la desigualdad -por eso yo antes lo he subrayado también- es un problema político, no es un problema de que dos amigos se llevan mal. Claro, el número de experiencias interesa también, desde luego, tenerlo como referencia porque de alguna manera la educación tiene que ser también capaz de hacer que las personas comprendan su propia experiencia.

*R.:* El problema yo creo que hay..., los problemas hay que formularlos previamente, más o menos elaboradamente, pero hay que formularlos, porque, claro, ¿no?, los

problemas yo creo que son efectivamente..., los que los alumnos tengan probablemente sean los que no se imaginen que tienen, o sea, que el problema no está en que otra cosa es..., es que yo creo que hay como diferentes niveles de..., igual que el tratamiento a escala, yo creo que el tratamiento a escala de un problema es sobre todo una cuestión de utilización de una disciplina oportunamente para, para, diríamos, ilustrar un problema que es formulado en un nivel distinto al disciplinar. Por tanto yo, nosotros, cuando leíamos aquello, esto que yo os mandaba, ¿no?, nosotros lo formulábamos: los grupos humanos satisfacen sus necesidades naturales mediante la creación de sistemas de producción y organización del trabajo que sirven para garantizar su subsistencia colectiva; y esto: los individuos y los grupos sociales distribuyen su vida en tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo a lo largo de los cuales producen y reproducen sus condiciones de vida y las de la comunidad a la que pertenecen. Coño, ahí, ese es el núcleo para empezar, yo creo que ese es el núcleo. Claro, lo que pasa es que no les vamos a meter este tocho como..., esto no es la formulación didáctica; por eso yo decía que hay que hablar, hay que descender de este tipo de enunciados a otros que tienen otra categoría y otro nivel distinto, y que tengan que enlazar con lo que están viendo todo el día en el barrio, en la calle, tal, y demás, pero que lo que..., es la plataforma esta de pensamiento lo que te diría si son las desigualdades nacidas de la explotación, y que eso a la escala que consideremos oportuna lo fundamentamos o que..., ¿no? Porque puede, no sé, si..., y luego se pueden estudiar, claro, cuestiones que sean, por ejemplo, la desigualdad en el consumo, o la desigualdad en el vestido, la desigualdad en la vivienda, la desigualdad en la alimentación, las calorías, no sé qué...; en fin, entre continentes, entre pueblos, yo no sé..., se puede luego eso...

*Mod.:* Pero que cualquiera de esas cosas más concretas está contenida en ese otro contenido básico.

*R.:* Claro, claro, porque ese contenido se desarrolla un poco más, pero va de ese pronunciamiento más abstracto a que hay un sistema mundial, ¿no?, de interdependencias y de desigualdades mundiales, que, un poco, es el asunto, el asunto en cuestión es, bueno, pues se va a un sistema de producción que se ha dado históricamente, que se llama capitalismo, que existe y que produce a escala mundial y a todas las escalas posibles tal...; y ése, claro que es una cosa, vuelvo a decir que es genérico, pero, claro, ése es el problema social para mí, vamos; porque a mí cuando en el..., los grupos entre nosotros discutimos sobre lo que es un problema social relevante y demás, pues a mí me parece que lo relevante me parece esto; luego las expresiones concretas de eso son muchas, el acceso a la vivienda, el acceso a no sé

qué, pero eso son expresiones que se pueden tratar como elementos, digamos, de incentivación de los aprendizajes, de conexión mas rápida con experiencias de los alumnos o lo que fuera, ¿no?

*M.:* Pero no es eso, solamente eso; yo es que..., yo como pienso que..., yo quisiera tener..., la enseñanza no solamente es conceptual, por tanto, sino de que ellos recorran en el camino su propia cotidianidad, su forma de hacer.

*R.:* Si yo en eso estoy de acuerdo.

*M.:* Exactamente, los cuatro no quieren decir que sean alternativos, sino que los cuatro serían la ciencia por un lado, los problemas, plantearle los problemas sociales, el tema de los medios de comunicación, porque ahí hay muchas fuentes de información y de tratamiento y que nos está inundando, no tanto como creen ellos, pero la tele, no sé, el Gran Hermano y todos esos programas, e incluso Operación Triunfo..., hay, ahí hay mucha información y mucho, vamos, y por otro lado que en, en toda unidad didáctica en todo trabajo con los alumnos, se puede, a mí me da igual la secuencia, porque no me gusta la secuencia de lo particular, luego lo tal..., sino que luego en un momento determinado se entronque con sus propios problemas cotidianos.

*J.:* De todas formas incluso algunas veces puede ocurrir, estoy pensando en situaciones prácticas, que justamente por, por partir o por tener, tener como referencia principal el trabajar con situaciones muy cotidianas, es un obstáculo, porque, porque está tan naturalizada la desigualdad que resulta incomprensible para los propios alumnos que lo que ellos viven tan cotidianamente pueda ser susceptible de análisis como...

*R.:* Motivo de estudio.

*J.:* Motivo de estudio, o sea, no puede ser.

*M.:* ¿Es un obstáculo?

*J.:* Sí, sí, y se me esta ocurriendo ahora...

*X.:* Yo creo, yo creo....

M.: Es que ellos, ellos cuando tratan la desigualdad en una unidad didáctica, los negritos los tal y cual, yo creo que no, que la transferencia de conocimientos de un campo a otro, eso no se da así por magia, luego hay que tratar...

J.: No, no digo que no haya que abordarlo, sino que...

M.: Ah, ya, vale, vale, vale.

J.: Es como conocimiento organizador.

M.: Ah, no, no, por supuesto, yo no estoy hablando de eso yo estoy hablando...

J.: La misma cotidianidad.

X.: Eso es imposible mezclar, pero yo que eso...

J.: Estoy improvisando en...

X.: En esta biblioteca, sede de tantas discusiones del grupo IRES, yo no puedo dejar de recordar lo que es un problema escolar frente a un problema social, y yo, me parece muy bueno lo que has dicho tú de la referencia del problema, no es un punto de partida es una referencia, pero es una referencia...

M.: Estamos hablando de fuentes.

X.: Claro, claro, si yo estoy de acuerdo con contigo y además que a mí me parece fundamental, porque, si no logramos eso, no podemos formular ese problema social, que es cierto, en una sociedad esa desigualdad que existe hoy en el mundo por las necesidades humanas y las relaciones comerciales desiguales bien, pero si nosotros entramos con eso en el aula, sin plantearlo con el referente de su experiencia particular podemos, yo creo, que conseguir dos cosas, uno que sí, que se lo aprendan y que nos hagan una buena redacción haciéndonos ver que lo han aprendido, pero si nosotros queremos también cambiar su comportamiento y su actitud para que puedan tomar decisiones libres tienen que estar continuamente en interacción con su vida cotidiana, porque yo creo que es una realidad que hoy cualquier profesor de 3º y 4º de la ESO te lo dice; es que el comportamiento de ellos es totalmente agresivo, violento y agresivo, y violento en relación muchas veces con las desigualdades, que tú llevas Burberrys, que tú llevas no sé qué...; son comentarios que yo los oigo por los pasillos;

la desigualdad está en ellos latente y está en ellos latente donde viven y está en ellos latente de lo que ven en la televisión, que éste se ha hecho rico por esto, por lo otro y por lo cual. Entonces, claro que eso no se puede convertir...; que sería el comportamiento espontáneo objeto de... ¿no?, pero tampoco conocimiento científico.

Hay que llegar a ese conocimiento escolar, por utilizar la jerga de IRES, que me parece bastante útil, nosotros también hemos intentado acercarnos siempre a definir lo que era para nosotros un problema escolar, que tenía dos referentes, tenía el referente de la problemática social desde el conocimiento científico y el referente de conocimiento espontáneo a partir de las experiencias vividas por los miembros de la comunidad escolar, que también son los profesores, los profesores y las familias, ¿eh? Por ejemplo, yo creo que cuando le dejas tiempo hablar a los alumnos te dicen: profe, es que yo digo esto porque mi padre siempre lo dice; entonces es una serie de connotaciones de la experiencia vivida por los alumnos que tenemos que dejar que aparezca en el aula si queremos transformar ese conocimiento en actitudes de decisión; entonces ahí es donde yo me refería a que la desigualdad es un asunto que trasciende lo que es una unidad didáctica, que evidentemente estoy de acuerdo con Raimundo cuando dice que el conocimiento escolar es un conocimiento que uno se aprovecha de él, no tiene mas valor que ese, es decir, yo lo aprovecho porque me viene muy bien, me clarifica mis ideas, pero en absoluto eso tiene que ser un corsé para hacer una unidad didáctica. Lo que ocurre que, que te permite darte cuenta muchas veces de planteamientos ingenuos ante la realidad, ¿no? Entonces, lo que yo quiero decir es que si nosotros queremos realmente trabajar educativamente la desigualdad y que eso facilite el aprendizaje para tomar decisiones después los adolescentes, los jóvenes en la vida ciudadana hay que construir el problema social, perdón, hay que construir el problema escolar a partir de un problema social, y eso supone un ritmo, una pausa, unos materiales donde los alumnos puedan reflexionar, porque, efectivamente, si tú dices: vamos a trabajar con el problema de tu casa, de la humedad que tienes en el 3º porque ha llovido ayer y te ha entrado y hace siete años que te la has comprado, como me decía uno; eso dirás: pues mira..., como venia una vez uno, me dice mi abuelo que me expliques eso de la hipoteca, porque el no sabe como cancelarla.

(Risas)

J.: Pues que venga tu abuelo.

X.: Eso evidentemente es una anécdota es un chascarrillo, que viene muy bien; pero cuando veo allí que hay problemas de las viviendas, de que la mitad de salario bruto

de los españoles se va para pagar la hipoteca, empiezas a decir: ¡ostras!, pues esto es lo que yo oigo en casa que están diciendo mis padres y que están planteando continuamente; o cuando tú estas planteando el problema del barrio, la situación, dicen: ah, entonces ésa fue la situación que plantearon en la asociación de vecinos. Es decir, que lo que buscamos es que exista esa interconexión que, que es una interconexión que se da como la vida misma, pero que tú la puedes facilitar o puedes alejar. Yo creo que se aleja cuando se hace un tratamiento político conceptual del problema social de la desigualdad, se aleja porque ellos ponen la barrera y dicen: se acabó, si tú quieres, yo me lo aprendo y te lo digo, pero que yo cambie después de actitud o que yo siga diciendo que tú llevas Burberrys y yo no...; y eso genera una actitud, un comportamiento, y ese profesor es un imbécil porque viene en autobús y no viene en coche, no tiene dinero ni para comprarse el coche..., que son actitudes...

M.: O en bicicleta.

X.: O en bicicleta, efectivamente; es así. Pues eso es lo que nosotros queremos, construir una sociedad más democrática, tiene que formularse a través de problemas escolares y dejar entonces que esa formulación del problema la hagamos en clase, porque el problema social yo creo que sí lo podemos hacer en la plataforma de pensamiento, pero el problema escolar hay que hacerlo en clase, desde mi punto de vista, en el aula; y ¿cómo?, con materiales, con materiales organizados, eso es lo que nosotros pensamos, ¿no?

J.: Vamos a ver, de todas formas, yo, bueno, voy a terminar. Que yo he utilizado esa expresión para, digo, de tener como fuente la..., el mundo de las experiencias de los alumnos también en este sentido que tú has dicho; estamos totalmente de acuerdo, pero prefiero utilizar esta expresión porque veo la práctica de los últimos años, y las actividades de formación y tal, que cuando se ha manejado algo parecido a esto, como si las ideas de los alumnos y tal..., esto se ha burocratizado de tal manera que en la práctica ha supuesto que hasta los libros de texto la primera página del tema es... ¡Cuidado! porque no estamos hablando de eso; y por eso a mí me parecía más..., no sé, clarificar estas ideas, o sea, no es exactamente que el problema de la desigualdad haya que plantearlo desde mi punto de vista, como, bueno, los problemas de los niños que se pelean en la clase, porque, entonces, yo creo que sí despolitizamos el asunto. Pero, efectivamente, tú llevas razón, no se puede plantear como un asunto totalmente distante y por lo tanto que no aporta interrogantes ni respuestas a lo que ellos viven, sino que tiene que ser eso, un referente del mundo de las experiencias, cómo eso se concreta, materializa, articula...



M.: Eso después.

J.: Eso... (risas).

R.: Yo creo que lo que no hay que confundir son los momentos de la formulación y las distintas formulaciones que hay de dos cosas; es decir, si distinguimos entre problemas sociales y problemas escolares, yo puedo admitir esa diferenciación, pero no se puede decir que el problema social es el problema escolar, habrá que decir este problema de la desigualdad...

J.: Se formula si...

R.: Es escolar y tal, pero el problema social es éste, no podemos...; y eso tiene otro nivel, un nivel fuera, extraescolar, fuera de la cuestión esta ¿no? Y luego ya el otro problema, ya ése es no extraescolar, ése es extraterrestre, que es el de la modificación de las actitudes, ¿no?; es decir, ése es un viejísimo problema que no sé..., yo creo que en esto pecamos de, de excesivamente inmediatistas, ¿no?, y además de, quizás, querer arreglar el mundo con la enseñanza de la desigualdad, pensando que es que a partir de mañana...

J.: Mas que querer, confiar, porque querer sí queremos todos.

(Risas)

R.: Eso es lo del deseo, lo deseable, pero es verdad que, vamos, desde...; yo he manejado, vamos, en la antología que nosotros trabajamos de textos siempre hay un texto muy famoso de los diálogos de Platón, ¿no? sobre el tema de la, de la educación, ¿es posible hacer ciudadanos virtuosos? Bueno, ése es un problema que siempre... ¿se puede enseñar la virtud o tal? Esto es una cuestión que viene de, vamos, de antiguo y que yo creo que en los proyectos de tipo político, mas politizados, radicales, críticos, que yo llamaría críticos sin más, pues tiene un poco la, la..., es una esperanza excesiva en la escuela, en la educación y en la ingeniería de las conductas humanas, que es además eso, también tiene un cierto peligro, ¿no?; es decir, y sobre todo yo creo que un mal cálculo de lo que..., de los intangibles que se producen en los procesos educativos, lo que produces en los procesos educativos son cuestiones que nosotros no controlaremos nunca y no debemos pensar controlar aquello que no, no es controlable, ¿no? Yo recuerdo también otro texto de Unamuno en la..., cuando habla de las., recuerdos de niñez y de mocedad, cuando el explica cómo él estudió el

bachillerato en el Instituto de Bilbao, y dice, claro, y dice: aquellos, dice, aquellos despojos de ciencia que nos daban, aquellos, aquella logomaquia no sé qué, no sé cuánto...; y al final termina y dice: y salí enamorado del saber.

*M:* Pero, perdona, sí, sí, eso era distinto...

*R.:* Ese es un intangible que no se controla, es decir, que no se controla. Yo a mis alumnos a veces en la Universidad también les he comentado en el doctorado, les comento algunas veces eso, y por qué me gusta a mí ahora la *Iliada* y no me gustaba nada entonces, ¿no?, es decir, qué elementos...; y no es..., ahí hay un proceso y hay un salto y hay cosas que nosotros no controlaremos. Yo creo que es, es también conveniente dejar las cosas que vayan a su aire, ¿no?, teniendo en cuenta que, bueno, nosotros somos una..., hay que hacer las proposiciones, yo estoy de acuerdo en enmarcar unas ideas y decir: estos propósitos son de ese tipo, ¿no?; pero yo creo que en realidad son los procesos educativos y el funcionamiento de la..., del sistema escolar y de las escuelas es tal que no, que no es de ninguna manera controlable como unidad didáctica que produce...

*M.:* Pero es que no es controlable nada. Cuando tú hablas de la -un momentillo, nada mas-, cuando tú hablas de la educación del deseo, tú, imagínate que no se puede controlar, es que realmente yo creo que eso es casi obvio, claro que en la enseñanza no controlamos gran parte de las cosas, se hacen propuestas y ¿para dónde vas?, pero estamos tratando si hay que tratarlo o si se puede tratar o no.

*R.:* Sí, sí, yo decía que...

*J.:* Que yo completo...

*X.:* Estamos hablando ahora sobre los deseos, ¿no?, de la educación, claro, y yo ahí tengo algunas discrepancias. Primero, claro, citas a Platón, pero Platón buscaba a un hombre varón, por tanto virtuoso para ese 5%, pero ése es minoría, el modelo de él es el varón virtuoso, pero una minoría; ahora estamos hablando de otro modelo educativo y por tanto no me vale el modelo de Platón para esa comparación ni tampoco el de Unamuno, porque en Unamuno no había la necesidad de que, la posibilidad de que la escuela facilitara el cambio, porque era el referente educativo, hoy no lo es, hoy en cambio no es fundamental; por eso es por lo que yo estoy de acuerdo en que es necesario tomar esos referentes de las experiencias para crear unos valores de racionalidad, en ese aspecto, para que simplemente los profesores podamos tener un

ámbito de comunicación; a ver, yo lo hago, yo lo hago desde una perspectiva también filosófica y sabéis que siempre he dicho en los escritos que me parece necesario recuperar esa teoría de la comunicación de Habermas que nos dice: es que hoy no hay una posibilidad en absoluto de una comunicación ideal de habla, de una comunicación ideal de hablantes; eso que tenía Platón era porque él se reducía a un 5% de la sociedad, esto que tenía Unamuno es porque él se reducía a un porcentaje de letrados ilustrados, ahora tenemos el 100% de la población en nuestras aulas que están intentando acceder a algunos valores que hoy están completamente despendolados, sobre todo porque ha caído en crisis toda esa sociedad patriarcal que teníamos, donde se transmitían de una manera unos valores que se asumen; entonces en este nuevo contexto, es decir, yo creo que es necesario entender que estamos en un nuevo contexto, no se trata de controlar conductas, que yo eso creo que lo tengo medianamente claro, que no se puede intentar a través de una unidad didáctica creer que el alumno se va a transformar en una persona que actúa críticamente a partir de lo que tú le enseñas, vamos, y yo creo que precisamente sería el error, porque si un alumno aprende es cuando manifiesta el disgusto, la contradicción, la remoción de sus pensamientos y por tanto su conocimiento, y si manifestara algo contrario nos estaría intentando engañar.

Entonces, yo lo que insisto es que en los momentos actuales, inicio del siglo XXI, trabajando el tema de la desigualdad y estando tan contaminados además por los medios de comunicación, como tú dices, que me parece importantísimo, por las ONGS que dan una idea teóricamente progresista de lo que es la educación de la caridad cristiana de hace unos cuantos años en la mayor parte de los casos, nosotros tenemos que saber qué es lo que podemos hacer desde la escuela, y desde la escuela, además de las referencias de los medios de comunicación, tenemos el referente científico, pero tenemos el referente de nuestros alumnos, que sabemos muy poco de ellos, sabemos muy poco de cómo piensan de cómo actúan, cómo se relacionan, qué hacen cuando salen de la escuela, todo eso me parece que es fundamental para definir el problema escolar, si no, estamos errando, eso es lo que a mí me parece necesario insistir en este tema de la desigualdad, porque es un tema para ellos muy permanente, que lo ven todos los días, que lo sienten, que lo oyen hablar en sus casas y que tiene una serie de actitudes hacia los que están llegando que les van a quitar el trabajo, que tiene una serie de actitudes hacia éstos, son expulsados de clase por esto o por lo otro; es decir, a mí me parece que sí que una unidad didáctica y unos materiales organizados permite reflexionar entre la experiencia y el conocimiento científico, o por lo menos yo, ingenuamente, yo creo eso porque lo he podido comprobar en mis diez años de evaluación de materiales didácticos, y eso es lo que hoy tenemos que con el conocimiento. Eso ayuda, pero ayuda ¿a qué?, ¿a controlar el comportamiento de los

alumnos?, no, no, porque nosotros lo que podemos es conducirles, es educarles, y ellos después van a ser autónomos y tomarán sus decisiones. Pero sí a racionalizar su práctica, y a mí eso me parece fundamental, que el alumnado tenga un lugar que es la escuela o el Instituto donde puedan racionalizar su práctica, y para eso yo insisto en lo que nosotros creemos de este tema tan candente, que no se puede convertir en un tratamiento de la anécdota del piso que tiene humedad ni tampoco ni tampoco se puede plantear del pobre que está en la esquina pidiendo limosna en la iglesia, sino que hay que plantearlo racionalmente, con más teorías, pero eso, si no le damos tiempo al alumno a que lo formule en clase, si no tenemos la paciencia de esperar que él verbalice, con todos los errores que tiene de comunicación verbal, su interpretación de la desigualdad, yo creo que hemos fracasado, porque no se construye nada, absolutamente nada, me da igual que la educación pretendidamente sea muy política porque es absurdo, porque te va decir en el examen lo que tú quieras, para aprobar, que es su objetivo; si tú pretendes esas otras cosas, y pretendes implicarlo a él en un cambio de actitud, tienes que dejarle tiempo, tiempo necesario, por eso la estructura metodológica de una unidad y por eso defendemos que tiene que haber un tiempo, porque la metodología crea un tiempo, un ritmo, una pausa unos expectativas, qué se escucha, cómo va a haber una construcción de un problema escolar en el tema de la desigualdad, en cualquier otro, si no se escucha muchas veces a alguien en clase, es imposible. Si queremos comunicación tienen que escucharse, y la escucha, y ya no digamos si busca la escucha activa.

*J.:* De todas formas yo, la..., bueno, no, que quizás siempre hablo del asunto, pero, claro, es que hay una visión más optimista y más pesimista, con respecto a las posibilidades de la institución escolar, ¿no?, entonces, yo pues no sé, me acuerdo mucho de ese prologo tan del librito tan bonito de Delval que...

*Mod.:* ¿“Vivir y aprender”?

*J.:* No, “Aprender en la vida y en la escuela”, que es tremendo el prólogo, el prefacio, el prefacio es tremendo, porque él se pregunta, dice: bueno, ¿cómo es posible que la gente pase tantísimos años en la escuela y sepa tan poco?; entonces yo...

(Risas)

*J.:* Y también me acuerdo de una entrevista que ya hemos recuperado, la leí, ahora no sé siquiera, que le hicieron a Bernstein, y le preguntaban: ¿y usted por qué se pasó a dedicar a la sociología de la educación si se dedicaba a la lingüística? Dice: porque

es que me maravillaba cómo era posible que después de cien años de escolarización obligatoria la clase baja de los británicos supiera tan poco. Entonces, claro, quiero decir que yo creo que sí, que la escuela tiene posibilidades... y por otra parte casi prefiero creérmelo... (Risas). Bueno, y además porque efectivamente tiene posibilidades, y ahora me parece que son unas posibilidades que están constreñidas por un marco, que, bueno, pues los chavales de 3º C de hoy, de esta mañana, que yo he tenido a las 8:30, allí no están voluntarios, entonces ya eso dificulta la..., están allí... Yo creo que sí que es posible, pero quizás no tanto como... Me pongo yo como ejemplo, como yo desearía, o sea, que es posible que la educación en el ámbito escolar pues sirva de algo, quizás no tanto como yo desearía.

Yo termino, porque yo había empezado otra vez eso, y ahora termino y, ya, un momento, porque tiene que ver con esto que estoy diciendo, ¿no? A la hora de construir los contenidos respecto a este asunto yo decía aquí en el texto que me mandó Nico que había estas dos referencias: el mundo de la experiencia y tal, que había que huir explícitamente de referencias que desnaturalizan el sentido, por ejemplo, cuando pensamos muchas veces para organizar el contenido y tal, estamos pensando en el horario, este tema va por aquí, este apartado va por aquí, y después al día siguiente tal, no sé cuánto, y al final terminamos construyendo un monstruo que tiene..., un artificio, un artificio; entonces yo por eso lo ponía aquí. A la hora de..., como fuente de un contenido rechazar, o sea, esta, esa lógica que es artificial, que es artificiosa del horario, después la realidad ya se encargará de ponerte en tu sitio, pero a lo hora de manejar el referente para conseguir el contenido terminamos construyendo contenidos escolares con una lógica absolutamente burocrática, este apartado desde aquí hasta aquí, después al día siguiente trataremos..., entonces se convierte en una cosa artificial.

*Mod.:* Eso no, sí, sí.

*J.:* No, quiero decir que tiene más proyección después notando..., más proyección en la concreción de la secuencia, etc. Y por último como referente yo creo que hay que manejar también efectivamente las posibilidades de comprensión de los alumnos de esos contenidos que nosotros queremos trabajar, ¿no?, a modo como...; a mí me resulta, me resultó muy interesante la idea de, de Young; decía que con los alumnos hay que seguir el proceso que sigue el sicoanalista, ¿no?, es decir, tienes que ir viendo en cada momento cuál es la etapa superada, cuál es la etapa que podemos empezar a avanzar, ¿no?, en la comunicación entre el sicoanalista y el paciente...; pues en este sentido quiero decir también que efectivamente tienes que ir, tienes que tener como referencia qué, qué grado de comprensión se puede alcanzar, qué grado

de comprensión no se puede alcanzar y qué, cómo se va a construir la comunicación, para, quiero decir, de mayor a menor complejidad, como va eso, ¿no? Eso era lo que yo, para terminar...

R.: Yo quería matizar una cosa. Bueno, en primer lugar yo le recomendaría a Nico que leyera el "Protágoras" de Platón.

(Risas)

R.: Va ser interesante porque precisamente el dialogo ese es un dialogo que justamente plantea el problema de la educación y lo plantea además en, en una dialéctica muy interesante. Entonces yo..., ya en el sistema escolar que hay en Grecia en esa época y demás... Y mi advertencia, mi advertencia no es que lea a Platón o a Unamuno porque tenga yo debilidad por alguno de ellos o así, es a tener en cuenta que toda la investigación que se hace general sobre qué es lo que realmente aprenden los alumnos, y sobre todo, todos los análisis longitudinales que estudian lo que aprenden realmente los alumnos, es muy distinto de lo que pensamos nosotros que aprenden. Eso creo que es universalmente reconocido y por tanto eso es intangible, y hablo precisamente de que seamos, es el llamamiento que yo hago a comprender un poco la vida del profesional y demás, que es..., hay que tener, pues eso, mucha paciencia, mucha calma, no precipitarse y no, yo qué sé, que no es la intención de ninguno de los que estamos aquí..., y no modelar las conciencias de una manera predeterminada, ¿no?, de una manera clara, ya pasará que te encuentres pues mañana en las manifestaciones con tus alumnos, y te lo pases muy bien; quiero decir que son cosas que se van dando, o igual dentro de diez años se acuerdan de alguna cosa que tú dijiste en clase o de algún gesto que hiciste que les fue positivo para su formación, y eso es lo que más seguramente se pueda agradecer.

Yo sé que hay que hacer unidades, materiales didácticos, y todo lo que sea; lo que quiero insistir, porque es la segunda parte de lo que yo os he escrito, es el por qué pasa lo que pasa; es muy complicado, es muy complicado, es muy complicado porque tiene que ver con muchos factores que nosotros no controlamos, porque el aula es un microcosmos social en el que se reproducen las pautas de comportamiento social que son muy difíciles de entender, y esos dos conceptos de campo y *habitus* que utilizo tan habitualmente de Bourdieu me sirven para tratar de hacerme una idea de lo que hago todos los días, de lo que hacen los agentes que intervienen en los procesos educativos. Y ésa es una meta, ésa, la prudencia y tal que nosotros no es que hayamos pensado alguna vez y ahora concretamente que no, que tal, ¿no? Pero que

es probablemente, yo, ya lo hemos hablado de ello, soy partidario de, de quitar los andamios, de andar más libremente y de hacer las cosas quizás de otra manera, digo, yo desde mi punto de vista como profesor y como miembro de grupos de trabajo, estamos, hemos hecho y seguiremos haciendo materiales para la enseñanza y documentos que son absolutamente imprescindibles. Esa era la intención de mi intervención.

*Mod:* Yo creo que en lo que habéis ido planteando se han ido mostrando, bueno, las opciones, los referentes, no queremos hablar de fuentes, que habría que tener en cuenta para el contenido, y continuamente habéis estado haciendo alusión a la forma de articular eso en forma de problemas. Pero casi éste sería ya el único punto que antes de tomar café podríamos tocar, ¿no? Sí parece que hay una opción por la que, de alguna manera, os habéis pronunciado todos, que es en torno a problemas y ha salido un poco lo de la tesis, los problemas sociales como referente, o convertirlos en problemas escolares o si son distintos, etc., etc. Entonces yo os pediría en ese caso que en esta última ronda antes el café os pronunciarais sobre, sobre el tema de la articulación, de cómo sería más útil trabajar la desigualdad, si articulándolo como un problema social relevante de tipo genérico, con formulaciones más concretas... También se ha hablado de la idea de que esté de alguna manera presente de forma transversal en los contenidos, en fin, casi el punto C, D, y os diría que casi el E también, porque...

*N.:* También ha salido.

*Mod.:* También ha salido, sobre el proceso de construcción ya se ha dicho algo, pero, bueno, por lo menos el punto C y D casi, como veis, como veis, esto, bueno, ya se ha dicho una cosa.

*M.:* Ya se ha dicho mucho.

*X.:* Ya se ha dicho mucho, ¿no?

*Mod.:* Pero la opción por plantearlo en torno a problemas, aparte de opción general como plataforma de pensamiento, luego ya en la articulación curricular más concreta dentro de un proyecto o algo así, ¿cómo la veis?, ¿cómo la veis? ¿Tendrían que ser una serie de problemas que..., con el artificio aquel...? Bueno, ya tú dices que ahora, ya has dicho que te despojarías de muchos de esos artificios, ¿o tendría que ser, valdría la pena, no obstante, coger algún problema y hacerlo claramente visible para

meterle el diente y no conformarse con que estuviera ese contenido por ahí diluido transversalmente?

*J.:* Yo no sé si me acuerdo de lo que tú decías, pero me parece que lo que yo iba a decir es muy parecido. O sea, por una parte creo que va como contenido transversal, diría...

*Mod.:* Forzosamente.

*J.:* No, no, espérate que termine.

*M.:* No, además de...

*J.:* Además de, o sea que, es decir, y recurrente.

*Mod.:* Yo me refiero, inevitablemente, que tiene que estar ahí, ¿no?

*J.:* Sí claro, sí, lo veo también como a modo de formulaciones más concretas, en torno a lo mejor a cuestiones que no necesariamente son la desigualdad sino pues el..., yo ponía aquí países ricos y pobres o los barrios de la ciudad, quiero decir, formulaciones más concretas, o sea, y no descarto, pero la verdad es que tampoco tenía una idea clara cuando yo he redactado esto que en algún momento pudiera tratarse así, a lo bestia, la desigualdad, ¿no?

*M.:* Desde la abstracción.

*J.:* ¿Cómo? No, no.

*M.:* Como título aparte.

*J.:* No, no abstracto, la desigualdad no es un problema abstracto.

*M.:* Sí, la desigualdad sí es abstracta.

*J.:* No, no, ¿cómo va a ser abstracta la desigualdad? La desigualdad es una cosa muy real.

*X.:* Pero es un concepto, tiene razón...



*Mod.:* Es un problema más general.

*X.:* Como un sistema, como un sistema que articula varios elementos.

*M.:* Ya, pero... es un sistema que...

*Mod.:* Termina Javier y...

*J.:* No, bueno, yo decía abstracto en el sentido no de, sino de, quería decir que, sin descartar que en el currículo pudiera haber una unidad didáctica dedicada a eso, como, como, digamos como lógica que, que...

*M.:* Dedicada como título.

*J.:* No, dedicada a eso especialmente como lógica que gobierna el...

*Mod.:* El sistema social.

*J.:* Eso es. Pero digo que no es un asunto tampoco que yo tenga muy claro, ni tampoco me parece fundamental, sino que lo veo más bien así como transversalmente, o sea de forma recurrente, apareciendo en esto o en lo otro, en formulaciones más, en formulaciones concretas, ¿no?, que puedan plantearse más en este campo de la experiencia. Y digo que tampoco descarto que pueda abordarse así, a lo mejor en otro, en un momento como de más maduración de los..., podía tratarse de esa forma, creo yo, o esa es mi idea. Por lo tanto, o sea, con el resto del currículo sería ésa la conexión que veo yo que puede ser.

*Mod.:* Estar presente a esos tres niveles, por decirlo así, en esas tres modalidades. ¿Queréis añadir acerca de eso o algo?

*M.:* No, más o menos está claro ya.

*Mod.:* De todas formas pasamos...

*M.:* Y la versión sería, depen... en función del proyecto de cada uno, o sea que ahora mismo yo creo que nosotros no estamos construyendo un proyecto curricular, por tanto ahora mismo definir eso no...

*Mod.:* Pero yo si os quería preguntar un poco, vamos, cuando se planteó esto, sí os quería preguntar también, porque eso está claro a nivel de desideratum, ¿no?, como siempre. Pero, si se articula un proyecto curricular para la secundaria, por ejemplo, ¿de qué forma, o la gente que concretamente habéis tenido mas experiencia en elaborar proyectos, con que lógica se podría ahí enunciar, con que lógica se podría ir dialogando sobre el tema de la desigualdad?, ¿pensáis que desde los mas próximos a sus experiencias a otras ideas mas generales, o simplemente de planteamiento mas simples a planteamientos mas complejos, o desde planteamientos mas sociológicos a planteamientos mas políticos?, ¿pensáis que ahí tiene que haber alguna cierta lógica o que eso es muy variable según el proyecto?, ¿cómo lo veis esto?, ¿no? Lo digo a propósito de que en alguna ocasión a lo mejor se ha pensado, concretamente nosotros, aunque en nuestro proyecto no se analiza bien en este caso o apenas, habíamos pensado en esa idea de que una cosa es abordar las cosas como se llega en primero, digamos como aproximación, y en 4º como punto de llegada, ¿no? O algo así, quiero decir que si en esto vosotros tenéis una concepción del proyecto como un cierto camino a recorrer en donde la desigualdad se trabaja de una manera u otra en función de cierta lógica general, ¿no?, ¿cómo lo...?

*R.:* En el proyecto antiguo nuestro sí la tenía; ésa, en ese sentido, era una, pues cuatro conjuntos de problemas sociales relevantes, y tenía ese sentido. Yo en la última parte del escrito -que es que a mí continuamente se me solapa con la primera, porque lo deseable está ahí y está en el otro sitio-, pues yo no sería partidario de predisponer una cosa, o sea, hacer un proyecto de este tipo, no creo, bueno, vamos, no le veo.

*Mod.:* No ves la necesidad.

*R.:* Creo que el contenido este ha de introducirse porque es un planteamiento crítico, ¿no?, pero no veo, no tengo, vamos, no tengo una idea de cómo, vamos, ni veo demasiada necesidad, como digo, de entrar en una dinámica de proyectos curriculares dentro de una situación como la que actualmente hay; por lo menos en donde yo vivo, que hay unos proyectos que están cerrados, es decir, hay unos programas del Ministerio, de esto, de la Junta esta de Castilla y León, que establece, aparte de lo obligatorio del Ministerio, pues una...

*M.:* Los temas incluso.

*R.:* Una especie de realidad concreta. Entonces a mí ya se me ha quitado de la cabeza lo de los proyectos curriculares.

M.: A mí también.

R.: Lo que yo planteo como cuestión básica: claro, ¿para qué voy a hacer un proyecto curricular, si no...? Si lo que hay que hacer es cargar eso de una manera oblicua y lateral, es decir, la cuestión que yo planteo aquí...

(Risas)

R.: Es decir, como yo voy a evitar eso, como voy a desobedecer eso y como voy a hacer por un lado, pues eso una propuesta que, que esté basada en una crítica, en los problemas sociales relevantes, sí, pero claro no con un proyecto curricular alternativo que vaya ofreciendo a través de una editorial a los profesores y profesoras de un centro, sino yo, que soy jefe de mi departamento, pues me voy a reunir con mis compañeros y vamos a hacer todo lo posible, porque haremos lo que..., y me voy a reunir con el seminario de Fedicaria de Salamanca y vamos a hacer lo...; quiero decir una verdad de ese tipo, de este tipo, que consiste básicamente en eso, en eludir procedimientos inmediatamente utilitarios para eludir lo mejor posible el currículo especial, adelgazándolo lo mas posible, todo lo que podamos, y hacer todo tipo de quiebros, como digo, ahí recobrando la buena y excelente tradición profesional que incumplió la reforma anterior, ahora nos toca a nosotros incumplir concretamente.

M.: Esa es la cultura...

(Risas)

R.: Y esa es la cultura del gremio, pero no se aplica, se acata, pero no se aplica. Vamos a hacer todo lo posible para que eso... ¿Cómo va la cosa ahí? Pues, joder, ¿cómo va a ir? Pues con inteligencia política, desobediencia curricular, toda la que se pueda, y mientras a mí no me pongan exámenes haremos eso, y si me ponen exámenes haremos materiales para que aprueben los exámenes los alumnos y las alumnas y ya nos dedicaremos luego a hacer otra cosa. Claro, lo que propongo es hacer material de intervención para cumplir, pero eso, como acatando pero no haciendo la...

M.: Desobediencia.

R.: Y ya está, la desobediencia curricular y tal... Entonces, claro, yo no pienso nunca en un proyecto curricular porque las circunstancias ahora, no, no..., aparte de que

pueda considerar que un proyecto completo es un esfuerzo fundamental, yo lo que propongo son bombardear con materiales, con materiales específicos, lo que hoy llamaba los materiales esos, paquetes de materiales para cuestiones concretas que puedan ser cooperativos, que puedan ser gratuitos, quiero decir, que circulen por ahí o por donde sea y que permitan a la gente que tiene posiciones críticas actuar en el aula. Porque luchar contra el mercado, contra el Estado, etc. de una manera frontal yo creo que no es posible y que por eso digo que hay que ir por un lateral...

*M.:* De todas formas nosotros siempre hemos hecho lo que nos ha dado la gana, siempre hemos...

*R.:* Sí, pero...

*M.:* Antes lo ha hecho todo el mundo.

*R.:* Pero quiero decir que...

*X.:* Pero ahora no cuentan los que van a las manifestaciones.

*M.:* Pero que es posible que no podamos elaborar un proyecto curricular que no tiene sentido, pero sí articular los contenidos..., las unidades didácticas, o nuestros..., me da igual, nuestra unidad de aula, como nos dé la gana, como hemos hecho toda la vida.

*R.:* Yo en este caso, lo que, fíjate, tengo dudas es que nos estamos saltando mucho... No sé si esto se ha estropeado...

*M.:* No estamos organizando...

*J.:* No es que se haya estropeado.

*R.:* Tengo unas dudas tremendas del esfuerzo que estamos haciendo muchas veces.

*M.:* No, no, no, no.

*R.:* Y seguimos haciendo. Y yo me pongo a ver, por ejemplo, el tema de los proyectos que hemos hecho hasta ahora; es, cuantitativamente, por lo menos en el..., en nuestro caso es, será porque es muy malo, pero, aunque yo no creo que sea muy malo, creo que regular por lo menos. ¿No es verdad?, ¿qué resultado tiene de eso? El 0,5 dentro

del mercado, y dices: bueno, ¿para qué vas a hacer tú esto, y con una editorial que además no te va a pagar?, ¿no?, normalmente o sea que ya ni es por el ánimo de lucro tampoco... (Risas). Vamos a hacer una estrategia más de guerrilla y tal, y de tirar para allá y para acá, materiales que puedan servir a gente para.

*J.:* De todas formas tú lo que planteas es una cuestión digamos de táctica, ¿no?, de actuación, y ellos, el planteamiento, la pregunta era...

(Todos hablan a la vez)

*J.:* Si yo no quiero ahora de todas formas... me pongo más ahora en la pregunta de Paco. Estoy de acuerdo con lo que él ha dicho de cuál es la estrategia pertinente; es ésa, yo estoy de acuerdo, pero ahora me pongo mas en la pregunta de Paco y quizás yo ahora mismo efectivamente tampoco haría, aunque pudiera...

*Mod.:* Un recorrido.

*J.:* Has dicho que no se puede y por tanto hay que hacer otra cosa; yo ahora me pongo en la pregunta; aunque pudiera, porque yo ahora no veo claro, bueno, y algunas veces lo hemos comentado en voz alta, o sea, yo no veo claro que esa lógica, de que vas de 1º pensando en la ESO hasta 4º, los niños cuando lleguen a 4º se acuerden...

(Risas)

*J.:* Nosotros, esa, esa lógica estaba aquí en nuestra cabeza y pensábamos, en 1º tal, después en 2º no sé cuánto.

*R.:* Ya han dado eso.

*J.:* Ya han dado eso, y entonces construíamos un proyecto que, claro, joder, después, cuando llegaban los niños que iban a 4º, cuando estabas en 2º.

*J.:* El segundo trimestre, ¿no?

*M.:* Eso, eso.

*J.:* Por lo tanto, yo ahora no veo, en efecto, que haya necesidad de que, de que aquello tenga un...; me estoy refiriendo a, a, digamos, a la..., al conjunto de unidades

didácticas y como le queramos llamar, tenga que tener una lógica aplastante; una cosa es que sea, que tenga..., otra cosa sí efectivamente, es que, claro, parece que unas cosas se entienden mejor que otras, ¿no?, y a lo mejor resulta que...; pero ya no es en el sentido de tal tema o tal objeto de estudio tal, sino claro que un tipo de material tal, un tipo de..., de... no se entiende lo mismo en un chaval de aquí que de allí, o los chavales de... Entonces, esa referencia es, antes yo decía de la complejidad; a lo mejor dando por supuesto también que parece que, en fin, de momento no lo vamos a tocar eso, que, que lo más pequeños tienen más dificultades para entender cosas complejas que los más mayores. Esto es incuestionable porque...

(Risas)

X.: Algunas cuestiones de matiz, ¿no? Vamos a ver; es obvio que yo discreparía un poco, porque como grupo nos venimos reuniendo mensualmente y es cierto que más de una vez pensamos lo que dice Raimundo, que es un esfuerzo tremendo que agota, que unos dos años enfrascados sin poder hacer otras cosas o haciendo otras cosas además de eso, es revisar todo el proyecto para mantener cuatro unidades didácticas, dos largas y dos cortas, en 1º, 2º, 3º y 4º. Eso es lo que se pregunta la lógica de la desigualdad, ¿no?, cómo entra y cómo, pues, primero... Claro, nosotros ahora lo que nos hemos planteado es hacer unas unidades didácticas que al menos nos sirvan a nosotros, ya está, si alguien más las quiere utilizar, pues muy bien. El problema es económico, pues con esa editorial pequeñita parece que lo tenemos solventado, porque se ha atrevido a hacerlo en 2º y 4º; incluso nos ha dicho: pues ahora va a ir todo a color, la otra vez era 50% en color, 50% blanco y negro, porque no daba el dinero, no sé qué más. Con lo cual, a nosotros nos da la satisfacción de poder utilizar un material que hacemos nosotros y que estamos convencidos de que nos sirve para trabajar en la línea que queremos, y además nos permite establecer debates sobre lo que ahora se comentaba.

Lo que recuerdo ahora mismo para el año siguiente o no, pues nosotros ahí discrepamos un poco, porque sí que nos dicen compañeros incluso que no han utilizado este material que cuando llegan nuestros alumnos tienen unas ciertas competencias, no que se acuerden de tal o cual cosa, pero tienen unas ciertas competencias para expresar sus ideas, para reconocer problemas, para hacer un informe, aunque sea con faltas de ortografía; incluso ayer lo comentaba con Angels Martínez Bonafé, otra chica que está trabajando pues a veces con materiales y otras veces no, depende de los momentos de evaluación pedagógica, pues la experiencia que teníamos ella y yo con los programas de diversificación curricular, donde mejor se

puede hacer hoy en día estas cosas. Entonces seguimos manteniendo el proyecto, lo que ocurre es que el proyecto está cercenado, porque nosotros pensábamos que esa unidad de sistema, por eso decía lo de conceptual, yo creo que si de gran sistema que va recogiendo las partes anteriores donde se había visto parcialmente la desigualdad, se podía ver al final con ese “Color del dinero”, que antes teníamos y que hemos trabajado en 4º y muy bien; sin embargo ahora, como sabéis, Geografía es en 3º e Historia es en 4º; entonces nos hemos planteado una unidad que es “El progreso material y el desarrollo social”, un poco para intentar ver las desigualdades en algunos momentos del siglo XIX y XX, a ver cómo ha afectado a sociedades concretas y cómo han reaccionado diferentes personas; seguimos manteniendo “El color del dinero” modificado; ahora le llamamos precisamente “Desigualdades geográficas” o una cosa así, ahora no me acuerdo, y en 2º sí que planteamos trabajar la distribución de las desigualdades en el mundo a través de..

M.: ¿En 2º de ESO?

X.: En 2º de ESO, sí. A través de los problemas del turismo, el turismo desde los problemas del turismo sexual, desde el turismo entendido como negocio, el turismo entendido como planteamientos del ocio, ¿qué desigualdades aparecen ahí?, desigualdades que aparecen hoy en el mundo del comercio internacional, un poco de reconocimiento y distribución de... Y en 1º lo que planteamos también con el eje de patrimonio paisajístico es cómo se utiliza ese patrimonio paisajístico en función de determinadas estrategias, ¿no?, pero esta unidad la estamos valorando, que ha sido muy ambiciosa, que no nos ha ido todo lo bien que queríamos, que era la percepción precisamente de esa humanización del territorio, cómo se está produciendo y a qué estrategias responde; entonces ese eje de la desigualdad y el eje de las identidades, que aparece en 1º con “Iberia-Hispania”, que aparece con “Las tres culturas” que utilizamos en 2º, que aparece con “¿Quién gobierna España?” y que aparece con “Los nacionalismos en el mundo moderno” lo planteamos también como eje; es decir, si es que seguimos manteniendo lo de los ejes, aunque somos más escépticos, bastante más que cuando lo formulamos la primera vez; pero eso da lugar a que en el debate que hacemos cada mes cuando nos reunimos pues haya personas que sigan planteando que efectivamente le vale de mucho trabajar cosas en 1º; y sobre todo los que nosotros tenemos de cooperativas, de colegios concertados, de estos que son cooperativas que tienen planteamientos como Escuela 2, muy progresistas, y que puedan dar ellos incluso, como el mismo profesor en 1º, 2º, 3º, y 4º van teniendo los alumnos, pues te plantean que a veces los procedimientos, las habilidades, la manera de trabajar ciertas unidades no están bien graduadas; entonces ellos y ellas en concreto, ahora me acuerdo de la intervención de una chica, sí, que plantean que es

importante tener una gradación lógica en los procesos de conocimiento; y eso es lo que nos lleva a seguir planteando la posibilidad de hacerlo; primero que no ponga ningún obstáculo legal la administración de que se trague, de que en cuatro unidades se ve todo lo que quieren, allá ellos, y en segundo lugar que seamos capaces de responder a nuestras necesidades, porque el proyecto yo creo que ahora ha quedado reducido en Valencia, lo que son sus necesidades, el grupito de Galicia va funcionando con lo que tiene allí y va respondiendo a sus necesidades, entonces ahora es un poco lo que decía Raimundo, ¿no?, nos reunimos una serie de gente y decimos: hacemos este material, mientras tengamos la suerte de que esté editado pues bien, y si no, después, pues no sabemos qué, si con fotocopias o como sea. Hasta ahora mientras podamos tener esa suerte de que hay una editorial que nos va sacando ese material dignamente, pues vamos a seguir así. Entonces la desigualdad la seguimos contemplando y primero como un reconocimiento, después como análisis de cómo se distribuye, simplemente también como observación empírica...

*M.:* ¿Primero? ¿Estás hablando de la secuencia de contenidos?

*X.:* No. 1º, 2º, 3º y 4º de ESO; entonces, después en 3º y en 4º ya intentamos plantearlo más como relaciones de elementos, ¿no? Eso es, lo que ocurre es que, efectivamente, yo estoy de acuerdo con Raimundo en que la experiencia te va haciendo más escéptico respecto a esos andamiajes y esas grandes estructuras. Si se sigue funcionando es fundamentalmente por la presión del grupo que te sigue reclamando que el material exista, porque dentro de, de los grupos, del grupo Gea-Clio, cuando nos reunimos, que siempre oscilamos entre 12 y 15, pues cuando nos reunimos la gran asamblea, decidimos: a ver, ¿lo hacemos o no lo hacemos?; y allí un verano, un día entero en la playa, pues se decidió al final que sí, porque, bueno, porque se votó y se ganó que sí, entonces, si se ganó que sí, es porque quisimos hacer la propuesta de decir: vamos a mantener las unidades cosidas adaptándolas así para decir que cumplimos con esto, vamos a ver qué pasa, ¿no?; y ahí estamos, pero, vamos, una opción tan válida como cualquier otra, a nosotros ahora nos funciona porque nos mantiene como grupo muy vivo, nos permite reunirnos y derivar en otras cosas, ¿no?; decir: bueno, pues sería bueno que ahora hiciéramos esta otra cosa; por lo menos nos permite vernos.

*Mod.:* Café obligado.

*R.:* Yo creo que sí.



(Descanso)

*Mod.:* Hemos puesto aquí en el guión este que se os ha dado para orientar, digamos, la conversación, lo que se hace, un poquito en contraste con lo que pensáis que se supone que es más deseable, pero, bueno, han ido saliendo las dos cosas y las propuestas. Entonces, lo que se hace, se ha intentado poner ahí lo que creéis que se hace, aquí pensando también un poco en los cuatro grandes campos en los que se suponía que erais expertos, o más o menos expertos cada uno en varios, ¿no? Lo que se hace o se ha hecho en el marco legislativo, es decir, en el currículo oficial, eso me parece que va a estar más que claro, en los materiales curriculares y proyectos y tal, lo que creéis que se está haciendo en la práctica y en la formación inicial del profesorado y en la formación permanente, ¿no?, y por qué. En este caso también unos os habéis pronunciado un poco más, intentando dar explicación del por qué, y otros pues más describiendo lo que se hace, ¿no? Y yo creo que eso ya se une un poco con las propuestas de cara al futuro tanto en..., si queréis, respecto a currículo como sobre todo a desarrollo de los profesores, ¿no? Eso es, las razones por las que se dan estas diferencias entre los..., por las que piensan...

(Risas)

*J.:* Faltaba, sí, faltaba.

*Mod.:* Bueno, entonces hacemos entonces una ronda y casi se intenta... Venga, empezáis, ¿quién quiere empezar? Raimundo, ¿empiezas tú?

*R.:* A mí me da igual empezar o terminar.

*R.:* Yo lo que os mandé es un capítulo que se titula lo que realmente se hace y el por qué, pero no me he ceñido al guión, o sea, no me he referido exactamente a lo que se está haciendo sobre la desigualdad o a lo que hay sobre el currículo ni demás, sino que pretende ser una cuestión mas amplia de reflexión que recoge un trabajo que yo hace tiempo hice, que se titula "Formación del profesorado e innovación. Códigos, disciplinas y reglas del campo profesional", ¿no? Ese es el trabajo; recoge parte de esas adaptaciones sobre ese trabajo, pues ahí yo parto de la idea de una expresión de la que yo me he valido, que dice así: "guardianes de la tradición y esclavos de la rutina", de los profesores, los docentes, las profesoras estamos en esa situación, ¿no?, guardianes de una tradición y esclavos de la rutina; y trato de explicar esa idea haciendo referencia a que, a lo que significan las disciplinas escolares, porque, claro, para..., yo creo que para comprender bien lo que es el conocimiento escolar, lo que es

la escuela y demás, la idea del estudio del currículo es interesante, no es interesante como un adorno, es decir, es interesante como un elemento más de la formación del profesorado. Al punto de que yo, si te interesa, yo he traído un programa que yo imparto de Didáctica de las Ciencias Sociales, que justamente se inicia con la interrogación sobre qué son las disciplinas escolares y cuál es el significado del conocimiento escolar, y pongo un ejemplo de lo que yo más conozco y he estudiado, que es la historia de la enseñanza de la historia en España, ¿no?, para ilustrar las ideas esas respecto a lo que -como dice Goodson- es la caja negra de los sistemas educativos, las disciplinas escolares. Bueno, ahí explico pues algunas de los conceptos que yo he utilizado habitualmente, de código disciplinar, como tradición social configurada históricamente y tal. La idea a mi me dio a entender que el profesor y profesional, el docente que puede entender eso, le faculta para poder romperlo en cierta manera, porque es conocer una realidad subyacente, es una tradición social, pero es una tradición social que se da como eso, como natural, no como social, históricamente construida, ¿no? Y por ahí, por lo tanto, recogiendo esa idea de guardianes de la tradición de Goodson, esta historiadora del currículo de los Estados Unidos y añadiéndole yo eso de esclavos de la rutina, ¿no?, pues trataba de ver un poco el campo en el que nos encontramos los profesores, todos en cuanto que esto se refiere a todos los profesores y profesoras, y empezando por mi mismo, ¿no?

Y aquí hacia referencia después a dos conceptos que a mí me han valido muchísimo, y por eso intentaba de distribuirlos, ¿no?, como aportación, que es una aportación de alguien que a mí me parece que merece mucha atención, que sigue mereciendo, que es Pierre Bourdieu, el de campo y *habitus*; son dos conceptos para mi extraordinariamente interesantes para explicar por qué los profesores y profesoras hacen, qué hacen y por qué es importante estudiar la historia de la profesiones docentes. El campo profesional es como una especie de..., es un espacio donde se da un conflicto, es decir nosotros perteneceríamos a un campo, que es el campo del docente y que es campo, el de la profesión docente, que está configurado por una serie de..., por un repertorio de conductas interiorizadas inconscientemente, incorporadas casi al cuerpo, y al ser y al hacer del sujeto, ¿no?; entonces ahí dice, bueno, intenta con esta, el *habitus* sería esa especie de interiorización impremeditada del orden social, de la función social que le corresponde al docente y demás.

Y eso, todo eso viene a cuento, está ahí escrito, y yo no me voy a expender más sobre el asunto, está más escrito y más desarrollado en otros trabajos, pero venia a cuento sobre todo para ver lo difícil que es romper, hacer una reacción, es decir, romper con esto, porque es que esto tiene una, es como la conducta social, que

nosotros somos, encarnamos las instituciones, ¿no? Por la tanto, nuestra conciencia nos puede separar pero nuestro cuerpo muchas veces está ahí, nuestras rutinas de comportamiento de tal tienen que ver con eso, ¿no? De ahí que es muy difícil, la inclinación, y los códigos profesionales y las unidades didácticas críticas se encuentran con dificultades, trate el tema de la diversidad, de la desigualdad o trate el tema de la circulación atmosférica, es decir, el problema es que hay unas cuestiones en las que vivimos en un marco institucional; y ahí trata también de hacerte referencia, cuando pensabas que iba a escribir esto, al seleccionar parte de mis trabajos, de dar cuenta de ese habitual desacuerdo entre creencias y prácticas, ¿no?, que es un tema recurrente en la literatura, ahí te hago una referencia a Carr, pero hay hasta diríamos otras maneras de entenderlo, ¿no? Carr plantea la cuestión como una conciencia escindida, ¿no?, que tienen que ver con una especie de ideología y las rutinas como tú has estudiado en..., las rutinas serían como conductas incorporadas defensivas del profesor dentro del aula.

Bueno, todos estos elementos son importantes; si quieres ahí falta un elemento nada más, que es más foucaultiano, que yo no he utilizado aquí en absoluto, que es la idea de que los discursos pedagógicos constituyen también la sustancia de la, de la profesión y demás, pero no he querido introducir eso porque no sé yo todavía si es posible unir esos dos, esos dos discursos. Las referencias bibliográficas, si quieres, para en algún momento atacar ese asunto, yo te puedo indicar en las notas que tengo manuscritas sobre ese asunto. Bueno, y luego finalmente termino con el..., bueno, los recientes cambios en el marco legislativo, afirmar... La reforma de las humanidades y del currículo que ha habido por la administración actual hace más difícil, son obstáculos, ya no hay..., suplementarios, obstáculos, ya que vienen desde un currículo explícito tal que vienen a imponerse además. Entonces ante esa situación yo voy a intentar resumir en cuatro puntos brevemente a los..., en el cuarto punto de mi aportación digo la vía, la vía no, las vías del deseo; eso es plural, ¿no?, las vías del deseo de esa enseñanza distinta, de ese deseo de otro tipo de enseñanza y de esa enseñanza deseable que utilizáis vosotros en IRES tan habitualmente, ¿no? Y ahí propongo esa doble estrategias que os comentaba antes, es decir, yo propongo una especie de estrategia y una doble pedagogía práctica, una especie de esquizo-pedagogía, una, por utilizar un término, por inventar un término nuevo, que pueda tener un futuro... (risas), horroroso, pero vamos quiero decir que hay que ser, hay que estar en los principios y en lo otro, es decir, que hay que estar, todo lo que haya que teorizar o tal, que eso puede ser muy importante, pero hay que actuar constantemente y demás. Entonces, propongo problemas sociales relevantes como el centro de investigación, como centro de investigación, de reflexión y de desarrollo; cuando digo propongo, propongo entre nosotros y el que quiera y al que le aparezca. Y en

segundo lugar, la puesta en práctica de esos procedimientos utilitarios y pragmáticos, ¿eh? En ese sentido me..., insisto mucho más en esto segundo, que tendría que ver con lo que hemos dicho antes de adelgazar el currículo y practicar la desobediencia curricular, como vamos a decirlo en términos de consigna, hay ahí un pequeño análisis de lo del mercado y del estado que son enemigos demasiado fuertes para enfrentarse directamente y con pequeños proyectos curriculares que pretenden transformar, porque está lo otro también, es decir, está todo eso que hemos hablado de la profesión, de la escuela y demás.

Entonces ahí yo propondría que se crearan materiales alternativos, digo que deben tener sus huecos en instituciones como Fedicaria y este tipo de grupos de formación del profesorado; así, tendría que ir creando un fondo, una oferta gratuita y cooperativa de materiales para tratar, desde una perspectiva inequívocamente crítica, problemas de muy distinta naturaleza; así resumo un poco la cuestión, paquetes de materiales, y digo qué podían contener esos paquetes, ¿no?: actuación dentro de los centros, que esto no se dice muy habitualmente, quiero decir que no se dice, que está a veces un poco fuera de la reflexión didáctica y no sé, yo creo que hay que decir qué es lo que se hace en los centros, realmente hay..., se hacen programas, en los centros se hacen programaciones, y por lo tanto la gente que hace las programaciones puede hacer cosas, y puede introducir cuñas en una mayor o menor profundidad dentro de la pedagogía y demás. Por lo tanto se trataría de ir aquí haciendo unas programaciones que fueran eso de doble pedagogía o la esquizo-pedagogía esa que yo digo ahora, que se me ocurre ahora, es decir, que hubiera el mismo tiempo, pues que con líneas de desarrollo, temas en profundidad, como fuera, que está en eso la tradición didáctica, he dicho, hace mucho tiempo se metían cuñas en los temarios estos que nos vienen dados a nosotros, que, por lo tanto, digan si estudiamos la Edad Media de otra manera, estudiamos no sé qué problema en la Edad Media, qué sé yo, y hacer mas presente-pasado-presente otra vez, haciendo tal, dándole vueltas. Esto es una invitación a mí mismo y a los compañeros de mi seminario para trabajar, al Departamento para trabajar en eso, una propuesta de actividades extraescolares como un elemento importante del aprendizaje de los problemas sociales relevantes, por la cuestión esa de que luego, si queréis, podemos verlo más en el debate del conocimiento descontextualizado, que siempre y por naturaleza de la misma institución se da en la escuela, como recontextualizar y descontextualizar constantemente el conocimiento para darle un sentido y un significado diferente.

Una mayor preocupación por los espacios y tiempos en los centros; es decir, por plantear que hay, insisto, que la reflexión didáctica en nuestro país suele ser

autorreferencial, es decir, los didactas hablan de la didáctica como si fuera un problema de selección de contenido, de producción de materiales y no de las aulas, de los tiempos, de los lugares donde se produce el aprendizaje, yo estoy trabajando en un aula gabinete que vamos a hacer en la..., en mi Instituto y bueno, pues ahí hay..., qué tipo de aprendizaje, en qué tipo de espacio y cómo plantear esto, es un tema interesante, ¿no?; o sea, ese material, material de material, es decir, que tener las sillas así o acá o tal ya sabemos que eso no cambia lo que es la escuela capitalista ni lo que significa y tal, pero es una cuestión que a mí me parece francamente importante, y después digo y añado, y termino, que lateralmente...

Bueno, pues digo que además yo estaba trabajando con mis alumnos del CAP, lo comentaba ahora al subir, estaba trabajando sobre la educación artística, porque a mí siempre me ha parecido una veta, la veta artística, estética, etc. de la dimensión que tiene eso en la vida humana, en la vida de los seres humanos, ¿no?, no en las ciencias sociales ni en otro, en general muy interesante; y me parecía además un elemento fundamental para despertar eso que llamamos el deseo de conocer y de conocer mejor, y bueno, ahí estábamos en la idea de que, de eso que decía al principio, de trabajar un poco lo que dice Howard Gardner sobre el tema de la educación artística; él señala esos tres momentos de la educación, y plantea además una idea que, a mí, esos tres momentos, que serían la percepción, que yo llamaría la educación de la mirada, lo que llaman la percepción, la conceptualización y la producción de textos, obra o de elementos materiales artísticos. Bueno, éste es el proceso, que no tiene por qué tener esta secuencia, como veíamos antes; a mí me ha llevado a pensar lo que alguna vez yo trabajé sobre la creatividad narrativa dentro de eso de la historia soñada y la otra historia soñada y la educación del deseo, es decir, cómo producir materiales en función..., producir materiales no, producir una práctica de enseñanza que tenga en cuenta estos elementos, y entonces ahí, bueno, explico un poco la idea, no la educación del deseo, de la mirada, el cultivo de competencia comunicativa en clave artística, es decir, con una intencionalidad artística, que yo supongo que es un elemento fundamental de lo que llamo quizás exageradamente insurrección contracultural, pero que tiene una tradición de pensamiento radical por medio de las escuelas de Frankfurt y para acá. Como ese componente se puede introducir en toda la enseñanza de las ciencias sociales y bueno..., y que esta gente de Gardner y esta gente de Estados Unidos que ha intentado, ha intentado hacer una cosa que me parece muy interesante y es unir la formación de oficios con la formación reglada, es decir, la formación conceptual de la vieja tradición de la historia del arte con la formación manipulativa, es decir, como ellos están defendiendo, como en España también hay gente que lo defiende, ¿no?, la unión de la educación plástica tradicional del dibujo y la plástica con la educación de la historia del arte, para que se

eliminen las dos, y que es el ejemplo más claro en la historia del currículo de cómo algo que tiene dimensión se ha roto, se ha separado, se ha segregado, se han creado familias profesionales incluso independientes unas de otras y tal; y entonces a mí eso me sugiere muchas cosas sobre como el mismo, la idea de proyectos temáticos que hay en el Proyecto Cero de investigación sobre este asunto, las mismas carpetas que se utilizan, las carpetas del artista, entonces, y todo este asunto pueden ser elementos perfectamente pensables para una...; porque, claro, los proyectos temáticos son proyectos de estudio de problemas en los que predomina lo multidisciplinar, y aproximaciones y demás que pueden ir desde primaria hasta el final. El empapar de una dimensión artística me parece, en todo caso, interesante, o sea, salvar esa contraposición entre el contenido disciplinar conceptual y la experiencia expresiva del sujeto, eso me parece que resumiría todo lo demás, es decir como hacer una educación de las ciencias sociales que rompa la escisión entre el sujeto que recibe conceptos o los aprende y el sujeto que produce algo y eso traducido a eso yo lo llamaba, en el caso de la historia, de desarrollar esa especie de contranarrativa o contranarrativa con intención artística, estética, etc., etc.

Un poco ése era el resumen; no sé si me he alargado demasiado de la cuestión que llevaba.

*Mod.:* Bueno, pues seguimos entonces haciendo la ronda sobre el por qué, y al mismo tiempo las vías del futuro. ¿Quién quiere?

*X.:* Bueno, pues yo mismo. Yo, a partir de lo que he escrito, ¿no?, dando mi opinión sobre lo que decías de..., comentas de..., principal diferencia entre lo que has manifestado como deseo y lo que se hace en los campos de educación secundaria. Bueno, además de suscribir esto que es muy bonito de “guardianes de una tradición y esclavos de una rutina”, que marca evidentemente todos los hábitos profesionales de los docentes de ciencias sociales, que están marcados por un trabajo clarísimamente rutinario, enciclopédico, y que yo creo que tiene que ver bastante con la transmisión que se le hace a ellos en la universidad, en la Geografía, en la Historia, y que, cuando llegan, llegan planteándose pues cuestiones totalmente descriptivas, narrativas, poco problematizadoras con la realidad, y bueno, ya lo veremos después cuando hablemos de formación inicial, cómo, cómo entramos ahí. Bueno, entonces además de todo esto, que yo creo que ya lo ha explicado muy bien Raimundo, pues a mí me gustaría plantear qué es lo que ocurre con el currículo oficial, hasta qué punto el currículo oficial supone una ruptura o no supone una ruptura. Bueno, yo creo que, que los cambios que se formularon en la LOGSE, por lo menos en el caso de la Comunidad

Valenciana, que tuvo, yo creo, que una diferencia bastante grande, también aquí en Andalucía creo que fue el caso, desde luego, con el territorio MEC, bastante grande, porque permitió que los grupos experimentales discutieran y debatieran sobre lo que se debería introducir o no en el currículo; y después eso hubo evidentemente que negociarlo, pactarlo, hubo la censura de los asesores jurídicos, y todo eso abrió un campo para la experimentación y para la introducción de temas como el que nos ocupa, el de la desigualdad, que yo creo que fue un momento fructífero, fue un momento fructífero porque se empezaron a cambiar la óptica de las unidades didácticas; yo recuerdo, por ejemplo, como el introducir dentro del currículo oficial conceptos como el espacio doméstico, la vivienda en la ciudad o el problema de las desigualdades de sexo, raza o de etnia, de religión como origen de muchos conflictos que hay hoy en el mundo actual, pues eso generó que hubiera profesores que cuando se presentaba y se discutía con ellos lo que era primero el diseño curricular y después se transformó en el currículo de mínimos, pues vieran abiertas unas vías para hacer cosas.

Ciertamente, ¿qué fue lo que ocurrió? Yo eso lo viví bastante de cerca porque estaba en el equipo de la reforma y entonces me encargaban a veces pues que estuviera en esos tribunales de acceso a cátedra y todo eso; que había un profesorado que creía que eso era simplemente una cuestión burocrática, que es lo que había que hacer; y de hecho cuando yo iba a verlos y decía: he leído tu memoria de acceso a cátedra y me gusta mucho esta unidad que estás haciendo, ¿cómo os va?; ah, yo esto no lo hago; ¿cómo que no lo haces?; no, no. Pero no fue uno o dos, la mayoría de los casos que yo visité resulta que la memoria de acceso a cátedra se hacía como mera formalidad. Entonces, evidentemente aquí hay un juego de unas mentiras, de un jugar con un doble juego, ¿no?, entre lo que se presupone que quiere la autoridad competente y lo que tú estas dispuesto a hacer, y yo creo que ése es el problema fundamental que tenemos en esas rutinas, que no sólo es en el campo profesional sino es por el juego social por lo que estamos acostumbrados a mentir, y que eso lo perciben muy bien los alumnos, y los alumnos te pueden ver como muy crítico, muy tal, pero después en el examen les vas a preguntar quién fue Mandela; entonces tratan de aprender quien fue Mandela y te dejan que tú discurses todo de las desigualdades no sé qué, no sé cuánto; y a mí esto me parece que es uno de los problemas fundamentales entre lo que se dice y lo que se hace, ¿no?, que estamos insertos en una sociedad de la apariencia y que los profesores están incluidos también en esa sociedad de la apariencia, y que mientras que eso no se discuta a fondo pues es difícil cambiar. Y eso yo ¿cómo lo percibo? Pues eso yo lo percibo porque cuando ha llegado el decreto del año 2000, el de diciembre de 2000, los nuevos currículos, pues ahí algunos compañeros, la mayoría de compañeros de ciencias sociales de mi

seminario se pusieron contentos; lo ves, ahora ya tenemos nosotros la razón. Claro, y entonces ahí se formuló un debate importantísimo dentro de mi Instituto, me refiero al seminario, no a Gea-Clio, sino al seminario de mi Instituto, sobre lo que era Historia y lo que era Geografía; y ahí lo que se descubre es que esos profesores tienen un desconocimiento muy grande de lo que es la materia en sí misma, es decir, que ellos están enseñando Geografía e Historia en el modelo de Vidal de la Blache o en el modelo de Modesto Lafuente, es decir, en un modelo totalmente caduco que no han renovado para nada, a pesar de que sí que conocen lo que se hizo allí por parte de Alemania, lo que se hizo por el grupo Cronos, otros, pero lo conocen de oídas, sin penetrar, sin estudiarlo, sin creérselo; porque me remito a que en tantas memorias de acceso a cátedras que tuve que hacer e incluso que oír a ciertas personas, que yo le hiciera ese capítulo, que, total, ellos eso no lo sabían muy bien.

Yo creo que ése es el problema más grave que tenemos hoy en la enseñanza, que es el doble juego; porque los profesores están convencidos de eso que dices tú, que lo que lo que hay que hacer es Historia y Geografía. Pero, claro, Historia y Geografía lo que ellos creen, de hecho, pues la última reunión de seminario nos planteábamos eso, y allí los profesores planteaban que para estudiar el siglo XV hay que conocer el XIII, pero dices: bueno, claro y para el XIII el XII y así hasta Atapuerca; es decir, que siguen planteando el esquema de que hay una evolución lineal que te llega, que te lleva al mundo feliz; además que si eso no se ve en 2º, después va a haber lagunas en 3º. Entonces yo creo que ése es el problema que abrió, que abrió el decreto legislativo, por lo menos que yo así lo viví con grandes debates que hubo, yo me acuerdo cuando se empezaba a plantear: bueno, entonces ¿con esto qué?, ¿se deshace la cronología?, y esto de los problemas de Geografía ¿qué es? dar un poquito de todo, la superficialidad, no sé qué, no sé cuánto... Ahí hubo unos debates muy interesantes y yo creo que en todo eso hubo un momento muy vivo de los Centros de Profesores que permitía plantear precisamente esto, esto que tú planteabas antes entre las creencias y las prácticas; éste fue un momento positivo. Hoy en día se ha cerrado y ha tranquilizado las conciencias de los que objetaron a la LOGSE porque no la hicieron, porque yo estoy totalmente de acuerdo con lo que planteaba antes Raimundo, hay que objetar a la LOCE como ellos objetaron a la LOGSE, porque la LOGSE no la llevaron a cabo ni el 10% de los profesores; incluso los que la llevaron a cabo fueron en los papeles, pero después en la práctica desde luego que no. Porque cuando llegas a reuniones de éstas y te dicen: bueno, de esas cosas vamos a pasar, que eso, eso es un rollo, y eso lo dice alguien y todos se quedan así: bueno, bien, sigamos con otra cosa; y nadie se espanta ni nadie discute y



---

cuando discutes es que eres marciano, porque ya estás tú con el rollo teórico otra vez de lo mismo. Pues eso es lo que ocurre muchas veces en los centros.

Entonces, yo creo que ahí es el..., la cuestión de que los marcos legislativos pueden favorecer el debate o no; entonces, el marco legislativo anterior favorecía el debate, el marco actual lo que crea son obstáculos para la innovación, crea obstáculos para la innovación por lo que hemos dicho, porque te organiza los contenidos ya en un determinado curso escolar y te los cierra, y además te consagra esa concepción que los profesores entienden que es la Geografía y la Historia de toda la vida. Para nosotros eso, como, como nos ha afectado, ahora ya como grupo pedagógico, bueno, pues eso provocó un debate importante, ese que antes manifestaba, hasta el punto de que ahí había división de opiniones dentro del proyecto; hay quien decía: bueno, lo mejor ahora es que vayamos salvando el temporal con algunas fotocopias, unidades, como antes lo hacíamos en forma clandestina y tal; y los que opinaban que no, que era mejor reformar todo el proyecto. Yo confieso que estaba en capear el temporal porque no tenía ganas particularmente de meterme en el fregado que sabía que se avecinaba, que era el reformar todo, pero, bueno, no, la propuesta de reformar todo el proyecto, entonces lo que hemos hecho es, lo que hemos dicho, una triquiñuela legal: le enviamos una propuesta a la administración, yo creo que la administración ni la ha leído, y ha dicho: bueno, sigan ustedes haciéndolo, y nos va a dejar hacer, yo creo hoy en día también, en principio te van a dejar hacer; el problema será como plantea Raimundo, lo planteó hace un momento, cuando las pruebas de evaluación de secundaria obligatoria, de primaria y la reválida se conviertan no sólo en orientativas de la evolución del proceso de aprendizaje del alumno, como ya está haciendo el INCIE, por eso no hacía falta tantas cosas, sino que va a segregar los Institutos, concediendo como hizo la Thatcher, más dinero o menos dinero en función de los éxitos escolares en secundaria obligatoria, reválida o primaria. Yo creo que entonces si que ahí habrá que plantearse seguramente una estrategia de qué hacer, lo que planteaba él: hacer buenos materiales para formar a los alumnos para que aprueben y tengan éxito, o bien, que fue la estrategia que nosotros hemos utilizado siempre con la PAU, comer el tarro a los que van a poner las pruebas de acceso a la Universidad para que entiendan que hay que hacerlo de forma diferente, y yo digo con orgullo, y fui corroborado en esa asamblea de geógrafos de Madrid, el Congreso Ibérico de Didáctica de Geografía, que la Comunidad Valenciana es la única que logró mantener una prueba de acceso a la Universidad sobre problemas y no sobre conceptos, que las pruebas de acceso a la Universidad es una vergüenza impresionante y yo se lo dije ahí a todo el mundo, y menos mal que vino un hombre de la Universidad de Zaragoza que traía la misma comunicación, para que no se diera que uno era juez y parte, porque es vergonzoso que de 17 pruebas 16 todavía pongan conceptos de “defina

usted lo que es el crecimiento demográfico, saldo emigratorio...”; hombre, ¿que podamos a estas alturas de que se llega a la Universidad...?; es que es una cosa de locura. Pero ¿qué ocurre? Que, por ejemplo, ahora tengo, tenemos allí, en, en la Comunidad Valenciana una pugna tremendísima entre profesores que están por hacer una prueba de acceso a la Universidad con preguntitas cortas y los que mantenemos la reválida, y entonces, claro, hay un sector cada vez más mayoritario de profesores que levantan la mano y dicen: bueno, eso se solventaría si se pusieran dos preguntitas cortas y ya está, nada de andar con datos resolviendo problemas. Es decir, que seguimos manteniendo una tensión muy fuerte y yo creo que eso es positivo, esa tensión, a mí por lo menos me parece positiva, porque da lugar al debate.

Entonces, yo creo que los marcos legislativos -y con los marcos legislativos me refiero no sólo al marco del decreto del currículo, sino al marco legislativo de las características de la prueba por ejemplo- me parece que es un elemento importante, si se pudiera incidir, lo que ocurre es que, por ejemplo, pues yo ahora estoy cansado y ya he perdido las ganas de estar peleándome ahí continuamente en las pruebas de acceso, pero creo que es un campo importantísimo, porque desde las pruebas de acceso se suele organizar todo el currículo. Esto me parece, por ejemplo, hay una tesis de Hausanen de Finlandia, en la revista Fenia, que demuestra cómo los cambios curriculares en Geografía en Finlandia venían de las pruebas de acceso, bueno, de las pruebas finales; entonces, ahí a mí me parece que, por tanto, el marco legislativo es importante...

*M.:* Pero de todas formas es importante algo que yo quería abordar, el tema de las pruebas de acceso. Yo creo que no es tanto por la prueba de acceso sino que es la justificación que quiere tener la parte profesional.

*X.:* Claro, efectivamente.

*R.:* Sí, sí, sí, sí.

*M.:* Que es la justificación, es decir: mira, ¿ves?, si es que ves ahora nuestros alumnos...

*X.:* Estamos ahora en un trabajo de investigación, que a ver si podemos invitaros a todos a Murcia, estamos analizando mil y pico entrevistas que hemos hecho con alumnos que están hoy en diferentes lugares, en Formación Profesional, en la Universidad, trabajando, estudiando Química o estudiando Geografía e Historia, tal...,

del recuerdo que tienen de COU; y de Historia tenemos un registro desde el año 92 hasta el año 2001; y ¿qué es lo que recuerdan de casi todos los profesores?, que iban con el programa tal, tal..., porque tenían que darlo para selectividad; pero después, como decías tú, hay unos recuerdos a veces anecdóticos de que si entraba ya y empezaba a contar chistes y no daba la lección, o que daba la lección siempre con unos apuntes que traía ya amarillos y que tal... (Risas). Ahí hay...

J.: El que hacía chistes.

X.: Eso es importantísimo, porque eso es lo que recuerdan las personas de esos profesores, y, bueno, ahora el vaciado que se está haciendo, que es tremendísimo, porque es una base de datos impresionante que se está trabajando para ver respuestas cualitativas, no respuestas cuantitativas, pues nos permite entender esos problemas, ¿no?, dónde está la clave de lo que hacen los profesores en el aula. Entonces, bueno, ciñéndome a este marco legislativo yo creo que sí es importante, sí condiciona, pero condiciona sobre todo para reforzar lo que ha explicado antes Raimundo de las rutinas y las prácticas, en cuanto a la formación inicial y permanente. Así acabo, porque si no me estoy extendiendo mucho.

Yo creo que -y también vinculado al tema que nos preocupa-, yo creo que aquí está otro de los elementos fundamentales de, de lo que lo que es para mí las rutinas que mantienen los profesores dentro de la didáctica de secundaria, dentro de la didáctica en concreto de las desigualdades geográficas e históricas. Me refiero a que el alumnado, por lo menos que yo recibo del CAP, viene con la idea de a ver qué tema voy a dar en Geografía e Historia, pero visto de la manera tradicional de toda la vida, que cuando tú le planteas: oye, pues mira, vamos a ver la relación entre el presente y el pasado, te dicen: ¿y eso qué es?; es que eso nos los dijo también Angels el otro día, que nos enseñó de estos grupos de innovación de Fedicaria, que se habla de la relación entre el presente y el pasado; ¿y esto qué es?, ¿pues tú eres de Historia?, ¿no sabes lo que es la relación entre el presente y el pasado?, bueno, yo es que alucino, digo: pero ¿de dónde vienen estas personas que tengo a cuatro allí y nadie sabía plantear una unidad didáctica relacionando el presente y el pasado?, o que cuando le dices: a ver, vamos a hacer la prueba, vosotros habéis estado aquí viendo todas estas clases, decidme ahora qué examen haríais; el examen que se hace por parte de ellos es totalmente tradicional; entonces, claro, yo creo que ahí hay un fallo grandísimo, grave del CAP. A mí cuando me llamaron hace cinco años para que diera el CAP me dijeron que como era el último año ya...; por favor, yo me he retirado porque estoy hartado de que me digan que es el último año, y hace cinco años que me

retiré y ahora los recibo como tutor, no como profesor allí del CAP, y sigue siendo el mismo esquema, es una cosa absurda.

Y en cuanto a formación permanente de profesorado, yo creo que aquí lo que yo he vivido como experiencia concreta dentro de, de Valencia es el expolio de todos los grupos de innovación como consecuencia de que allí el Partido Popular entró como elefante en cacharrería, después de que nos cargáramos al jefe de servicio de formación de profesorado con aquel acto donde se hizo contra su voluntad una convocatoria con Savater, Segovia, y no sé cuántos más para hablar de lo que era la educación pública en ese momento, pues él fue guillotinado por haber enviado un fax diciendo que ese acto se prohibía porque él era el jefe; claro, a nosotros nos cepillaron y a partir de ahí vinieron muchas más represalias, lo que hoy se ha convertido allí en un Centro de Profesores es, pues generalmente en clases de informática y cosas así, ¿no?, ya han desaparecido, ahora no sé qué pasará, si seguirán así o habrá un cambio este último año, pero yo no sé exactamente qué va...; pero desde luego no hay lo que era antes la cultura de los grupos. Yo recuerdo, cuando estuve trabajando en los centros de profesores, que había 90 grupos de trabajo, de los cuales nosotros teníamos creo que eran veinte y pico que estaban relacionados con Ciencias Sociales o con Conocimiento del Medio; ahora eso ha desaparecido, esa cultura.

M.: No hay grupos de trabajo, ¿no?

X.: No, no. Yo creo que éstos son obstáculos tremendos que hay para poder desarrollar...

M.: Yo creo que hay que trazar una estrategia para...

X.: Lo que queremos, eso, la estrategia para acabar ya. Hombre, la estrategia yo ahora tengo que decir la que nosotros estamos adoptando, ¿no? Porque nos parece deseable intentar realizar actividades de innovación didáctica en dos líneas, una siguiendo, revisando, siguiendo la revisión de los materiales didácticos y abriendo caminos de reflexión, por ejemplo lo que, lo que os he enviado a vosotros esa encuesta que estamos haciendo entre los propios miembros de Gea-Clio para que ellos sean conscientes de lo que han hecho de lo que van a hacer y que además que sean conscientes de cómo cuando se van incorporando en diferentes momentos van pidiendo diferentes cosas; como tenemos una evolución de personas que han entrado antes del 90, otros del 90 al 96 y otros después del 96, pues cada unos van entrando con diferentes intereses. Por otra parte lo que ha hecho Gea-Clio es ir abriéndose a

seminarios interdisciplinarios, por ejemplo este de Dewey que estamos haciendo o por ejemplo el seminario con Física y Química sobre las nuevas tecnologías, cómo están incidiendo en el aprendizaje de los alumnos. Eso yo creo que es lo que quizás nosotros por deseo estamos haciendo, y eso es lo que de alguna manera nos permite subsistir..., que es lo que hemos hecho algunos de nosotros en el aula, en el centro, refugiarnos en el programa de diversificación curricular, nos hemos refugiado en el programa de diversificación curricular, porque ahí tenemos más tiempo con los alumnos, podemos investigar mucho mejor con ellos, cómo aprenden, cómo van produciendo conocimiento, y además es un reto social importantísimo, porque es intentar integrar a esas familias que tienen problemas; pues, por ejemplo, que te vienen y te dicen: oye, mira, mi hijo los viernes no va a poder venir porque tiene que ir a Lladró para ganarse un dinero, porque está en paro el padre, entonces tú tienes que optar por decir: pues que no venga, y le tienes que explicar a tus compañeros: oye, determinados viernes Iñaki no viene o este otro no va venir, porque tiene una actividad los lunes por la tarde. Entonces, ese tipo de compromiso social es el que se está manteniendo y el que precisamente permite integrar todo lo que yo decía al principio, que es la educación de la sociedad, que, si no, no se puede entender el problema de las desigualdades, creo yo.

*Mod.:* Javier.

*J.:* Javier que soy yo, ¿no?.. (Risas). Yo, mira, claro, no hace falta ya constatar la diferencia entre, digamos, lo que se ha expuesto en la primera parte y lo que realmente ocurre; eso ya me parece que es una evidencia. Concretando esa diferencia.

*M.:* ¿Estás mezclando dos partes a la vez?

*Mod.:* Las dos a la vez ya.

*J.:* Bueno, yo no voy a añadir mucho más a lo que, por ejemplo, con respecto al marco legislativo ya se ha dicho; la diferencia si acaso fundamental es que, claro, el modelo actual y parte incluso del anterior organiza el currículo en torno a las disciplinas, el marco legislativo me refiero; entonces, claro, al ser ése el referente, pues resulta que el tratar problemas del tipo la desigualdad ya...

*M.:* No encajan.

J.: No encaja, es decir, salvo que se haga transgrediendo la ley, como también decía Raimundo por aquí o por allí; o sea, que entonces el marco legislativo, principal dificultad del marco legislativo, esa opción disciplinar dificulta notablemente, no lo hace imposible pero...

X.: ¿disciplinar?, pero totalmente embarullada porque...

J.: Vale.

X.: El currículo de 2º donde ellos intentan hacer una entrada de lo que dicen que es las diferencias sociales, te ves, por ejemplo, que un chaval tendría que saber los factores de producción del mercado laboral, unas cosas...

J.: Sí, sí.

X.: Meten así la sociología, la economía en plan bruto, ¿no?

J.: Exacto. Además esa opción disciplinar, eso, embarullada y muy convencional.

X.: Sí, sí, sí.

J.: En esa concepción que tú has dicho de las disciplinas, que es una concepción también muy particular, ¿no? Esto, digo yo, en lo que respecta a la legislación es el problema principal, los materiales curriculares, claro, la dificultad principal es que los materiales curriculares son productos comerciales también generalmente; entonces, como son productos comerciales, claro, tiene una lógica en su confección y la lógica de su confección es mercantil y por lo tanto el material curricular no se..., la producción, digo, masiva no se va a poner a actuar con otro criterio que no sea tal. Respecto al tema de la formación inicial, la dificultad la voy a desarrollar un poco después, pero de entrada, claro, hay una identidad demasiado fuerte entre el tipo de formación inicial y el planteamiento disciplinar y la identidad socio profesional; esa relación es muy potente y hace que la formación inicial, la que existe, que no existe una específica para secundaria, pero es la que existe, que es la de carrera universitaria, establece esa vinculación, y termina siendo un obstáculo, porque nos conduce nuevamente al problema de la, de ese tipo de disciplinas, ¿no?

Y yo decía aquí también que en lo que respecta a la formación permanente, quizás es el campo en el que más se trate este tipo de cuestiones, ¿no?, o se ha

tratado; es verdad que durante un tiempo ha habido una explosión de ésta, la experiencia manifiesta sin embargo que entre la formación, entre las actividades de formación permanente, y lo que ocurre dentro de las clases hay un camino que es muy largo y con muchos obstáculos; es decir, que, que no, yo no confiaría en que una buena formación, ya sea inicial o permanente, resolviera el problema o los problemas, no quiero decir que no fuera necesaria sino que no es...

Ahora paso a analizar, es decir, bueno, esto, todo esto ¿por qué ocurre?, ¿no? Bueno, yo en esto tengo, si queréis, una perspectiva un poco estructuralista, es decir, a mí me parece que pesa, pesa mucho sobre todo el hecho educativo, pesa mucho la institución la, la como estructura que tiene unas funciones que, o que, o en la que dominan unas funciones que son, digamos, no ya retardatarias de proyectos de este tipo, sino obstáculos claros, ¿no? La función de sujeción de los individuos, la función de, de configuración de una identidad determinada, la función de selección social, esas funciones de la estructura escolar o de todo el sistema educativo yo las veo, las veo proyectándose no sin contradicción, o sea, de una forma lineal pero proyectándose como, como fuerzas que van incidiendo hasta el último minuto de nuestro trabajo en la clase. Entonces, en ese aspecto creo que una, una de las razones, pues por poner este planteamiento, una de las razones son, o un capítulo importante a la hora de explicar las dificultades son de tipo estructural, es decir, en la estructura dominan fuerzas que son exactamente contrarias a lo..., como diré después afortunadamente el hecho de que dominen esas fuerzas en la estructura no significa que no existan otras fuerzas ¿en?, y ese conflicto es el que permite la intervención, ¿no?

Pero, claro, más concretamente yo he utilizado el concepto de campos de producción del currículo, es decir, para preguntarme cómo, cómo ha llegado a ocurrir que efectivamente esas fuerzas terminan haciendo que lo que ocurre en el marco legislativo o en los materiales curriculares o dentro de la clase sea algo muy distinto a lo que anteriormente habíamos deseado, ¿no? Claro, para poder, para trabajar yo con esa idea, con ese, que, que he tomado prestado de varios autores, ¿no?, desde Bernstein, de los procesos de reconfiguración, o el mismo Popkewitz. Raimundo también me sugería hace tiempo la idea de que ese proceso ocurre también dentro de la clase, etc. O sea, cómo se va produciendo el currículo. Entonces, para trabajar, digo, con esa idea yo adopto una perspectiva más, también más social, por ejemplo me planteo en los profesores..., el profesor, efectivamente, pues es una corporación que tiene una identidad, que tiene y tienen unos vínculos con el conocimiento, es decir, vínculos de status, de control incluso de la clase, es decir ¿por qué los profesores tienden a ser o a apoyarse más bien en planteamientos disciplinares? No

creo por tanto que es porque, que la explicación pueda estar exclusivamente en el campo de las concepciones que tienen los profesores sobre la asignatura, sino que también me parece a mí que tiene, que tiene mucho que ver el hecho de que el tipo de conocimiento que genera un status, digamos, si no privilegiado, sí elevado en la realidad social, es éste y no otro, y por lo tanto, claro, esto yo lo he visto claramente, pues en el campo de la enseñanza, como por ejemplo la dificultad que tiene, que ha tenido, incluso el discurso de, de las Ciencias Sociales. Una de sus dificultades de introducirse, y ser asumido por los profesores de Secundaria, una de sus dificultades es que la Ciencias Sociales pertenecen al campo de los maestros; claro, entonces desde esta perspectiva uno vive lo de dar Ciencias Sociales como una...

*R.:* Una pérdida.

*J.:* Una pérdida. Entonces no es ya un problema; por eso digo, no es ya un problema...

*M.:* Pero también forma parte de sus concepciones, porque su concepción es que eso es una pérdida.

*J.:* Ya, pero, verás tú...

*M.:* Con todo y con eso es una pérdida.

*J.:* Sí, lo que pasa es que esto...

*M.:* Tenéis una concepción más general.

*J.:* Ya, ya, Yo la matización la haría en el sentido de que, visto desde el punto de vista de que es un problema sólo de las concepciones fundamentalmente, tiene solución cambiando las concepciones; visto desde otro punto de vista, desde este otro punto de vista, la cosa no tiene solución tan... porque sobre el sujeto siguen operando las otras realidades materiales y, ¿no?, es decir...

*M.:* Es que sobre las concepciones están actuando todas las realidades que hay.

*J.:* Claro, pero eso si suponemos que finalmente ninguno nos movemos por las ideas.

*M.:* Pero es que para mí concepciones no solamente son ideas sino muchas mas cosas.



*J.:* Bueno, sí, o sea, hemos dicho que la, ¿cuál es la cultura prestigiosa, el saber Historia o el saber enseñar Historia? El saber Historia.

*M.:* Eso es una concepción, pero que eso es una concepción...

*X.:* ¿Tú crees que es prestigioso saber de Historia?

*J.:* Bueno.

*M.:* No, más que saber de...

*J.:* Más que saber enseñar.

*M.:* Sí, lo otro es de maestros.

*X.:* ¿Tú crees que es un saber culto y una concepción?

*M.:* Sí.

*J.:* Sí, hombre.

*Mod.:* Si, si te refieres a si es más prestigioso saber Historia o saber Química, es mas prestigioso...

*M.:* No, estamos hablando en relación a saber enseñar...

*Mod.:* La degeneración de...

*R.:* Hay una clarísima pirámide social según el tipo de conocimiento que se domine, el conocimiento más especializado y de investigación por tanto...

*M.:* Más científico.

*R.:* Eso tiene una retribución social y un capital cultural mayor; eso es nos guste o no nos guste...

*J.:* Entonces, yo creo que eso opera, funciona; y a mí me ayuda a explicarme por qué generalmente los profesores de... tienden a aplaudir por ejemplo el nuevo marco legislativo.

*X.:* Yo creo que tiene que ver poco ahí lo de ser de Ciencias Sociales; me parece, yo creo, que más porque seguro que no se van a ver ellos reconocidos como profesores de Geografía e Historia, que van a explicar lo de siempre, que no hay que hacer cosas nuevas.

*J.:* Esa es otra propuesta.

*R.:* Estos son de Geografía y de Historia y lo otro son maestros de lo que caiga, o sea, quiero decir que el conocimiento, cuando se dice que es que los niños conocen mejor lo global o no sé qué, no es que hay objetivamente hay una jerarquía según el tipo, incluido el tipo de aceptación de la disciplina, cuanto menos disciplina pues...

*M.:* Más degradación.

*R.:* Eso es y ha sido, yo creo que sí lo entiende la gente así, claro se entiende, coño, la misma aceptación, tú tienes razón en eso yo creo, la aceptación del profesor de Ciencia Sociales la manejamos algunos, pero los letreros de mi departamento nunca se cambió al Departamento de Ciencias Sociales, o sea que hay...

*J.:* Otra cosa es hacer un discurso sobre si las Ciencias Sociales no tienen entidad, no sé cuánto, pero...

*R.:* Eso lo estoy ya viendo con el currículo integrado, las, los elementos sociales que tiene eso ¿no?

*J.:* Quiero decir, ¿no?, como ejemplo en este sentido que, o sea, ésas son realidades que están actuando sobre la, la, lo que yo llamo la producción del currículo y tal. Los alumnos por ejemplo, los alumnos pues también, porque ¿qué pasa?, en la mayor parte de los casos las motivaciones de los alumnos son, no son intrínsecas, es decir, generalmente los alumnos, salvo excepciones, en términos generales no puede decirse que vayan con entusiasmo a aprender, entonces...

(Risas)

J.: Entonces la disposición del alumno normalmente en la práctica ¿cuál es?

M.: Hombre, y nosotros si nos obligaran a aprender...

J.: También claro.

R.: Y nosotros si nos obligaran a dar clases.

J.: Ni a dar clases tampoco, eso dice Barnes: "la enseñanza es una actividad a la que unos y otros no vamos voluntariamente"; y ahora como resultas de aquello...

M.: Exactamente, a ver cómo te las apañas.

X.: Tampoco trabajamos de la forma voluntariamente...

J.: Tampoco, tampoco, lo que pasa es que... ¿tú sabes lo que dice mi hijo?, que no es lo mismo trabajar con seres vivos que con inertes.

(Risas)

J.: Pero, bueno, yo le pregunto: hijo, ¿tú en que estas pensando?; y la madre: tú estás pensando en la enseñanza ¿no?; yo, trabajar con seres vivos, no.

(Risas)

J.: No, bueno, es una broma; pero, es decir, claro que va obligado el que va a la mina el que va..., eso, pero genera una, la situación de la enseñanza, cuando Barnes dice esto, lo que quiere dar a entender es que, dado que estamos allí el lunes a las 8:30 ellos y yo y ni ellos quieren estar ni yo tampoco, nos genera un problema, un problema que puede terminar si las cosas van mal -y normalmente o van en un sentido, y normalmente van en ese, como yo ahora diré-, generan un problema de gobierno de la situación, que se superpone ya sobre el problema de la enseñanza; el problema ya no es enseñar la desigualdad o no desigualdad, sino el problema es a ver cómo hacemos para que estar aquí desde las 8:30 hasta las 9:30, o sea, siendo, quiero decir, hay mas cosas, ¿no?; pero puede llegar el caso de que ése se termine convirtiendo en el problema, desde la gestión de aquella situación; y entonces yo estaba diciendo que, claro, los alumnos, si los alumnos generalmente van por motivos extrínsecos, o sea, van porque tal..., pues podemos encontrarnos, a su vez, dos situaciones, una, aquellos que esto es de, del tipo de gente que está convencida de que..., decía Paul

Willis, decía, aquellos que están convencidos de que el esfuerzo de aguantar aquel rollazo impresionante merece la pena porque van a conseguir unos títulos, unas notas, etc., y ése aguantará. Y está el otro grupo, simplificando,

M.: Que saben....

J.: Que saben; yo tengo alumnos que ya la niña no va a primera hora nunca porque lleva, tiene que llevar al hermano al colegio.

X.: Claro, eso sí.

J.: Entonces, claro, en 3º de ESO una persona, una madre y la propia niña que actúa así, es que ya ha llegado a la conclusión de que no tiene nada que hacer. No merece la pena el esforzarse en buscar otra manera, etc. Claro, este tipo de alumno, claro, cuando..., esto lo dice Paul Willis, cuando están allí, que ven que aquello..., hacen sabotaje, cada dos por tres, entonces, el problema ese, el problema del control de aquella situación termina convirtiéndose en un problema de disciplina, de gobierno y tal y la idea que yo decía, ¿no?, el campo de producción del currículo es la práctica; la práctica resulta que para tú poder gobernar aquella situación y además parecer que enseñas, porque claro no puedes andar a latigazos, tienes que hacer algo que tenga que ver con la enseñanza, pues poner ejercicios, copiar, niños, copiar o tal. Eso lo hemos comentado muchas veces, es decir, algún tipo de tarea que permita controlar la situación.

R.: Que lo puedan hacer todos y aprendan.

M.: Entretenidos, calladitos.

X.: Es que yo, yo no sé, pero los de Valencia no se callan...

(Risas)

X.: Quiero decir que ya han llegado..., los alumnos han descubierto..., ya no, ya han descubierto que ése es el truco de los profesores, mira, los alumnos...

J.: Tú los pones a hacer esos ejercicios...

X.: Creo que estamos jugando todavía con muchos desconocimiento de lo que son los alumnos; los alumnos hoy en día saben perfectamente ese profesor que llega y pone dictados para perder el tiempo, ese profesor que pasa de ellos y el profesor que se interesa por ellos, lo saben muy bien.

R.: Bueno, eso sí.

X.: Ellos lo saben perfectamente; entonces, saben pues cuando, bueno, pues vale, pues si el profesor manda dictar yo voy a copiar, o cuando llegue un día y se cansen todos y digan no, y hay días que se han plantado todos y que le montan una bronca al profesor impresionante.

J.: Pero yo estoy hablando de...

X.: Estoy hablando de que hoy los alumnos, no son los alumnos de hace cinco años, han cambiado mucho. Hoy llega, por ejemplo, un alumno o alumna del CAP que hace cinco años que está ahí y no se reconoce, en absoluto; y eso el 100% de todos los que han venido, que siempre les mando a describir la situación de aula y todos me dicen: ¡buff!, bueno, muchos de ellos acaban diciendo que ya no quieren ser profesores por supuesto cuando entran en una clase de 3º. Han cambiado por completo.

J.: Yo tenía ayer reunión con los alumnos de prácticas de Magisterio...

X.: Los alumnos han cambiado.

J.: Y se estaban dando cuenta del tipo de tareas que hacen en los colegios, y desde la guardería, desde la guardería ponen a hacer fichas por un tubo.

X.: Sí.

J.: Y la ficha, pumpún, pumpún pumpún.

X.: Pero cuando un alumno es adolescente, un alumno adolescente se rebela ya, porque sabe, como dices tú, que no espera casi nada del marco escolar, y además sabe que no espera nada de ese profesor o profesora.

M.: También se rebelan cuando...

X.: Las relaciones individuales afectivas son fundamentales con los adolescentes. Tú, un adolescente que le oyes y que le entiendes, por ejemplo, cuando te dicen esas fichas: soy infeliz, y tú no le vas a decir: ¿por qué eres infeliz?, pero si tú le vas indagando: oye, ¿qué tal? y ¿que es lo que pasa? y tal, y le empiezas a enrollar un poco, ese alumno te cambia radicalmente, pero radicalmente, y eso sí que se puede ver.

J.: Yo no soy tan optimista.

X.: Sí, sí, mira, yo tengo casos de chicos y de personas que me han llegado con diversificación y, claro, en diversificación yo tengo 8 horas con ellos, ¿eh?, que les puedes ver cómo cambian, pero personas de tratamiento psicológico, cómo empiezan a hablar, porque tienen unos problemas graves, que es que no les echa nadie caso, es decir, eso, mira un estudio de esto, y lo estoy diciendo sin ser experto, y no me hace falta ser experto, y ahora si quieres borramos lo de experto; esos alumnos tienen una historia escolar, la siguiente, en 3º o en 2º, a veces porque han estado en la Fe ingresados, han perdido el año escolar y a partir de ahí le han dicho: tú eres torpe, tú de los torpes, y el chaval se va convencido de que es torpe, y como no ha habido nunca un profesor o profesora que le haya dicho: chico, tú no eres torpe, hombre, lo que ocurre es que tú has perdido un año porque estabas cagándote de miedo, que te ibas a morir por el corazón o riñón que tenias mal; casos de esos hay, muchos más de los que nos esperamos, y no ha habido un maldito profesor que se preocupara de ti, que es tristísimo, porque tú dices: espera, espera, tú me dices cuánto ha pasado en la escuela un alumno y no ha aprendido nada, pero ¿cuánto ha pasado un alumno en la escuela y ni un solo profesor o profesora se ha preocupado de el? Eso es mucho mas grave...

J.: Pero, espérate un momento, un momento. Lo que tú estás...

X.: Te puedo poner muchos, porque...

J.: Yo también he dado con esa situación el primer año que pasé en mi instituto.

X.: Unos 50 o 60 alumnos que con ellos haciendo tutoría te ves que el problema hoy de los adolescentes no es sólo que no sepan, es que como nadie se ha preocupado de ellos y no tienen tampoco generalmente una familia que les apoye, el sistema escolar no es que los acepte o no los acepte por lo que le enseñan, es que nadie les va a decir nada allí de ellos, de su vida.

J.: Pero lo que tú...

X.: Y cuando tú actúas con ellos en la tutoría de una forma diferente, ves un cambio de conducta, por lo menos un cambio de conducta, no ya de adquisición de conocimientos y de actitud ante el conocimiento, pero sí un cambio de conducta, de comportamiento externo radical, yo te puedo decir que radical, es decir, que alumnos de estos que iban claramente al club ese como se llama ahora de iniciación profesional, lo que sea, a ese reducto, pues que acaban con el título de graduado y que después están ahora haciendo ciclos formativos o bachilleratos, y ¿cómo logras tú ganarte a esos?, pues fundamentalmente porque tú le has dicho: anda, chaval, o: chaval, vamos a ver lo que pasa, y para eso se...

M.: Es que hay diferentes, os estáis poniendo en diferentes escalas...

J.: Perdona un momento, porque claro yo estoy tratando de explicar cual es mi punto de vista acerca de por qué la realidad no se corresponde con, un poco, el deseo, pero lo que tú me estás, pero es que lo que tú me estás diciendo...

X.: Tú estás diciendo que siga una disciplina, yo creo que el papel del profesor...

J.: Pero, no...

X.: Que no se ha centrado en que tiene que trabajar con seres animados, eso que decías tú antes de seres inertes, hay todavía muchos profesores que han llegado al convencimiento de que, como hay un caos tan grande y además ellos saben que no tienen ningún prestigio social, que lo mejor que pueden hacer es trabajar como si fueran seres inertes, y llegan: lección 28, copiar, ¿que no te enteras?, sal de allí, y ¿qué es lo que dicen esos profesores, todos?, vamos a la guerra, es un conflicto, que no va un profesor pensando que está con seres humanos; y eso es, yo creo, que ha cambiado, pero fortísimo de hace unos diez años para aquí, eso ha cambiado muchísimo, y en los barrios periféricos muchísimo más.

J.: Ya, ya. Lo que yo quiero decir es que las razones son de otra naturaleza de cómo tú lo estas planteando.

X.: Yo soy muy indiscreto.

J.: Yo interpreto de tus palabras que en definitiva es un problema de actitud de los profesores.

X.: No.

J.: Por lo tanto...

X.: Es un problema de desconocimiento profesional. El profesor se ha centrado en ser un instructor, en ser un elaborador de teorías y hoy en día cuando llega el 100% de los alumnos, de los adolescentes de 16 años...; date cuenta que nos estaban llegando a BUP el 40% de las cohortes de edad, hoy nos está llegando el 100% de las cohortes de edad, ese 60%, entre el 40 y el 60 generalmente procede de ambientes marginales y con un carácter de falta de afectividad tremendísimo y que quieren que alguien también le escuche y le ayude a razonar sobre su vida; eso, el profesor de secundaria no está preparado, no tiene ni idea, porque a mí nadie me enseñó, por ejemplo, qué es mediar, lo que es escuchar activamente a un alumno, o lo que es trabajar en grupo para que ellos puedan hablar entre sí, eso nadie me lo ha dicho, ése sí es el desconocimiento profesional más grande que tiene hoy un profesor en secundaria.

J.: Sí, bueno, ése es tu punto de vista.

X.: Es el punto de vista, yo creo que es el análisis de la conflictividad personal que está dando lugar a que hoy el colectivo que más va al psicólogo, porque me lo dicen los psicólogos que yo conozco, son profesores y sanitarios, y porque profesores y sanitarios, por el acceso a los seres animados, que no se sabe tratar con adolescentes o con adultos, no se ha sabido preparar afectivamente a una persona para tratar con seres animados, seguimos tratando como nos han enseñado, a discursos teóricos, no a discursos con personas.

M.: No, no, nosotros no lo estamos tratando como lo que estás diciendo tú de que realmente la..., posiblemente la profesión no estamos bien preparados, no estamos preparados, para, para...

X.: Para tratar con seres humanos.

M.: Para tratar con seres, con el 100% de los chicos de una edad, no, nosotros no estamos bien preparados, el profesorado, y está bien que se diga, porque yo creo que es cierto, ¿entiendes?, no se puede dar un cambio de dar clase de Bachillerato,



anteriormente el BUP, a tener todo tipo de alumnos, porque es que eso, está bien que se reconozca en el tema, porque es algo que nosotros no podemos decir, saber, ni siquiera los de aquí, ni siquiera los de Fedicaria. Es un tema, un poco, además de, además de, además de...

*J.:* Pero, vamos...

*M.:* Nadie dice que el análisis...

*J.:* De todas formas yo la, la tesis que defiendo es que independientemente de que...

*M.:* Además de...

*J.:* Efectivamente en el campo de la formación de la preparación se pueda mejorar y tal.

*M.:* No, radicalmente, cambiar.

*J.:* Yo creo que en última instancia no es un problema de esa naturaleza.

*M.:* No es sólo un problema de esa..., no es sólo.

*J.:* No es sólo eso.

*M.:* Ah, no. Claro que no lo es.

*Mod.:* Eso es lo que esta intentando explicar Javier.

*M.:* Claro que no.

*Mod.:* Que la propia estructura...

*J.:* La propia estructura genera situaciones que ya tú puedes ser de contradicción profunda que, bueno, y tú mismo, aunque lo sepas, lo, aunque lo sabes, lo haces, lo hemos comentado muchas veces, Nico, que tú lo sabes y como lo sabes además lo haces, dices muy bien: ejercicios de la página 45, dejarme ya tranquilo.

*R.:* Y luego está el tema de que aparte de que efectivamente la profesión debe cambiar de acuerdo con...

M.: Pero eso es importante.

R.: Los proyectos sociales, yo no estoy tan seguro que haya que abogar por una profesión que se base en la terapéutica social o psico-social...

M.: No, no.

R.: Pero yo lo digo, que el asunto es, claro que, claro que hay muchos problemas, pero, claro, justamente los problemas sociales que vienen a la escuela son de otro tipo, pero eso no hay profesional que lo aborde, es decir, ni con curso de no sé qué, ni con curso de no sé cuánto, porque lo que no se puede..., tenemos que hacernos a la idea de que nosotros estamos en una institución en la que se distribuye un conocimiento, y tenemos que plantearnos qué tipo de conocimiento, y tenemos que luchar por que el acceso a ese conocimiento de haga en condiciones de igualdad social y demás que no les conviertan aquello en un laberinto imposible, como es para muchos profesores, muchos profesores y profesoras que están dejando la enseñanza siendo excelentes profesionales, porque esto no sólo les pasa a los carcas estos y tal...

X.: Sí, sí, sí.

R.: Yo tengo una situación que puedo hablar maravillas de mis alumnos, podría... (risas), pero porque estoy satisfecho, ¿no?, pues en los últimos años más que en los anteriores, incluso, maravillas quiero decir de bien, de encontrarme a gusto, pero yo creo que hay un problema ahí de fondo y tal...

X.: Buenos profesionales.

J.: Es la idea.

R.: Hay veces que se quiere ser de Sociales o se quieres ser de..., pero, vamos, lo que puedes hacer es que te..., que, quiero decir que estas, tienes 150 alumnos -y ¿qué hace un profesor o una profesora con 150 alumnos?-. Esos casos son patológicos, 100% o 80, o que no les escuchan, por eso es imposible, por eso yo creo que el análisis, si se mantiene en esos..., se pierde porque entonces entramos en el campo de la buenas intenciones, de las buenas tal y algunas cosas más, pero el

problema yo lo veo más como lo plantea Javier, porque, aunque no es tanto la cosa, quizás insista demasiado en lo estructural. Ya antes he hablado...

*M.:* No, sólo.

*R.:* De que una, esto, de que una no sé qué, de que un momento tal, de que en un momento puedes hacer muchísimo por una persona, ¿no?

*X.:* Pero es en toda la vida, en todas las cosas de la vida, ¿no?, pero también hay diferentes niveles de responsabilidad ante esos 150 alumnos quiero decir yo anotaba aquí que una de las cuestiones que habrá también que buscar es las relaciones entre la didáctica y los marcos organizativos de un centro escolar.

*R.:* Hombre, claro, eso es fundamental.

*X.:* Eso es algo que no está en la cultura de los profesionales y que ahora tiene que entrar porque el papel de los tutores de los gabinetes de orientación, de los equipos de mediación, de las coordinaciones de comisión pedagógica, todas esas cuestiones llevarán su tiempo, tienen que ir acomodándole a esta nueva estructura. Entonces yo no tengo por qué saber 150 casos, en todo caso tendré que saber 15 que son los que me pueden corresponder.

*J.:* Pero perdona un momento, que yo termino en dos cosas, porque, vamos a ver, por ejemplo, esta situación de conflicto, ¿no?, que generan muchos alumnos en la clase, pues probablemente están producidas por razones que se escapan al ámbito estrictamente escolar, bueno y tal. Y hay otras que sin embargo estar producidas por la misma estructura escolar; entonces yo estoy de acuerdo contigo y creo y mis alumnos lo dirán si se les pregunta, lo primero que yo practico con mis alumnos es tratarlos con cariño, y efectivamente más en los casos que yo veo.

*X.:* Que no iba por ti.

*J.:* Ya lo sé, ya lo sé, no, espérate que siga, espérate que siga, lo que quiero decir que por mas cariño que yo le pongo hay cosas que no las puedo arreglar, ¿entiendes?

*Mod.:* Ni con cariño.

(Risas)

J.: Ni con cariño.

M.: Ni con besitos.

J.: Ni con besitos si quiera.

(Risas)

J.: Entonces, a lo que iba, que hay situaciones que vienen generadas, digo, por enlazar, si da tiempo, con el último asunto propuesto; hay situaciones de conflicto, de desafección de los alumnos con respecto a la escuela que vienen generadas por la propia institución, por su, por un tipo de conocimiento; esto es lo que tenemos que preguntarnos, es decir: ¿qué parte de responsabilidad le cabe a la propia institución sobre este tipo de situaciones?, a lo mejor resulta que efectivamente es un tipo de conocimiento el que se practica en las clases que es, decía Citron, una imposición cultural, una cosa totalmente aculturación; bueno, pues a lo mejor resulta que la solución de este tipo de situaciones, a lo que quería llegar ¿no?, no es solamente..., y a lo mejor no ya..., no digo, ¿no?, si fundamentalmente o no, lo supone el cariño, la actitud, es que además necesitamos remover profundamente a la propia institución, remover su, el tipo de conocimiento que considera legítimo y verdadero, remover esa organización artificiosa, al fin y al cabo, el carácter cerrado de la institución, estar ahí encerrados desde..., eso genera conflictos; esto es lo que quiero decir, o sea que...

X.: Sí, sí, sí, sí.

R.: Un conocimiento legítimo sí, pero no crear una afección sobre el conocimiento legítimo para entendernos todos, que, no sé si me entendéis, hacer un conocimiento de tercera división para que sea social o no sé qué y que con eso ya lo hemos arreglado. Es decir, el conocimiento académico y disciplinar actualmente es impugnado, pero hay que buscar otra cosa que no sea eso, pero que no sea una...

J.: Hay quien reforma el conocimiento científico y es una parodia.

X.: Exactamente, yo creo que ahí, ahí, ése es el tema de la desigualdad.

J.: Pero que es, sin embargo, lo que generalmente ocurre, como eso, como respuesta. Muchas respuestas, entrevistas y luego frases literales; dice: como los niños son no sé cuánto, entonces les pongo a hacer cualquier tontería, con lo cual lo que, lo que a mí

también me ilustró mucho la lectura del trabajo este de Jean Daniel, que lo hemos utilizado algunas veces, en las escuelas de clases trabajadoras el tipo de conocimiento que se le imparte es absolutamente rutinario y tal; ésa no es, por lo tanto, o sea, que el problema, termino, ¿no?, el problema de por qué las cosas no ocurren como..., es, efectivamente, son muchas circunstancias las que están ahí trezándose y desgraciadamente, desgraciadamente, no creo yo que sea exclusivamente una, un tipo de problema que pueda resolverse con una buena actitud nuestra.

X.: No, hay que plantear también...

J.: O con una buena formación, que era, un poco, por donde yo empezaba. Quiero decir...

R.: Que se necesita otra desde luego. Otra formación se necesita.

M.: Eso está claro.

Mod.: Marisa, ¿por qué no abundas tú un poco en eso?, ¿no?

M.: Yo estoy de acuerdo con gran parte de las cosas que han dicho aquí; en relación con la formación inicial está clarísimo, así que no voy a decir nada más; y en la formación permanente pues yo creo que se puede hacer muy poco, yo estoy también, yo lo veo muy cerrado esto, muy difícil, yo pienso, nosotros pensamos en la tertulia de otros años que no tratamos de sociales sino realmente hablamos de la institución escolar.

R.: Yo lo veo normal eso.

M.: Claro. Que el sistema escolar es paralizante, es un sistema que casi no te permite..., que está muy colocado casi todo, y que por mucho que tú quieras trabajar un contenido, por muy importante que sea el contenido, por ejemplo, el de las diferencias, que normalmente nosotros, que no va por ahí, mejor dicho, que teníamos que tener como la perspectiva de análisis global, análisis más sistémicos. A mí me gustaría ir por otro lado trabajando solamente con los más pequeños, y que podemos hacer muy poco. Yo quería, me gustaría tratar aquí que..., seguir trabajando los dos campos, primero qué tipo de escuela, que son parte de las conferencias que vamos a tener ahora, va por esta línea, en el sentido de que un profesor en su aula y en concreto con el tema de los currículo poco se puede hacer si la, si la organización escolar es tal, si la cultura escolar es tal, si las concepciones y la formación del

profesorado es tal, y muy poco se puede hacer con la formación, por lo menos con la permanente; yo que estoy en la permanente yo pienso que se puede hacer muy poco, que esto está atado y bien atado, y es muy poco lo que se puede hacer, muy poco, muy poco.

*J.:* Nosotros de todas formas...

*M.:* Nosotros, simplemente decir que lo que si podríamos hacer es, y a mí me gustaría que nosotros, nuestra forma, por un lado, alguna estrategia -ya hablo y tú sigues- que tuviera como dos palitos, dos patitas, por un lado esta relación con el tipo de escuela y por otro lado, sin embargo, que estuviéramos haciendo algunas cosas ya más concretas, y entre medio ir estableciendo unas estrategias posibles, porque estamos muy desesperados, nosotros también estamos desesperados; digo Fedicaria, el grupo de Fedicaria está muy...

*R.:* ¿Muy desesperado?

*J.:* No.

*M.:* O al menos desesperanzado.

*R.:* Claro, pero no, porque yo creo que no hay motivo, tampoco, mayor para la desesperanza hoy que ayer.

*M.:* No, no, no, la misma.

*R.:* No, por eso te digo, que...

*M.:* La misma, no. Más que hace diez años.

*J.:* El curso pasado.

*R.:* Estamos más cansados quizás, pero yo creo que sí.

*J.:* El curso pasado, Marisa.

*M.:* Hace diez años ya trabajábamos.

*J.:* Nosotros trabajamos y llegamos a Gijón, que creo que eso se va a publicar por fin, ¿no?

*R.:* Sí, creo que lo trae José María.

*J.:* Llegamos en Gijón a unas conclusiones que, porque estuvimos trabajando con el tema de las escuelas democráticas, es decir, ahí hay una..., tú has hablado antes del tema de la diversificación, yo he trabajado varios años en la diversificación y efectivamente ¿qué pasa?, ¿qué pasa con la diversificación? y ¿cuál es la línea en la que nos inspiraba esto de las escuelas democráticas? desescolarizar la enseñanza.

*R.:* Sí.

*J.:* Es decir...

*R.:* Eso que llamo yo extraescolares.

*J.:* En ese marco donde te sueltas de manos...

*M.:* Y de los, de los currículos.

*J.:* Los chavales...

*M.:* Y de la cultura y casi de todo.

*R.:* Descontextualizar.

*J.:* Cuando llegamos a ver lo de las calificaciones y tal...

*M.:* La calificación fuera.

*J.:* Eso se da por implícito, tal y tal, tienen un horario mucho más y el tema este de la escuela democrática esta en una línea que...

*X.:* Lo de la diversificación curricular ¿cómo lo organizáis aquí en Andalucía?

*M.:* ¿Cómo?

X.: ¿Cómo lo organizáis? El grupo de diversificación curricular como se organiza aquí es, por ejemplo 4º D, que tiene un horario, una parte del horario.

M.: ¿Formal?

X.: Formal no.

M.: ¿Común?

X.: Eso es. Y otra parte de...

M.: Diversificación.

X.: Entonces tenéis los dos ámbitos, ¿no?

M.: Sí.

X.: Talleres de informática, o de Inglés, en vez de Inglés, y después tiene todas las asignaturas con el resto del mundo.

J.: Sí.

X.: Y ¿los profesores también se adscriben voluntariamente?

M.: Sí.

X.: Que en el MEC me parece que no.

M.: Bueno, si se puede, casi siempre sí, pero obligatoriamente no. Bueno, si no hay voluntarios, bien...

X.: ¿Cómo es eso del MEC?

R.: En el MEC no sé cómo está, pero te voy a decir una cosa.

X.: A mí me han dicho que en el MEC, bueno, lo que era el MEC...

J.: Yo creo que ya ha variado.



X.: A mí me decían...

R.: Eso, suficiente, te quiero decir que, que yo creo que ya no hay una legislación sobre la diversificación,

Mod.: Allí ¿cómo se hace?

R.: En mi Instituto se hace como le da a entender al responsable de la cuestión, es decir, que allí se hacen grupos de diversificación.

M.: ¿Cómo?

R.: Grupos de diversificación.

M.: Ah, sí. Segregación, ¿no?

R.: Sí, sí.

X.: ¿Están en grupos?

M.: Agrupación por niveles.

R.: No, no, no agrupación por niveles, es decir...

M.: Por niveles de competencias, digo.

R.: No, no. Te quiero decir que se hacen grupos de, en 3º, en 4º de la ESO se hacen grupos de diversificación.

M.: Claro, están todos juntos.

R.: Todos juntos.

X.: Ah, todos juntos.

M.: Están todos juntos.

R.: Exactamente.

X.: ¿Pero eso por qué, porque lo permite la legislación o porque se hace en el Instituto?

R.: Porque lo permite la legislación y lo hace el Instituto, y lo hacen la mayor parte de los Institutos de allí.

J.: En la práctica se hace aquí también.

R.: Se hacen diagnósticos y tal, pero yo siempre me apuesto a que, además, se hace al empezar el curso y ya se dice: éstos van a ir a diversificación.

Mod.: ¿Un diagnóstico?

M.: Un momentito, que lo que yo estaba diciendo de este tema.

X.: Por ejemplo ¿cuántos alumnos hay más o menos?

R.: Pues 900 debe haber.

X.: ¿Y de 900 tenéis más de un grupo de diversificación?

R.: Sí, claro que hay más de un grupo, sí, debe haber pues...

X.: Es que es diferente, claro.

J.: Es diferente.

X.: Nosotros sólo tenemos 13 alumnos de diversificación y...

J.: Nosotros, el máximo son 12 me parece.

X.: Todo lo máximo que tuvimos fue una vez dos grupos, uno de 13 y otro de 10.

R.: No, pero los grupos son reducidos, no son igual que el grupo...

X.: Pero no son de esos que pueden volver después al currículo, por ejemplo están en 3º y pueden volver...

R.: Sí, pueden volver, pueden volver.

M.: Todo el mundo estaría de acuerdo..., a ir un momentito al tema.

R.: Sí, sí.

M.: Todo el mundo estaría... Yo quería decir que una vez que se ha visto, creo que el sistema escolar está, está bastante claro ya hacia dónde vamos, claro, y nosotros por tanto tenemos que casi a las catacumbas, entonces como propuesta sería: primero estar en las catacumbas, primero para pasárnoslo bien, eso a..., que es importante...

X.: Unas cuantas orgías ahí están bien.

M.: No, no. Estamos hablando de pasarlo bien por lo menos tan a gusto como estamos aquí nosotros...

(Risas)

M.: Y más cosas.

(Risas)

X.: Por eso, por eso.

M.: Pero pasárnoslo bien, estar a gusto y desahogarnos. En segundo lugar, por decir los de Historia, que nosotros ya sabiendo que los cambios son muy difíciles y que esto está muy atadito y que va hacia más atadito, a lo mejor aprovechar esa coyuntura que va a redundar, debe redundar para, para nosotros, por lo menos, trazar unas estrategias a corto plazo. Por ejemplo, el modelo de la diversificación, el tema de la escuela democrática, algunas alternativas que, por lo menos, que nos ilusionen a los campos minoritarios de innovación y hacia qué caminar.

J.: Ahí se enunciaban y eso lo...

M.: Eso, eso lo...

J.: En la comunicación que presentamos en Gijón, o sea, se anuncian líneas en las que se puedan trabajar.

*Mod.*: Sí.

*R.*: Yo quería...

*Mod.*: Administrar los diez minutos que quedan.

*R.*: Bueno, yo quería insistir en esto, vamos, es que me parece además que es fundamental mantener una idea de investigación a plazo largo o con trabajo de representación teórica de análisis como..., y mas dentro de las instituciones universitarias, cosas de este tipo con otro tipo de cosas que yo creo que sí es posible. Nosotros vamos a hacer el programa, por ejemplo enseñanza y CAP en Salamanca, el cuarto punto por aquí, se va a proponer como una primera lectura de un programa de trabajo para años sucesivos, es decir, yo creo que hay en los Institutos formas de trabajo, hay espacios donde se pueda trabajar perfectamente y hacer cosas; mira, tú conoces lo de la biblioteca, porque nosotros tenemos eso, creo que son 3 grupos de diversificación y son grupos muy reducidos, en 4º de la ESO, pero tenemos al mismo tiempo a trabajadoras sociales, a una bibliotecaria para la atención por la tarde, todo eso, el programa que a Guillermo lo tiene tan obsesionado y que sin embargo no lo integra suficientemente en la otra vida de la didáctica, ¿comprendes?, es decir, nosotros parece que hacemos a veces las cosas como muy así, muy desencajadas.

*M.*: No sistémicas.

*R.*: Y eso sería muy fedicariano introducir el tema de las bibliotecas escolares, la atención y la visita de la familia, las asistencias sociales, el eso y tal, que se ha organizado ahí que se ha..., además luego tiene una base...

*M.*: Un proyecto integrador.

*R.*: Una base material, nosotros en nuestro Instituto podemos hacer materialmente lo que queramos, quiero decir, vamos hasta ahora, es decir, que si yo pido ahora que voy a hacer un aula para no sé qué, para enseñar de tal manera o tal cual, en dos años yo tengo ahí, empiezo a tener puestos de Internet, no sé qué, no sé cuánto, me hacen obra...

(Risas)

R.: Pero es verdad, quiero decir, que en ese caso pues puede ser, porque haya eso, pero lo curioso que ocurre es que, aunque haya dinero, no se hace nada, o sea que...

X.: Sí, sí, sí, eso es cierto.

Mod.: Lo interesante está ahí, en la idea que dices de integrar las cosas, por lo menos lo de la biblioteca ha surgido como una historia.

R.: Claro, yo, cuando, cuando salen estas cosas, pues a mí lo que me resulta complicado es decir: bueno, vamos a integrar eso en todo y en la evaluación del centro que estamos haciendo; ¿cómo evaluar el tema de la biblioteca?, el tema de la biblioteca es interesantísimo, pero luego habrá que evaluar los recursos humanos, no sé qué, cómo se están utilizando, entonces, y eso tiene que ver con mi departamento, con el otro, con el de mas allá y con el de orientación; y ¿cómo se plantea eso?, porque, claro, la atención, fijaros, por la tarde a los chavales que tienen problemas pues es muy interesante, el que tú les mandes a las familias: oiga, vengo a verlos, ¿por qué no vamos a su casa y tal?, pues oye la gente en mi centro tiene una cierta confianza de que algo pasa por allí y tal y cual. Bueno, todo eso yo creo que eso se puede hacer, eso, eso no es implantable, eso no es implantable, y eso de Guillermo por ejemplo...

M.: Es difícil.

R.: Es difícil, pero se puede hacer, porque se ha hecho y se está haciendo, y tiene muchos problemas también, igual que lo va a tener lo que aquí se propone y tal, pero nosotros, por ejemplo, el tema de materiales y eso, bueno, pues vamos a pensar una nueva generación de material didáctico, una nueva idea de didáctica insistiendo en los aspectos organizativos, en los aspectos temporales, en los aspectos sociales y menos joder en..., pensando que cambiando el libro de texto pues vamos a...

M.: Cambiar.

R.: Eso también, pero vamos, que da una visión muy autorreferencial, que llamo yo ahí de la didáctica, o sea, que vamos a pensar como didactas, pero no como militantes y como gente, ciudadanos militantes, quiero decir en el tema de la escuela, y tal; cambiando, yo creo que mezclando esas perspectivas es posible, sin pasar otra vez a las experiencias de no sé quién, a las experiencias de no sé cuánto, aquello de toda la vida, ¿no?, dándole una... Nosotros hemos estado pensando mucho tiempo sobre todo esto que ha explicado Javier, por ejemplo, entonces tenemos elementos también

para pecar en ingenuidades de nuevo tipo o cuestiones de esas o esperar todos que llegue un psicólogo y lo arregle, o no sé qué, ¿no? Pero yo creo que sí hay, coño sí hay lo de las escuelas democráticas, pues mira la escuela esa de Central Park y tal, utiliza eso de la educación artística que antes yo me he referido, no lo citan expresamente pero sí utilizan esa idea de una educación...

*J.:* De trabajo con problemas, de un currículo basado en...

*R.:* Sacar a la gente de las aulas...

*J.:* Aparte de trabajar con portafolio.

*M.:* Eso, eso con portafolio.

*R.:* El sistema de evaluación, es un proyecto final...

*J.:* Exacto.

*R.:* De una gente que se va escolarizando, va haciendo lecciones diferenciadas y llega a tal, y eso ¿por qué no se va plantear si es planteable?

*J.:* A esa conclusión ya hemos llegado nosotros.

*R.:* Marisa, otra cosa. Mira en el Bachillerato, que hay rivalidad, joder, bueno, pues yo ya les he planteado que a mí, en mi departamento, este, en el seminario este de Fedicaria siempre se..., digo lo que teníamos que haber hecho es lo que..., temas para aprobar la selectividad bien, para aprobarla muy bien, y hacer otra cosa, eso es una tarea. si quieres.

*X.:* Pero ¿por qué no intentas cambiar la selectividad?

*R.:* Bueno, ya lo he intentado. A mí me han querido nombrar, me han querido nombrar armonizador.

*X.:* También, pero hacer un esfuerzo...

R.: Yo he dicho que no tengo nada que armonizar ahí. Yo no puedo armonizar con alguien que pone dónde está Jaén y dónde está no sé qué; yo con esa gente no puedo armonizar.

M.: Pero tú has podido, yo lo que no entiendo es lo que tú has podido...

R.: Nosotros no, en el distrito universitario, en el distrito universitario nuestro no; además son peores los..., en general, peores los profesores y profesoras, sobre todo si son de la enseñanza privada, que la gente de la Universidad, que más o menos, bueno, te aceptarían alguna cosa.

Mod.: Razonan.

X.: Sí, pero nosotros...

R.: Yo he ido a casi todas las reuniones y a mí este año me han propuesto para ser armonizador, imagínate, y he dicho que no, que pongan al inspector que sea porque es que yo ahí me siento absolutamente incómodo; y bueno, por eso digo que, bueno, ahí también hay tareas y hay cosas de intercambiar material, en formación creo que también, ¿no?, en formación ya se ha hablado mucho en Fedicaria, la formación inicial ¿por qué no? Bueno, yo aquí os dejo el documento de mi trabajo en la formación...

M.: En la formación inicial lo que pasa es que tiene que cambiar, pero el tema está en manos de políticos que...

R.: Ya.

J.: Lo que se está planteando ahora es que hay cosas que se pueden hacer.

X.: La formación permanente...

J.: Con el CAP...

M.: ¿El CAP?

X.: La formación permanente y el CAP es lo que hay.

J.: Da lo mismo una cosa que otra.

*Mod.:* Hay grupos de trabajo que utilizan el CAP. Seguro que si miramos a los que utilizamos nosotros..., lo que yo no estoy de acuerdo, y ya cortando con esto, que ya yo no tenía que hablar, pero es que..., no es no hayamos hecho nada, es que seguramente lo que estamos llamando portafolio, hacer con los alumnos un proyecto de trabajo, es decir, lo que está claro es que venimos de unas líneas de trabajo que con distintos nombres y tal pueden confluir y se le puede dar coherencia, y el trabajar con los profesores en torno a problemas profesionales, por ejemplo, seguro que lo venimos haciendo de una manera o de otra; el hacer una propuesta de materiales que no sean meramente orientaciones para que el profesor las use sino como tú ya sugieres ahí, que nosotros manejamos ya hace mucho tiempo esa idea, la idea de la "mochila", es decir...

*R.:* La mochila, sí.

*Mod.:* La idea de experiencias anteriores incorporadas y tal, poniendo..., que resulta que desde distintas tradiciones profesionales entre nosotros ha habido cuatro, cinco grandes temas de esos en los que hemos hecho cosas, quizás falta armonizarlos...

*M.:* No, o quizás armonizar.

*Mod.:* Y todo estos temas están apuntando a soluciones sobre cosas que afectan, que inciden en la situación actual, es decir, que todos los casos que ahora habéis citado al final están apuntando soluciones para problemas de situaciones actuales, no de otras situaciones, o sea, que el propio tema de la organización de un currículo en torno a problemas, pues es que, digamos, es una receta, vamos a llamarle entre comillas, es una receta para situaciones actuales, no estás hablando para una situación de Bachillerato y tal; no, no, para situaciones actuales de diversificación; entonces, eso si abre perspectivas.

*J.:* Claro, yo de todas formas quería utilizar veinte segundos, que yo creo, insistir finalmente en que todo esto es a lo mejor la etapa, pero yo, me parece que no deberíamos abandonar la, el análisis crítico de la realidad escolar.

*M.:* Por eso decía yo lo de los dos campos.

*J.:* Siempre estamos...

*M.:* El estratégico y el análisis de fondo crítico.



*Mod.:* No caer en el mero voluntarismo, es decir, pensar que vamos a poder hacer.

*J.:* Pensar que con desearlo...

*R.:* No, no es que eso se ha..., además hay que volver sobre una cosa y otra constantemente, ¿no?

*X.:* Sí.

*R.:* Una vez puedes poner más el énfasis por aquí o por allá, también coyunturalmente, ¿no?

*M.:* Además es importante que cada uno de los que hemos hablado aquí y que todos los demás coincidimos en aspectos importantes y estamos diciéndolo anteriormente, pero ponemos el énfasis en diferentes aspectos, que creo que son complementarios, no son divergentes.

*J.:* Oye, pues...

*Mod.:* Propondría la idea de la agenda de trabajo.

*J.:* La agenda de trabajo, lo hablábamos ayer, ¿no?

*Mod.:* Es un poco una agenda de trabajo con no muchos temas, pero temas sobre los que ya hay muchas cosas hechas, ya hay muchas cosas hechas y se podría confluir armonizando y tal...

*M.:* Y armonizar siempre esas dos, la reflexión teórica y algo más, porque es que son necesarias las dos cosas.

*R.:* Pero es que es imposible desprenderse de esa condición.

*M.:* No, pero podemos, podemos, porque aquí esta...

*Mod.:* Lo que hay que reformar, digo, es la relación particular teoría-práctica. Yo creo que eso es un tema, ese...

*M.:* Pero llevar los dos caminos, pero llevar los dos caminos...

*Mod.:* Pero ¿cómo articularlo?, ése sí es un problema...

*M.:* Perdona, y un proyecto tan bonito como el de, el de la biblioteca, bibliotecas escolares, yo creo que es la forma de aglutinar todos los campos.

*Mod.:* Bueno, Raimundo habla de otra idea insertándolo en un proyecto más amplio.

*M.:* Claro, claro.

*Mod.:* No dejándolo como un eso, acotado, por ejemplo.

*R.:* Sino creando espacios isla.

*M.:* Claro, sino un proyecto más integrador.

*R.:* Porque ése es un tema muy interesante.

*M.:* Y difícil.

*R.:* Que yo se lo he propuesto a Guillermo para tratarlo pero...

*M.:* Y Guillermo ¿no quiere?

*R.:* Bueno, no es que no quiera, pero está...

*M.:* Sí, pero no quiere, sí, sí, éste ya está cansado...

*R.:* Sí.

*M.:* Pero tú no estás cansado por estas cosas...

*Mod.:* ¡Y qué forma de exprimiros!, ¿no?