



Hacia una propuesta educativa y cultural transformadora: las TIC y el aprendizaje social crítico

**Análisis de una experiencia en el área
de Ciencias Sociales (ESO)**

José Emiliano Ibáñez Herrán

Trabajo de Investigación Tutorizado

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Valladolid, 2004**



Tutorización del trabajo de investigación:

Rocío Anguita Martínez

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
(Universidad de Valladolid)

Contenido

Presentación 6

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN

1. EDUCACIÓN, CULTURA Y MOVIMIENTOS SOCIALES: UNA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA 9

- 1.1. Introducción 9
- 1.2. Los fines y los métodos 16
- 1.3. Educación, reproducción y desigualdad social 22
- 1.4. Otras aportaciones pedagógicas de interés 25
- 1.5. El enfoque histórico-cultural en psicología y pedagogía 30
- 1.6. Los movimientos sociales transformadores 39

2. EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y EL APRENDIZAJE CRÍTICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES 44

- 2.1. El conocimiento social crítico, visto desde diferentes ángulos 44
- 2.2. La didáctica crítica de las ciencias sociales 56

3. LAS TIC, LOS CAMBIOS CULTURALES Y EL USO EDUCATIVO 72

- 3.1. TIC, cultura y educación: cuestionamientos necesarios 72
- 3.2. La utilización pedagógica de las TIC 82
- 3.3. Algunos usos específicos de las TIC en el área de ciencias sociales 100

PARTE II. PROPUESTA

4. HACIA UNA PROPUESTA EDUCATIVO-CULTURAL TRANSFORMADORA 104

- 4.1. La educación como acción cultural transformadora 104
- 4.2. Algunas líneas de acción: educación, ciencias sociales y TIC 119

PARTE III. INVESTIGACIÓN

5. EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA Y SUS RETOS	135
5.1. Tendencias principales de la investigación interpretativa	135
5.2. El 'estudio de caso'	139
5.3. La 'investigación-acción'	140
5.4. Criterios de calidad de la investigación interpretativa	142
6. LA EXPERIENCIA DESARROLLADA Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	144
6.1. Introducción y contextualización	144
6.2. Breve narración de la experiencia	147
6.3. El sentido de esta investigación y su proceso	151
7. ANÁLISIS Y COMENTARIO REFLEXIVO DE DATOS	155
7.1. La dinámica de cada grupo y su trabajo final	155
7.2. Metodología y dinámica de trabajo	159
7.3. Los entornos local y virtual, el aprendizaje crítico y la creación cultural	166
7.4. Valoraciones y vivencias	171
7.5. Ideas para el futuro: cómo mejorar otros procesos educativos similares	174
8. REFLEXIONES FINALES	177
8.1. Sobre el contenido de la investigación	177
8.2. La investigación: balance y perspectivas	179

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA CITADA	182
----------------------------	------------

ANEXOS **208**

Anexo I. Ficha de planificación grupal	209
Anexo II. Orientaciones dadas por escrito al alumnado	211
Anexo III. Plantilla para realizar comentarios sobre el borrador	213
Anexo IV. Proceso temporal	215
Anexo V. Diario del profesor, con codificación de primer nivel [Fragmento]	216
Anexo VI. Codificación de segundo nivel del diario del profesor y de las encuestas del alumnado	219
Anexo VII. Una comparación / análisis de los trabajos finales entregados	226
Anexo VIII. Análisis del contenido de los artículos [Fragmento]	232
Anexo IX. Tabla de datos individuales, por grupos [Ejemplo]	235

• Presentación

El trabajo que aquí presentamos tiene su origen en varios intereses que se entrecruzan entre sí. Por un lado, como profesor de ciencias sociales en la educación secundaria, vivo la necesidad de desarrollar una alternativa a la dinámica más habitual y rutinaria, de tan poco interés general para el alumnado, al cual se le oculta la conexión entre el mundo real (vivo y problemático) y la materia que estudia. Por otro lado, como activista social y pedagógico, mantengo la idea de que deben conectarse las acciones sociales y educativas, no porque sean lo mismo, sino porque pueden responder a un común enfoque transformador y establecer áreas de contacto más allá de la colaboración puntual: es lo que vengo llamando la 'creación de cultura transformadora'. Finalmente, existe un interés investigador, o, mejor dicho, un interés por la sistematización de una investigación informal que se lleva a cabo continuamente en el proceso de mejora didáctica y en la acción social. Como punto de conexión práctica, me he centrado en la utilización crítica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no sólo por su importancia actual y futura, sino porque permiten (con todas sus contradicciones y riesgos) implementar en la práctica algunas de las pretensiones generales. Todo ello explica la amplitud de temas que aquí se tratan y el enfoque modular seguido, aunque con la intención de que la coherencia se mantenga: estoy convencido de que pueden producirse enriquecimientos mutuos entre el mundo de los movimientos sociales y la educación básica, y debe ser posible hacerlo también con la investigación académica.

Como puede verse, no se trata estricta y exclusivamente de un trabajo de investigación. Si bien es verdad que existe una fundamentación teórica y una investigación concreta, es la propuesta educativo-cultural la que se constituye en el elemento central (aunque esté sólo hilvanada) de un trabajo que existe antes y que va más allá de la experiencia concreta desarrollada y analizada. Ésta experiencia ilustra algunos de los elementos de la propuesta y permite realizar aprendizajes y ampliar algunas ideas previas, pero no es más que un paso en la apertura de un proceso de investigación y de acción más amplio, que ha de irse conformando progresivamente y en diálogo con otras personas y colectivos.

El texto está organizado en tres grandes partes. En la primera (*Fundamentación*), recojo numerosas aportaciones externas que fundamentan los diferentes elementos y aspectos que hemos de manejar: educación transformadora, educación y cultura, movimientos sociales, el conocimiento social crítico, el aprendizaje de las ciencias

sociales, así como el papel de las TIC en la educación. En la segunda parte (*Propuesta*), de una forma más esquemática, indico cuáles serían las líneas que articularían una propuesta educativa-cultural transformadora, concretándolas un poco más en torno a la utilización sociocultural de las TIC y, por otro lado, en el área escolar de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. Finalmente, en la tercera parte (*Investigación*), tras algunas reflexiones sobre el enfoque interpretativo en la cual se enmarca la investigación, se explica cómo se ha realizado ésta, se analizan los datos obtenidos y se exponen algunas reflexiones finales.

Es deseable que lo ambicioso de los objetivos propuestos haya servido para asentar mejor un desarrollo futuro y no haya obstaculizado la investigación parcial y concreta que se ha llevado a cabo.



PARTE I
FUNDAMENTACIÓN

1. Educación, cultura y movimientos sociales: una perspectiva transformadora

A pesar del riesgo de un excesivo grado de generalidad, parece necesario fundamentar la perspectiva educativo-cultural transformadora que defendemos. Para ello, repasamos cuáles son las aportaciones de la pedagogía crítica, y, en coherencia con lo que buscamos, exploramos también el enfoque histórico-cultural en psicopedagogía y nos aproximamos someramente a los movimientos sociales como referentes de transformación sociocultural.

1.1. Introducción

a) El concepto de educación crítico-transformadora

No estamos hablando de un método educativo concreto, sino de una filosofía pedagógica que, eso sí, requiere una implementación coherente; también podemos decir que se trata de una *búsqueda y una práctica que tiene que ver con referentes emancipadores*. Se trata, por tanto, de un enfoque que admite la pluralidad dentro de sí, incluso en los nombres: “educación crítica”, “educación transformadora”, “educación liberadora”, “educación popular”, “educación emancipatoria”... Intentaremos reseñar lo que nos parece que son los fundamentos más valiosos y con los que más nos identificamos de entre las diferentes formas de entender la educación crítico-transformadora.

Según lo expresa Mary E. Boyce, tres son los principios organizadores en la pedagogía crítica: a) la educación no es neutral; b) la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas; y c) la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social (Boyce, 1996).

La educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. No es necesario estar de acuerdo en un mismo modelo ideal, ni siquiera tener una alternativa global ya diseñada, sino compartir una orientación utópica para superar las limitaciones del presente, y creer que la educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades.

b) Educación dominante, pedagogías humanistas y educación transformadora

El *desacuerdo con la educación dominante* ha de contemplarse como una parte del desacuerdo con la sociedad en la que se da, y no como una insatisfacción puramente pedagógica y mucho menos académica. No desarrollaremos aquí las múltiples facetas de la crítica a la educación que Freire llamó “bancaria”, o que Freinet denominó “escolástica”¹, por ser transmisiva, por ser autoritaria, por considerar inertes a las personas y a las ideas, por ser conservadora en el más profundo sentido de la palabra al considerar la realidad como algo dado...² Podríamos hablar, concretando en la institución escolar, de la desigualdad real, en perjuicio de los sectores populares, que se esconde bajo la aparente igualdad de oportunidades, del aburrimiento que sufre la gran mayoría del alumnado, de los aprendizajes tan superficiales y escasos que obtienen incluso quienes superan los controles, de la desconexión con el mundo vital, de la ausencia de compromiso social a pesar de que se “estudie” a Marx o el hambre en el mundo...

Resulta sorprendente que se dedique tan poca atención al fracaso comparativamente mucho mayor que sufren las clases populares respecto a las clases más asentadas, lo que debería resultar un escándalo social al no admitir que todo se deba a las diferencias individuales. La cultura escolar está más cerca de ciertos grupos sociales que de otros, así que la escuela, mientras contribuye a “igualar” en cierto sentido, legitima la desigualdad básica por otro lado. En palabras del movimiento pedagógico freinetiano, “el que ha fracasado reconoce su inferioridad o bien debe admitir que no ha hecho el esfuerzo necesario, y el sistema educativo desarrolla una ideología del esfuerzo que no es inocente”. Así, mientras el realismo de las clases populares “orienta siempre el esfuerzo hacia objetivos concretos, generalmente útiles, claramente delimitados”, los objetivos de la escuela, por el contrario, “son siempre abstractos, desligados de toda realidad; aun cuando tienen unos aspectos utilitarios, éstos son cuidadosamente situados en la lejanía.” (Institut Cooperatif d’Ecole Moderne, 1980, pp. 29-30)

La educación crítico-transformadora, además de situarse en contra de la educación transmisiva y/o conservadora, *se diferencia de lo que podemos llamar pedagogías reformistas, ‘activas’, humanistas...* (aunque pueda incorporar lo que en ellas exista de valioso). Stephen Kemmis, a partir de la clásica distinción de la ‘teoría crítica’,

1 Por ejemplo, véase Freinet, 1982, e.o. 1964.

2 Algunos ejemplos de autores que han realizado críticas a la enseñanza tradicional: Alumnos de la escuela de Barbiana, 1982, e.o. 1967; Illich, 1974); Torres, 1991; Fernández de Castro y Rogero, 2001; Gimeno Sacristán, Pérez Gómez et al., 1985; Garrigós, 1999; Moncada, 1991...

sintetiza en el siguiente cuadro los tres puntos de vista sobre la teoría del curriculum:

	TÉCNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
Lenguaje y discurso	Cientifista	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberales	Participativas, democráticas, comunitarias
Acción y prácticas	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras (preparación)

(Kemmis, 1988, p. 134)

En Concejo Educativo, hemos realizado una diferenciación entre el enfoque 'socioeducativo crítico', el 'transmisivo' y el 'activo', dado que se tiende a considerar todo lo 'activo' como transformador simplemente porque se diferencia del enfoque más tradicional (Concejo Educativo de Castilla y León, 1995, pp. 20-22)³. Básicamente, se trata de ser conscientes de si se incorpora un componente social crítico-transformador o no. Como dice Michael W. Apple, "hay que tener mucho cuidado para que esas estrategias educativas no sean pedagogías para la *adaptación individual* en vez de pedagogías para la transformación social. La enseñanza y los *curricula* prácticos y 'progresistas' no siempre son críticos, desde el punto de vista social" (Apple, 1996, p. 138). Y, de forma más radical, Samuel Bowles y Herbert Gintis criticaron el movimiento reformista escolar de los EEUU a partir de Dewey: "los movimientos en pro de la reforma educativa han fracasado por negarse a cuestionar la estructura básica de la propiedad y el poder en la vida económica" (Bowles y Gintis, 1985, p. 26).⁴

Otro tipo de críticas a las pedagogías 'psicológicas' han venido de autoras/es foucaultianos como Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (Varela, 1991a, 1993; Varela y Álvarez-Uría 1991; Álvarez-Uría, 1992). En líneas muy generales, podemos decir que apreciamos algunas críticas que hacen a la psicologización de la pedagogía, o al pretendido carácter crítico de pedagogías que se reducen al cambio metodológico, o a la ambivalencia social de ciertas propuestas pedagógicas

3 Puede verse también en www.concejoeducativo.org/alternat/tres_enf.htm

4 La reforma educativa dirigida por el PSOE en España ha dado lugar a una amplísima discusión. Mi posición está condensada en Ibáñez, J.E., 1996. Desde otras perspectivas críticas, podemos señalar: Camps y Sempere, 1997 o Fernández Enguita, 1990. Y con su particular punto de vista, muy discutible en algunos sentidos, encontramos a Julia Varela (Varela, 1990, 1991a, 1991b).

presentadas como progresistas. Sin embargo, no queda claro qué es lo que proponen y en algunas ocasiones pueden llegar a facilitar el 'regreso' a las pedagogías de la transmisión⁵, a las pedagogías 'visibles'⁶ en general.

También Carlos Lerena (Lerena, 1976, 1983) o Tomaz Tadeu da Silva (Tadeu da Silva, 1999) realizan cuestionamientos radicales. En el caso de Carlos Lerena, como en otros, parece derivarse hacia un reproducionismo estricto, de raíz marxista primero y foucaultiana después, de tal manera que deja sin explicar cuáles son sus propuestas mientras desarma toda tentativa transformadora: no conseguimos encontrar su vena crítico-transformadora. Como dijo Paulo Freire, "sin un mínimo de esperanza no podemos siquiera comenzar el embate" (Freire, 1998, p. 8).

c) Referentes principales de la pedagogía crítica

Entendemos la educación transformadora ligada a la acción de los movimientos sociales liberadores y al conocimiento crítico. No es una mera derivación o aplicación de estos dos referentes, sino que podríamos decir que se trata de tres formas complementarias de acercarse a un *común enfoque intelectual, moral y de acción, que podemos definir como crítico, transformador o emancipatorio*⁷.

> Movimientos sociales transformadores⁸

Los *movimientos sociales* constituyen uno de tales referentes⁹, dado que, como dicen Anna Ros y José A. Antón, la sociedad "demuestra una pluralidad organizativa importante que muestra no solamente, la diversidad de enfoques de los problemas y conflictos que la aquejan, sino también los cauces plurales posibles

5 Por ejemplo, Jean-Claude Michéa, en *La escuela de la ignorancia*, realiza una crítica de las nuevas formas educativas, con un exceso de mezcla indiscriminada, de tal manera que presentándose como socialmente crítico parece echar en falta la escuela tradicional (Michéa, 2002).

6 Basil Bernstein realiza una aguda distinción entre pedagogías 'visibles' e 'invisibles', relacionándolas con supuestos de clase (en Bernstein, 1985 y en otros escritos).

7 Lo que no quiere decir, obviamente, que todas las personas que lo compartan tengan exactamente la misma ideología o la misma toma de postura en cada asunto concreto.

8 Existe otro apartado independiente dedicado al papel transformador de los movimientos sociales; aquí se recogen solamente algunos aspectos muy específicos de su relación con la educación.

9 Puede verse un desarrollo más amplio de la relación entre movimientos sociales y transformación socioeducativa en: Antón, 2003; Concejo Educativo de Castilla y León, 2002b; Ibáñez, J.E., 2003.

para resolverlos" (Ros y Antón, s.f.). Jaume Martínez Bonafé resalta cómo la puesta en práctica de la renovación en la enseñanza suele supervivir, no como una estrategia técnico-profesional aislada, sino "en conexión con otras estrategias de cambio impulsadas por compromisos sociales, culturales e ideológicos que desbordan el conocimiento práctico edificado en el trabajo" (Martínez Bonafé, J., 1993, p. 324). José Antonio Antón, por su parte, señala que para que las escuelas se conviertan en espacios de debate crítico contrahegemónico, "estos espacios de intercambio y reconstrucción cultural alternativo deben reforzarse con los discursos críticos que pueden aportar los movimientos sociales frente a un 'pensamiento único' cada vez más presente" (Antón, 1998). Y Marco Rizzardini refuerza la idea de la insuficiencia de una educación centrada en su propia realidad interna: "la educación en valores y actitudes debe traducirse en una práctica concreta y 'contaminarse' con lo que está fuera de la institución escolar" (Rizzardini, 2002, p. 312). Nos parece que los movimientos de transformación socioeducativa han de formar redes con los movimientos sociales transformadores si unos y otros quieren ser agentes de transformación sociocultural y superar tanto el activismo como el idealismo (Ibáñez, J.E., 2003).

> El conocimiento social crítico¹⁰

El *conocimiento social crítico*, por su parte, reclama también nuestra atención. En primer lugar, como realidad social, la educación debe ser analizada desde el punto de vista de la ciencia social crítica. En segundo lugar, los fines y características de la ciencia crítica suministran aportaciones sobre el proceso educativo, que también es un proceso de conocimiento participativo. En tercer lugar, los conocimientos críticos concretos han de proporcionar ideas y datos que pueden examinarse en la práctica pedagógica.

Aunque la denominada 'teoría crítica' no se constituye en el único referente para un conocimiento social crítico, sin duda ha realizado aportaciones de interés¹¹, como la idea de conocimiento construido mediante la acción social o un diferente concepto de inteligencia. Como señala Costa Criticos, Habermas "rechaza el punto de vista dominante del conocimiento de que está separado y ha sido descubierto por el individuo a favor de un conocimiento construido en la acción comunal" (Criticos, 2000, p. 39).

10 Hemos realizado en otro apartado independiente una mayor profundización sobre el conocimiento social crítico.

11 En España, Paz Gimeno Lorente ha realizado un extenso estudio sobre la 'teoría crítica' y la educación (Gimeno Lorente, 1995). En algunos artículos pueden verse aproximaciones más sintéticas: Gimeno Lorente, 1999, 2001.

> Pedagogías alternativas

Otro conjunto de aportaciones viene específicamente del *ámbito educativo*. Aquí tendríamos que incluir la tradición de renovación pedagógica, aunque sólo cuando está ligada al cambio social y va más allá de planteamientos didácticos (movimiento Freinet¹², movimientos de renovación pedagógica en España¹³, etc...), movimientos socioeducativos y socioculturales diversos, y, cómo no, al brasileño Paulo Freire, con su propuesta de educación liberadora y dialógica¹⁴.

Frente a quienes ven a Freire como un autor de otra época o de otro lugar (el mundo rural de los campesinos analfabetos de Brasil con los que trabajó en los años sesenta...), creemos que su enfoque, por más que haya de ser enriquecido, contextualizado y criticado como cualquier otro, resulta el más completo y coherente en una educación o acción social que se pretenda emancipatoria.

12 Del propio Célestin Freinet, véase Freinet, 1982, e.o. 1962; 1982, e.o. 1964; 1986, e.o. 1969.

13 Sobre los MRPs en España, véase el monográfico sobre renovación pedagógica, transformación socioeducativa y MRPs (Ibáñez, J.E., coord., 2003) o el artículo de Martínez Bonafé (2002), todo ello escrito desde el interior de los propios movimientos.

14 Su principal libro puede considerarse *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997, e.o. 1970), superando en él algunas concepciones de *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1983, e.o. 1967).

d) Pedagogía crítica, postmodernismo y perspectiva dialógica

Al margen de las críticas realizadas desde el campo conservador o liberal a la pedagogía crítica, desde el postmodernismo se han cuestionado sus mismos fundamentos, en línea con la deconstrucción, la 'crítica de la crítica', la destrucción de las metanarrativas y la denuncia de nuevos 'regímenes de verdad' foucaultianos. Anneliese Kramer-Dahl, por ejemplo, reconsidera las ideas de 'voz' y 'experiencia' de la pedagogía crítica", desde un feminismo postmodernista (Kramer-Dahl, 1999). Desde posiciones menos contundentes, otros autores y autoras han tratado de buscar nuevos enfoques educativos críticos, o enriquecer los existentes, buscando aportaciones en la *filosofía postmoderna* (incluyendo en ella a Foucault). Podemos mencionar a Giroux (1994a, 1994b), McLaren (1998), Ball y otros/as (Ball, comp., 1993), Carr (1993), Bayer y Liston (2001); los diversos autores/as incluidos en Popkewitz & Fendler (eds., 1999) o Pérez Gómez (1997, 2000). Sin embargo, sus posturas son muy variadas, pues hay entre estos autores quienes intentan conjugar aspectos ilustrados y postmodernos¹⁵, quienes se sitúan claramente desde el postmodernismo o quienes lo critican en términos generales, aunque reconozcan algunas aportaciones.

De forma clara, por su parte, Ramón Flecha y CREA (véase especialmente Flecha, 1994b; 1994c; Flecha 1997b; Ayuste et al., 1994) denuncian como nítidamente perjudicial para las posiciones críticas la filosofía postmoderna y su influencia educativa, en tanto en cuanto puede contribuir a desactivar los movimientos de oposición, al desconfiar de las posibilidades transformadoras y no realizar propuestas que alienten los cambios. Tampoco aceptan la 'modernidad tradicional', sino que defienden una *visión cultural-educativa en línea con la 'nueva teoría crítica'*. Así, critican la visión tradicional de la modernidad respecto a las instituciones educativas, en sus vertientes conservadora (nostalgia de supuestos tiempos pasados mejores...) y adaptadora (reforma y extensión continua de la escuela, vista como entidad totalizadora), pero también los enfoques genealógico (Foucault) y posmoderno (Lyotard), por suponer éstos un debilitamiento de lo transformador en el campo de la cultura y la educación.

15 Thomas S. Popkewitz señala (aunque creemos que la cuestión es más compleja): "All the chapters maintain faith in the Enlightenment's attitude toward reason in working toward a better world. The challenges of the 'post' literatures to critical modernism should not be read, as is sometimes the case, as disregarding reason but as debates about the rules of reasoning for understanding social life and change" (Popkewitz, 1999, p. 4)

1.2. Los fines y los métodos

Necesariamente, al caracterizar una educación liberadora, comprometida, *los fines y los medios aparecen íntimamente relacionados*, aunque no sean lo mismo. Los fines son anteriores a los medios, puesto que éstos están en función de aquéllos. Sin embargo, hablar de fines sin hablar de medios para ponerlos en práctica lleva al verbalismo, e incluso a no entenderse de forma real sobre lo que se pretende; los conceptos son utilizados con diferentes intenciones y sólo al empezar a relacionarlos con la realidad se revela el verdadero sentido. Por el contrario, hablar de los medios sin referirnos a los fines es caer en un activismo más o menos superficial, tecnocrático o ingenuo. En la tarea educativa, y seguramente en cualquier situación social, los medios no son neutrales, y menos cuando lo que se pretende implica el desarrollo de cualidades humanas y de pensamiento que, por definición, sólo pueden crecer mediante la práctica relevante. Una pedagogía emancipatoria no se reduce a una metodología, y aún menos a identificarse con un método cerrado, pero negaría su compromiso con la realidad si no contase con medios y métodos coherentes con sus fines.

a) El fundamento moral y político

La educación no es neutral, y puede hablarse de la complementariedad de los proyectos pedagógico y político, en su sentido amplio (Charlot, 2003). La educación emancipatoria debe hacer explícitos sus fines y presupuestos para que puedan ser sometidos a crítica, en lugar de ocultarlos como hace la educación dominante. Son válidos los valores propios de los movimientos sociales emancipatorios (igualdad no uniformizadora, empoderamiento de los sectores dominados, libertad real y en todas las esferas, solidaridad universal, sustentabilidad ambiental, etc.). Como afirman Giroux y McLaren, "el imperativo de este curriculum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente" (Giroux y McLaren, 1998, p. 113).

*El fundamento de la acción pedagógica es, por tanto, moral o ideológico: la opción por el amor, la cooperación humana y el desarrollo personal constituye el punto de partida que defendemos, sabiendo que el modelo social, para que ello sea posible, ha de ser otro. Por otro lado, una educación emancipadora, a diferencia de otros modelos, abre a la discusión pública los fines que persigue, es autocrítica, lo que le confiere mayor racionalidad y valor democrático.*¹⁶

16 Giulio Girardi, que escribió tan contundentemente que "la revolución debe ser educadora; la educación debe ser revolucionaria." (Girardi, 1977, p. 78), también dijo la educación no es liberadora si prepara para someterse a los resultados de la revolución.

b) La *praxis*: acción consciente, reflexión transformadora

En la educación emancipatoria, "el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia" (Giroux, 1990, p. 110). El conocimiento es también de otro tipo: a diferencia del conocimiento técnico-instrumental (causa-consecuencia) o del práctico (entendimiento, interpretación), el *conocimiento crítico se corresponde con un interés emancipador*: tomar el control de las propias vidas y transformar la realidad, mediante la reflexión y control sobre las metas y no sólo sobre los medios. Incluye así a los otros tipos de conocimiento al abarcarlos en la *praxis* desde una perspectiva autorreflexiva, tal como defiende Habermas.

Tal como la entendemos, la *praxis* realiza la síntesis entre teoría y práctica, es la *acción consciente y reflexiva que desborda los límites de lo concreto, tanto como acción como reflexión*, dado que abarca lo que es externo al acto concreto, para ir más allá de él. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensamiento, al ponerse éste en contacto con lo concreto. Freire define la *concienciación* como el "proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador" (Freire, 1990, p. 120), y defiende la necesidad tanto del 'contexto teórico' (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el 'contexto concreto', la realidad social que ha de ser transformada (Freire / Cuadernos de Pedagogía, 1984). La *concienciación* "implica la práctica de transformación de la realidad o no es *concienciación*" (Freire, 1979, p. 80).

En esta integración entre acción social y educación, la educación popular latinoamericana se ha convertido en referente indiscutible (véase, por ejemplo: Korol 2002; Gracia, 2003; Núñez, 2003; Castilla, 2001). Desde el contexto más escolar, Concejo Educativo ha desarrollado la propuesta de 'actividad con sentido personal y social' (Concejo Educativo de Castilla y León, 2002a).

c) El *diálogo* como encuentro pedagógico

Incluso si comenzamos pensando sobre cómo es apprehendido el conocimiento, David Lusted puntualiza que éste no se traspassa, sino que ha de ser entendido en la interacción: el conocimiento "se produce en el proceso de interacción" (Lusted, citado en McLaren, y Giroux, 1997, p. 62). Bruner, a propósito de los postulados de la perspectiva psicológico-cultural que defiende, enfatiza las capacidades de la conciencia, la reflexión, la amplitud del diálogo y la negociación, dándose cuenta de que y todos estos factores son peligrosos en sistemas que dependen de la autoridad, por lo que afirma que "La educación es arriesgada, ya que refuerza el

sentido de la posibilidad" (Bruner, 1997, p, 62). El *diálogo* juega un papel primordial en la creación de nuevas posibilidades, al superar la idea de sujeto-objeto en la educación y también los límites de la individualidad: "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización" (Freire, 1973, p. 88).

La educación emancipatoria, por tanto, ya no ha de entenderse como una acción de unas personas sobre otras, pues sería inconsecuente con sus presupuestos básicos: "nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 73). Así, "el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos"(Freire, 1990, p. 70). Por tanto, "las habilidades comunicativas se aprenden a través de una relación entre iguales cuyo objetivo es entenderse, actuar en el entorno entre iguales y resolver cooperativamente una situación problemática" (Elboj et al., 2000, p. 134). Para Freire, "la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica" (Freire, 1997, e.o. 1970).

El aprendizaje no coincide con lo que "lleva" el o la educadora, sino que es el resultado del *diálogo entre la experiencia y conocimientos de las personas que en ese momento tienen el rol de educadores/as y quienes tienen el rol de aprendices*; esos conocimientos y esas experiencias son necesariamente diferentes, y de ahí la posibilidad de aprendizaje compartido, de síntesis entre unos y otros, de creación cultural y no de transmisión. Si, en una situación escolar, el alumnado no tiene por qué tener el conocimiento general propio del profesorado, éste no dispone de las experiencias concretas del alumnado, y, sin ellas, el aprendizaje relevante no será posible (ni del alumnado, ni del profesorado). Ramón Flecha destaca la participación social, la transformación del contexto y el diálogo como las claves de una educación crítica. Resume en siete los *principios del aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997a, pp. 13-46): *Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias*.

d) Participación, democracia radical y `empoderamiento´

Suele hablarse en cualquier modelo educativo no transmisivo, pero no necesariamente crítico, de la *participación* como principio pedagógico. En algunos casos, esto ha llegado a formularse de manera más radical, partiendo de la necesidad y el derecho del alumnado a la negociación del currículo (Boomer, G. et al., eds. 1992). También se han denunciado las modalidades de participación habituales como formas más sofisticadas de control o de disfrazar la realidad.

Partiendo de ello, Juan Bautista Martínez Rodríguez ha propuesto que la negociación del currículo con el alumnado se convierta en una realidad, pero teniendo en cuenta la desigualdad de poder de ciertos grupos sociales. Por ejemplo, al negociar los contenidos es necesario reconocer que existen dos culturas en interacción, la popular y la dominante y que "quien ve la cultura legítima desde el punto de vista de la cultura dominada no ve la misma cultura que aquel que se ve [sic] legitimada su posición por la misma cultura" (Martínez Rodríguez, 1999, p. 160).

Incluyendo a toda la comunidad educativa e incluso a la local, hay quienes defienden (y estamos de acuerdo con ello), que la transformación educativa no puede hacerse más que mediante la *participación comunitaria*, más allá de los cauces formales de la democracia representativa, haciendo que toda la práctica educativa se transforme mediante las aportaciones teóricas (intereses, prioridades...) y prácticas (recursos, colaboraciones, presencia...) de asociaciones, padres, madres, instituciones, profesorado y alumnado. Esta es la idea base de las 'escuelas aceleradoras'¹⁷ iniciadas principalmente por Henry M. Levin en EEUU o de las 'comunidades de aprendizaje'¹⁸ en España, impulsadas por CREA (Universidad de Barcelona), y en ambos casos, están dirigidas principalmente a los centros educativos con mayor alumnado en situación de riesgo educativo. Para Levin y las escuelas aceleradoras, tres son los principios fundamentales: "Propósito común" (toda la comunidad escolar y local); "Poder y responsabilidad"; "Construir sobre las virtudes" (Levin, 1993).

Muy conectada con la idea de participación comunitaria aparece la idea de democracia radical. Henry A. Giroux, pensando en la educación institucional, ha realizado la propuesta de *contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas y contrahegemónicas*, al hilo del pensamiento de Gramsci y de Freire (Giroux, 1990). Michael W. Apple y James A. Beane, a partir de Dewey, defienden la necesidad y recogen las experiencias de lo que llaman 'escuelas democráticas', afirmando que éstas son resultado de intentos explícitos por parte de los educadores/as, implicando dos líneas de trabajo: "Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes" (Apple, y Beane, 1997, p. 24). Así, las personas implicadas en estas escuelas

17 Puede verse su sitio web www.acceleratedschools.net. Existen numerosísimas escuelas trabajando desde hace años como 'escuelas aceleradoras' ('accelerated schools').

18 Su sitio web es www.comunidadesdeaprendizaje.net, y el de CREA, www.pcb.ub.es/crea. También pueden leerse varios artículos en *Aula de Innovación Educativa*, nº 72 (VV.AA., 1998) y en *Cuadernos de pedagogía*, nº 316 (VV.AA., 2002).

democráticas "se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje." (Apple, y Beane, 1997, p. 26). Jaume Martínez Bonafé habla de dos claves para formular la idea de democracia en la escuela: "queremos interpretar, comprender y transformar las *relaciones de poder* y la *construcción del saber* en la escuela, para hacer su vida más democrática (...) el poder y el saber, y sus interrelaciones." (Martínez Bonafé, J., 1995, p. 62). El Seminario Democracia y escuela, que ha elaborado una carpeta de materiales para 'vivir la democracia en la escuela' habla de cuatro claves: saber, poder, ciudadanía e identidad (Martínez Bonafé, Á., coord., 2002).

Particularmente interesante nos resulta el concepto de 'empoderamiento' (del término inglés 'empowerment'), aplicado en las situaciones educativas de grupos con escaso poder en la sociedad. En el terreno educativo, y específicamente referido a la multiculturalidad y desigualdad, afirma Juan Bautista Martínez Rodríguez que los principios del empoderamiento, se refieren a "los grupos infrarrepresentados, entre los que se incluyen las mujeres, los étnica y lingüísticamente diferentes, y los pobres a los que se asigna un status no igualitario en la sociedad. (Martínez Rodríguez, 1993, p. 111).

En el contexto de la educación popular latinoamericana, María Gracia afirma que "ejercer el poder significa que los sectores populares se apropien de ese poder que han generado" (Gracia, 2003). Por tanto, "la tarea del educador consiste en crear las condiciones para que los sectores populares con los que trabaja, sean sujetos del poder" (Gracia, 2003).

e) El contexto educativo y el contexto social como lugar de intervención

"Cuando las actividades auténticas son transferidas al aula, su contexto se transmuta inevitablemente, se convierten en tareas académicas y forman parte de la cultura escolar" (Brown, Collins y Duguid, en Pérez Gómez, 2000, p. 263): siendo esto cierto, quizá haya que transformar todo lo que entendemos por contexto y cultura escolar, de tal manera que la separación deje de ser tan nítida como aparece en la cita y como resulta habitual. Pocas dudas caben de que un contexto educativo enriquecedor constituye uno de los factores clave para el aprendizaje, aunque tiende a olvidarse en la práctica con demasiada facilidad. En una concepción comunicativa del aprendizaje, un *contexto educativo enriquecedor es aquel lugar en el que se dan relaciones humanas vivas y en el que se realizan acciones de forma colaborativa en un ambiente de desafío intelectual y práctico*. La creación de este contexto, por tanto, ha de ser una de las preocupaciones básicas de todas las personas intervinientes.

El medio educativo no se circunscribe al centro de estudio, sino que éste se halla incluido en un medio social concreto. La *educación transformadora se vincula con la comunidad* en la que se halla el centro educativo. Pero, frente a quienes utilizan la realidad del medio cultural para justificar la rebaja de expectativas (la peligrosísima caracterización como “medio sociocultural pobre”) y la adaptación a un medio limitador, la orientación debe ser la *transformación del contexto* “tal como proponía Vygotsky y como proponen las teorías sociales (Beck; Giddens; Habermas) y educativas (Freire) más referenciadas actualmente en el mundo” (Flecha, 2000, p. 13). Para tal transformación, se necesita la participación social. Simultáneamente, la práctica educativa y el contexto sociocultural podrán enriquecerse mutuamente. En este sentido, podemos considerar, con Antonio Saldívar que con este enfoque “la realidad no es vista sólo como escenario, sino como el espacio de interacción donde de manera permanente se están construyendo nuevos conocimientos” (Saldívar, 2001, p. 24), tal como él ilustra con una experiencia concreta. También Concejo Educativo de Castilla y León (1995) ha venido proponiendo una concepción del entorno escolar como lugar de acción, como escenario de agentes activos con los que se relacionan las actividades escolares y apoyado algunas experiencias en este sentido¹⁹.

f) La experiencia vital y el deseo

No puede haber educación liberadora reduciendo a la nada la cultura y las experiencias de los y las aprendices (Giroux, 1990; McLaren, 1990). *Incluir en el proceso de aprendizaje la cultura de los/as aprendices tiene una importancia trascendental cuando se trata de grupos cuya cultura ocupa un lugar subordinado respecto a la cultura dominante.* Giroux (1993) propone recuperar las experiencias de los y las estudiantes, de modo que puedan comprender las circunstancias históricas en que han tenido lugar y se han legitimado, y recurre para explicarlo a la experiencia. Sin embargo, “‘trabajar sobre las culturas subordinadas’ no significa únicamente confirmar las experiencias culturales subordinadas, sino también someterlas a una crítica que nos permita recuperar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades” (Giroux, 1990, p. 236), al igual que ha de hacerse con cualquier cultura.

Por otro lado, otro elemento ha de considerarse central, más allá de los significados y la reflexión racional: la constitución y expresión del deseo, su relación con la cultura popular y la dominante. Tanto es así que afirman que “la producción y regulación del deseo es tan importante como la elaboración de significado” (Giroux

19 Puede verse el desarrollo teórico en www.concejoeducativo.org/alternat/entorno.htm y algunas experiencias en la sección de ‘educación alternativa’ en www.concejoeducativo.org/alternat.

y McLaren, 1998, p. 197). Sin embargo, no anda descaminado Martínez Rodríguez cuando afirma que deseos y necesidades han sido a menudo relegadas en muchas propuestas de la pedagogía radical, defendiendo, por el contrario, su carácter nuclear (Martínez Rodríguez, 1993).

1.3. Educación, reproducción y desigualdad social

a) Reproducción, contradicción y transformación²⁰

"Una teoría de la instrucción es una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles" (Bruner, 1987, e.o. 1971, p. 112). Podemos añadir que quienes lo niegan seguramente tienen algo que ocultar, o bien no han analizado que lo que da por supuesto es también ideología, más introyectada en cuanto menos reflexionada, y producto de intereses reales que evitan presentarse abiertamente.

Rechazada la visión ingenua de la educación como algo aislado del conjunto de la sociedad en que se da o como herramienta que, por sí sola, puede transformarla, también es necesario distanciarse de las teorías puramente reproductoristas²¹, según las cuales todo cambio educativo es irrelevante (por limitarse la educación, o al menos el sistema educativo en concreto, a reproducir la ideología y la estructura social existente). A pesar de estar promovidas muchas veces por corrientes de izquierda, transformadoras en lo político, en su justificado afán de denuncia de la sociedad capitalista o de los reduccionismos didactistas, acaban justificando el derrotismo e incluso el cinismo. Por el contrario, otras corrientes críticas son capaces de ver las instituciones culturales y educativas como lugares en los que, existiendo la *reproducción*, e incluso siendo ésta la tónica general, también se da la *resistencia*, el *conflicto*, la *contradicción*: "el discurso de democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad" (Giroux, 1990, p. 35).

20 Respecto a las implicaciones educativas de la globalización, la política neoliberal y los cambios socioculturales (intégrese bajo e nombre de postmodernidad o no), véase especialmente Pérez Gómez (2000), Gimeno Sacristán (2001a, 2001b), Tedesco (2000, 2001) o Burbules y Torres (2001).

21 Puede leerse, como representantes de las teorías de la reproducción, a Raymond Boudon (Boudon, 1983, e.o. 1973) o a Samuel Bowles y Herbert Gintis (Bowles y Gintis, 1985), quienes exponen en *La instrucción escolar en la América capitalista* (refiriéndose a EEUU) su 'teoría de la correspondencia'.

Las escuelas no lo son todo, pero pueden ser lugares relevantes y críticos: “profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, representando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha” (Giroux, 1990, pp. 35-36). Una escuela plenamente alternativa y generalizada reclama un cambio social, no puede darse en un sociedad desigual (Institut Cooperatif d’Ecole Moderne, 1980). En definitiva, debemos *ser conscientes de los límites estructurales, pero a la vez aprovechar las posibilidades y superar esos mismos límites* mediante la práctica concreta y la lucha social. Diversos autores han señalado la existencia de contradicciones además de ‘reproducciones’ en la educación, además de mostrar las posibilidades de acción transformadora (Fernández Enguita, 1985; Apple, 1986, 1987, 1996). Ahora bien, tendríamos que perseguir acciones transformadoras educativa y socialmente, no cosméticas ni escolaristas, sino integradas en acciones sociales (Ibáñez, J.E., 2003) y que contemplen cambios económicos y sociales necesarios (Recio, 1997). No hay que perder de vista el contexto completo.

b) La lucha contra la desigualdad, el valor de la diversidad

Las perspectivas que se presentan como críticas pero que no tienen en cuenta la desigualdad social y educativa no merecen tal nombre, pues reducen su criticismo a un ejercicio retórico y su deseo de cambio social a un idealismo contraproducente, en tanto en cuanto reproducirá la desigualdad aunque no se lo proponga. Por otro lado, aquellos discursos que hablan de igualdad y de atención a la diversidad, sin cuestionar el modelo excluyente, están condenados a aceptar la realidad global de la exclusión educativa, a pesar de alguna mejora parcial (cuando no son meros ejercicios de hipocresía social y política). En otros lugares hemos tratado más ampliamente este tema, desde el punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Ibáñez, J.E., 2001a, 2001b). Allí exponemos la necesidad de rechazar las habituales vías de homogeneización/uniformización, segregación, adaptación empobrecedora, individualización, etc. o los peligros de la legitimación de la desigualdad bajo el discurso de la diversidad. Por el contrario, se defiende de tomar como referente la *diversidad igualitaria*, enriquecer los procesos educativos y, especialmente, la participación comunitaria y la transformación de los contextos educativos y sociales, junto a medidas alternativas de política socioeconómica, cultural y educativa.

> Desigualdad educativa y desigualdad socioeconómica

Diversos/as autores/as se han ocupado de la *desigualdad educativa en relación con la desigualdad socioeconómica en las sociedades capitalistas*, con especial atención a lo que atañe a la inserción y resultado escolar del alumnado proveniente

de clase trabajadora, así como de la relación que las familias establecen con la escuela (en algunos casos): Bowles y Gintis (1985 –editado originalmente en 1976–), Bernstein (1985, 1990, 1997), Willis (1988, e.o. 1977), Lurçat (1979), Feito (1990), Recio (1997), Rambla (1998), Connell (1997), etc. En general, y en el momento actual, puede decirse que al orientarse el sistema económico hacia la exigencia de mano de obra `flexible´ y el sistema social hacia la diferenciación (con exclusión de una parte de la población incluida), "no resulta contradictorio que el producto del proceso educativo lo constituyan una masa estratificada en la que coexistan individuos ambiciosos y convencidos de sus méritos intelectuales por un lado, y derrotados prematuros por otra." (Recio, 1997, p. 47).

No puede olvidarse la relación que el sistema educativo mantiene respecto a la estructura social (aunque no debemos caer nunca en el estructuralismo que niega la posibilidad de cambio o que no deja margen para la acción transformadora); como dice Albert Recio, "el proceso de selección [educativa] tiene otro efecto social importante: desclasa a las personas de origen social modesto que logran superar los diferentes filtros del proceso educativo, al reforzar la percepción de que su éxito se debe básicamente a su exclusivo mérito personal" (Recio, 1997, p. 39).

Además de la desigualdad económica en sí, que afecta a la cantidad de recursos que pueden dedicarse a la educación de una persona hasta que se incorpora al mundo laboral (y aún después), existe una `choque´ entre la `cultura escolar´ y la `cultura de la clase trabajadora´ (y, en general, con las culturas populares): la cultura contraescolar se asemeja a la cultura de fábrica, a la que sus miembros están "destinados" (Willis, 1988, e.o. 1977).

> Género

Aunque anteriormente el sexismo educativo se ha ignorado en general, en los últimos años se han realizado muchos estudios y reflexiones sobre lo relacionado con el género en el sistema educativo, mostrando cómo éste no es ajeno a la reproducción de una desigualdad que perjudica a las mujeres, a pesar de la incorporación de la mujer a los estudios superiores y de los mejores resultados escolares generales que obtiene el sexo femenino. Planteamos como hipótesis que el espacio escolar puede que sea más igualitario que la generalidad de los espacios sociales y culturales exteriores, pero que *la desigualdad global acaba manifestándose en la educación bajo la forma de currículo oculto o en los aspectos menos académicos*: esto explicaría que, a pesar de las mejores notas académicas medias de las chicas y su mayor capacidad de lenguaje y sociabilidad personal (en general), sean los chicos los que más frecuentemente asumen los roles públicos y los que se esfuerzan en destacar. Y ello no significa que el modelo sexista sea sólo positivo para los chicos, en principio los más favorecidos (aunque también los que

tienen un mayor nivel de problemas propiamente académicos y de comportamiento).

Entre los diferentes estudios realizados, podemos señalar: González y Lomas, coords., (2002); Alario y García Colmenares, coords., (1997); Subirats (1997), García Colmenares (2000); Sacristán (1993).

> La diversidad personal y los diferentes estilos de aprendizaje

La diversidad personal puede olvidarse en la educación pero no ponerse en duda. Ahora bien, cuando se aborda suele hacerse con una concepción individualista de la diversidad. En cambio, debería tenerse en cuenta que ni siquiera las diferencias más individuales se dan en el vacío social, se modulan también en el contexto social y cultural de cada cual. En todo caso, y al margen de cuál sea su origen y cómo se transforman, *las diferencias personales y los diversos estilos de aprendizaje no son tratados por igual en el sistema escolar*: unos encajan bien, otros regular y otros son contundentemente excluidos en la educación dominante. Y resulta que las diferencias personales sancionadas caen con más facilidad del lado de los sectores populares que de otros. Pongamos el ejemplo de cómo dos modalidades de pensamiento que no son desiguales en principio, como el argumentativo y el narrativo (tal como los describe Bruner, 1988), al ser tomado el primero como el casi exclusivo de los modos escolares, sanciona negativamente a quienes funcionan más con el segundo (todas las personas usan los dos, pero no en la misma proporción o con la misma profundidad). ¿Será casualidad que el narrativo es más propio de las culturas populares?.

Una síntesis de estos aspectos puede verse en el trabajo de Concejo Educativo significativamente titulado *Intervernir en igualdad. Orientaciones para el trabajo con población diversa*; en él se destaca, por ejemplo, cómo cada alumno/a trata de transferir a la escuela las estrategias utilizadas en su vida cotidiana, que dependen de sus bagaje psicológico y sociocultural, y ahí entran diferencias en su grado de éxito en un contexto escolar que prima unas estrategias sobre otras (Concejo Educativo..., 1998).

1.4. Otras aportaciones pedagógicas de interés

De las conocidas propuestas de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996), *La educación encierra un tesoro*, hay que celebrar su crítica de la enseñanza transmisiva y reduccionista, pero su ambivalencia social y económica, así como su idealismo humanista, le sitúan en una órbita diferente a la nuestra. Algo similar podríamos decir de Morin y otros (Morin, 1994; Morin, Roger y Domingo, 2002). Interesantes son también algunas visiones de la 'ecopedagogía' (Gutiérrez y

Prado, 1997), pero parece que tienden a perderse en un biologicismo y personalismo que disuelven lo social-crítico, que olvidan o dejan en segundo plano la radical desigualdad e injusticia de la vida humana actual. Hugo Assmann, por su parte, también a partir de las nuevas orientaciones de las ciencias físicas, biológicas y matemáticas y dentro de una filosofía más o menos postmoderna, propone un tipo de aprendizaje más vital y complejo, indudablemente más rico que el habitual²². Pero llega a olvidar, desde nuestro punto de vista, la propia realidad social, y a cuestionar la propia noción de sujeto transformador crítico.

Nadie puede pretender trazar un límite entre la educación emancipatoria y la que no lo es. Por un lado, existen múltiples interpretaciones, matices y realizaciones posibles de cada propuesta. Por otro, la propia concepción dialógica implica un espacio abierto siempre a la discusión de los fines y métodos críticos. Sin embargo, y aún conscientes de estas salvedades, podemos diferenciar entre enfoques que nos parecen que mantienen una orientación social crítica, dialógica y transformadora y los que no lo hacen, o lo hacen de una forma secundaria o ambivalente. En este segundo caso, sin embargo, en muchas ocasiones resulta necesario *recuperar parte de sus aportaciones e integrarlas en un enfoque socio-crítico*.

a) Educación y cultura

Han de extraerse todas las consecuencias de que el ser humano es un *ser cultural* además de biológico. La característica definitoria de la persona humana es su plasticidad, su indisociabilidad del concepto de cultura. Esta capacidad de aprendizaje, de culturización, permite la superación de la dependencia mecánica de las condiciones naturales (los genes, el medio físico), es decir, la persona en sociedad trasciende lo dado, crea, se libera. Además, el ser humano, individual y colectivamente, es autoconsciente, por lo que sus posibilidades de acción se multiplican. De la plasticidad, del no acabamiento biológico del ser humano, debe concluirse una *profunda confianza en la educación (en su sentido más amplio)*. Es decir: a) el pensamiento abstracto y el lenguaje son herramientas intelectuales adquiridas culturalmente que multiplican las posibilidades humanas (trascender lo concreto, imaginar alternativas, posibilitar el aprendizaje indirecto y la comunicación, otorgar significados a los hechos, anticipar...); b) la plasticidad del cerebro y la conducta humanas establece un campo infinito de posibilidades educativas; no hay dato científico referido a la conducta humana que no sea modificable y no hay capacidad que no sea perfectible; c) cada individuo es un ser

22 Dice, por ejemplo: "El conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer" (Assmann, 2002, pp. 28-29).

pedagógicamente abierto, está constituido por su presente más sus posibilidades futuras (siempre puede hacer más de lo mostrado).

Desde el punto de vista de la sociología, Pierre Bourdieu afirma que la cultura es también "es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un 'arte de creación' análogo al de la escritura musical, una infinitud de esquemas particulares, directamente aplicados a situaciones también particulares" (Bourdieu, 1985, p. 24).

Numerosos enfoques que tienen en común la perspectiva cultural de la educación deben tenerse en cuenta. Quizá el principal de ellos sea el de la *psicología histórico-cultural*, que tratamos en otro apartado. Desde un punto de vista que se ha ido acercando a este enfoque, Bruner (1988, 1997), habla de la "creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida" (Bruner, 1988, p. 132).

En cuanto al análisis cultural de la educación y a las propuestas educativo-culturales, podemos destacar los escritos de Stenhouse (1997, e.o. 1967) o de Gimeno Sacristán, quien diferencia entre las implicaciones educativas que tiene el centrarse en la cultura culta como legado de la memoria histórica, en la cultura como formas de vida y expresión (incluyendo el sentido étnico de la cultura y los procesos de globalización) o en la cultura de masas (Gimeno Sacristán, 2001b, p. 141). Pérez Gómez (1992, 2000), por su parte, propone una escuela como espacio ecológico de cruce de culturas.

Otra fuente de reflexiones proviene de la comparación entre las formas de conocimiento y aprendizajes propias de los contextos escolares y de los sociales (prácticos). Charles Posner (Posner, 1993) compara las características de la 'pedagogía oficial' y de la 'local o conocimiento operativo': son diferentes las relaciones entre áreas de conocimiento (aislamiento / integración); la afirmación del conocimiento (especialización / generalización); el lugar (aula donde se 'aprende' / lugar donde se 'hace'); la aplicación (práctica posterior / práctica como fundamento del aprendizaje); los conocimientos privado y público (individual / grupo); etc. ¿No deberíamos acercar, aunque no hacer equivalentes, estos dos contextos de aprendizaje, enriqueciéndose mutuamente?

b) Sujeto individual, autonomía y democracia

Frente a la concepción individualista de la educación, y también frente al sometimiento del sujeto a la imposición colectiva, se han alzado propuestas que conjugan el desarrollo y autonomía personal con la convivencia social comunitaria y la participación democrática. John Dewey, un clásico en este aspecto, propone que

en la educación que tiene la cultura como fin desaparece la aparente contradicción entre el desarrollo dirigido hacia el individuo o hacia la sociedad (Dewey, 2001, e.o. 1916). Ángel I. Pérez Gómez defiende como finalidad educativa la emergencia del sujeto, lo cual necesita estructuras democráticas, por lo que se integra tanto la autonomía personal como el desarrollo colectivo: "la finalidad prioritaria de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto" (Pérez Gómez, 2000, p. 77).

Como en otras ocasiones, podemos comentar que tales orientaciones, si bien contribuyen a abrir el debate educativo y favorecer propuestas más ricas y democráticas que las dominantes, pecan, como resultado de su orientación liberal-comunitarista, de una falta de anclaje en las condiciones de una sociedad conflictiva y desigual, dentro de la cual la educación es un campo más de conflicto de intereses, así como de la ausencia de una perspectiva crítico-transformadora de las condiciones sociovitales y estructurales en las que educadores y educandos se encuentran.

c) Afectividad y sociabilidad

No sólo lo afectivo es trascendental por sí mismo, sino que en cualquier aprendizaje relevante, lo afectivo y lo intelectual se imbrican entre sí. Esta constatación, que intuitivamente todo el mundo comparte, suele olvidarse casi siempre cuando se trata de tenerla en cuenta en la práctica, especialmente si el aprendizaje que se pretende se sitúa en contextos académicos. Son numerosas las aportaciones que podríamos reseñar desde un enfoque afectivo-relacional de la psicología y la educación, aunque habría que criticar su frecuente enfoque personalista (sin sociedad, sin estructura). En todo caso, quizá basten aquí las palabras de Simone Weil: "La inteligencia no puede ser movida más que por el deseo. Para que haya deseo, es preciso que haya placer y alegría". Y ese deseo, podemos añadir, surge en un contexto de relaciones humanas (lo contrario, si existe, es la excepción). Es más, según algunas visiones, el mismo conocimiento intelectual está asociado a la experiencia afectiva, más que a la relación con los objetos o a las acciones no relacionales: Katia Ricci y Luisa Muraro afirman que el bebé no presta primero atención a los objetos, sino a la madre y luego a los objetos que ella nombra:

"en la base del conocimiento no está una exigencia de adaptación al ambiente, sino un esquema de relación-amor que puede llegar a ser, si tomamos conciencia, paradigma del conocimiento, de la orientación personal, del modo de estar en el mundo."

(Ricci y Muraro, citadas en Cosentino, 2000, p. 16).

El neurocientífico Humberto Maturana, por su parte, sostiene que “mirando hacia los orígenes de la vida y al funcionamiento de los sistemas vivos podría demostrarse científicamente que el amor es el mejor alimento para la inteligencia” (citado en Cosentino, 2000, p. 16).

d) Aprendizaje experiencial-reflexivo

"Toda la educación auténtica ocurre a través de la experiencia, pero eso no significa que todas las experiencias sean auténticas o igual de educativas" (Dewey, citado en Criticos, 1993, p. 84), decía John Dewey, quien llegó a construir toda una filosofía y una propuesta pedagógica con la experiencia como base, de tal manera que llega a definir la educación como aquella "reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (Dewey, 2001, e.o. 1916, p. 74). La experiencia que provoca aprendizaje no es así la mera actividad: "Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia" (Dewey, 2001, e.o. 1916, p. 125).

Peter Woods, desde un punto de vista etnográfico, ha analizado lo que él llama 'experiencias críticas' en la enseñanza y el aprendizaje (Woods, 1997): aquellas que señalan un antes y un después para profesorado y alumnado participante (en sentido positivo), porque, entre otras cosas, "promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados". (Woods, 1997, p. 18). Dos son las características comunes que le parecen a Woods más importantes: el 'aprendizaje real' ("hay un fuerte énfasis en la realidad, en un problema real o en un asunto de importancia o valor" -Woods, 1997, pp. 20-21-) y establecimiento de la 'communitas' (se trata de un esfuerzo grupal especial, "cuya característica esencial, de acuerdo con Musgrove, es 'una relación entre individuos concretos, idiosincráticos, despojados tanto de estatus como de rol'" - Woods, 1997, p. 25-). Aunque se trate de experiencias que, por definición, ocurren excepcionalmente, algo debemos aprender de ellas: ¿favorece el funcionamiento escolar el surgimiento de tales experiencias?.

En ayuda de una concepción más experiencial del conocimiento han venido también ciertos enfoques en la biología que remarcan el aspecto activo y vital del conocimiento. Es el caso de Humberto Maturana y Francisco Varela, para quienes "Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer" y "Todo lo dicho es dicho por alguien" (Maturana y Varela, 1990); Así, "toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica" (Maturana y Varela, 1990, p. 12). Francisco Varela extrae conclusiones muy amplias y sugerentes de este hecho, porque "el conocimiento de las cosas no preexiste al

hecho de conocer sino que es fruto de la actividad, en el tiempo, de un sistema cognitivo" (Varela, citado en Assmann, 2002, p. 42).

En un sentido similar, Neil Postman y Charles Weingartner se basaron en estudios sobre la visión y la percepción realizadas décadas antes por un desconocido Adelbert James Jr., para afirmar que "*nuestras percepciones no provienen de las cosas que nos rodean. Nuestras percepciones vienen de nuestro propio interior*". (Postman y Weingartner, 1981, e.o. 1969, p. 109).

Seguramente el mismo concepto de contenidos, como afirma Juan Bautista Martínez Rodríguez, se nos queda muy corto, pues supone "la descontextualización definitiva de los referentes prácticos concretos, experienciales, vivencias acumuladas, creencias mantenidas y valores practicados" (Martínez Rodríguez, 1999, p. 162).

e) El aprendizaje integrador y el método de proyectos

Son muchas las ocasiones en que se ha propuesto la integración curricular de diferentes áreas de aprendizaje en torno a una eje o actividad común (Torres, 1994; Zabala, 1999). Pero seguramente la propuesta de mayor interés es el denominado 'método de proyectos' (secuencia de aprendizaje colectivo con un producto final como resultado del proceso), iniciado por W.H. Kilpatrick y fundamentado, entre otros, por John Dewey, quien critica el desdén habitual por "la provisión de proyectos que estimulen la inventiva y el ingenio de los alumnos en lo que se refiere a la propuesta de los fines que se deben realizar o en el hallazgo de medios para llegar a consecuencias previamente pensadas" (Dewey, 1989, e.o. 1933, p. 132). El mismo autor nos habla de qué condiciones tiene que cumplir un proyecto para sea verdaderamente educativo: interés, que la actividad tenga algún valor intrínseco, (no trivial, que se agota en el placer de la realización), que presente problemas que abran nuevos campos, y contar con un margen de tiempo considerable. (Dewey, 1989, e.o. 1933, pp. 184-185).

En España, Fernando Hernández ha realizado numerosas reflexiones sobre los proyectos de trabajo y las condiciones para su relevancia educativa: por ejemplo, la importancia de que se planteen "actividades auténticas", dad que el aprendizaje se realiza de manera situada (Hernández, 2002).

1.5. El enfoque histórico-cultural en psicología y pedagogía

Por la importancia concedida al medio humano (la cultura) en la que se desarrolla una persona, así como por el decisivo papel que se otorga a la actividad social real

y con sentido (el contexto concreto en el que se desarrolla el aprendizaje, en el que se da la representación y la acción, y en el que lo intelectual está relacionado con lo afectivo), el enfoque histórico-cultural constituye un sólido referente para la educación que defendemos. Vygotski constituye una buena base para defender el *enriquecimiento del contexto*, frente a la adaptación educativa a un contexto ya existente (Ayuste et al., 1994). También permite establecer unos puntos de partida que apoyan la necesidad de cambiar los enfoques escolares más habituales, al incardinar el aprendizaje en un contexto social-cultural, al proponer un concepto de 'actividad' mucho más profundo y rico de lo que a primera vista pueda pensarse, al integrar los aspectos sociales, afectivos, intelectuales y 'prácticos', etc.

a) Cultura, desarrollo psicológico y aprendizaje

> Introducción. La zona de desarrollo próximo

El *enfoque histórico-cultural en psicología* (también conocido como 'sociocultural' o 'psicología cultural') inaugurado por Lev S. Vygotski concibe el desarrollo personal como una construcción cultural, que se realiza a través de la socialización con adultos de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas. Para Vygotski "el hecho humano se produce gracias a la *actividad conjunta* y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente" (Álvarez y Del Río, 1990a, p. 94).

Se invierte la tradicional relación que se suele establecer *entre desarrollo y aprendizaje*: Vygotski afirma que "el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial" (citado en Álvarez y Del Río, 1990a, p. 109), con ayuda de la mediación social e instrumental; la 'zona de desarrollo próximo o potencial' es así el área en el que puede darse el aprendizaje en interacción social con otras personas más expertas, o, dicho de otra manera, aquello que un aprendiz no puede hacer solo pero sí con ayuda de otras personas. Vygotski define así la zona de desarrollo próximo, concepto fundamental en su teoría (Vygotski, 1989, o.1930-34). Se trata de un *proceso de apropiación de herramientas y de desarrollo de estructuras mentales*, algo mucho más profundo que una simple transmisión de conocimientos concretos de la persona experta a la aprendiz (Álvarez y Del Río, 1990a).

Vygotski establece el origen social de las que llama funciones psicológicas superiores, convirtiéndose esta idea en uno de los postulados nucleares del enfoque histórico-cultural: "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean." (Vygotski, 1989, o.1930-34, p. 136). En el mismo sentido,

Vygotski afirma que "toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotski, 1989, o.1930-34, p. 94)

Así, se reconsidera radicalmente la relación entre desarrollo y aprendizaje, porque "el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse al margen del aprendizaje" (Vygotski, 1989, o.1930-34, p. 139). El acceso a los procesos superiores tiene lugar gracias a la combinación de *herramienta* y *signo* en la actividad psicológica, haciendo posible la *mediación instrumental*. Así, signo y herramienta resultan imprescindibles para el desarrollo de la misma condición humana y su analogía básica descansa "en la función mediadora que caracteriza a ambas" (Vygotski, 1989, o.1930-34, p. 89).

Resulta claro que, para Vygotski, el lenguaje y el pensamiento no pueden disociarse estrictamente entre sí, ni tampoco de la misma 'naturaleza' humana (que es 'cultural', asentada sobre las características biológicas) (Vygotski, 1995, e.o. 1934).

> Historia, materialidad y psicología

Ahora puede entenderse mejor por qué la *denominación de 'histórico-cultural'*: el desarrollo psicológico es posible individualmente gracias a un desarrollo histórico previo, no está escrito en nuestra estructura orgánica. Para Vygotsky, el proceso de desarrollo histórico está conectado a nuevas formas de mediación: "En los simios, tal punto crítico o de inflexión fue el uso de herramientas; en los hombres primitivos, el trabajo y el uso de los signos simbólicos..." (Bautista, 1994, p. 22).

El origen de la psicología de Vygotski se encuentra en los planteamientos filosóficos de Marx, quien pensaba, siguiendo a Hegel, que en la '*actividad humana práctica*' "se podía reemplazar la dualidad de materialismo frente a idealismo, porque en la actividad es donde las personas experimentan el residuo ideal/material de la actividad de generaciones anteriores" (Cole, 1999, p. 108). Según afirma James V. Wertsch, un principio marxista fundamental es que las instituciones sociales cambian históricamente, y, "como consecuencia, las correlaciones psicológicas de las instituciones sociales también son contempladas como históricamente específicas" por Leontiev (Wertsch, 1988, p. 219).

Vayamos entonces al pensamiento de Marx. Como comenta Umberto Cerroni (Cerroni, 1980) respecto a la primera de las "Tesis sobre Feuerbach", Marx pretendía superar la separación *objeto* y *sujeto*: el objeto es resultado de la actividad del sujeto de la *praxis*. Se distingue así del materialismo anterior, que consideraba al objeto algo aparte de la actividad humana, pero también del idealismo, que ponía de relieve el aspecto activo del conocer, pero no lo concebía

como actividad humana sensible, como *praxis*: "La clave de la solución entre *sujeto* y *objeto* reside, tal y como indicó Marx, en la función de la *praxis*, de la práctica creadora y transformadora". (Cerroni, 1980, p 128). En palabras del propio Marx:

"El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluyendo el de Feuerbach- es que sólo concibe el objeto ⁴⁷, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto ⁴⁸ o de *contemplación*, pero no como *actividad sensorial humana*, como *práctica*, no de un modo subjetivo. "

(Marx, 1980, o. 1845, p. 128)

> Actividad social y `teoría de la actividad`

En toda la psicología histórico-cultural, el concepto de `actividad` resulta crucial y tiene un significado propio: se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de `actividad social`, *práctica y compartida*; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad, así entendida, se encuentran las personas adultas y las que no lo son, las personas expertas y las aprendizas. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos. El concepto de `sistemas de actividad`, tal como lo utilizan Álvarez y Del Río (1990b), es aún más abarcador y resulta difícil de encontrar en las sociedades modernas (donde toda la actividad está muy parcelada), mientras se correspondería bien con actividades comunitarias y de hogar-trabajo tradicionales.

A.S. Leontiev perfiló toda un estudio sistemático en torno a la idea de la actividad, dando lugar a lo que se conoce como `teoría de la actividad`, coherente con la idea de formación material de la mente característica de la psicología histórico-cultural (la actividad intelectual no está separada de la actividad práctica). ¿En qué consiste la `teoría de la actividad`? Michael Cole lo resume así:

"`una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a *finés parciales*, que es posible distinguir del *fin general*` (Leontiev). Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo un acción bajo constricciones específicas"

(Cole, 1984, p. 9)

Es fácil ver cómo una de las explicaciones para las dificultades de `motivación` y de aprendizaje real que existen en las escuelas viene del hecho de que éstas se centran en el nivel de las acciones y aún muchas veces de las operaciones, sin que exista actividad, que es la que se relaciona con el motivo....: una cosa es entrenar aisladamente una operación o una acción cuando se ven formando parte de una

actividad global (con un motivo) y otra hacerlo una y otra vez con el motivo de satisfacer los requerimientos académicos y con la posible utilidad (motivo) para bastantes años después (al acabar la escolaridad).

> Cultura y contexto

Geertz citó la imagen de Max Weber de la humanidad como "un animal suspendido en redes de significación que él mismo ha tejido", y añadió: "Creo que esas redes son la cultura" (en Cole, 1999, p. 118). Si simplificamos la complejidad cultural en torno a dos grandes modelos (Álvarez y Del Río, 2001), el *orientado a la comunidad y a la psique compartida* (modelos tradicionales, populares...), por un lado, y, por otro, el *orientado al individualismo* (anglosajón moderno), "está claro que ambos modelos tienen sus ventajas. (...). Lo que se gana con la individualización es autonomía, lo que se pierde participación afectiva y cohesión social" (Álvarez y Del Río, 2001, p. 15). Pero esta reducción es demasiado simplificadora, puesto que cada cultura y cada psique es diferente: "Todas las culturas expresan una gran mente cultural distribuida; las culturas tradicionales tienen una distribución más social, las culturas racionales tienen una distribución más racional, más instrumental (y por tanto individual, desde el punto de vista social) de la mente" (Álvarez y Del Río, 2001, p. 15). Sin embargo, podemos comentar que la simplificación resulta útil para comprender al menos dos cosas:

- la primera, que nos encontramos en un momento histórico en el que la tendencia hacia la expansión del modelo individualista (aunque nunca de forma pura) genera un aumento de los problemas socioafectivos y de la cohesión social (junto a un aumento de la libertad individual, aunque muchas veces superficial);
- la segunda, que existen modelos culturales diferentes al que hoy se presenta como exclusivo y como referente único para la educación, y que esos modelos están 'en uso', explicando en parte las dificultades escolares de muchos grupos sociales (y no su menor 'nivel' cultural).

Pero la cultura no sólo se 'recibe', sino que *es transformada* por las personas de esa cultura. Como afirma Bárbara Rogoff, "los individuos transforman la cultura cuando se apropian de sus prácticas y la transmiten a la siguiente generación y a las necesidades de sus circunstancias específicas." (Rogoff, 1993, p. 251). En la misma línea se había manifestado Jerome Bruner, al afirmar (comentando cómo el lenguaje tiene una función constitutiva en la creación de la realidad) la idea "de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan en ella" (Bruner, 1988, p. 128). Así, las personas participantes tienen una función activa en la cultura, "una cultura se está

recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes" (Bruner, 1988, p. 128).

Las acciones concretas de cada ser humano, enmarcadas en la cultura, tienen lugar en un *contexto* concreto. Michael Cole, ha dedicado atención a enriquecer y clarificar este concepto, haciéndolo ir más allá de su significado más habitual, el de contexto como 'entorno', como 'lo que rodea' (aunque incluyéndolo en su propia definición). Habla del contexto como 'aquello que entrelaza'; recuerda la raíz latina del término, *contextere*, que significa 'entrelazar' y se muestra de acuerdo con la definición del Oxford English Dictionary: contexto como 'el todo conectado que da coherencia a sus partes' (Cole, 1999).

Pilar Lacasa, partiendo de esta concepción, la completa recurriendo a Siegel y Cohen, quienes afirman: "Son justamente estas cosas esenciales -actores, metas y recuerdos- lo que distingue 'los contextos' de los 'entornos'" (Siegel y Cohen, citado en Lacasa, 1994, p. 293).; por ejemplo, una casa no es un hogar porque un hogar connota actores humanos que mantienen relaciones con otros. Y, lógicamente, el contexto no puede separarse de la cultura.

b) Las implicaciones educativas

> Puntos de partida y aproximaciones

En términos generales, la psicología histórico-cultural otorga una nueva 'posición' a la educación (en sentido amplio, no escolar), puesto que la educación "se constituye en un hecho *consustancial* al propio desarrollo humano, en el proceso central de la evolución histórico-cultural del hombre y del desarrollo individual de la cría humana" (Álvarez. y Del Río, 1990a, p. 94). Hemos ido haciendo también alguna referencia ya a la implicación educativa de la 'teoría de la actividad', a la importancia de tener en cuenta los diferentes modelos culturales..., pero recogeremos ahora algunas aportaciones que diferentes autoras y autores de este enfoque han realizado sobre la educación intencional.

Para Vygotski, el aprendizaje no debe seguir a los niveles evolutivos que se han alcanzado, sino que, por el contrario "el 'buen aprendizaje' es sólo aquel que precede al desarrollo" (Vygotski, 1989, o.1930-34, p. 139). Pero no se trata sólo de antes o después; pues el aprendizaje no superficial tiene que ver con el 'sentido', que "incorpora el significado de la representación y el significado de la actividad conjuntamente (...). Es pues preciso recuperar la conexión de la mente con el mundo si queremos recuperar el sentido y no sólo el significado de conceptos, en educación." (Álvarez. y Del Río, 1990a, p. 101). Por tanto, la escuela, según Amelia Álvarez y Pablo del Río, debe ser replanteada profundamente, pasando a formar parte del resto de sistemas de actividad sociocultural (Álvarez. y Del Río, 1990b).

Pilar Lacasa afirma que la escuela ha de ser vista como un 'contexto' (en el sentido de Cole, Siegel y Cohen,...), puesto que la escuela es un contexto construido por las personas, es un contexto social y está inmersa en procesos colectivos de recuerdo (de donde pueden salir metas comunes). La misma autora, con Adriana Silvestri, dice que una de estas implicaciones lleva a romper "con una metodología de enseñanza excesivamente centrada en la manipulación de la realidad a través de símbolos manejados por individuos, para dejar un lugar mayor al contacto con la realidad a través de *la acción y la inter-acción*" (Lacasa y Silvestri, 2001, p. 341). Así, resulta coherente que Lacasa, Cosano y Reina afirmen, respecto a la zona de desarrollo próximo, que desean "ir mucho más allá de la distinción entre experto y novato, y considerar que *aprendices son, en realidad, quienes participan de esa situación*" (Lacasa, Cosano y Reina, 1997, p. 9).

Bárbara Rogoff, por su parte, ha aportado el concepto de '*participación guiada*' para entender cómo se produce el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en las edades infantiles en diferentes culturas, pero no le da un sentido individual, aún cuando a veces las relaciones adulto-criatura se produzcan de tú a tú (Rogoff, 1993, p. 43).

Pero, aunque muchos estudios psicológicos se han centrado en las edades infantiles y/o en las instituciones escolares, algunas interesantes aportaciones han venido de Silvy Scribner, quien estudió la inteligencia y aprendizaje adultos en contextos laborales reales, para superar una concepción de la inteligencia y el aprendizaje generalmente ligada restrictivamente a lo académico (Flecha, 1994a) De esta manera, llega a definir el '*pensamiento práctico*' como una forma de inteligencia que no suele tenerse en cuenta: el '*pensamiento teórico*', que suele ser el único valorado en ciertos sentidos, se preocupa del porqué y de la solución de problemas en áreas simbólicas, el '*pensamiento práctico*' sería "aquel modo de pensar que se desarrolla en actividades globales con la finalidad de llevar a cabo tales actividades sin que se diferencie el trabajo intelectual del manual" (Scribner, en Flecha, 1994a, p. 50).

Por su parte, Lacasa, Cosano y Reina se basan en Cole (quien afirma que la cultura y el conocimiento se generan mutuamente en la ZDP), y en Serpell, para expresar esta relación mutua entre la cultura existente y la intervención activa de las personas participantes al señalar que la cultura crea el conocimiento "estructurando las prácticas en las que los adultos comprometen a los niños para favorecer su desarrollo" y que el conocimiento crea cultura al organizar "la interacción social entre el niño y los mayores, ya que juntos generan nuevas prácticas o ideas que serán aceptadas en el grupo social" (Lacasa, Cosano y Reina, 1997, p. 10).

Finalmente, en este apartado hemos de hacer referencia al *carácter dialéctico de la apropiación de las herramientas culturales* por parte de los aprendices, pues éstos, a la vez que aprenden a utilizarlas (se las apropian), pueden modificarlas o usarlas de nuevas maneras (Bruner, 1988).

> Algunas propuestas desde la psicología histórico-cultural²³

Amelia Álvarez critica la tendencia a creer que toda instrucción se sitúa en la ZDP [zona de desarrollo próximo] del alumno, cuando la habitual es que se dé "una transmisión unidireccional de destrezas o conocimientos descontextualizados que por su propia naturaleza y por el formato instruccional que se emplea en la situación de aula no puede en absoluto considerarse como objeto de enseñanza en la ZDP" (Álvarez, 1990, p. 48), puesto que para ello sería necesario un pacto, una negociación de la situación, entre persona experta y aprendiz. En este sentido, parece clara y relevante la propuesta de Luis C. Moll, cuando afirma que "desde un enfoque vygotskiano, el papel fundamental de la escuela es crear contextos sociales para el dominio y la percepción consciente del uso de estos instrumentos culturales" (Moll, 1990, p. 250). Expresa también que Vygotski no especificó prácticamente nada sobre las formas de ayuda social al aprendiz en la zona de desarrollo próximo, pero que ha de hacerse hincapié en el '*hacer consciente*' para que el aprendizaje-desarrollo se produzca, no en la transmisión de destrezas concretas, como a veces se tienen a entender la educación en la zona de desarrollo próximo (Moll, 1990).

De esta manera, las aplicaciones de la zona de desarrollo próximo en el aula, en lugar de centrarse en la transferencia de destrezas del adulto al alumnado, "deberían llevarnos a explorar cómo crear circunstancias pedagógicas en que los niños apliquen conscientemente lo que están aprendiendo para abordar actividades nuevas y más avanzadas" (Moll, 1990, p. 253). Y aquí introduce una importante

23 También se propone, desde este enfoque, cuidar los entornos de crianza familiares, sociales, etc., tal como hace, entre otras personas, Bronfenbrenner (1990).

idea: la defensa del *carácter colectivo de la zona de desarrollo próximo* en los ámbitos de aprendizaje.

Luic C. Moll y James B. Greenberg (Moll y Greenberg, 1990) nos aportan también, a través de su explicación teórica y experiencial, interesantes reflexiones sobre la necesidad de tener en cuenta el contexto cultural para intervenir educativamente²⁴, la idea de los 'fondos de conocimiento comunitarios' y cómo aprovecharlos en el aprendizaje escolar, la realización de actividades contextualizadas, etc.

Amelia Álvarez también ha recogido en un artículo la experiencia de '*diseño cultural*' que desarrolló para el aprendizaje de lengua extranjera. De la extensa fundamentación, recogemos algunas ideas de validez general. Una de ellas, que nos parece trascendental, es que no mejoramos el aprendizaje por aumentar directamente la cantidad de saberes ofrecidos, sino que es necesario, junto a ese aumento, *enriquecer las actividades en las que se usan los conocimientos* (Álvarez, 1990). Señala como uno de los principios de investigación y diseño cultural la integración "en un mismo sistema socio-constructivo las características de la educación informal (contextualizada) y la formal (descontextualizada)" (Álvarez, 1990, p. 59). Pero, en nuestra cultura el sistema de actividad no existe o no se ve, por lo que "lo más cercano a una aproximación molar al diseño cultural se encuentra en el nivel de los que podríamos denominar '*subsistemas de actividad*'. Un subsistema implica una serie de actividades integradas en un aspecto funcional relevante para el sistema" (Álvarez, 1990, p. 54). Cada subsistema debe integrar contextos, conocimientos y motivos, para que pueda darse el aprendizaje, planteando cinco como posibles en un centro escolar urbano (y aún con limitaciones): actividades domésticas, deporte, juego, actividades de estudio, actividades de identidad y comunicación.

Gordon Wells, por su lado, y en un plano más general, titula significativamente una de sus obras *Indagación dialógica* (Wells, 2001), basándose principalmente en Vygotski y Halliday (lingüista). En ella defiende que "la educación se debe llevar a cabo en forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes" (Wells, 2001, p. 11): entre otras razones, es así como se producen aprendizajes no formales tan importantes como los del habla. Finalmente, Wells afirma que, después de Vygotski, la misma noción de zona de desarrollo próximo se ha ampliado ('comunidades colaborativas de práctica', no sólo 'aprendiz-experto'), o que el concepto de desarrollo ha variado: como ya no hay un objetivo ideal y predefinido que guíe al enseñante, éste "además de poner a disposición de los estudiantes el legado del pasado, el enseñante también debe apoyarles y guiarles cuando crean sus propias versiones alternativas del futuro" (Wells, 2001, p. 334).

24 Describen cómo los niños/as de cultura hispana, de tipo comunitario, fracasaban en aulas de Arizona donde el modelo individualista anglosajón era dominante.

Quizá sería necesario recordar que es posible una perspectiva dialógica y a la vez crítica (uno de los polos, al menos, ofrece una versión crítica que no se impone, sino que se debate dialógicamente), y que quizá Wells muestra una tendencia más escolar y menos social que otras.

1.6. Los movimientos sociales transformadores²⁵

En nuestra concepción de educación transformadora, y aún más en nuestra propuesta educativo-cultural, los movimientos sociales se constituyen en referentes con los que la acción pedagógica tiene que contar: no hay alternativa crítica pedagógica aislada de la acción social, y en esta acción, los movimientos sociales son actores sustantivos. Por ello, no puede faltar un somero análisis de qué son y qué papel juegan en la transformación y participación sociocultural.

a) Sobre la acción y los movimientos sociales

¿Qué entendemos por movimiento social? Jorge Riechmann y Francisco Fernández Buey definen de forma aproximativa a un movimiento social como “*un agente colectivo que interviene en el proceso de transformación social (promoviendo cambios, u oponiéndose a ellos)*” (Riechmann, y Fernández Buey, 1994, p. 47). Pedro Ibarra acentúa el papel del conflicto social y de la función expresiva de los movimientos sociales, al escribir que “un movimiento social es una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver” (Ibarra, 2000, p. 9).

Al analizar los movimientos sociales externamente, encontramos una visión que liga la acción social (de protesta, de reivindicación, etc.) a la existencia de ‘realidades objetivas’ de carácter negativo o limitante: revueltas por subidas de precios de alimentos básicos, movilizaciones por mejora de salarios, etc. Nadie duda de que la ‘*realidad externa*’ influye en la acción social, pero también resulta evidente que similares condiciones no siempre producen respuestas similares. En este sentido, frente a interpretaciones que sólo se fijan en lo estructural, ciertas corrientes de análisis del movimiento social han hecho hincapié en la importancia de la *percepción subjetiva* por parte de los actores sociales: entre la realidad y la acción “median las personas y los significados subjetivos que atribuyen a sus

25 En la perspectiva que nos interesa, consideraremos aquí a los movimientos sociales que tienen como horizonte una sociedad más justa, no aquellos que se orientan hacia una dirección contraria o ambigua. Por otro lado, un componente clave de la acción de los movimientos sociales transformadores es el *cuestionamiento y la creación cultural*: abordamos este asunto en el apartado de propuestas.

circunstancias" (McAdam, 1994, p. 47). Teniendo en cuenta la relación incluso negativa que a veces se da entre condiciones estructurales adversas y protesta, se dice que "no se puede prescindir de esas situaciones negativas, aunque, eso sí, sólo serán relevantes si el sujeto las percibe o interpreta como tales" (Sabucedo, Grossi y Fernández, 1998, p. 171); por eso, por sí mismas, no son suficientes para generar las protestas, sino que "tiene que existir una conciencia de esas situaciones y un discurso social o una interpretación que los relacione con determinadas políticas ejercidas desde el poder" (Sabucedo, citado en Sabucedo, Grossi y Fernández, 1998, p. 171). Estos mismo autores añaden además que la percepción de injusticia no es sólo algo intelectual, sino que "implica una carencia cargada de emoción" (Sabucedo, Grossi y Fernández, 1998, p. 177). Alberto Melucci, quizá excediéndose en cuanto a la minusvaloración de lo estructural, plantea sin embargo el interesante reto de superar el legado dualista del XIX (estructuras frente a representaciones, sistemas frente a actores sociales): "Es necesario volver a plantearse la acción social a partir del proceso por el cual su significado se construye en la interacción social. (...) Son los actores sociales quienes producen el sentido de sus actos a través de las relaciones que entablan entre ellos" (Melucci, 1994, p. 127).

Pero los movimientos sociales no han de verse sólo como ejecutores de acciones sociales más o menos visibles, sino que, por su propia orientación y dinámica, se constituyen en *espacios de socialización* con características particulares. Según la expresión de Francisco M. Paloma, podemos hablar de "espacios de socialización antagonista" (Paloma, 2002, p. 10). Marco Rizzardini, defiende la necesidad de producir identidad colectiva y comunicación: frente al encajonamiento en los 'microcosmos personales' que produce el capitalismo, "está la necesidad de ir a refundar una elaboración, al menos alusiva, de una dimensión colectiva" (Rizzardini, 2002, p. 336).

En todo caso, los movimientos sociales no llegan a ser realmente tales si no superan el ámbito reducido de unos pocos activistas convencidos (aunque estos mantengan la cultura de los movimientos en las épocas de menor movilización popular). En este sentido, afirma Gamson (según Sabucedo, Grossi y Fernández, 1998), que el discurso de los movimientos sociales tiene que incidir en tres aspectos esenciales de cara a la acción colectiva: injusticia (los que se señala como problemático), identidad (sentido de pertenencia, nosotros...) y eficacia (que se asuma que las acciones pueden conseguir los objetivos).

Hasta aquí, no se diferenciarían los llamados '*nuevos movimientos sociales*' de los '*tradicionales*' (movimiento obrero clásico). Pero existen, junto a campos de coincidencia, aspectos novedosos y, en algunos casos, muy contrastados. Para una línea de investigadores/as, lo diferencia general y más importante sería el

desplazamiento de los conflictos al campo cultural; uno de ellos es Alberto Melucci, que afirma que "los conflictos se desplazan del sistema económico-industrial hacia el ámbito cultural: se centran en la identidad personal, el tiempo y el espacio de vida, la motivación y los códigos del actuar cotidiano." (Melucci, 1994, p. 128). Alain Touraine remarca el derecho a la igualdad cultural como el principio básico de los movimientos sociales actuales (Touraine, 1999, pp. 58-59).

Para Habermas, "los nuevos conflictos surgen, pues, en los puntos de sutura entre sistema y mundo de la vida" (Habermas, 1987b, p. 560, es decir, que aparecen más bien "en los ámbitos de reproducción cultural, la integración social y la socialización" (Habermas, 1987b, p. 554)., dicho de otra forma: "En una palabra: los nuevos conflictos se desencadenan no en torno a *problemas de distribución*, sino en torno a cuestiones relativas a la *gramática de las formas de la vida*" (Habermas, 1987b, p. 556).

Johnston, Laraña y Gusfield (1994), por su parte, establecen unas diferencias muy marcadas entre los movimientos sociales actuales y el movimiento obrero, que, aunque no son falsas, quizá se generalizan en exceso; además, debería recordarse que el movimiento obrero clásico no es el único movimiento social 'tradicional'. Una de las diferencias que establecen es que, a diferencia del movimiento obrero, no existe una relación estructural clara entre los movimientos y la pertenencia social: edad, género, orientación sexual, son estatus sociales bastante difusos, no se corresponden con una clase social.

Sin embargo, estamos más de acuerdo con Doug McAdam (McAdam, 1994), quien no ve una ruptura radical entre los movimientos actuales y los anteriores, a pesar de las obvias diferencias. Indica que existen '*persistentes subculturas activistas*' que se mantienen generacionalmente (incluso, jóvenes activistas de los 60 y 70 en EEUU eran en muchos casos incluso hijos de activistas anteriores). Esto se opone a las ideas de Melucci y otros que defienden que los movimientos de los 60 y 70 representaron una ruptura total con el activismo anterior. Es cierto que modificaron dramáticamente las tradiciones activistas "pero también parece claro que estaban basados en las mismas tradiciones que posteriormente llegaron a superar. Hay muchos ejemplos de esta clase de continuidad generacional en la actividad de los movimientos" (McAdam, 1994, p. 52).

Desde otro punto de vista, podemos ver cómo ya Gramsci insistió en la lucha cultural, aunque el planteamiento estuviese ligado a la acción de los movimientos sociales clásicos, dado que "el concepto clave para entender la cuestión ideológica según Gramsci es el de hegemonía" (Rotger, 1995), el "sentido común" que sirve para que una clase social articule a otros grupos sociales en función de sus propios intereses.

b) Participación igualitaria, participación popular

Quizá pueda resultar sorprendente algunos que se proclaman movimientos sociales se olviden, en la práctica, de trabajar continuamente por la *participación de sectores amplios de la población, y especialmente de los grupos sociales con menos poder social*. Ante la dualización social (sociedad fuerte, débil y espacio intermedio de sociedad en riesgo), Óscar Rebollo deja claro que el principal problema que debe preocuparnos no es la falta de participación en general, sino "la falta de participación de la sociedad débil y las dificultades por las que atraviesa en la sociedad en riesgo" (Rebollo, 2001, p. 117)

Pero no se trata solamente de un problema de voluntad. Existen algunas dificultades que provienen de las diferencias entre la cultura que podemos llamar 'activista' de las personas y grupos organizados y la cultura 'popular', mediatizada en primer lugar por las necesidades de subsistencia (material y sociovitual), mayores en cuanto mayor pobreza económica y/o menor poder (de todo tipo) se tenga. Dolores Juliano analiza inteligentemente esta cuestión, refiriéndose al campo de la lucha feminista:

"Son dos maneras de actuar [la de las activistas feministas y la de las mujeres de los sectores populares] ante la subordinación femenina que tienen dificultades para articularse plenamente, a través de malentendidos semánticos, diferencias en las estrategias políticas y una evaluación diferente de las propias fuerzas y de las posibilidades de cambio. Sobre los hechos sociales de la discriminación cotidiana de las mujeres, se aplican entonces estrategias de resistencia diferentes. Las mujeres de los sectores populares, dolorosamente conscientes de la fragilidad de su posición social, priorizan los pequeños logros y prescinden del discurso reivindicativo"

(Juliano, 2003, p. 30)

Afortunadamente, las perspectivas dialógico-críticas de las ciencias y de los movimientos sociales permiten situarnos más adecuadamente para superar estas situaciones. Pero también la respuesta viene de prácticas a veces impuestas por las circunstancias²⁶. Trabajar (de verdad) con quienes no piensan igual, sin perder los propios referentes y reservando espacios para la construcción de la propuesta propia: he aquí uno de los retos más importantes en cuanto a las formas de la acción social transformadora. Sin olvidar otro reto: el empoderamiento de los

26 Véase el ejemplo que cuenta Miguel Ángel Ferrari, dando cuenta del "Foro Social Mundial de Argentina Contra la globalización neoliberal" (Ferrari, 2002).

sectores más débiles, la igualación de las condiciones de participación y de poder social.

2. El conocimiento social y el aprendizaje crítico de las ciencias sociales

Dado que la experiencia de investigación que presentamos se realiza en el área escolar de las Ciencias Sociales, interesa especialmente abordar cuáles son las perspectivas críticas respecto al conocimiento social (aunque este aspecto es más amplio y tiene un interés más allá de las 'ciencias sociales') y, lógicamente, repasar reflexivamente las reflexiones y propuestas realizadas desde la didáctica crítica de las ciencias sociales.

2.1. El conocimiento social crítico, visto desde diferentes ángulos

Si se simplifican las posiciones en torno a los grandes pivotes de discusión teórica del conocimiento social, que serían Habermas y Foucault, tiene razón Jeffrey C. Alexander cuando afirma que "el ámbito discursivo de la ciencia social actual se encuentra en una difícil posición: entre el discurso racionalizante de Habermas y el discurso arbitrario de Foucault." (Alexander, 1990, p. 36). Afortunadamente, tenemos otros discursos y variadas prácticas que enriquecen el conocimiento social crítico. Comenzaremos por realizar una síntesis personal resumiendo nuestra postura y luego haremos un recorrido por diferentes aportaciones, dando el peso a la voz de sus protagonistas.

a) La ciencia social desde la 'teoría crítica'

La ciencia social crítica parte de que *la realidad no es aprensible objetivamente* y se sitúa a sí misma dentro de un *contexto de transformación emancipadora*. Se considera superado teóricamente el positivismo, por más que éste siga dominando en la práctica amplios espacios de la investigación social, de la divulgación y de quienes diseñan los currículos.

Si la orientación hacia la transformación en la ciencia social crítica viene de Marx, su carácter dialógico proviene de Habermas, aunque recoge aportaciones de diversas fuentes: el rechazo de la existencia de una única verdad y de una línea de progreso predeterminada (por la propia autocrítica y/o por la influencia, en este caso positiva, del postmodernismo), la superación del economicismo (Gramsci), la acción libre de los sujetos transformadores (corrientes libertarias), el cuestionamiento de la jerarquía entre el ámbito público y el privado (movimiento feminista), la crítica de la reducción de la humanidad al hombre blanco, occidental y de clase media (movimiento feminista, antirracista, etc.)...

¿Qué se propone la ciencia social crítica? Carr y Kemmis, siguiendo a Habermas, escriben que "la que sirve al interés "emancipatorio" hacia la libertad y la autonomía racional" (Carr y Kemmis, 1988, p. 149).

Desde nuestro punto de vista, la ciencia crítica debe *orientarse desde/hacia la acción*: cuando se convierte en autorreferencial, cuando pierde su ligazón con la práctica, se convierte en un ejercicio de erudición, en puro intelectualismo, traicionando así sus propios fines, al olvidar uno de los componentes de la praxis (la acción) en beneficio del otro (la reflexión, que queda además limitada y empobrecida por más que siga complicándose formalmente).

b) La `teoría de la acción comunicativa´ de Habermas

Jürgen Habermas ha continuado y transformado la `teoría crítica´ original de la Escuela de Frankfurt, especialmente mediante el desarrollo de su `teoría de la acción comunicativa´. ¿Qué expresa Habermas con el concepto de 'acción comunicativa'? "las acciones comunicativas son aquellas 'orientadas al consenso' (*verständigungsorientiert*), donde dos sujetos 'capaces de lenguaje y acción' entablan una relación interpersonal " (Fernández, 1997).

La `acción comunicativa´ es el concepto central de una teoría filosófica de profundas pretensiones. La racionalidad ha dejado de pretender ser absoluta, y se entiende como racionalidad comunicativa, intersubjetiva. Además, según sus propias palabras, Habermas rechaza toda pretensión fundamentalista, toda vez que la teoría se considera dentro del contexto histórico en el que surge, pero dejando claro que las finalidades últimas tienen que ver con teoría crítica de la sociedad. En un apartado del segundo volumen de su *Teoría de la acción comunicativa* afirma que "la teoría crítica de la sociedad es consciente del carácter autorreferencial de su empresa" por lo que "la teoría no permanece externa a su contextos de nacimiento, sino que lo asume en términos reflexivos" (Habermas, 1987b, p. 569).

Para sus propósitos, Habermas necesita realizar una tipología de la acción que, manteniéndose dentro de la racionalidad, deje lugar para la `acción comunicativa´. A partir de la versión `no oficial´ de la teoría de Weber, pero de tal manera que pueda incluir toda la extensión de los procesos de racionalización social, que son pasados por alto por Weber, Habermas, propone una nueva tipología:

		Orientación de la acción	
		Acción orientada al éxito	Acción orientada al entendimiento
Situación de la acción	No-social	Acción instrumental	-
	Social	Acción estratégica	Acción comunicativa

(Habermas, 1987a, p. 366)

En el 'mundo de la vida' (como opuesto a 'sistema': estructura burocrática / económica, regida por el dinero y el poder) resulta posible la 'acción comunicativa' con fines de entendimiento, además de la 'acción instrumental' y la 'acción estratégica', que tienen fines distintos a la consecución del diálogo igualitario: "A este concepto le subyace intuitivamente la experiencia de la fuerza unificadora sin coacción y fundadora de consenso que lleva en su seno el habla argumentativa" (Habermas, 1990, p. 71); o, dicho de otra manera, "el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento" (Habermas, 1990, p. 79). Para que esto sea posible, sin embargo, ha de darse una igualdad de condiciones para el diálogo, no pueden existir más restricciones que las derivadas de la argumentación comunicativa, por lo que es necesario cambiar las condiciones habituales cuando, como normalmente, sucede, no se dan en las situaciones reales.

La 'acción comunicativa' se separa claramente de las 'acciones estratégicas' en las que el entendimiento no es el fin buscado:

"Como la acción comunicativa depende de una utilización del lenguaje orientada al entendimiento, ha de satisfacer condiciones más estrictas. Los actores implicados tratan de sintonizar *cooperativamente* sus planes de acción en el horizonte de un mundo de la vida compartido y sobre la base de interpretaciones comunes de la situación."

(Habermas, 1990, p. 74)

¿Qué valoración podemos hacer, según los fines que nos planteamos, de estas propuestas de Habermas? Jeffrey C. Alexander dice que Habermas, al priorizar el "discurso como parte del esfuerzo que hacen los interlocutores para lograr una comunicación no distorsionada" (Alexander, 1990, p. 36), subestima cualidades irracionales de la comunicación y la acción). Desde nuestro punto de vista, esta resulta una limitación importante, pero no la única. Quizá por la búsqueda de una justificación de la acción humana en pos de la justicia que no pudiera ser tachada

de fundamentalista, ni de asentarse en convicciones ideológicas discutibles o en una nueva o antigua filosofía de la historia, Habermas enfatiza como eje central de la acción en el 'mundo de la vida' la comunicación basada en el lenguaje, algo intrínseco al propio ser humano. Sin embargo, da la sensación de que, más allá de todas sus complicadas disquisiciones, permanece como elemento sustentante la 'intuición' de que el ser humano, fuera de sus relaciones instrumentales y estratégicas, tiende naturalmente al entendimiento, con lo que, aunque pueda ser cierto, no se deja de escoger una de las posibilidades humanas como la más deseable y fundante. Pero no vemos aquí el mayor problema, sino que, si pensamos en la urgente necesidad de transformación en un mundo profundamente injusto, puede resultar excesivamente alambicado que la última justificación para el cambio social provenga de la necesidad de establecer condiciones igualitarias para el diálogo. José Luis Rebellato, al realizar una comparación de la filosofía de Habermas con la de Freire, deja claro que en aquél falta la certeza ética de la opresión como principio de partida: "Si Habermas parte de la ausencia de una certeza ética, Paulo Freire parte de la certeza ética de que el oprimido debe dejar de ser tal" (Rebellato, 1997).

Tampoco nos parece plenamente satisfactoria la separación que establece entre 'sistema' y 'mundo de la vida'; si bien resulta cierto que permite superar el reproducionismo estructuralista, se trata de un dualismo que, como tal, no recoge bien la complejidad de la realidad y no integra las dos dimensiones sociales básicas en un plano superior de entendimiento (por más que esto sea difícil de realizar de forma general): no existen sujetos sin estructuras, ni estructuras sin sujetos.

Pero hemos de decir también que Habermas, resulta un referente fundamental en el conocimiento con finalidades transformadoras: por su fundamentación del conocimiento racional intersubjetivo (carácter dialógico del conocimiento) y anti-fundamentalista; por su defensa de las finalidades emancipatorias del conocimiento; por su opción igualitaria o por su sostenimiento de posibilidades alternativas y de la viabilidad de las acciones humanas-sociales de carácter transformador.

c) La peculiar posición de Foucault

Michel Foucault cuestiona radicalmente sobre las bases del funcionamiento social y, muy en particular, del saber. Lo que más preocupa a Foucault es "el problema de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad" (citado en Marshall, 1993, p. 27), tal como afirma en una entrevista de sus últimos tiempos. Pero el saber está unido al poder: "El poder produce saber... Poder y saber se implican directamente uno a otro... No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder" (Foucault, en Kenway, 1993, p. 175). Pero hay que añadir que para

Foucault el poder tiene también un componente positivo, en tanto que fuerza creador, y no concibe la relación humana sin relación de poder (en un sentido no necesariamente político).

No plantea ninguna alternativa general, sino que se limita a ejercer la crítica, considerando que las grandes propuestas traen tras sí también grandes peligros. Pero, eso sí, la crítica es radical, total, de tal manera que realmente no parece dar aliento a las posibilidades de cambio, a pesar del carácter crítico de sus análisis (ver, por ejemplo, Foucault, 1980 y 1990b).

¿Cómo reflejar sintéticamente el pensamiento de una obra amplia, compleja, dispersa, intencionalmente no sistematizada ni sintetizada por el propio autor?. Recurriremos a una cita de Antonio Bautista, que creemos refleja algunas de las ideas centrales de Foucault:

"Para Foucault, el control, la gobernabilidad o el ejercicio del poder se ejercen apoyándose en el conocimiento de los diferentes campos científicos que resultan de la *objetivación* del sujeto (considerar partes de él como objeto de estudio). Es decir, cada objetivación da origen a un campo del saber (medicina, psiquiatría, sociología... tecnología). Posteriormente, los respectivos conocimientos son utilizados por el poder para subjetivar o definir a los sujetos según las categorías creadas en cada disciplina (enfermo-sano, loco-cuerdo, marginado-integrado... tecnólogo-no tecnólogo). (...) Con esta estrategia estudió el poder a través de sus prácticas reales y de su cara externa, a través de los procesos que "someten los cuerpos, guían los gestos, rigen los comportamientos, etc" (Foucault)".

(Bautista, 2001, pp. 189-190)

Otros cuestionamientos no son menos drásticos. Así, el ataque al que somete al saber metahistórico, a cualquier saber que se pregunte por el primer origen o los finales futuros (Foucault, 1992). O, también, la crítica a la noción de 'sujeto' tal como es entendido por la tradición humanista, pero también el sujeto de la acción emancipatoria (Foucault, 1991; 1992). En lugar de conceder importancia al sujeto que realiza la acción, Foucault analiza los 'discursos' a través de los cuales se gobierna a los individuos, en el sentido más íntimo que pueda tener (gobernabilidad). Así, se trataría de ir contra las raíces de la racionalidad política, no contra alguna de sus concreciones o efectos (Foucault, 1990).

En todo caso, han sido algunos de sus seguidores (o autores postmodernos) quienes han llegado hasta el 'cierre discursivo'; Foucault, tras defender la importancia metodológica del análisis de los discursos, rechaza tal cierre discursivo:

“En realidad no tendría sentido decir que sólo existe el discurso. Un ejemplo muy simple es que la explotación capitalista se realizó sin que su teoría hubiese sido jamás formulada directamente en un discurso” (Foucault, citado por Alonso y Callejo, 1999, p. 53).

Diversos autores, desde una perspectiva crítica, han realizado críticas al pensamiento foucaultiano. En España, Ramón Flecha realiza críticas rotundas a Foucault, achacándole un conservadorismo de fondo en tanto en cuanto defensor de la potencia creadora del poder y en tanto que, al disolver al sujeto y desalentar las posibilidades transformadoras, refuerza, al menos de facto, las tendencias conservadoras (especialmente, véase Flecha, 1994b; Flecha 1997b y Ajuste et al., 1994). Además, nunca explica cuál es su propuesta. Sin embargo, Henry A. Giroux, un pensador con el que Flecha colabora, hace lecturas críticas a partir de Foucault (por ejemplo, véanse, aunque centradas en el postmodernismo en general: Giroux, 1994a, 1994b).

Desde nuestro punto de vista, Foucault es de una gran ambigüedad, ambigüedad con la que él mismo disfrutaba, como declaró en alguna ocasión. Por un lado, realiza una crítica que puede ser aprovechable para un conocimiento transformador, al poner en cuestión los discursos del poder que se presentan como naturales, como no contruidos o, en todo caso, como racionales. También se ha señalado que, al cuestionar los discursos dominantes, ha facilitado la libre expresión y potenciación de las ‘minorías sin discurso’. Sin embargo, Foucault, con su ataque al progresismo, a la utopía, a las alternativas... no puede ser considerado transformador. Su pensamiento vale quizá para la crítica, y a condición de no encasquillarse en el análisis por el análisis. Pero, tal como él lo plantea, conduce a una cierta parálisis, al menos a nivel social: no hace referencias a la posibilidad de la acción social, o del conocimiento liberador compartido... No propone ningún tipo de alternativa de acción social, de ningún tipo: no hay esperanza ni propuestas. Cuando parece apuntar alguna alternativa, resulta ser de corte individual (‘tecnologías del yo’; Foucault, 1990a) y tampoco la desarrolla, pues quizá se encontraría con la vuelta del ‘sujeto’, después de denostarlo: sólo queda el nihilismo o la erudición. O la erudición nihilista. Es posible hacer lecturas crítico-transformadoras del conocimiento a partir de ciertas aportaciones de Foucault, pero creemos que no desde el sentido global que él daba a su pensamiento ni desde sus propias declaraciones.

d) En torno al ‘pensamiento postmoderno’

Bajo el término ‘pensamiento postmoderno’ se agrupa a una serie de autores de marcadas diferencias entre sí: Lyotard, Baudrillard, Vattimo... y al propio Foucault, aunque hay quienes lo consideran más ‘postestructuralista’ que otra cosa. En todo

caso, el debate en torno al `pensamiento postmoderno´ está aún vivo en el terreno de las ciencias sociales y la filosofía, y en gran parte tiene que ver con la misma concepción del conocimiento.

Luciano Tomassini (Tomassini, 1991), al tratar sobre los supuestos epistemológicos del postmodernismo, expresa la dificultad de encontrar comunes denominadores en el diverso pensamiento postmoderno, pero propone una síntesis en torno a sus direcciones y cuestiones centrales. Ve tres direcciones principales a las que apunta el pensamiento posmoderno:

1. Rechazo a los grandes relatos históricos y a todo aquello que nos hace ver la realidad a través de un prisma determinado.
2. Negación del sujeto / liberación del sujeto. Se oscila entre dos corrientes: “la que representa la liberación del sujeto frente a los grandes paradigmas racionales o relatos históricos, y la que lo disuelve en el texto” (Tomassini, 1991, p. 43), estando subordinado a las situaciones concretas, frente a las cuales pierde importancia como autor soberano.
3. El postestructuralismo como la forma de conocimiento más adecuada para comprender la cultura de finales del siglo XX: historicidad de lo social, visión diferenciada y pluralista de la realidad.

En cuanto a los temas centrales, Tomassini los sintetiza en el predominio de la práctica sobre la idea, revalorización de la hermenéutica como forma de conocimiento y el rediseño de los marcos de referencia del pensamiento.

Por su parte, Eugenio del Río (Del Río, 1997), tras afirmar la dificultad de definir `lo postmoderno´, por la variedad de sus integrantes (habría que añadir, también, por su rechazo a la sistematización), sitúa en el contexto social este fenómeno. Aunque no guarden una relación unívoca, resulta esclarecedor el contraponer algunos elementos que han estado presentes con fuerza en los tres últimos siglos y que hoy están en retroceso (universalismo, construcción colectiva de forma más o menos racional, grandes causas, corrientes revolucionarias, etc.) con otros que han hecho progresos en las últimas décadas (localismo, acento en la diversidad y en la pluralidad, prioridad del deseo individual poco racional, pequeñas causas, gradualismo y actitudes más bien defensivas, etc.). Este autor, citando a Mardones, caracteriza la estrategia metodológica postmoderna como postilustrada (sospecha de toda universalización como arma de la coerción y el disciplinamiento), en oposición a la neoilustrada de los teóricos críticos (critican la razón ilustrada pero rechazan el estrechamiento de la razón de los postmodernos).

Como historiador, Isidro Sepúlveda (Sepúlveda, 2000) se plantea las relaciones que tiene el postmodernismo (como corriente de pensamiento), la postmodernidad

(como discutida realidad histórica) y el conocimiento histórico. En primer lugar, destaca cómo las diversas variedades del postmodernismo como corriente de pensamiento afectan a la noción de historia y a la práctica historiográfica. En segundo lugar, se deja constancia de una serie de hechos que, a pesar de lo anterior, caracterizan la postmodernidad como hecho social, real: transnacionalización y globalización, crisis de los sistemas de valores tradicionales, pérdida de hegemonía de los Estados, etc.

Luis Enrique Alonso y Javier Callejo (Alonso y Callejo, 1999) reconocen al postmodernismo virtudes como las haber aportado apertura de miras, puntos de vista originales, desvelamientos de realidades ocultas del discurso dominante (y, en este sentido, un asidero para los 'sin discurso', como minoría étnicas, homosexuales, etc.) y una relativización de las explicaciones totalizantes. Sin embargo, piensan que la exageración de sus puntos de partida lleva a la imposibilidad de explicación. Incluso, piensan que, en el caso de Foucault, algunos de sus seguidores han acentuado excesivamente ciertas ideas, llegando a deformar sus planteamientos (exageración de la idea de 'discurso' hasta llegar a negar la realidad no discursiva).

Nuestra posición crítica respecto al postmodernismo resulta similar, en términos generales, a la que hemos mantenido respecto a Foucault, por no entrar a hablar de autores más claramente complacientes con el orden social actual o (lo que viene a ser casi lo mismo) enredadores de palabras y conceptos. De nuevo encontramos, en la 'deconstrucción', por ejemplo, ciertos elementos críticos y contribuye a desmitificar la razón absoluta, pero también se cuestiona, cínicamente, la posibilidad de cambio, cuando no se detiene (y 'entretiene') en un exceso de discusión desconectada de las realidades que necesitamos transformar o donde queremos actuar críticamente. También en torno al postmodernismo encontramos valoraciones muy diferenciadas de otros autores/as: las que nos parecen más reseñables, ya las hemos recogido en el apartado dedicado a Foucault, por lo que aquí no las repetiremos²⁷, pero recogeremos unas palabras de Benhabib que nos parecen esclarecedoras:

“Comparto algunas de las preocupaciones de Lyotard en tanto que el pensamiento utópico pasa a ser una excusa para el instrumentalismo en el presente -el fin justifica los medios- o hasta el punto que la utopía que viene exime de la crítica a las prácticas no democráticas y autoritarias del presente. Así, no podemos tratar estas preocupaciones políticas rechazando el impulso ético de la utopía, sino sólo

27 Conviene referenciar la clara síntesis del pensamiento postmoderno que realiza Ángel I. Pérez Gómez (Pérez Gómez, 1997, 2000).

articulando los principios normativos de la acción y la organización democrática en el presente. ¿Los posmodernistas nos acompañarán en esta tarea o estarán contentos cantando la conocida canción del pensamiento normativo en general?´ (1992:229)"

(Benhabib, en McLaren, 1997, pp. 292-293)

e) El feminismo, el género y sus aportaciones globales

El feminismo, como movimiento social, ha venido criticando la desigualdad entre sexos y la construcción social, y sesgada, del género. Pero además, las pensadoras feministas han puesto en cuestión la *pretendida neutralidad del conocimiento*, incluyendo el pensamiento reflexivo, la ciencia social, la ciencia natural y el saber técnico. Alicia Puleo (Puleo, 2000a), por ejemplo, ha revisado y criticado desde un punto de vista feminista el pensamiento científico y filosófico en la tradición occidental, mostrando cómo pueden presentarse afirmaciones producto del pensamiento estereotipado y sexista como si fueran científicas, pero que, después de haber sido recogidas por personalidades de relieve, pasan a ser consideradas propiamente científicas o filosóficas: el prejuicio alcanza categoría de reconocimiento académico. Amparo Moreno (Moreno, 1991a) enfatiza la necesidad de acabar con el `arquetipo viril´ como modelo social de referencia de la historia o de otras ciencias, aunque no se explicita como tal, entendiendo por `arquetipo viril´ "ese modelo correspondiente a los varones adultos que actúan en los escenarios públicos que he definido como un arquetipo viril" (Moreno, 1991a, p. 70). Como afirma Dolores Juliano, bajo las descripciones se encuentra los argumentos que legitiman la desigualdad (Juliano, 2003, pp. 51-52).

Cuestionando la pretendida neutralidad y ausencia de valores de la ciencia y la tecnología, "el feminismo en la ciencia y la tecnología se constituye a partir de un doble compromiso, epistemológico y político, que parte de una única tradición y cuyo objetivo es único y común: la oposición al sexismo y al androcentrismo reflejados en la práctica científica" (Alario y Anguita, 2001, p. 221).

Así, las epistemologías feministas alternativas "se ocupan de las relaciones entre los conocedores y lo conocido", "se interesan por la participación en las prácticas y actividades científicas de las mujeres", "disuelven cualquier distinción entre la crítica política y la crítica epistémica y la posible reducción de una categoría a la otra ; etc. (Alario y Anguita, 2001, pp. 224-225, basándose en Marta I. González)

Algunas de las críticas y propuestas feministas, como puede entenderse, no afectan sólo al campo de las relaciones de género, sino que pueden extenderse *al conjunto de relaciones sociales*. Tal es el caso del *feminist stand point*: del interés por resaltar la perspectiva particular de las mujeres podemos extraer la conveniencia de

adoptar también la perspectiva de otros grupos oprimidos. Isabel Mainer lo explica como “una teoría que resalta el interés por indagar sobre los detonantes e implicaciones de poder desde las propias experiencias de las mujeres, es decir, con las perspectiva particular de un grupo dominado” Mainer (2000, p. 23): el análisis desde la perspectiva del grupo dominado genera un conocimiento mejor moralmente y más complejo.

f) La transdisciplinariedad y el pensamiento complejo

La ciencia social emancipatoria debe, además, integrar las aportaciones de *otras perspectivas* que sean útiles y que no alteren su finalidad última. Además de los datos aportados por las ciencias naturales más o menos clásicas, es de interés ver cómo nuevas concepciones de lo natural están surgiendo en las últimas décadas, con un enfoque más holístico, no-lineal, no mecanicista, en el que conceptos como complejidad, autoorganización, cognición, etc. tienen cabida (Prigogine y Stengers, 1990; Prigogine 2003; Maturana y Varela, 1990; Capra, 1999). En el terreno de las ciencias sociales, Edgar Morin nos aporta interesantes reflexiones.

Una de ellas es el salto en el estatus ontológico del objeto que supone de un *sistema autoorganizado*. Otra es la idea de *complejidad*, como base para un conocimiento adecuado:

"¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades (...). Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones (...); comprende también intertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios (...). Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la *incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados*."

Morin (1997, p. 60)

Por ello, Edgar Morin aboga por un *enfoque transdisciplinar*: es necesaria la *unidad de la ciencia* “imposible dentro del marco en el que las grandes disciplinas parecen corresponder a esencias y materias heterogéneas: lo físico, lo biológico, lo antropológico” (Morin, 1997, p. 77). Él sitúa en círculos concéntricos la Física, la Biología y la Antropología, de tal manera que la Física se incluye dentro del círculo de la Biología y las dos dentro del círculo de la Antropología. En su *Carta de la transdisciplinariedad*, Edgar Morin, tras constatar el crecimiento exponencial de los saberes, la dimensión planetaria de los problemas, las desigualdades crecientes, la disociación entre avance tecnológico y humano, etc., defiende, entre otras cosas que,

"el reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad."

(Morin, 1994)

Posteriormente, Edgar Morin, Emilio Roger y Raúl Domingo defienden un "método/camino/ensayo/estrategia" con siete "principios método-lógicos que configuran una guía para un pensar complejo" (Morin, Roger y Domingo, 2002, pp. 28-33):

- Principio sistémico u organizacional (relacionar partes y el todo).
- Principio hologramático (el todo está en la parte).
- Principio de retroactividad (el concepto de bucle retroactivo rompe con la causalidad lineal).
- Principio de recursividad (los productos son necesarios para la propia producción del proceso).
- Principio de autonomía / dependencia (relación con el ecosistema).
- Principio dialógico (incluir lógicas que se complementan y se excluyen).
- Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento (devolver el protagonismo a al sujeto).

En una línea similar, se sitúan otros autores y autoras que también enfatizan la necesidad de un conocimiento superador de las estrechas miras tradicionales, pero no intentando crear una nueva 'teoría total', sino asumiendo la complejidad de lo real (por ejemplo, Verdaguer, 1993).

Se trata de interesantes aportaciones de cara a 'abrir' las formas más cerradas del pensamiento, aunque por nuestra parte pensamos que le falta un anclaje en la conflictiva realidad y le sobra cierto idealismo respecto al conocimiento, que parece situarse fuera de una realidad social de desigualdad y dominio, cuya dinámica no responde sólo a la del pensamiento y la comprensión intelectual.

g) Ciencia natural, saber técnico y participación social: aperturas

Curiosamente, dentro de la ciencia natural y técnica, tomada en muchas ocasiones como modelo por las ciencias sociales y humanas, también surgen

replanteamientos respecto a la linealidad, mecanicismo, etc., por lo que interesa saber, para nuestro campo de conocimiento, qué cambios se están operando.

La Teoría de la Relatividad de Einstein y el inicio de mecánica cuántica (piénsese en el 'principio de incertidumbre' de Heisenberg, por ejemplo), a principios del siglo XX, ya obligaron a superar ciertos esquemas muy asentados en la ciencia clásica e incluso en nuestra experiencia cotidiana. Pero no han sido los únicos avances que han obligado a revisar lo dado por evidente. El físico Fritjof Capra ha condensado en alguna de sus obras (Capra, 1999), un conjunto de aportaciones de los campos matemático, físico y biológico que hablan de 'complejidad', 'dinámica no-lineal', 'teoría del caos', 'auto-organización', etc., y que aportan nuevos puntos de vista, más amplios que las habituales visiones reduccionistas, parceladas y completamente mecanicistas²⁸. Desde la biología, Humberto Maturana y Francisco Varela (Maturana y Varela, 1990) han criticado, por ejemplo, la visión representacional de la percepción, y, más en general, la separación entre el organismo y 'el mundo exterior'. Así, Francisco Varela propone una visión 'enactiva' ('en acción') del conocimiento, en lugar de la habitual concepción representacional.

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, a través de la introducción del 'tiempo' en la ciencia, dan cuenta de fenómenos de irreversibilidad y no determinismo en el mundo físico-natural, erosionando la posibilidad, incluso teórica, del 'diablillo de Laplace', quien, teniendo todos los datos de la realidad, podría predecir sin error: "A todos los niveles, la ciencia redescubre el tiempo" (Prigogine y Stengers, 1990, p. 12). Pero además, realizan acercamientos de alto nivel entre los enfoques científico-naturales y sociales. Prigogine, cuyas principales investigaciones tienen que ver con los sistemas lejos del equilibrio (la ciencia clásica se había centrado en los contrarios) titula significativamente uno de sus artículos "El desorden creador" (Prigogine, 2003).

Desde el socioconstructivismo, tal como nos explica Tusta Aguilar "se pretende desvelar cómo este proceso social de preguntas y respuestas ha ido elaborando un conjunto de saberes: 'los saberes científicos'" (Aguilar, 1999, pp. 27-28). La ciencia realiza apuestas que significan opciones sociales y que tienen repercusiones también sociales; además, en lo no conocido (lo que se está investigando), opera, por definición, en un campo de inseguridad. En este sentido, afirma Paul Feyerabend que "*en una democracia, la elección de programas de investigación en todas las ciencias es una tarea en la que deben poder participar todos los ciudadanos*" (Feyerabend, citado en Zubero, 1996b).

28 Aunque no compartamos todas sus conclusiones, Hugo Assmann (2002) recoge también muchas de las aportaciones de este tipo de ciencia natural y matemática de cara a la concepción del conocimiento y el aprendizaje.

Jorge Álvarez Yágüez y Carmela García González, en un artículo escrito tomando como ejemplo la gestión del caso del *Prestige*, realizan una espléndida síntesis sobre el papel de la ciencia y el personal experto (técnico) en la toma de decisiones en contextos de incertidumbre y riesgo, pero aún van más allá, al plantear la necesidad de contemplar el saber técnico-científico bajo un nuevo prisma (Álvarez Yágüez y García González, 2003). Señalan también cómo diversos teóricos han hablado de la diferencia entre la ciencia *académica* (llamado por otros ciencia *normal*), y ciencia *regulador* (o también *posnormal*). Mientras que la primera se produce con pequeños márgenes de incertidumbre, en un clima de consenso y con pautas metodológicas bien definidas, la segunda opera con las circunstancias contrarias, sin que exista un paradigma dominante, con controversias, etc. En los contextos de riesgo suele ser el segundo tipo de ciencia el que opera. Podemos concluir, por tanto, se necesitan personas técnicamente y científicamente expertas, pero también la participación de otras personas y grupos. Esto supone "una apertura del mundo supuestamente neutro de la tecnociencia a la política, al mundo nada neutro de las decisiones y de las responsabilidades. Se abren así nuevos espacios y ámbitos para la participación ciudadana" (Álvarez Yágüez y García González, 2003).

2.2. La didáctica crítica de las ciencias sociales

a) Algunas críticas a la didáctica habitual de las ciencias sociales

No hace falta tener un punto de vista muy crítico para caer en la cuenta de los agudos problemas que tiene la enseñanza de las ciencias sociales, tal como suele ser practicada. Podemos fijarnos en sus resultados en cuanto a los aprendizajes generados a medio y largo plazo: escasos en cantidad, pobres si nos fijamos en su calidad (memorísticos, y que se desvanecen casi totalmente en cuanto el examen pasa), distorsionados ideológicamente (según el pensamiento hegemónico), irrelevantes en lo personal. El escaso interés del alumnado por los aprendizajes sociales que le suele ofrecer la escuela, en general, viene a ser causa y consecuencia y elemento constituyente de esta misma realidad. Desde un punto de vista externo, hemos de fijarnos en la atención que recibe el área social por parte de las autoridades políticas: atención en cuanto a fijar los contenidos que refuerzan la opción ideológica y/o nacional de dichas autoridades (otra cosa es que reciba atención en cuanto a recursos, pues se considera que estos aprendizajes sólo necesitan un libro que hay que memorizar). Puede que estemos simplificando la realidad, dado que no toda la realidad académica de las ciencias sociales es así, pero no la estamos inventando ni distorsionando excesivamente: cierto es que en

los últimos años se ha introducido más "práctica", por ejemplo en torno al aprendizaje de contenidos procedimentales, pero esto no ha cambiado ni el peso dominante de los contenidos conceptuales ni tampoco se han integrado dentro de una concepción diferente del área, ni han servido para que el alumnado perciba una mayor "utilidad" o tenga mucho más interés. Y cierto es que la práctica no es homogénea, por supuesto, pero aquí sólo nos interesa una descripción general de la realidad de partida. Y esa realidad general está marcada por lo que F. Javier Merchán llama una relación mercantil del alumnado con la asignatura (Merchán, 2001).

Más allá de estas críticas basadas en la observación de lo que suele suceder, numerosos autores y autoras han profundizado en la denuncia de la propia concepción del área social en la enseñanza. Isabel Mainer (Feducaria-Aragón), para el caso de la Historia como disciplina escolar, cuestiona, por ejemplo, el "nosotros" que construye la historia enseñada, pues es un "nosotros" asimétrico, en función de la cultura dominante y de una sociedad desigual (Mainer, I., 2000). Aunque no se deba deducir una idealización de la ciencia social más habitual, que creemos que sería un error, también Isabel Mainer detalla cuáles son las diferencias entre ciencia histórica y la Historia como disciplina escolar, en torno a la pérdida de los problemas sociales de referencia, la proyección al futuro y los proyectos de sociedades diferentes (Mainer, I., 2000). Las disciplinas escolares, por este camino de alejamiento de los problemas de referencia y de impregnación del pensamiento dominante, ni siquiera responden a una concepción actual de ella, y, además, se naturalizan, se presentan como la forma indiscutible de abordar el conocimiento social.

Aún es más: Ernesto Gómez, después de diferenciar entre "formación social explícita" (el currículum) y la "formación social oculta" (valores, normas, reglas sociales; presente en la escuela pero de forma no explícita, y no sólo en la escuela), afirma que esta formación social no explícita tiene una influencia determinante en el aprendizaje, en muchos casos sirviendo como base desde la que se interpretan (o incluso diríamos, se sustituyen) los aprendizajes explícitos sobre la realidad social (Gómez Rodríguez, 1998).

Cohherentemente con lo expuesto, se deduce que *debemos cuestionarnos no sólo la forma de enseñar en el área de ciencias sociales, sino el entramado que la constituye*, de tal manera que superemos el mero traslado de la ciencia social al aula, y más aún cuando la ciencia de referencia que se utiliza para el llenar de contenido la enseñanza debe superar el enciclopedismo y el positivismo que le caracterizaron en un pasado. Superado ha de considerarse también todo enfoque que presuponga que lo que establece el currículo es lo realmente enseñado y aprendido.

b) Planteamientos generales

> La "plataforma de pensamiento" de Cronos-Asklepios

En los años noventa, aunque el trabajo hubiera comenzado antes, y aprovechando en muchos casos la promoción de la elaboración de proyectos y materiales curriculares que realiza el Ministerio de Educación para desarrollar la reforma educativa del PSOE, diversos grupos realizan propuestas didácticas muy elaboradas para el área de las ciencias sociales en la Educación Secundaria. Algunos de ellos, además, lo hacen desde un planteamiento crítico, tanto desde el punto de vista social como también respecto al planteamiento psicopedagógico oficial (constructivismo). Dos de estos grupos, Cronos, de Salamanca, y Asklepios, de Cantabria, integrados luego en Fedicaria²⁹, elaboran lo que denominan una "plataforma de pensamiento" común como base en la que asentar sus propuestas desde una perspectiva crítica tanto de la educación como de las Ciencias Sociales, de tal manera que proporcione "un conjunto de ideas para captar la dimensión social y política de los fenómenos educativos evitando las ilusiones pedagogistas y psicologistas que han invadido el discurso dominante sobre la escuela y el aprendizaje escolar" (Grupo Cronos, 1992). Un resumen de sus postulados incluiría la referencia al "reconocimiento de la función reproductora de la escuela" a la par que sus posibilidades transformadoras, la idea de que "la enseñanza de las Ciencias Sociales debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales", la necesidad de que "el proyecto curricular de área debe tener como eje el estudio de problemas sociales relevantes y no de disciplinas académicamente constituidas", etc. (Grupo Cronos, 1992).

Podemos manifestar nuestro acuerdo general con muchas de estas afirmaciones, si anotamos aquí también cuáles son, a nuestro modo de ver, sus debilidades, máxime después de haber visto algunas de las propuestas concretas producidas a partir de estos postulados. Nuestra crítica puede sintetizarse en torno a cuatro aspectos principales:

- En primer lugar, se da un salto entre la concepción crítica de la educación y la práctica educativa en un área concreta, como si toda la estructura (horaria, burocrática, parcelación de la educación por áreas, etc.) en la que se inserta dicho área pudiese ser olvidada y pasar directamente a la realización de propuestas pedagógicas innovadoras.

29 Fedicaria: federación española de grupos que trabajan en torno a la didáctica crítica de las ciencias sociales. Pueden verse sus anuarios *Con-Ciencia Social*, su sitio web www.fedicaria.org o el libro coordinado por Juan Mainer *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (Mainer, J., 2001).

- En segundo lugar, su marcado racionalismo y su opción hipotético-deductiva suponen una limitación educativa muy marcada, tanto desde el punto de vista de a dónde se pretende llegar, como desde el del punto de partida: en ese proceso, es previsible que una parte significativa del alumnado se pierda, que además será más fácilmente de procedencia popular, de aquellos sectores más cercanos a las preocupaciones por la propia supervivencia, en sentido material y/o psicológico.
- En tercer lugar, parece llamativo que no se considera que la población escolar está sufriendo en su propia piel, que el alumnado se inserta en una trama de vivencias sociales propias, desde su diversidad desigual.
- Y, en cuarto lugar, resulta llamativo que no existan referencias a la colectividad dentro de la cual ejerce su función la escuela, y tampoco a los movimientos sociales como portadores de sentido crítico.

> Los postulados globales de R. Cuesta / Fedicaria

Quizá conscientes de las limitaciones del enfoque anterior, y una vez publicados los materiales curriculares elaborados, desde el mismo ámbito surgen propuestas que pretenden ir más allá. Raimundo Cuesta, uno de los integrantes iniciales del Grupo Cronos y de Fedicaria, afirma que es necesario "repensar la escuela en su totalidad como lugar de socialización e imaginar nuevos tiempos y nuevos espacios, remozadas prácticas profesionales y una muy distinta participación de todos los agentes educativos en su propia formación" (Cuesta 1999, p. 80).

A nuestro entender, parece no tener en cuenta, al menos explícitamente, la desigualdad de partida (social, cultural y educativa) y la diversidad cultural y personal del alumnado. Por otro lado, en bastantes ocasiones se puede criticar que estos postulados se mueven en un plano excesivamente abstracto, sin que se llegue a intuir siquiera cuáles son las vías de actuación (o pudiendo ser muy contradictorias entre sí las que partan de los mismos postulados). En todo caso, es de aplaudir el hecho de salir de la disciplina, el cuestionar globalmente la relación y la actividad educativa, así como enfocar algunos retos sugestivos.

Iremos revisando los cinco postulados, que, a modo de tesis, propone para esta "didáctica de la crítica", añadiendo en algunos casos textos de otras personas de Fedicaria.

"Problematizar el presente"

La problematización del presente implica "una negación de las ideas dominantes y las evidencias del sentido común sobre el mundo social realmente existente, o lo

que es lo mismo, un "rechazo de la representación *oficial* de la realidad" (Giroux)". (Cuesta 1999, p. 81). Así, según Cuesta, partir de problemas sociales relevantes, es necesario (casi obligado) para erosionar las disciplinas como "formas de conocimiento" reificadas, pero no es suficiente.

"Pensar históricamente"

Raimundo Cuesta afirma seguir la mejor estela crítica de Marx, pero también a Foucault y Nietzsche, a afirmar que "por tanto, "pensar históricamente" equivale a rehacer la genealogía de los problemas del presente", aunque ello no significa "constreñir la mirada histórica al pasado más inmediato o cercano: el tipo de problema prefigura la clase de duración histórica más apropiada que ha de ser ejercitada en cada circunstancia" (Cuesta 1999, p. 84). Al situarse a cierta distancia del presente, se trata de mirar hacia la historia y hacia el futuro, para ver la posibilidad de otros tipos de sociedad, enfatizando los procesos de cambio.

"Educar el deseo"

Más original, aunque también de traducción menos clara, resulta este tercer postulado. Especialmente interesante resulta la inteligente ligazón que establece entre la subjetividad y la trama socioestructural en que se inserta: "una didáctica de la crítica no puede olvidar que las necesidades y deseos se construyen sobre fundamentos a menudo inconscientes" (Cuesta, 1999, p. 85).

Así, en una didáctica dirigida a la autodeterminación de los sujetos, es necesario cuestionar las necesidades y deseos particulares y educando en valores alternativos a los hegemónicos:

"la problematización del presente adquiere la cualidad, en cierto modo, de una problematización de las necesidades y deseos que configuran al sujeto y soportan la ideología dominante (...). En fin, como ya mencioné, se trata de 'enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y, sobre todo, a desear de un modo diferente'."

(Cuesta, 1999, p. 86)

"Aprender dialogando".

Raimundo Cuesta comienza criticando por idealista el mito del diálogo platónico y socrático, porque no sólo hay que tener en cuenta que "las relaciones en el aula son asimétricas, sino que allí acontecen procesos sociales de producción de seres humanos y no de "extracción" de naturalezas vírgenes" (Cuesta, 1999, p. 88). El aprender dialogando que se propone es cosa distinta, puesto que la verdad no está preestablecida "no está en los maestros ni en nosotros mismos. Se halla, siguiendo

la huella habermasiana, en el mismo proceso de construcción de los significados culturales que acontece como interacción comunicativa entre sujetos" (Cuesta, 1999, p. 88)..

Otras perspectivas, fuera del campo de las ciencias sociales, con Freire como principal referente, parecen mucho mejor situados/as de cara a entender el proceso de diálogo educativo (Freire, Flecha, Giroux, Criticos, etc.). Dentro del ámbito de Fedicaria nos gusta la forma de acercarse a lo dialógico de Isabel Mainer, que enfatiza la necesidad de usar un lenguaje diferente, menos "seguro", que el que propicia la pretendida "objetividad científica", como condición necesaria para que el diálogo sea posible en las aulas (Mainer, I., 2000).

"Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales"

Poco comentario necesita este postulado, tras lo que se ha venido diciendo. Poco margen de actuación queda si no alteramos las asunciones de una disciplina y de un modo de enseñar que no ha sido capaz hasta ahora de producir sustancialmente conocimiento relevante ni crítico en el alumnado. Para ello, hay que empezar por ser conscientes de que "las disciplinas escolares construyen su *código disciplinar*, es decir, sus ideas, discursos y prácticas dominantes en el marco institucional, como una tradición social duradera" (Cuesta, 1999, p. 90).

> Considerando la desigualdad y la diversidad. El punto de vista de los grupos oprimidos

Hemos ido señalando cómo la desigualdad social suele considerarse un problema a abordar desde la didáctica crítica de las ciencias sociales, pero no un aspecto a considerar desde el núcleo central de la propuesta educativa que se realiza. Igualmente, la diversidad cultural puede plantearse como un reto a tratar también como contenido educativo, pero no aparece como objeto de reflexión de la propia didáctica (la diversidad personal no suele aparecer ni como contenido ni como característica relevante del alumnado).

F. Javier Merchán afirma que los datos cualitativos y cuantitativos indican que en los cursos inferiores y en los grupos de clase social inferior es más probable que el profesor se centre en el control sobre la transmisión de información, siendo al contrario en los cursos superiores y en los grupos de nivel social superior (Merchán, 2001). No hay que dudar de que esto resulta una constatación de un hecho, por lo demás seguramente repetible en otros lugares y situaciones similares, pero parece olvidar la necesidad de analizar cuál es precisamente ese contexto, esa cultura escolar, esa dinámica de centro y de aula, y esa cualidad del conocimiento disciplinar que pueden explicar que esa realidad sea tal cual es: cuestionemos la cultura educativa y el contexto concreto para poder vislumbrar otras conclusiones.

En caso contrario, podemos caer en la reafirmación de la estructura anti-igualitaria del sistema escolar, mediante la "comprobación" del diferente comportamiento y expectativas en función del origen socioeconómico (dejamos para otro momento las simplificaciones abusivas que se realizan en torno al llamado "bajo nivel sociocultural"). En demasiadas ocasiones (no decimos que sea así en este caso), profesores/as que explican críticamente la desigualdad social quieren aulas en las que se pueda explicar con comodidad, aunque ello signifique la exclusión de los sectores populares, por no hablar de los más marginados.

Dentro de Fedicaria encontramos, sin embargo, ciertas aportaciones que tienen en cuenta este punto de vista. Es el caso de Isabel Mainer y Pilar Cancer, que insisten en la necesidad de tener en cuenta las muy diferentes experiencias y culturas de los sectores desfavorecidos respecto a lo que ofrece el conocimiento escolar estandarizado (Mainer y Cancer, 2001). Sería así necesario propiciar el análisis de los problemas y conflictos sociales desde la perspectiva de vista del grupo oprimido (mujeres, clases subalternas, inmigrantes, etc.), no sólo por razones de mayor altura moral, sino porque el conocimiento es así más complejo, tal como defiende Isabel Mainer, porque así se reconoce la existencia de visiones contrapuestas, porque el grupo oprimido es coprotagonista y no sólo víctima y, finalmente, porque este grupo, al estar en una posición subalterna, tiene que estar atento tanto a su propia visión como a la del grupo dominante (Mainer, I., 2000).

Como se ha propuesto desde el feminismo (y su validez, también en este caso, no se limita a al tema del género) se necesita integrar lo público y lo privado, la reflexión y la práctica, creando "contraespacios públicos" (Fraser) "donde se puedan desafiar unos presupuestos falsamente universalistas que acompañan al concepto de espacio público, surgido en la modernidad y, en realidad, generado desde las exclusiones; y, así, confrontar unos estilos expresivos, que son excluyentes por razón de género, clase, etnia, otros que hacen de la pluralidad su bandera." (Mainer y Cancer, 2001, p. 88).

c) Las finalidades en el aprendizaje de las ciencias sociales

No podemos separar estrictamente los "objetivos" de las consideraciones generales que hemos ido exponiendo ni, en realidad, de los "contenidos", "métodos", etc. Sin embargo, en aras de la claridad expositiva, recurriremos a esta distinción clásica y de cierta utilidad, si tenemos en cuenta las prevenciones expresadas. Y aún otra más: no consideramos que los objetivos más relevantes en una perspectiva crítica puedan conseguirse desde un único área de conocimiento, y ni siquiera es teóricamente consecuente pensarlos de esta manera. Pero aquí nos estamos centrando en las reflexiones realizadas desde la didáctica crítica de las ciencias

sociales, y en este ámbito se han realizado algunas reflexiones que conviene recoger.

José María Rozada defiende como objetivo general "elevar el pensamiento vulgar o de sentido común con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social y primordialmente sociopolítico en el que se desenvuelven y el que guían su comportamiento" (Rozada, 1997, p. 210). ¿Cómo valorar este objetivo? En principio, podemos estar de acuerdo en que la enseñanza crítica debe ayudar a ser conscientes del contexto sociopolítico y analizarlo superando el pensamiento hegemónico: es necesario encontrar claves ocultas, acentuar o desacentuar en direcciones contrarias a los intereses dominantes, pensar con nuevos parámetros, señalar las injusticias... Sin embargo, es necesario realizar algunas matizaciones. La primera de ellas tiene que ver con la duda de si el eje central de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales puede reducirse al desarrollo de la racionalidad crítica, cuando ésta no puede darse plenamente sin una socialización también crítica (valores, acciones, experiencias, etc.). La segunda se refiere a la falta de una concepción dialógica de la educación: ¿sólo es el profesorado el que tiene claves críticas, mientras el alumnado sólo tiene experiencias alienadoras? ¿no viven los chicos y chicas injusticias y no participan en resistencias?

También dentro de un enfoque que podemos calificar como racionalista crítico, Antonio Martín habla sin embargo de que el resultado del aprendizaje debe incluir también el extraer conclusiones de cara a la propia acción: "El ciudadano o ciudadana crítica que aspiramos a formar, no sólo es alguien capaz de llamar problemas a cierta clase de situaciones y de decir algo relevante sobre su naturaleza, sino también de `sacar conclusiones de cara a sus propias acciones'" (Martín, 1992, p. 73). ¿Cuáles son esas conclusiones, y cómo se relacionan con el estudio social concreto?. Se trataría de que, a partir de cada asunto social concreto, el alumnado reconstruya la idea que tiene del mundo y de cómo se actúa en él (Martín, 1992).

De nuevo recurrimos a Isabel Mainer y Pilar Cancero para abrir una perspectiva que incluye desde el principio la desigualdad-diversidad y que toma como objetivo el empoderamiento de los grupos desfavorecidos y el cuestionamiento del saber tal como es utilizado como fuente de poder desigual:

"Porque nuestra propuesta de trabajo es cómo, a través de la educación, se puede contribuir a que los grupos desfavorecidos de la sociedad recuperen un espacio que en justicia les corresponde; ya que no se puede olvidar que la estratificación y jerarquización (por sexo, etnia, clase) en nuestra sociedad se asienta no sólo en factores de producción, sino también de cultura y educación. El saber es

poder, pero no cualquier saber se reconoce socialmente como fuente de poder y, así, las construcciones culturales elaboradas por la escuela lo están desde y para un grupo, una clase, un género o una etnia dominante"

(Mainer y Cancer, 2001, p. 87)

Creemos que de esta manera, el objetivo central de la educación crítica supera el nivel de un "conocimiento crítico" que no tiene en cuenta la realidad desigual en la que se opera y que trata al mundo como algo exterior a estudiar, "expulsando" de la experiencia de aprendizaje crítico la del alumnado, mayoritariamente perteneciente a los grupos no dominantes.

d) Los contenidos de aprendizaje y sus problemas

Además de tener en cuenta parecidas matizaciones que hemos introducido para el caso de los objetivos, en el caso de los contenidos nos encontramos con otra dificultad: no nos termina de convencer la división que estableció la reforma española de los años noventa en "conceptuales", "procedimentales" y "actitudinales" (por ejemplo, estos últimos tienen una dimensión completamente diferentes), aunque nos convence aún menos la mera reducción de los contenidos a su dimensión conceptual, como hizo la contrarreforma posterior. Dejaremos como duda, en todo caso, si los contenidos son "con lo que trabajamos" o "lo que hay que aprender", y como reflexión la necesidad de diferenciar entre "contenido planificado" y "contenido en acción", que no tiene por qué ser una mera reducción del primero, sino que se modifica cualitativamente y también tiene añadidos fruto del contexto y de la forma de realización (el método, el grupo clase...).

> El "conocimiento escolar"

El Proyecto IRES, aunque trasciende el ámbito de las ciencias sociales, ha realizado numerosas reflexiones y concreciones dentro de esta área dentro de su concepción general de "conocimiento escolar" como alternativa diferente al conocimiento científico y al cotidiano, que tendría un carácter general, organizado y procesual (García Pérez, 2001; Merchán y García Pérez, 1994)

No estamos en disposición de discutir toda la elaboración teórica que hay detrás de la idea de "conocimiento escolar". Sin embargo, sí que podemos afirmar que la idea de conocimiento escolar, tal como es planteada, puede suponer un paso para superar la tendencia a la mimesis respecto al conocimiento científico de las ciencias sociales (mimesis aparente, pues se trastoca al llevarlo al aula) y para integrar las diferentes aportaciones disciplinares. Sin embargo, al no cuestionar más profundamente el conocimiento académico, la propuesta no llega hasta donde deseamos. Curiosamente, un texto más reciente de uno de los autores del grupo

IRES que hemos venido citando, F. Javier Merchán refuerza algo de lo que estamos diciendo (cómo las condiciones transforman el mismo contenido de la enseñanza-aprendizaje), al considerar que "el contexto escolar impone unas condiciones que a veces lo hacen inviable o lo reelaboran en sentido muy distinto al de nuestras intenciones" (Merchán, 2001, p. 144).

El Grupo Cronos opta claramente por los "problemas sociales relevantes" como núcleos básicos del contenido de las ciencias sociales en la ESO, por encima, aunque no despreciando, la estructura lógica o académica de las disciplinas. Utiliza además la idea de "tareas" y "nocións sociales básicas", que, al entrecruzarse, dan lugar a una "retícula organizadora de los contenidos" (Grupo Cronos, 1992).

Del Grupos Cronos y algunos miembros de Asklepios es una propuesta de secuencia de contenidos de Área de Ciencias Sociales para la ESO (Cuesta, R. y otros, 1993). Son de valorar las aportaciones tanto de las nocións sociales básicas que orientan las contenidos y las facetas que contemplan las dimensiones básicas de la producción y la reproducción de la vida social y, a la vez, los ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, el desarrollo que se sigue resulta excesivamente cognitivista y orientado a los contenidos conceptuales, de tal manera que sólo como intención final queda la intervención, la relación con la propia vida y experiencia del alumnado, e incluso su participación.

También sin llegar a cuestionar el mismo concepto de contenidos escolares, desde otras instancias se han realizado intentos de dotar de una mayor coherencia, relación y sentido crítico al conocimiento escolar en el área de ciencias sociales, frente a la mera suma enciclopédica de saberes conceptuales; por ejemplo, los conceptos clave propuestos por Pilar Benejam: identidad y alteridad, continuidad y cambio... (Benejam, 1999), a los que podría añadirse el concepto de poder que proponen otras autoras (Albacete y otras, 1999).

> La posición particular de J. M. Rozada

Hemos de dedicar un apartado especial a José María Rozada porque ha escrito ampliamente sobre las características y modos de abordaje de los contenidos de aprendizaje en ciencias sociales en las etapas primaria y secundaria. Rozada sitúa los contenidos "entre las disciplinas académicas y la vida de los alumnos" (Rozada, 1997, p. 219). Rozada apela al conocimiento científico como medio de elevar el nivel de pensamiento espontáneo.

Desde nuestro punto de vista, resaltaríamos más la necesidad de la actividad, del aprendizaje en contextos enriquecidos cognitivamente y afectivamente, de la interacción con personas expertas... sin recurrir de forma tan central a las disciplinas científicas como herramientas de elevación del pensamiento: por ejemplo, ¿dónde entran los

movimiento sociales y su cuestionamiento ideológico y práctico del orden existente?. Por supuesto que las disciplinas pueden ser fuente de enriquecimiento, pero no de forma exclusiva, y teniendo en cuenta que el mero "contacto" con conceptos elaborados no garantiza, en absoluto, el enriquecimiento del aprendizaje.

Para Rozada, los contenidos que habrá que abordar en la formación escolar no vienen dados por los problemas sociales en sí, sino por la necesidad de corregir el pensamiento erróneo sobre la realidad social, dado que la escuela actúa sobre el pensamiento; así, por ejemplo, "el paro tendrá cabida en el campo de la formación escolar en la medida que advirtamos existe una percepción errónea, desinformada, ideológica, de dicho fenómeno" (Rozada, 1997, p. 245). En este aspecto, habría que aclarar si nos conformamos con una escuela separada de la vida social y con unos contenidos que sólo la abordan externamente o no. Si la respuesta es sí, tiene sentido la reflexión de Rozada. Si la respuesta es la contraria, entonces habría que entrar en matices, pues las percepciones no pueden desligarse de las vivencias y de las acciones: no existe conciencia ni pensamiento desencarnado (o, en todo caso, no sería transformador).

Por otro lado, este autor rechaza la realización de una secuencia previa de contenidos a enseñar, en coherencia con su enfoque dialéctico, con la contextualización necesaria y con la visión activo-constructiva del profesor/a:

"éstos [los contenidos] deben plantearse por el profesor como una reconstrucción *ad hoc* de conocimientos sociales elaborados bajo perspectivas dialécticas, a través de los cuales se intenten conectar con la conciencia ordinaria y la praxis de unos alumnos determinados"

(Rozada, 1999, p. 55)

Rozada critica el que los "problemas sociales relevantes" hayan de ser necesariamente los organizadores del contenido, porque tirando del hilo de una disciplina puede llegarse a abordar los problemas sociales y porque los problemas sociales relevantes convertidos en contenido pueden "resultar ser tan académicamente alejados, y por lo tanto con escaso sentido para los alumnos, como las disciplinas a las que son alternativa". (Rozada, 1999, p. 57). Estando de acuerdo con esta última razón, no parece sin embargo que la garantía de realizar aprendizajes relevantes sea mayor partiendo de las disciplinas, sino más bien al contrario. Ciertamente se puede llegar a "tirar del hilo" pero ¿qué es lo que consideramos básico? ¿qué es lo que dejaremos por el camino cuando no tengamos tiempo? ¿por qué la organización más o menos lógica de las disciplinas, tal como están construidas, va a garantizar un aprendizaje más crítico, aún cuando se tomen de ellas contenidos críticos?. Si el planteamiento cognitivista-racional alrededor de los problemas sociales parece insuficiente para abordar un aprendizaje

vital y transformador, un paso atrás puede darse al considerar las disciplinas como mejor punto de partida.

> Más allá del conocimiento escolar al uso. Miradas desde el género

Desde una perspectiva crítica respecto al conocimiento académico escolar, Antonio Martín fundamenta los contenidos en aquello que sea necesario, en cada momento y en cada circunstancia, para resolver los problemas sociales planteados. Ahora bien, para que la ciudadanía pueda implicarse en la transformación de sociales relevantes, hay que "tratar en el aula las situaciones sociales percibidas como naturales, o ni siquiera percibidas, de manera que se perciban como problemas. O al contrario, que las situaciones-problema devengan naturales" (Martín, 1992, p. 69).

Volvemos a movernos en un delicado campo, en el que el profesorado crítico se ve a sí mismo como "esclarecedor", lo cual quizá sea malo si consideramos "oscurecidas" a las demás personas. Y, en todo caso, sigue existiendo quizá cierta ingenuidad respecto a la potencialidad del conocimiento "per se" cuando se "suministra" desde fuera.

En un plano más reflexivo-teórico, Julio Mateos, haciéndose eco de los últimos debates dentro de Fedicaria, resume algunas cuestiones que han de tratarse, a modo de guión básico, respecto la naturaleza del propio conocimiento escolar. En este sentido, basándose principalmente en Raimundo Cuesta, afirma que "el conocimiento escolar es: *desvitalizado, complejo y mixto, sociohistórico, original, transmutado y adaptado, recontextualizado, jerárquico y clasista*. Por 'desvitalizado' entenderíamos: artificial, libresco, asignaturizado, abstracto, individualista, examinatorio, descontextualizado... (..). También podemos decir, sin duda, que el conocimiento escolar no es neutro." (Mateos, 2001, p. 66). Sin embargo, Mateos no termina de hacer propuestas o expresar indicaciones que nos permitan entrever cuáles son las líneas de actuación posibles.

Un línea de salida es la que plantea Mariano Fernández Enguita, al proponer que el centro de la experiencia académica en el área social y humanística sean las experiencias y problemas relevantes para todas las personas y, por tanto, para el alumnado; este matiz es importante: no se trata sólo de que los temas sean relevantes socialmente, sino de lo que se vive personal y cotidianamente (Fernández Enguita, citado en Rozada, 1997).

En una línea similar, pero más precisa, Isabel Mainer propone "organizar la historia desde los problemas sociales dialogando y mostrando cómo interactúan con los problemas sociales aquellos conflictos que el adolescente cataloga de personales"

(Mainer, I., 2000, p. 23), subrayando la importancia de lo emocional y oponiéndose a los estudios específicamente disciplinares. De esta manera, los problemas que dificultan la justicia y la dignidad de las personas pueden convertirse en el contenido central del área. Y habla esta autora, desde el enfoque de género, de tres problemas centrales: la desigualdad; la dominación-participación ("una dialéctica dominación-participación, derivada de esas desigualdades sociales, económicas y culturales y manifestada en una configuración del poder, sobre todo pero no sólo, político"); y la conflictividad social ("una conflictividad social generadora de protestas y movimientos sociales que ocasionalmente han aportado alternativas") (Mainer, I., 2001). Dolores Juliano, por su parte, argumenta la necesidad de incorporar la experiencia de las mujeres de los sectores populares, junto a la teorización feminista, de tal manera que se tengan en cuenta tanto las estrategias implícitas utilizadas por las mujeres como las explícitas del movimiento feminista. Creemos que esta idea es válida para otros ejes de desigualdad y de acción social (Juliano, 2003).

No menos importante resulta cambiar los contenidos concretos abordados en el área de ciencias sociales en varios sentidos: cuestionando los conceptos clave tradicionales (por ejemplo, el de "trabajo" como diferente a "trabajo remunerado"), añadiendo temas tradicionalmente excluidos, incorporando las aportaciones olvidadas de las mujeres, ampliando el área de "lo público" en el que se centra el estudio social, revisando la imagen de la mujer que aparece en los materiales utilizados o en la propia historia del arte ("la pintura occidental *ha negado a las mujeres el carácter de sujetos*, de modo que son representadas como objetos de una mirada androcéntrica" (Alario, 2000)³⁰, etc. En este sentido, Elena Hidalgo y otras autoras (2003) realizan una serie de propuestas didácticas para abordar los siguientes núcleos temáticos: creación artística, espacios (segregación de espacios, espacios públicos / privados...), feminismo, fuentes alternativas (orales, visuales, literarias...), género (sistem sexo-género...), maternidad, patriarcado, trabajo (trabajo familiar, empleo...) y sexismo y androcentrismo. Otros ejemplos en el campo de los contenidos son (Mainer, I., 2001): utilización de datos cualitativos además de los cuantitativos, visibilización de la participación activa de las mujeres y de sus estrategias de resistencia, utilización de conceptos más correctos e inclusivos ("comunidades campesinas" en lugar de "los campesinos"), revisión del concepto de "democracia" cuando no incluye a las mujeres, relaciones de poder más allá del ámbito político, etc.

Estas aportaciones desde el género afectan a la propia concepción del área, cuestionándola y enriqueciéndola de forma global, más allá de ser un conjunto de

30 Sobre la diferencia entre "mujeres creadoras" y "mujeres creadas", y cómo tenerlo en cuenta en el aula, puede verse Alario (2002).

temas a añadir al temario. Incluso el programa de ciencias sociales de los años noventa, que se presenta como “progresista” en cuanto que trata problemas sociales, habla de la solidaridad, etc., (y podemos decir que, desde luego, es más progresista que el que lo sustituye), cae en prejuicios y trampas, como denunció en su momento Montserrat Moreno: “Esta limitación de la mirada al ámbito público favorece que se asuma como natural el sistema de valores que rige en él: esto es, la voluntad dominar el mundo” (Moreno, 1991b, p. 79), lo que lleva al eurocentrismo, al protagonismo y predominio masculino (dando una imagen sexista y lastimera de las mujeres). Por otro lado, al hablar de “solidaridad con...”, el sujeto que ha producido el texto “delata que se considera no-desfavorecido, no-marginado, no-oprimido, que no forma parte de pueblos y grupos humanos pobres (...), y tampoco se encuentra sin trabajo” (Moreno, 1991b, p. 79).

e) La puesta en práctica: métodos y unidades didácticas

¿Cómo se concibe la puesta en práctica de una enseñanza-aprendizaje crítico en el área de ciencias sociales? Un primer problema, no fácil de resolver, consiste en pensar adecuadamente las relaciones entre el aprendizaje para la acción (vital) y el aprendizaje escolar. José María Rozada, basándose en José Contreras, defiende el papel específico de la escuela tanto en la descontextualización del aprendizaje como en su recontextualización; coherentemente con esta visión, Rozada defiende la interacción y el equilibrio entre el “conocimiento académico” (estudio), la “conciencia ordinaria” (reflexión) y la “actividad práctica” (acción) (Rozada, 1997).

Como ya hemos criticado en alguna otra ocasión, resulta llamativa la ausencia de otras fuentes de pensamiento enriquecedor diferentes a las disciplinas científicas; quizá se incluyan aquí las aportaciones de los movimientos sociales en el ámbito de la acción, pero se olvidaría así que estos movimientos realizan una crítica cultural, simbólica, sin la cual las mismas disciplinas, aún cuando son críticas (que no suelen serlo) quedan huérfanas de sentido sociocultural. Nada que objetar a que todo lo que propone Rozada pueda tenerse en cuenta, pero sería necesario, por un lado, una mayor profundización en el ámbito escolar como lugar de entrecruzamiento de pensamiento, valores, experiencias y acciones y, por otro, una concreción de cómo pueden llevarse a cabo las ideas generales expuestas por el autor.

Antonio Martín (Martín, 1992), para facilitar el acceso del alumno al conocimiento, concreta un itinerario como el siguiente: 1) la implicación del alumnado; 2) el significado del problema y la conciencia del error (se parte de que problemas y errores son la fuente del aprendizaje); 3) el esclarecimiento del problema; 4) el compromiso con el problema; 5) el nuevo problema.

Podemos considerar las concreciones más perfiladas aquellas que se han plasmado en unidades didácticas, que frecuentemente han sido trasladadas también a materiales curriculares de diverso tipo. No se trata de revisar cada una de estas concreciones³¹, ni mucho menos, pero sí podemos realizar algún comentario respecto a la lógica de alguna de ellas. El Grupo Cronos es uno de los que ha realizado tales concreciones en unidades y materiales didácticos (Grupo Cronos, 1992). Desde nuestro punto de vista, se basa en una simplificación del proceso de aprendizaje, deudor de un constructivismo cognitivista y con marcadas limitaciones para generar aprendizajes realmente vitales y críticos.

La propuesta de Antonio Martín y José Manuel Ruiz Varona (Martín y Ruiz, 1995) tiene un carácter general, pero en el mismo artículo explican su experiencia en torno a una unidad didáctica (educación intercultural) que aplican en el aula siguiendo esas mismas consideraciones. Así, honestamente explican sus dudas acerca de los efectos reales y profundos en la mentalidad del alumnado. Al explicar la aparente contradicción entre lo que explicita el alumnado en un contexto más formal y en uno informal (más cercano a los planteamientos previos), se plantean diferentes posibilidades: desde la sociología escolar, el peso de la capacidad evaluadora del profesor; desde la didáctica, "el peso concedido a la lógica del problema sobre la propia lógica del discurso del alumno incrementa los riesgos de un aprendizaje doctrinal" (Martín y Ruiz, 1995, p. 195); desde el punto de vista intelectual, el hecho de que se trata de un proceso crítico puntual y no sostenido en el tiempo... Creemos que estas reflexiones ponen el dedo en la llaga respecto a algunos de los límites (no absolutos) del conocimiento escolar y de los planteamientos racionalistas académicos, y aún más cuando afirman:

"- desde la práctica, referida a la transferencia del conocimiento escolar a la práctica de las relaciones interculturales, pues una cosa es el valor que se concede a las ideas en momentos escasamente comprometidos (...) y otra muy distinta la actuación que cobra mayor valor en situaciones reales de compromiso (...);

- desde el punto de vista teórico, (...) la identidad es un constructo profundamente arraigado en la conciencia (más bien falsa) de los sujetos y que difícilmente puede reconstruirse fuera del lugar donde se construye, que es el propio marco de la experiencia social cotidiana"

(Martín y Ruiz, 1995, p. 196)

31 Pueden verse varias unidades didácticas para las ciencias sociales en la ESO, por ejemplo, en la revista *IBER* nº 4 (VV.AA.,1995b). Y dos revisiones críticas de las propuestas curriculares y materiales elaborados por Cronos, IRES Ciencias Sociales e Ínsula Barataria son las de Guijarro (1997) y Grupo Asklepios (1997).

También habría que matizar las ideas de Antonio Martín, para quien el modelo crítico de enseñanza-aprendizaje "resulta de integrar los diversos aspectos. A saber, de la integración entre la lógica crítica del conocimiento que pretende promover el profesor, la lógica pre-crítica con la que supuestamente aprenden los alumnos y el contexto a-crítico en el que entran en interacción" (Martín, 2001, p. 211). ¿Sólo es crítico lo que ofrece el profesorado? ¿No hay elementos críticos en la propia sociedad –como los movimientos sociales, aunque sean minoritarios- o en la propia vida del alumnado?

Yendo un poco más allá, deberíamos acercarnos a un modelo más experiencial, y a un replanteamiento pedagógico que ha de trascender al área y a la simple secuencia de contenidos y actividades. Quizá podamos empezar por lo que propone Ernesto Gómez: cambiar la óptica con la que es contemplado el alumnado; una educación ciudadana democrática, representa más que la suma de conocimientos de política, historia y geografía, al implicar la idea de libertad y emancipación del individuo (Gómez Rodríguez, 1998).

3. Las TIC, los cambios culturales y el uso educativo

Abordamos aquí las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en una doble vertiente: por un lado, su influencia en la realidad sociocultural y educativa, es decir, en cuanto a los cambios operados en el marco socioeducativo y a las posibles respuestas globales que podemos ofrecer; por otro lado, se trata también de ver, desde una perspectiva más concreta, cómo podemos utilizar las TIC en la educación dentro de una opción pedagógica transformadora.

3.1. TIC, cultura y educación: cuestionamientos necesarios

(Aquí desarrollamos las implicaciones que las TIC tienen para la educación; en otro apartado nos centramos más concretamente en su uso educativo).

a) Las TIC, los cambios sociales y la educación

Julio Cabero (Cabero, 2000), realiza una ajustada síntesis de las características de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Inmaterialidad, Interconexión, Interactividad, Instantaneidad, ... Parece evidente que *la educación no puede permanecer al margen de esta nueva realidad, si quiere cumplir una función relevante*. No se confunda esta posición con la que defiende la "modernización" como valor en sí mismo, o con la que confía a las TIC la solución de los grandes problemas.

Pero, a la vez, es necesario estar en guardia contra el discurso tecnológico dominante (uno de ellos: en la escuela es muy fuerte también el escepticismo tecnológico defensor de las rutinas habituales). Manuel Area expresa que el *discurso dominante* defiende "*la alfabetización tecnológica como demanda de la nueva economía globalizada*". (Area, 2001, p. 83); así, del mismo modo que la revolución industrial requirió proletariado conocedor de las formas de producción industrial, "la revolución informática requiere también de un nuevo tipo de alfabetización vinculada con el uso de las tecnologías digitales" (Area, 2001, p. 84). Para el autor, esta idea subyace en el interés empresarial por la alfabetización digital, pero también en muchos planes institucionales educativos. En un sentido similar, Antonio Bautista, denuncia la infiltración de intereses ajenos en las escuelas que "introducen un lenguaje de eficiencia, rentabilidad y producción, y una determinada forma tecnocrática de pensar." (Bautista, 2001, pp. 184-185). Lo que se buscarían serían trabajadores y consumidores cualificados. Por ejemplo, la Mesa

Redonda de los empresarios europeos, reclama que se prepare para aprender, introduciendo "los mismos sistemas multimedia y de la tecnología que ha revolucionado los puestos de trabajo" (Sancho, 2001, p. 60).

Se necesitaría, por tanto, un *discurso pedagógico alternativo*: "*la alfabetización como necesidad política y moral*" (Area, 2001, p. 87). Tras argumentar la necesidad de apoyarse en argumentos de naturaleza moral y política sobre el modelo de sociedad que se desea y se rechaza, Manuel Area defiende que hay que empezar por hablar de los "efectos perversos" que están teniendo lugar con el advenimiento de la sociedad de la información, como son "*la mercantilización de la información y la cultura*; la *pérdida de la privacidad e intimidad* en las acciones de los individuos; las *desigualdades tecnológicas*; y la aparición de una nueva generación de jóvenes criados y amamantados culturalmente bajo las tecnologías digitales que representa *una ruptura cultural* con las generaciones precedentes." (Area, 2001, p. 88). De esta manera, "el acento se pone en el discurso político de la formación", concibiendo así "a las personas más como ciudadanos, como sujetos autónomos que como meros consumidores de mercancías culturales" (Area, 2001, p. 99).

b) Cultura audiovisual, cultura informatizada

Aunque los medios informáticos requerían una forma de acercamiento rígida y con un lógica cerrada y muy particular, posteriormente han ido adoptando interfaces visuales y mucho más intuitivas, pero, además, cada vez más se usan también para la diversión o la exploración informal, además de múltiples usos sociales. De esta manera, las tecnologías informáticas, en su nivel de uso, comparten con los medios audiovisuales amplios rasgos de una misma cultura. Pierre Babin, creador y teórico del mundo de los medios audiovisuales, ha estudiado la cultura y el lenguaje de estos (Babin, 1993), y hace algunas referencias al ordenador: Afirma que informática y emoción parece que no van juntas, pero si vemos a niños con el ordenador, podemos cambiar esta idea previa: "el caso del ordenador parece valorar el doble funcionamiento del cerebro. Por un lado –cerebro izquierdo-, el ordenador pone en funcionamiento las categorías de la lógica y la abstracción, propias del lenguaje alfabético y matemático. Por otro lado –cerebro derecho-, el ordenador, por su monitor, hace funcionar las categorías del juego y los sentimientos" (Babin, 1993, p. 28). Existirían, por tanto, dos tipos de funcionamiento, necesarios los dos, pero irreductibles el uno al otro, el 'racional' y el 'intuitivo', cada uno identificado con un hemisferio cerebral. No se puede, por tanto, defender una cultura apoyada sólo en uno de las dos formas de funcionamiento, aunque la integración no procede por un inexistente camino intermedio, sino por la interacción entre las dos, cada una funcionando plenamente con su forma propia,

Esto quizá nos haya de servir para la educación en general y para la utilización de las TIC en particular, *superando así un uso informal que se quede sólo en lo anecdótico y un aprendizaje académico que despoje a las TIC de lo personal y socioafectivo* (como cuando se enseñan sólo las destrezas técnicas informáticas, a menudo de forma rígida, secuencial, etc.).³² Sin embargo, junto a algunas similitudes, existen diferencias entre las nuevas TIC y los medios 'tradicionales' audiovisuales (Gutiérrez Martín, 1999).

Existen, en todo caso, unos nuevos modos de conocer, que obligan a la escuela a tenerlo en cuenta. Antonio R. Bartolomé decía ya hace unos años que "la forma como profesores y educadores actúan en relación a la adquisición y organización del conocimiento debe cambiar urgentemente" (Bartolomé, 1996); el primer cambio afectaría a la toma de decisiones en el acceso a la información: hay que preparar para ser "capaz de buscar la información, de valorarla, de seleccionarla, de estructurarla y de incorporarla a su propio cuerpo de conocimientos" (Bartolomé, 1996).

Ahora bien, no es sólo de la forma de conocer lo que está en juego. El tipo de cultura en que vivimos ya, aunque en diversos grados y con muchos matices, está interpenetrada entre lo 'real' y lo 'virtual' mucho más de lo que a primera vista pudiera parecer. Manuel Castells habla de *cultura de la virtualidad real* (Castells, 2001). Quizá sea más adecuado plantearlo de otra manera: considerando cómo la experiencia y la construcción de la subjetividad se ven ampliadas y transformadas por las nuevas tecnologías, pudiendo afirmarse que "las nuevas tecnologías inciden en los procesos de construcción de la subjetividad, acelerando y ampliando los procesos ya existentes de la comunicación que mutan el sentido de la experiencia" (Gimeno Sacristán, 2001a, p. 67).

Javier Echevarría insiste en caracterizar a lo que llama 'tercer entorno'³³ como 'espacio social', es decir, en el que se realizan acciones y no sólo se producen intercambios de información. Internet, como paradigma de esta cultura, suele verse en los entornos educativos como un 'medio de información', pero es muchos más que eso, tal como explica Nicholas C. Burbules: "Internet se ha convertido en un

32 Joan Ferrés, aunque crítico con la cultura del espectáculo, propone que la educación debe acercarse a y aprender más de los modos audiovisuales (Ferrés, 2000). Algunas de sus sugerencias han de ser tomadas en cuenta, si bien teniendo cuidado en no dejarnos arrastrar por ciertos mecanismos mediáticos empobrecedores del aprendizaje.

33 El 'primer entorno' sería el rural/natural, el 'segundo entorno' el urbano y el 'tercer entorno' el electrónico (que incluye la televisión, el teléfono, las redes telemáticas, ordenadores, etc). Cada entorno, al aparecer históricamente, se superpone a los anteriores, no los elimina.

medio donde tiene lugar la colaboración y donde la gente puede crear redes de inteligencia distribuida" (Burbules, 2001, p. 178). Al formarse y crecer los 'anillos web', comunidades virtuales, listas de distribución de correo, chats,... se desdice la idea de que Internet sea "sólo sea una red de comunicaciones; es un espacio en el cual la gente se junta e interactúa"; e incluso, para muchos usuarios, afirma el autor, "estos llamados espacios 'virtuales' son más vitales, apasionantes, e importantes para ellos que otras áreas de actividad en sus vidas, como indica la cantidad de tiempo que pasan dentro de ellos" (Burbules, 2001, p. 179).

¿Puede hablarse entonces de 'cultura tecnológica'? Antonio Bautista, entendiendo las culturas como redes de significados compartidos, e incluyendo no sólo las TIC, sino también la tecnología audiovisual, afirma que sí. Siguiendo la distinción de Giroux entre culturas dominantes y minoritarias, hace hincapié además en la vinculación de la cultura tecnológica habitual con la cultura dominante, al estar tejida con valores, creencias y prácticas de los grupos con poder social; hay así "una red de significados sobre los materiales y recursos tecnológicos, así como una vinculación a los valores e ideas de unos grupos situados en diferentes poderes económicos, políticos." (Bautista, 1994, p. 17). Pero también pueden utilizar los recursos tecnológicos las otras culturas, de acuerdo con sus intereses, tal como el mismo autor señala.

Una vez más, la perspectiva política ha debido ser recordada, aunque manteniendo la posibilidad de la crítica y la transformación, por encima del reproducionismo totalizador y paralizante.

c) ¿Descentramiento de la escuela?

La escuela está sometida a profundos cuestionamientos de su labor: si no explícita, sí implícitamente, o, al menos, se halla sometida a dificultades que provienen de los cambios exteriores. Estas afirmaciones no significan que antes las funciones más elevadas de la escuela se cumplieran más o menos. Tampoco queremos decir, por lo que sería un determinismo tecnológico, que las TIC sean las únicas responsables de todo ello; la sociedad, la economía, la cultura... ha cambiado, y las TIC son uno de los elementos de cambio, junto a fenómenos como la globalización, la crisis de la modernidad, 'sociedad de la información', etc. Aunque sea difícil establecer separaciones nítidas, procuraremos referirnos a lo que tiene que ver más directamente con las TIC para no ampliar excesivamente el análisis que ahora hacemos.

Margarita Almada menciona tres temas principales sobre la educación y las TIC (Almada, 2000):

- a) Los que consideran a las TIC como herramienta y soporte para el proceso educativo, pero no "únicamente como soportes tecnológicos, sino como elementos integradores e incluyentes de los procesos de acceso y recuperación de información y transferencia de conocimiento y de enseñanza/aprendizaje" (Almada, 2000).
- b) Los cambios profundos que requiere el proceso educativo (docentes y discentes).
- c) Los aspectos sociales y culturales, legales, políticos y económicos relacionados con la transferencia electrónica de la información.

Nos parecen especialmente relevantes educativamente los dos primeros que menciona esta autora, y, en este sentido, Jordi Adell enfatiza la necesidad de que la institución escolar evolucione de acuerdo con los cambios del medio, teniendo en cuenta, por ejemplo, el hecho de que "el papel de la escuela como fuente primaria de información ha desaparecido hace ya tiempo" (Adell, 1997).

No creemos que sean las TIC las únicas razones para un necesario cambio educativo, y que éste sólo las tenga a ellas como referente, pero, como hemos afirmado en otros lugares, tampoco se puede actuar como si las nuevas realidades generadas por ellas no hubieran tenido lugar. Para Manuel Castells, lo importante es "cambiar del concepto de aprender por el de aprender a aprender, ya que la mayor parte de la información está en ella y lo que realmente se necesita es la habilidad para decidir qué queremos buscar, cómo obtenerlo, cómo procesarlo y cómo utilizarlo" (Castells, 2001, p. 287). Aunque el lema de 'aprender a aprender' puede quedarse bastante vacío de contenido, parece plenamente suscribible su afirmación (siguiendo a Dutton) de que "el nuevo aprendizaje está orientado hacia el desarrollo de la capacidad educativa que permite transformar la información en conocimiento y el conocimiento en acción" (Castells, 2001, p. 287), así como su apreciación de que el sistema escolar en su conjunto resulta actualmente inadecuado para esta función (si no cambia profundamente, podríamos añadir).

Alfons Cornella, empresario y experto en infonomía, reclama el cambio desde la necesidad de que el capital intelectual funcione, y para ello necesita un contexto social en el que es necesario colaborar; el aprendizaje básico debería estar en la escuela, a la que se tendría que permitir experimentar para poder responder a esta expectativa: "si el conocimiento es riqueza, las empresas deben entender que disponer de ideas diferenciales (de conocimiento puro y aplicado) es la clave de su supervivencia y competitividad. (...) Deberá generarse un entorno en el que se permita experimentar al sistema educativo" (Cornella, 2001, pp. 52-53). ¿Es adecuada esta visión? Seguramente, las ideas de Cornella son más adecuadas para la promoción de la competitividad empresarial que las basadas en la

enseñanza rutinaria, pero olvida que esta misma economía del conocimiento sigue precisando de operarios a los que el sistema demanda una actitud pasiva y sometida. Por otro lado, también olvida que los contextos empresariales requieren colaboración dentro de un marco de competencia exacerbada, mientras que nuestro modelo es otro.

Desde otra perspectiva, José Manuel Pérez Tornero, afirma que la escuela tradicional está asediada en la actual sociedad de la información, ya que "nos encontramos con una escuela descentrada de sus funciones tradicionales que difícilmente encuentra su lugar en el mundo moderno del saber" (Pérez Tornero, 2000).

Ahora bien, ¿qué tendencias del cambio asociado a las TIC se imponen realmente? Claudio Dondi afirma que existen tres tendencias principales, que en ocasiones convergen y en otras divergen: la *desinstitucionalización* y "*comercialización*" de la educación y la formación, la del *aprendizaje a lo largo de la vida* y la *fuerza de la inercia*. En términos generales, se da "una combinación de estas tres fuerzas, pero en cada segmento de la educación y la formación pueden darse diferentes evoluciones según sea la fuerza `dominante'" (Dondi, 2002). La primera tendencia nos parece sumamente peligrosa, pero estamos de acuerdo en su existencia real. Como vemos, entonces, no todas las cuestiones clave están en relación con las TIC³⁴.

d) Las TIC en la educación

Como afirma Julio Cabero, las nuevas tecnologías no tienen por qué sustituir a otras más tradicionales, sino que pueden completarlas: un ejemplo "es el de aquellos medios, cuya base son el lenguaje abstracto como el verbal, que si los medios audiovisuales tendieron a reemplazarlos, las NT tienden a revitalizarlos" (Cabero, 1996). Pero también puede haber cambios cualitativos trascendentes, en virtud de las nuevas posibilidades que se abren: "las NT, tienden a romper el aula como conjunto arquitectónico y cultural estable. El alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores que no tienen por que estar situados en su mismo contexto arquitectónico" (Cabero, 1996).

Javier Echeverría, a partir de su caracterización de las propiedades del 'tercer entorno', afirma que una escuela en tercer entorno "será distal, reticular,

34 Por ejemplo, para Juana M^a Sancho, el desencuentro escolar que tiene lugar entre alumnado, escuelas y profesorado, parece estar en relación con las siguientes claves (Sancho, 2001): "la equidad", "el sentido" (visión positiva del entorno y su papel en él, en un mundo injusto y desigual),"el significado" (interés, comprensión), "la perspectiva" ("saber hacia dónde se dirigen sus miradas" (Sancho, 2001, p. 65).

representacional, asincrónica, digital, multilingüe (o multicultural), transnacional, etc." (Echeverría, 1999, p. 146). Las nuevas posibilidades vendrán dadas, según el autor, por la combinación de todas esas notas diferenciadas, no por una de ellas solamente. La emergencia del 'tercer entorno' obliga a implantar, según Echeverría, un nuevo sistema educativo en él: "porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas", "porque para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos" y "porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos" (Echeverría, 2000a).

Se trata de un nuevo espacio social, no sólo de un medio de información y comunicación,

"porque las actividades sociales más importantes pueden desarrollarse en las redes, no sólo en los campos, casas, oficinas o fábricas (...) La componente emocional del tercer entorno es imprescindible para que los procesos educativos puedan desarrollarse en el nuevo espacio social, porque el aprendizaje tiene indudables factores emocionales y no se limita a ser una transmisión fría de conocimientos"

(Echeverría, 2000a)

Por esta razón cabría afirmar incluso "que lo más urgente es aprender a intervenir en el tercer entorno, más que a buscar información" (...) La hipótesis de los tres entornos implica la irrupción de un nuevo ámbito social en el que hay que saber moverse y actuar" (Echeverría, 2000a). Así, Plantea, consecuentemente, una serie de acciones educativas en el 'tercer entorno' (Echeverría, 1999; 2000a; 2000b): programas televisivos diseñados por personas expertas en pedagogía, en las disciplinas y en diseño gráfico que formen parte de lo escolar, tanto sean vistos en la escuela como en casa; crear redes telemáticas educativas; construir sitios electrónicos específicos para cada nivel y materia... y, en general, "se requiere toda una política teleducativa, y no sólo una política educativa" (Echeverría, 2000a).

Nos parece que, en su afán por emular la realidad del 'segundo entorno' en el nuevo entorno electrónico, se peca de una visión de la educación en parte aislada del resto de la realidad social: aunque en el 'tercer entorno' todo es conexión y apertura, se tiende a crear una esfera educativa diferenciada del resto de la realidad: "Las redes educativas telemáticas han de ser *Internets* cerradas y protegidas, con acceso restringido, como lo son los centros escolares actuales" (Echeverría, 2001, p. 204). Todo ello dejando al margen la necesidad de mayores

referencias a la realidad sociopolítica que está `debajo´ y `encima´ de la vida electrónica. Sí que estamos de acuerdo, sin embargo, en su insistencia en la consideración del `tercer entorno´ como espacio social, como espacio de acción vital (sin que tenga que sustituir a otros). En este sentido, realiza una crítica a los supuestos habituales que subyacen a los planes de implementación del aprendizaje electrónico, como es el caso del plan europeo de *e-learning* (Echeverría, 2001), al que cuestiona que a) identifica a Internet con el espacio electrónico (que es más amplio: incluye el CD-Rom, el ordenador desconectado...); y b) se considera que la cultura digital "está ahí, en la red, en Internet, y hay que acceder a ella, en lugar de concebirla como una nueva forma de acción", siendo lo más importante "desarrollar las `capacidades de acción´ de los ciudadanos en el espacio electrónico" (Echeverría, 2001, p. 207) más allá de la metáfora subyacente de la gran mediateca universal.

En la psicología histórico-cultural se fundamentan algunas visiones sobre las TIC en la educación, entre otras razones, porque en este enfoque la mediación instrumental se considera un aspecto clave (Bosco, 2002a; Bautista, 1994). El uso de herramientas se da en la relación social, por lo que este autor remarca que "más que el medio o herramienta en sí, son los contextos y el uso de los recursos quienes determinan el efecto que éstos causan sobre el pensamiento de quienes los utilizan" (Bautista, 1994, p. 25). Además, el proceso de `apropiación´, según Leontiev, "es dialéctico, pues el propio alumno o cualquier otro sujeto de la cultura puede modificar o asignar nuevas funciones a las herramientas culturales, pudiendo quedar codificadas o inscritas en ellas algunos de esos cambios" (Bautista, 1994, p. 26).

e) Los cambios `necesarios´... ¿nueva pedagogía?

Susana Finkelievich refleja una de las opiniones más extendidas sobre los cambios que los nuevos modos de acceso a la información imponen: "la educación pasa por la investigación, por la búsqueda personal de esos conocimientos, su procesamiento, su re-creación, ya no por la recepción de conocimientos, su memorización y su almacenamiento" (Finkelievich, 2002). De todas formas, la educación no consiste sólo en el procesamiento de información, e incluso el uso que se hace de ella depende del contexto de relaciones sociales en el que cada cual actúa: como dice Alfons Cornella: "Un `espacio digital´ (un conjunto de información y de instrumentos tecnológicos de intercambio) no es nada si no va acompañado de un `espacio social´ (una serie de mecanismos de motivación, incentivar y reconocimiento que estimulen a las personas a hacer uso del espacio digital)" (citado por Prats, 2002, p. 8). Y además, será necesario el replanteamiento crítico de la propia institución escolar, de sus funciones y de su forma de cumplirlas. José Manuel Pérez Tornero, por ejemplo, dice que la escuela

en la sociedad de la información debe apostar por la renovación profunda de su funcionamiento en varios sentidos (Pérez Tornero, 2000): convertir el centro escolar en un espacios de exploración, de descubrimiento y de invención, crear nuevas comunidades educativas apoyándose en las nuevas tecnologías, apostar por la implicación de las escuelas en el mundo práctico, atender adecuadamente la alfabetización y renovación tecnológica... y todo ello mediante la participación de la comunidad social. Jesús Domingo aporta, en algunos de estos sentidos, varias concreciones en cuanto al diseño del centro educativo, junto a otros centros de recursos, como espacio multiuso e imbricado en el entorno cercano, a la vez que ejerciendo de nodo de contacto con el espacio electrónico global (Domingo, 2000).

Óscar Picardo llega a hablar de una nueva pedagogía, a la que llama 'pedagogía informacional' (Picardo, 2002). No tenemos claro que las nuevas realidades reclamen un nuevo nombre para la opción educativa, pues además de tener en cuenta las nuevas condiciones culturales y tecnológicas, sigue siendo igual de importante que siempre la opción ideológico-política que se adopte. Aunque el autor se refiere a Freire como base para sus propuestas, el eje de ellas gira en torno a la llamada 'sociedad de la información': dice que al igual que Freire defendió una alfabetización tradicional para toma conciencia de la propia vida y de la realidad, hoy "tenemos la imperiosa necesidad de tomar conciencia de las coordenadas de la sociedad del conocimiento, y además la tarea de crear, administrar, seleccionar, procesar y difundir información, como una herramienta fundamental para el desarrollo educativo" (Picardo, 2002); así, nos destacable su concepción de la escuela como lugar en el que también se recrea y se produce la información para interactuar con el entorno exterior.

f) Desigualdades: más allá y más acá de lo tecnológico en la educación

> La desigualdad socioeconómica y étnica

La 'sociedad informacional' no sólo significa una revalorización del conocimiento y un uso intensivo de las TIC: también genera un aumento de las desigualdades sociales, si no existe una intervención decidida para atajarlo. Francisco J. Díez Palomar y Iolanda Tortajada (CREA), hablan de dos dualizaciones, la social y la educativa. La *dualización social* es debida "a la fragmentación del mercado laboral y al reparto desigual del trabajo entre la población potencialmente activa" (Díez Palomar y Tortajada, 1999), existiendo un segmento poblacional de alta cualificación y otro segmento inferior de baja cualificación caracterizado por la inestabilidad laboral y la amenaza de exclusión social. Con esta dualización social se relaciona la *dualización educativa*: "Al ser el conocimiento el elemento central del

nuevo tipo de sociedad, la educación se erige en el factor más importante" (Díez Palomar y Tortajada, 1999).

Si nos referimos más en concreto a las TIC, será necesario tener en cuenta que, dejadas a las fuerzas del mercado, las TIC acrecientan las diferencias sociales (Adell, 1997), por lo que la educación y los poderes públicos tienen un imprescindible papel que jugar. Según Manuel Castells (Castells, 2001), los estudios, aunque no concluyentes, parecen indicar que el ambiente cultural familiar de los niños y niñas más desfavorecidos dificulta la capacidad de procesamiento de la información, en un contexto donde esta capacidad resulta crucial. Así, el círculo tendería a cerrarse: si las nuevas tecnologías dualizan socialmente, la escuela, si no interviene decididamente, ayudaría a reproducir tal desigualdad al dificultar el acceso al conocimiento de los sectores situados en los amplios márgenes de la 'sociedad informacional'. Será necesario, en definitiva, tanto luchar por una sociedad más igualitaria en el contexto sociopolítico como trabajar contra la dualización educativa en la escuela, uno de cuyos componentes es un acceso al conocimiento que aproveche o no las nuevas tecnologías y sus modos de funcionamiento.

> Diferencias de género y desigualdad

En relación a las desigualdades de género, Begoña Gros destaca el hecho de que la informática comenzó de forma inadecuada para las mujeres: un solo tipo de programación como correcto, críptico y duro, "y un lenguaje que más bien desmotivaba; había que "matar", "violar" y "abortar" el sistema" (Gros, 2000, p. 90). Cuenta Gros que en los orígenes (descodificación de señales en el Royal Naval Service, durante la Segunda Guerra mundial) la mayoría de programadores/as eran mujeres, e incluso en las décadas de los 60 y 70, el porcentaje era elevado: se consideraba un trabajo bastante mecánico. Coincide luego su revalorización con el hecho del dominio masculino. Aunque sigue existiendo una mayoría de juegos para ordenador (y máquinas de juego) competitivos y en muchos casos violentos que no atraen en general a las mujeres, se han producido en los años recientes cambios significativos; haciendo a los ordenadores mucho más interesantes para las mujeres.

Ana Alario y Rocío Anguita realizan un análisis más amplio de la relación entre mujeres e informática, constatando que las cifras más recientes, aunque tienden a reducirse las diferencias, siguen señalando que hay más usuarios varones de Internet que mujeres en el año 2000: 2 a 1 en España, aunque casi igualados en EEUU (Alario y Anguita, 2001). La interpretación de lo que está pasando en las escuelas necesita ciertos matices: sí es cierto que las mujeres parecen encontrarse con más barreras en el uso de la informática, pero en las edades más bajas, no hay

diferencias en el gusto por los ordenadores. Además, existirían diferencias en la forma de actuar en situaciones de aprendizaje en que se utilizan ordenadores: las chicas tienden a desarrollar estrategias de trabajo en grupo y de colaboración, frente a estrategias más individuales de los chicos, y ello "tiene como consecuencia el que si hay una chica en un grupo que sabe manejar la máquina el resto del grupo se beneficiará de sus conocimientos y los aprenderá en entornos de trabajo seguros y con poco riesgo frente a la norma del grupo masculino, lo cual es especialmente beneficioso para las chicas" (Alario y Anguita, 2001, p. 232). Esto nos tiene que hacer pensar en la variable género cuando se trata de grupos mixtos: existe el peligro de que, ayudados además por los estereotipos de género sobre la valía frente a los ordenadores, sean algunos chicos quienes acaparen el uso de las máquinas. No hemos de olvidar, más en general, que la socialización informal previa y simultánea explica que las expectativas y autoexpectativas de cada género respecto a su validez en el uso de las TIC (la máquina de juegos electrónicos más usual se llama curiosamente *GameBoy*, por ejemplo) sean desiguales, y que, además, en el contexto escolar muchas veces los ordenadores son abordados por el profesorado de informática o de matemáticas (hombres generalmente) y con esquemas de acercamiento que suelen encajar más en los modos masculinos. Sin embargo, Alario y Anguita, también señalan que la evolución más reciente de las TIC contribuye a una situación más positiva (comunicación en línea, relaciones no lineales, hipertexto...).

3.2. La utilización pedagógica de las TIC

a) Introducción³⁵

> Primeras consideraciones

"Si los maestros carecen de tiempo, incentivo o ingenio para proporcionarlo, si los estudiantes se sienten demasiado desmoralizados, aburridos o distraídos para prestar la atención que sus maestros necesitan recibir de ellos, entonces ése es el problema educativo que hay que resolver -- y resolverlo a partir de la experiencia de los maestros y los estudiantes. Si en vez de ello se recurre al ordenador, no es una solución, sino una rendición".

(Roszak, citado en Romero, 1999)

35 Como publicación en la que se incluyen distintas perspectivas sobre el uso de las TIC en las aulas, puede verse Cabero (edit., 2000).

Hay una línea argumental respecto al uso educativo de las TIC que se basa en la necesidad de aprender su manejo, por su importancia social, económica, etc. Se trata de razones que bien vale la pena considerar, aunque también se puede criticar un habitual exceso de visión tecnologista y acrítica. También suele insistirse en el interés que suscitan las TIC en sí mismas como argumento educativo, para incrementar la motivación por el aprendizaje. Se puede contestar a ello que no todo el mundo tiene el mismo interés (aunque sí suele ser atractiva su utilización para niños y jóvenes) o, con una argumentación más contundente, que la motivación para el uso de medios tecnológicos no implica una motivación para los aprendizajes buscados. Aquí no nos centraremos en la enseñanza de las TIC como tal, sino en su utilización como herramienta para realizar aprendizajes de amplio espectro y acciones de variada índole.

No es desdeñable, en todo caso, que la institución escolar utilice medios valorados socialmente y atractivos para el alumnado: es más, podemos criticar el hecho de que la generalización del uso de medios tecnológicos en los medios públicos (incluida la escuela) suela llegar después de su relativa generalización en los hogares, cuando debería ser al revés. Ya en el presente, cuando una parte del alumnado dispone de ellas en casa, *la utilización de las TIC en los centros escolares por parte de quienes no tienen acceso a ellas en el ambiente familiar es un elemento de justicia social, además de valorizar la escuela y lo que en ella se hace ante sectores sociales alejados del interés académico.*

Esto no ha de llevar, lógicamente, a considerar las TIC como solución principal de los problemas educativos. Tampoco la escuela debe ser el único medio de socialización informática: *es necesario que la población tenga un acceso a los equipos y un contexto de apoyo a su utilización fuera de los hogares* (elementos de desigualdad y relativo aislamiento), y eso sólo se puede hacer con múltiples lugares públicos donde sea posible realizar acciones variadas –y de utilidad real– con los ordenadores, con las redes telemáticas y con otras personas que tienen diferentes grados de manejo informático. Las escuelas deben ser uno de esos lugares, pero no los únicos, y dentro de una *filosofía de apertura, múltiple uso y red social.*

Por otro lado, podemos tener ya alguna perspectiva y estudios sobre el uso de los ordenadores en la escuela, dado que hace ya algunas décadas que su utilización comenzó, si bien a mucha menor escala y con unas posibilidades menores. Los usos muy ligados a una concepción conductista de la educación ("la enseñanza programada") o muy restringidos a programas concretos fueron pronto criticados desde perspectivas educativas más coherentes. Aunque no se trata de un enfoque realmente superado, queda poca necesidad de realizar una crítica teórica, dados sus restrictivos supuestos pedagógicos y la flexibilidad informática hoy existente. Por el contrario, la utilización del Logo fue defendida con argumentos propiamente

formativos. Por eso, resultan significativas las afirmaciones de Charles Cook (Crook, 1998): parece que la transferibilidad de las destrezas conseguidas con Logo no es fácil; en todo caso, tendría bastante que ver con *la participación de los adultos en la organización e interpretación de la actividad*, por lo que "la historia del Logo nos advierte de las dificultades para generalizar las experiencias de aprendizaje, en ausencia de unos recursos sociales que relacionen los contextos" (Crook, 1998, p. 141). Creemos que esta conclusión tiene una validez más allá del Logo, y no siempre es tenida en cuenta: muchas veces se tiene la idea de que es la actividad con el ordenador, por sí misma, la que produce los resultados de aprendizaje.

También Crook nos advierte de que la programación de ordenador no puede estar contextualizada y no puede hacer aparecer el sentido profundo de un enunciado, el cual necesita la intermentalidad: "este sentido intermental y más rico del 'contexto', definido por la comunicación instructiva, no puede recogerse en los programas de ordenador" (Crook, 1998, p. 152). Por más que desde la fecha en que escribió su trabajo (la edición original es de 1994) se hayan producido novedades, parece que esto sigue siendo cierto, por lo que podemos afirmar que *la interacción con el ordenador (en sí) no puede aspirar a ser la que se produce entre dos subjetividades*. Otra cosa es que *la interacción entre personas se produzca por medio de los ordenadores*, cosa que en la segunda mitad de los noventa dio un salto cualitativo con la generalización de Internet. En esta situación, podemos hablar de interacciones humanas, aunque no sean presenciales y puedan ser incluso asíncronas, es decir, no coincidentes en el tiempo: las TIC sirven entonces de mediadoras para nuevos modos de interacción entre dos o más sujetos.

Antonio Bautista, siguiendo las distinciones entre teorías del currículum técnica, práctica o interpretativa y crítica, clasifica los usos de los medios en la escuela en transmisores/reproductores, prácticos/situacionales y crítico/transformadores (Bautista, 1994). En esta tercera posibilidad, "el profesorado usa el video para mostrar lo menos evidente, para analizar críticamente el contenido de programas audiovisuales, (...)" (Bautista, 1994, p. 57).

> Orientaciones generales

Linda Harasim et al. hablan de siete métodos de aprendizaje en red (Harasim et al., 2000): e-lecciones, pregunta a un experto, mentores³⁶, ayuda de un tutor, acceso a materiales y servicios en redes, interacción informal con los compañeros y actividad estructurada de un grupo. También exponen once estructuras y materiales para el aprendizaje en grupo utilizando la telemática: seminarios, discusiones en grupos

36 "Un mentor en red es un profesional en una materia concreta que proporciona una interacción continua hasta que el aprendiz (o estudiante) es capaz de dominar la tarea en cuestión" (Harasim et al., 2000, p. 149)

pequeños, parejas de alumnos, grupos de trabajo de alumnos y círculos de aprendizaje, presentaciones en equipo y docencia a cargo del alumno, simulacros o juegos de rol, equipos de debate, grupos de aprendizaje, aulas en red, café virtual y ayuda mutua. Sin embargo, afirman que estos modelos de instrucción no constituyen por sí mismos las redes de aprendizaje, puesto que "tienen que conceptualizarse en el seno de un entorno educativo" (Harasim et al., 2000, p. 161) y tener en cuenta las diferencias con el encuentro cara a cara.

Javier Echeverría, por su parte, fiel a su caracterización del 'tercer entorno' (E3) como espacio social pleno, insiste en la necesidad de "transferir a E3 los diversos escenarios educativos (...) y crear otros nuevos (musicales, cinematográficos, televisivos, etc.)" (Echeverría, 2000b, p. 45). En consecuencia, y además de la actividad investigadora, propone los siguientes *escenarios educativos* en E3:

- Escenarios para el estudio (telepupitre, teleescuela siempre abierta, a la que se puede acceder desde casa o la escuela...)
- Escenarios para la docencia (aulas o campus virtuales, teletutor...)
- Escenarios para la interrelación (equivalentes a los pasillos, rincones, teatros, cines....; por ejemplo, se trata de enseñar al alumnado a diseñar su imagen digital, a moverse, a dirigirse a otras personas..., lo que es tan importante como lo académico)
- Escenarios para el juego y el entretenimiento como "patios electrónicos"; afirma el autor que "es indispensable si de verdad se quiere crear un sistema educativo y no simplemente una academia a distancia" (Echeverría, 2000b, p. 44).

Tal como recogemos en el apartado dedicado a analizar la relación general de las TIC y la educación, Echeverría defiende en éste y otros textos la necesidad de generar espacios educativos específicos en 'Telépolis' (Echeverría, 2000a; 2000b), aunque pensamos que la existencia de escenarios exclusivamente educativos no puede eliminar la conexión con el resto de escenarios: dado que defendemos una educación no volcada hacia sí misma, tampoco "lo virtual" debe constituir un campo aparte.

Esta misma tendencia 'educativista' e incluso de imitación de lo 'escolar' como ámbito excesivamente específico, se advierte en Joaquim Prats, cuyas propuestas siguen las de Echeverría, pero las concreta de forma más cerrada, pues llega a proponer la elaboración de materiales graduados por edades y niveles, a semejanza de los materiales didácticos habituales (Prats, 2002). No nos atrevemos a decir que sea malo el que existan materiales didácticos en Internet, pero parece que, a no ser que se quieran adaptar los intereses editoriales a las nuevas tecnologías, no es lo

más interesante de cara a una renovación de los formatos educativos: sustituir un libro de texto en papel por un virtual puede tener ventajas e inconvenientes, pero desde luego no utiliza todo el potencial de las TIC ni supone ningún cambio profundo en la educación.

En cuanto a los *materiales didácticos digitales*, Manuel Area y Ana García-Valcárcel, explicitan cuáles deberían ser sus principales características (Area y García-Valcárcel, 2001): elaborados con fines educativos, adaptados a las características de los usuarios potenciales, cuya información esté conectada hipertextualmente, con un formato multimedia, que combinen la información con la demanda de realización de actividades, etc. De nuevo nos vemos en la obligación de comentar que, situados dentro de la especificidad de los materiales diseñados para su uso didáctico, estas características pueden ser muy correctas, aunque preferimos manejar también un concepto más amplio de material educativo, de tal manera que no sean tales sólo los diseñados para un uso escolar: eso supondría empequeñecer las oportunidades que las TIC, en este caso, nos permiten.

b) Las características de las TIC y sus posibilidades educativas

De forma incluso no planificada, las TIC se utilizan como instrumentos en la enseñanza y el aprendizaje, tanto por parte del profesorado, como por parte de alumnado, fundamentalmente en cuanto a la presentación y búsqueda de información. Más allá, podemos hablar de que *las TIC pueden suponer un salto mayor si se explotan sus potencialidades de forma más profunda, imaginativa y coherente, de acuerdo con las posibilidades que permiten*. Como dice Judit Minian, el planteamiento “debe ser cómo usar las tecnologías para hacer las cosas que todavía no podemos hacer y no sólo cómo poder usarlas para mejorar aquéllas que ya hacemos” (Minian, 1999).

Creemos que *el enfoque principal debe estar relacionado con los objetivos de relevancia personal y social de los aprendizajes*, y apoyado en una concepción adecuada del ser humano y sus relaciones con otros seres humanos. En cuanto aporten algo en esta dirección, y creo que sí pueden hacerlo, deben ser utilizadas, como dice Judit Minian, para mejorar lo que hacemos y, sobre todo, para hacer lo que no podríamos hacer sin ellas. Otra cosa es que no se deba caer, obviamente, en hacer con las TIC lo que se hace mejor sin ellas o en eliminar lo que resulta imprescindible en una educación escolar (el contacto personal, por ejemplo).

¿Cuáles son las posibilidades que abren o potencian las TIC en relación con el enfoque educativo que nos interesa? Si hablamos en un sentido general, ninguna de las cosas que permiten hacer las más recientes TIC son estrictamente exclusivas

de ellas, pero reducen los frenos (los costos, los tiempos, los esfuerzos...) y aumentan las posibilidades (cantidad, variabilidad, extensión espacial...), en muchas ocasiones de forma espectacular, especialmente al incluir el uso de Internet. Aunque en buena parte se entrecruzan, las analizaremos una por una, resaltando su posible utilidad educativa. Una aclaración bastante obvia, pero que no puede dejarse de hacerse, es que no estamos hablando de que las TIC siempre consigan sacar provecho de estas características: por ejemplo, el decir que las TIC permiten mayor interactividad que un libro impreso no afirma que las TIC siempre sean interactivas o que la calidad del contenido sea esencialmente superior. Cualquier visión mágica o tecnocrática respecto a las TIC ha de rechazarse por superficial, falaz y, muy a menudo, interesada. No obstante, estamos de acuerdo con Julio Cabero, el cual, tras criticar el 'fundamentalismo tecnológico' y las excesivas expectativas de salvación depositadas en las TIC, sintetiza sus potencialidades (insistimos: posibles, no necesariamente realizadas):

"posibilidad de crear entornos multimedia de comunicación, utilizar entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos y poder, de esta forma, superar las limitaciones espacio-temporales que la comunicación presencial introduce, deslocalizar la información de los contextos cercanos, facilitar que los alumnos se conviertan en constructores de información, construir entornos no lineales sino hipertextuales de información donde el estudiante en función de sus intereses construya su recorrido, propiciar la interactividad entre los usuarios del sistema, actualizar de forma inmediata la información, o favorecer la creación de entornos colaborativos para el aprendizaje."

(Cabero, 2002)

> La interactividad con los programas/máquinas

La interactividad se utiliza como uno de los principales banderines de enganche para la promoción de los más variados productos comerciales, muy a menudo de forma abusiva, pues la interactividad real queda reducida en muchos casos a sus más bajos niveles. Además, la interactividad es un concepto que puede ser utilizado en diferentes sentidos, por lo que lo primero será preguntarse por su significado. Para Bettetini y Colombo la interactividad consiste "en la imitación de la interacción por parte de un sistema mecánico o electrónico, que contemple como su objetivo principal o colateral también la función de comunicación con un usuario (o entre varios usuarios)" (texto citado por Gutiérrez Martín, 1999). Dejaremos aquí al margen la posibilidad de interacción entre varios usuarios/as, pues con ello entraríamos en la otra posibilidad que hemos señalado: es decir, la interactividad tiene que ver con la 'comunicación' entre la máquina y la persona usuaria.

Laura Regil, por su parte, relaciona el concepto de interactividad con el de exploración: "Si entendemos por exploración, la forma asociativa de búsqueda y de rastreo de información, podemos inferir que la interactividad tiene mucho de "exploración". Por tanto, cuando hablamos de interactividad, nos referimos a un tipo de exploración asociativa, que se enmarca en un proceso dialéctico de control, selección, exploración, consecución-retroalimentación y retorno" (Regil, 2003). Y esta misma autora ofrece una buena explicación de los diferentes niveles de interactividad: desde el más bajo de selección (más o menos libre), pasando por el acceso desde diferentes puntos de vista hasta el más elevado de interfaz inteligente³⁷. Sin embargo, no ha incluido en esta clasificación la autora, al menos explícitamente, dos aspectos importantes:

- El primero se refiere a la realización de acciones por parte del programa máquina en respuesta a las que realiza la persona usuaria. Es cierto que este aspecto puede incluirse en la clasificación presentada, pero parece necesario resaltarlo como algo específico de la interactividad de las TIC, dado que no sólo tiene que ver con la información que nos presenta la máquina, sino con las animaciones, sonidos, mensajes, etc. que suceden como efecto de las acciones de la persona usuaria.
- El segundo se refiere a la respuesta de tipo evaluatorio que puede proporcionarse a quien realiza las acciones; por ejemplo, desde el simple "bien" o "mal" hasta la generación de un informe sobre el proceso completo una vez realizado.

Resulta palmario que *la interactividad aumenta las posibilidades de despertar interés y generar aprendizaje de un material* (a igualdad de otras circunstancias): obviamente, esto no quiere decir que un material en el que se pasan páginas electrónicamente o añada algunos efectos al pasar el ratón sea realmente superior al mismo material impreso, si no permite realizar acciones cualitativamente más ricas. También parece poco problemático concluir que estas posibilidades son mayores en cuanto más elevado sea el grado de interactividad, con el único límite de que la persona usuaria no se pierda entre las diferentes posibilidades.

> Interactividad entre personas por medio de las TIC

Pero más interés educativo puede tener aún otro tipo de interactividad, facilitado por los desarrollos informáticos más recientes: la interactividad entre personas con el

37 Gonzalo Villarreal habla de 'agentes inteligentes' en educación (interfaces que utilizan agentes inteligentes, agentes pedagógicos -en particular los conocidos como "Compañero de aprendizaje"- e hipertextos adaptativos), quizá con un excesivo entusiasmo (Villarreal, 2003).

soporte de ordenadores conectados entre sí. Este tipo de interactividad tiene muchos puntos en común con la que se produce cara a cara, aunque también lógicas diferencias. La interactividad que permiten las TIC es cualitativamente inferior, en principio, al que permite la relación personal presencial. Es decir, nadie puede negar que, en la relación educativa, la interacción entre el alumnado o entre éste y el profesorado es infinitamente superior a la que se da con la máquina. Sin embargo, las TIC facilitan en mayor medida la interactividad que el material impreso o audiovisual tradicional. La comunicación telemática estándar, por ejemplo, no es tan inmediata como la telefónica, pero en la práctica, por su baratura, y por servir tanto para la comunicación bipersonal como para la multipersonal, posee una interactividad que se acerca a la de la relación personal presencial en muchos sentidos.

Sin embargo, debemos considerar que, bajo ciertas circunstancias, *la interactividad mediada por los ordenadores nos permite superar limitaciones de la relación presencial, pero conservando algunas características propias de la interacción entre personas*: baste pensar que, en muchos casos (distancias alejadas, principalmente, o no coincidencia en el tiempo), la interacción presencial resulta imposible o muy infrecuente, y, en ese caso, las TIC la hacen posible, de forma sincrónica o asincrónica. Pero, además, la interacción puede ser presencial y, además, ayudada por medio de ordenadores conectados en red, de tal manera que, utilizados determinados programas, las intervenciones queden registradas, ordenadas, puedan revisarse y completarse y criticarse pausadamente, etc. En este caso, lógicamente, puede que se pierdan ciertos aspectos de la interacción directa y oral (tonos, gestos, calidez emotiva...), pero lo que interesa resaltar es que la interacción mediada por ordenadores puede tener usos diversos, no sólo sustitutorios de la interacción presencial. Aunque algo ha de tener la relación cara a cara cuando, hasta las personas más entusiastas del ordenador buscan el encuentro físico entre sí aunque sea llevando cada cual su máquina particular (‘tecnofestivales’...).

> Carácter multimedia

En principio, el carácter multimedia señala la integración de imágenes (fijas y/o en movimiento), sonido y texto en una misma presentación o aplicación. Aunque esto es así, en el contexto de las TIC, el carácter multimedia suele ir unido a algún tipo de interactividad, a algún margen de acción por parte del usuario, aunque se trate a veces de elegir simplemente entre opciones.

La multimedialidad no es exclusiva de las TIC, pero sí que estas tecnologías la facilitan y la multiplican. Mediante la digitalización, además, se alcanza un nivel muy alto de flexibilidad, de integración entre los diferentes lenguajes y de interactividad,

facilitando además la transmisión, la accesibilidad y la edición abierta (Gutiérrez Martín, 1999).

No cabe duda de que el multimedia *ofrece posibilidades educativas de interés, como son la mayor cantidad de información posible, la adecuación de los formatos a los diferentes contenidos, la complementariedad de las formas de acercamiento, la mayor facilidad de llegada a distintos estilos cognitivos y culturales, etc.* Aunque la simple adición de formatos de presentación al clásico texto escrito no garantiza de forma absoluta nada: critiquemos la ingenuidad pedagógica de suponer que la inmersión multimedia de un espectador pasivo garantiza la comprensión y, ni siquiera necesariamente, el atractivo. No se trata sólo de que muchos materiales multimedia sean simples textos escritos u orales, traspuestos muchas veces de otro formato, añadidos sin más a algunas imágenes o sonidos, sino de que *la cultura en la que se vive impone, ya de entrada, unos estándares y unas formas de acercamiento al multimedia que no suelen tener en cuenta, los materiales didácticos, incluidos la mayoría de los que adoptan una presentación multimedia.*

> Estructura hipermedia, estructura reticular

Por *estructura hipermedia* se hace referencia a la posibilidad de navegación múltiple entre los diferentes elementos de una aplicación o de una red como Internet. Parece más correcto hablar de hipermedia que de *hipertexto*, en tanto en cuanto los enlaces para la navegación no se producen sólo entre texto. Dado que esta estructura enlazada no se da sólo dentro de un documento, sino que es la forma que tiene Internet y, por tanto, el espacio global electrónico, podemos hablar de *estructura reticular* como una propiedad general de las TIC y de la nueva realidad que contribuyen a articular.

Esta estructura en red, no lineal, tiene *implicaciones relevantes para el conocimiento* (y, por tanto, para el aprendizaje): *“El hipermedia bien construido - sostiene Colorado - constituye una estructura abierta de conocimiento participativo”* (Gutiérrez Martín, 1999). Todo ello tiene *ventajas* de cara al aprendizaje; M^a Esther del Moral señala que los recursos hipermedia permiten organizaciones diversas del material, emular el funcionamiento de la mente humana, facilitan la autoría en colaboración, se propicia la división en módulos mientras se mantiene la consistencia del conjunto, etc. (Del Moral, 2003). Ahora bien, la misma autora y en la misma obra señala que los hiperdocumentos tienen algunas *desventajas*, como la posible desorientación y los problemas de sobrecarga de conocimiento.

> Telemática: información y comunicación a distancia y electiva

Javier Echevarría (Echevarría, 2001) considera el carácter distal como una de las dos características más relevantes del espacio electrónico (la otra: el carácter

reticular). Si bien no se trata de una absoluta novedad, dado que ya existían desde tiempo atrás medios como el teléfono para la comunicación bidireccional o la radio y la televisión para la unidireccional, la rapidez, facilidad y baratura de la comunicación y el acceso a la información a distancia mediante la telemática ha contribuido a un cambio socio-espacial y cultural inimaginable un tiempo atrás, al alterar los límites de cercanía física.

Hay una serie de saltos cualitativos trascendentales en la comunicación no presencial:

- los nuevos medios permiten la conexión persona a persona, pero también entre múltiples personas
- se puede establecer la comunicación de forma sincrónica o asincrónica
- es posible acceder a información generada en cualquier lugar del mundo, si así lo han deseado sus realizadores
- se puede dejar huella en realidades electrónicas cuya ubicación espacial es irrelevante

En la educación, esto significa nada menos que resulta potencialmente posible superar los límites de la ubicación espacial de los centros escolares, respecto al contacto entre personas y comunidades y al acceso a la información generada mundialmente.

No olvidaremos, sin embargo, que existen dificultades, limitaciones, e incluso riesgos. Además de las barreras tecnológicas, no por obvias menos reseñables, existen límites en cuanto al idioma, tiempo disponible, etc.,. En cuanto a los riesgos, podemos señalar dos posibles: el `abandono´ de la realidad cercana en favor de la presencia en la virtualidad electrónica y la dispersión excesiva en un entorno que, pese a recoger a una pequeña parte de la población mundial, resulta ya tremendamente extenso.

> Posibilidades colaborativas

Aunque las TIC no son imprescindibles para la colaboración, las posibilidades que las TIC permiten o facilitan son amplias y sustanciosas. Pueden utilizarse los ordenadores como soporte de un trabajo o de un aprendizaje colaborativo presencial, pero cuando existe una distancia física, la conexión telemática se convierte en prácticamente imprescindible para poder llevar a cabo una cooperación intensa, fácil y eficaz.

La colaboración puede ser más o menos sistemática, y apoyada en recursos generales (el correo electrónico, el procesador de textos, etc.) o en recursos

informáticos específicamente diseñados para la cooperación. En este último caso, conviene diferenciar entre el trabajo cooperativo apoyado en el ordenador (suele conocerse como CSCW, Computer Supported Cooperative Work), que no está orientado al aprendizaje, sino a la obtención de un resultado, y el aprendizaje colaborativo mediante el ordenador (CSCL, Computer-Supported Collaborative Learning), cuya finalidad es el aprendizaje. Obviamente, en el trabajo cooperativo se puede aprender y en el aprendizaje colaborativo se pueden realizar determinadas producciones, pero la diferencia está en el objetivo principal que se persigue en cada caso (CSCL-Chile, 2003). Lógicamente, el aprendizaje colaborativo está en principio pensado para entornos educativos y tiene como usuario al alumnado, con la mediación del profesorado. En el caso del trabajo cooperativo, se da en el mundo empresarial, investigador, etc., y también en la enseñanza, aunque en este caso quienes lo usan suelen ser profesores, de cara a compartir recursos, generar materiales, coordinar experiencias, etc.³⁸

Yannis Dimitriadis (Grupo EMIC, 2003) nos ha hecho reflexionar sobre el uso de los ordenadores como soporte para el trabajo colaborativo cuando no hay distancias de por medio: por ejemplo, cuando la colaboración se produce entre grupos-clase que comparten espacio pero no el mismo horario. Incluso, dentro de un mismo grupo-clase presencial, los ordenadores, con las adecuadas conexiones, programas informáticos y planificación didáctica, pueden aportar valores añadidos a la relación cara a cara (sin necesidad de sustituirla), el facilitar:

- organizar las aportaciones y conectarlas
- almacenarlas, pudiéndose revisarse y reflexionar posteriormente
- monitorizarse las intervenciones y el trabajo realizado
- evaluar lo realizado

También pueden señalarse, desde nuestro punto, algunos inconvenientes: la disminución de la emotividad y el contacto directo, el posible rechazo por parte de los intervinientes, así como una excesiva sensación (real) de vigilancia continua si hay una gran monitorización. También puede resultar excesivo el encajonamiento del trabajo del alumnado, si lo que se realiza debe encajar en esquemas previamente diseñados por el profesorado (esto, como todo, puede ser una ventaja en ciertos casos y bajo ciertas condiciones).

38 Un sitio web dedicado al aprendizaje colaborativo es CSCL (Chile): <http://nawel.dcc.uchile.cl/~cscl>. Un programa de trabajo colaborativo telemático es el BSCW (de origen alemán y de uso gratuito para finalidades educativas no comerciales), cuyo sitio web es <http://bscw.gmd.de>; sobre él encontramos una buena descripción en <http://www.rediris.es/cvu/publ/bscw99.html>

Algunas de las personas integrantes del Grupo EMIC (Rubia et al., 2002) han analizado su propia experiencia en el desarrollo de procesos y actitudes colaborativas en la formación de ingenieros telemáticos, para lo cual han aprovechado herramientas informáticas existentes y han ido creando otras nuevas. Si el aprendizaje, dicen, ha de ser activo, constructivo, intencional, articulativo, reflexivo, colaborativo y conversacional, la tecnología debe y puede utilizarse de tal forma que complemente los medios convencionales para contribuir a ello.

> Editabilidad y publicabilidad

Muchos recursos electrónicos no nos permiten crear un nuevo producto (enciclopedias en CD-Rom, juegos, numerosos programas con un uso cerrado...), pero otros han sido creados para facilitar la propia producción de un texto, imagen, documento multimedia, etc. En estos casos, las TIC nos facilitan aumentar las posibilidades de creación de material, ya sea por parte del profesorado o del alumnado, que además puede ser fácilmente multiplicado y puesto a disposición de otras personas (publicado, de forma restringida o amplia).

> Flexibilidad de resultados

En todos los casos en que un programa informático permite crear una presentación o aplicación (un procesador de texto, un editor de página web, etc.), existe una gran apertura en el sentido de que el resultado final tiene múltiples opciones en cuanto a contenido, extensión, forma de presentación, etc. En cuanto a la telemática, su carácter comunicativo y abierto es una característica intrínseca de gran relevancia.

> Edición abierta

Todo producto realizado con las TIC es susceptible de ser construido de forma progresiva, es corregible, ampliable... por parte de quien lo ha creado y, en muchos casos, por parte de otros usuarios/as, lo que supone ampliar las posibilidades de mejora, pero también de participación y construcción colectiva.

> Publicación.

Aunque la necesidad de equipos, y conexión telemática habitualmente, limita su alcance, las TIC permiten publicar materiales multimedia e hipermedia a un costo muy bajo y muy rápidamente, ya sea en CD (no necesita conexión telemática y permite incluir material multimedia de cierto tamaño –Kb-) o en forma de páginas web en Internet (casi nulo costo, si no contamos el tiempo de elaboración y accesibilidad universal e inmediata). La facilidad de publicación del material es una ventaja, tanto en lo referido a lo elaborado por el profesorado como el alumnado.

Seguendo a Spender, Gillian Youngs remarca que la edición electrónica permite la democratización de la escritura, no sólo del acceso a la información: "la plena participación de las sociedades digitales tiene tanto que ver con autoría de la información como con el acceso a la información" (Youngs, 2001, p. 153).

> Accesibilidad de la información

Mediante un equipo informático estándar y una simple conexión a Internet se accede a una cantidad de información que, salvo aspectos muy específicos, suele ser desbordante, aunque no siempre la calidad sea la más adecuada y esté disponible en el idioma deseado. Esta abundancia es resultado de la facilidad de publicación, y, al combinarse con la facilidad de acceso (siempre relativa), la disposición de información al alcance del mano para el profesorado y el alumnado deja muy atrás en varios aspectos a los medios de consulta disponibles en cualquier centro escolar. A un nivel menor, peor no despreciable, la gran replicabilidad de la información digitalizada (facilidad de la copia en CD, en disquete, en el disco duro del ordenador, distribución por el correo electrónico, etc.) hace progresar de forma geométrica una misma información, si se desea.

La misma sobreabundancia de información puede ser un inconveniente, no obstante, junto a otros como los diferentes niveles de calidad de la información (aunque esto no es privativo de la información electrónica), la dificultad de dar con lo que se quiere, etc. En todo caso, no cabe duda de que el sistema educativo no sólo tiene que utilizar estos recursos informativos, sino que ha de plantearse como meta de aprendizaje el saber navegar por ellos.

> Una limitación fundamental: la dependencia tecnológica y la barrera económica

Por más que resulte evidente, tiende a olvidarse en ambientes en los que la tecnología ya está integrada en el paisaje, que se necesitan máquinas, programas y conexión a redes para que las TIC desplieguen su potencial. Más allá de esta obviedad no siempre recordada, hay que tener en cuenta algunas consideraciones:

- La disponibilidad tecnológica es radicalmente desigual, tanto a nivel mundial como entre las clases sociales, fruto de las desigualdades económicas y, en menor medida, de diferentes opciones culturales.
- La carestía de los equipos y su rápida obsolescencia pueden ser limitadas con una adecuada política de utilización de programas poco exigentes tecnológicamente (que no son peores de por sí que otros) y resistiéndose al consumismo artificialmente creado de querer utilizar la última versión de

cada programa. El uso colectivo y polivalente, en todo caso, abarata los costes.

- Aunque se tenga el equipamiento informático adecuado, tiene que estar en el lugar en el que estamos en ese momento y disponible... lo que implica una mayor dependencia que cuando los medios a usar son la comunicación oral o el lápiz y el papel.
- La disponibilidad de programas en nuestro entorno, gracias a la copia de programas comerciales y, cada vez más, a los programas libres, no suele constituir un gran problema, pero sí que puede serlo cuando se quieren realizar tareas muy específicas.
- El tener algunos ordenadores conectados a Internet en un centro de varios cientos de alumnos/as no significa que las TIC puedan convertirse en herramienta integrada en el trabajo habitual, lo que disminuye drásticamente su potencialidad. Resultan necesarios ordenadores, con conexión a Internet, en todas las aulas (aunque no sea necesario que exista un equipo por persona).
- Existen además barreras en cuanto a que resulta imprescindible algún conocimiento técnico (ciertamente, no elevado), para manejar las TIC. Todo el mundo puede aprender, pero no se puede dar por supuesto que ya se sabe.
- Hay también, en muchas personas, una reticencia, cuando no un rechazo, respecto a la utilización de las TIC. Ciertamente es que esto no suele darse entre los niños y niñas (sí que existe, en contra del tópico, entre cierto alumnado joven), y cierto es que puede superarse, pero quizá constituye también una opción personal legítima.

En todo caso, parece claro que podemos hablar de una *dependencia técnico-tecnológica* a cambio de las potencialidades que nos brindan las TIC. Sería un precio que podríamos pagar, siempre y cuando alterásemos la desigualdad realmente existente y las finalidades últimas, tanto en lo educativo-personal como en lo social (una sociedad más libre, creativa y crítica), merecieran la pena, más allá de intereses comerciales y de dominio económico que, no lo olvidemos, constituyen la realidad más habitual.

c) La puesta en práctica de las TIC en la educación

Aunque muchas de las opciones presentadas se entrecruzan (una presentación multimedia puede publicarse en Internet, el correo electrónico puede integrarse en

diferentes actividades...), las examinaremos una por una para poder hacer un primer acercamiento desde el punto de vista de su utilidad educativa.

> Internet como fuente general de información

De forma general, nuestro interés coincide con lo que expresan Jorge Coderch y Montse Guitert, al destacar interés de Internet como *herramienta de investigación y de interacción*: "Internet constituye una importante herramienta de investigación y permite la interacción a un doble nivel: entre personas y con los contenidos. Ello, facilita que pueda desarrollarse más fácilmente un proceso de aprendizaje cooperativo centrado en la búsqueda, tratamiento, procesamiento y presentación de la información." (Coderch y Guitert, 2001, p. 58). Sin embargo, nos centraremos aquí en Internet como fuente de información, dado que como medio transmisión de las comunicaciones interpersonales nos ocupamos en otro apartado (y la creación de páginas web constituye una forma de presentación de lo realizado, diferente a lo que aquí se trata).

Pere Marquès, por su parte, ha sintetizado en una tabla lo que pueden considerarse *ventajas e inconvenientes* en el uso de Internet como fuente de información (Marquès, 2002). Aunque el formato de presentación (tabla) no permite matizar, relacionar, etc., la de Marquès nos parece una buena síntesis de las posibles ventajas e inconvenientes del uso educativo de Internet. Sin embargo, falta un análisis más reflexivo en cuanto a la potencialidad formativa crítica de Internet. Aunque quizá el término 'recepción' no se adecúa perfectamente a Internet³⁹, Antonio Campuzano realiza algunas aportaciones de interés en torno a la *necesidad de formación de receptores/as críticos/as*: "Por receptor crítico entendemos el que *está dotado de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan tratar (seleccionar, analizar, sacar conclusiones útiles y poder comunicarlas) cualquier información que reciba y aplicar los conocimientos y habilidades conseguidos a su vida diaria.*" (Campuzano, 2001).

> El correo electrónico como medio de comunicación

El correo electrónico se ha convertido en la gran herramienta telemática para la comunicación interpersonal. Como herramienta educativa, se halla integrada en proyectos sistemáticos de colaboración a distancia, pero también en prácticamente cualquier uso que requiera la comunicación entre docentes o alumnos/as en lugares distantes. Sus posibilidades educativas derivan de sus propias características como

39 Y es bastante deudor de los planteamientos del autor respecto a los medios de comunicación audiovisual: creemos que el enfoque global ha de ser común, pero Internet tiene características propias que le diferencian, también educativamente, de dichos medios.

medio de comunicación general, como señala Adolfin Pérez (Pérez i Garcias, 1996).

> El procesador de texto como herramienta de aprendizaje⁴⁰

Creemos que en cualquier área en que la palabra sea importante (es decir, en todas o casi todas), el procesador de texto puede cumplir varias funciones de cara al aprendizaje:

- 1) Como herramienta que mejora la *presentación* de lo escrito y su integración con las imágenes.
- 2) Como herramienta de *reelaboración* y, por tanto, de aprendizaje a través de la corrección-mejora de lo realizado. Esta reelaboración puede darse de forma individual, pero será más rica si se hace entre varios/as alumnos/as (simultánea o consecutivamente) y en interacción con el profesorado.
- 3) Como instrumento de mejora de la *comunicación* (intercambio). Aunque no es imprescindible para dar a conocer o intercambiar lo realizado con otras personas, la utilización de un procesador de texto y su impresión posterior mejora la facilidad de lectura y la realización de policopias. Si se combina con correo electrónico, presentaciones multimedia, etc., lógicamente se potenciará su poder comunicativo.
- 4) Como instrumento *colaborativo* para la realización de tareas. En este caso, se trata de construir un texto "a medias", de forma simultánea (varias personas piensan lo que escriben a la vez) o consecutiva (unos escriben o reescriben a continuación de otros).

El mayor aprovechamiento se producirá si integramos estas diferentes posibilidades, en lugar de centrarnos sólo en una de ellas (por ejemplo, la mejora de la presentación tendrá más sentido si se utiliza para mejorar la comunicación con otras personas, y no sólo porque es exigido por el profesorado). Y, como siempre, si el procesador se utiliza dentro de un enfoque pedagógico coherente con sus posibilidades (por ejemplo, favorecerá más la corrección y mejora si ésta se considera dentro del proceso de aprendizaje, y no se pide solamente la entrega de unos materiales terminados).

40 Se recoge aquí, con algunas modificaciones, un texto que el autor redactó en el seno del Grupo de Trabajo de Concejo Educativo Tecnologías de la información y la comunicación en la educación www.concejoeducativo.org/3tic.htm

> El aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales

Aunque no es necesario llegar a constituir una *comunidad virtual* para realizar experiencias de aprendizaje telemático colaborativo, es en ella donde la colaboración dirigida al aprendizaje alcanza un nivel más profundo (Taboada et al., 2002). Por su parte, Jaime Sánchez enfatiza que las comunidades virtuales no llegan a ser tales de forma automática ni inmediata, "sino que requiere de un tiempo, de muchas interacciones, de metas y experiencias compartidas, así como también de una membresía y una identidad de grupo" (Sánchez, 2002). Para Roberto Aparici, el aprendizaje cooperativo implica la existencia de un proyecto común: "el aprendizaje cooperativo tiene lugar cuando una comunidad se aboca a un proyecto que involucra a todos sus miembros y donde cada participante aportará diferentes conocimientos, técnicas, etc." (Aparici, 2000, p. 24)⁴¹.

> WebQuest

Un *WebQuest*⁴² es una guía de actividad plasmada en una página web y que orienta al alumnado, a través de una serie de pasos, en la búsqueda de información y en su reelaboración, sobre un tema concreto. La información generalmente estará extraída de otras páginas web. Las orientaciones pueden ser más abiertas, sin que el resultado esté prefijado de antemano) o bien pueden ir llevando a encontrar una serie de respuestas encadenadas. Es algo similar a lo que se ha llamado "caza del tesoro", y se parece a otra cualquier otra actividad dirigida mediante cuestiones y pasos y con producto final, pero, en este caso, tanto las preguntas, como las instrucciones de realización y los lugares principales o exclusivos de búsqueda de información están en Internet.

El formato concreto de WebQuest surge como respuesta ante la amplitud de Internet y de las posibilidades de actividad a desarrollar, la falta de preparación de la mayoría del profesorado para desarrollar una propuesta creada desde cero y la necesidad de que el alumnado comience ya su aprendizaje en Internet.

Según M^a José Sestayó, existen algunos factores característicos de los WebQuests: constitución de un "álbum de recursos", ruptura de las fronteras del aula, facilidad de uso para profesor y alumno, estímulo al conocimiento, dilución del papel del profesor: docente como guía, etc.... Podemos hablar de dos modelos básicos, uno

41 Existe una herramienta informática diseñada para la creación de comunidades virtuales y el aprendizaje colaborativo: Fle3. Esta herramienta, impulsada desde Finlandia, está concebida además dentro del proyecto GNU de programas libres, y puede verse un ejemplo demostrativo en castellano en www.kimera.com/fle3/index.html.

42 El concepto WebQuest fue desarrollado en la Universidad estatal de San Diego (EEUU) en 1995, siendo <http://webquest.sdsu.edu> la página web de referencia.

más cerrado y otro más abierto: WebQuest como “gymkhana”, como “detective en la red” y el WebQuest como “ensayo”, como investigación abierta (Sestayo, 2001). Es fácil ver cuáles son las ventajas e inconvenientes de cada modelo-tipo.

En nuestra opinión, el WebQuest no implica un nuevo tipo de actividad, sino que lo que cambia es el formato de presentación de la tarea y del medio de búsqueda de información. En este sentido, se podría decir lo mismo que de cualquier actividad estructurada: si tiene un carácter muy cerrado, tendrá una justificación muy puntual (un ejercicio); si tiene un carácter más abierto, puede contribuir más a una verdadera construcción del conocimiento.

> Elaboración de presentaciones multimedia

Las presentaciones multimedia pueden ser aplicaciones de tipo comercial o elaboradas por el profesorado destinadas a ser utilizadas por el alumnado. Sin embargo, nos interesa ahora, siguiendo la línea de interés en la actividad de quienes aprenden, la realización por parte del alumnado de dichas presentaciones o aplicaciones. Y, en este sentido, Alfonso Gutiérrez aboga no sólo por la elaboración de materiales multimedia por parte del alumnado, sino porque esto se haga directamente con el objeto de un producto final, no mediante un proceso de aprendizaje paso a paso centrado en la técnica de realización (Gutiérrez Martín, 1999).

> Aplicaciones educativas y materiales digitales usados por el alumnado

No trataremos sobre materiales específicos destinados al alumnado, por varias razones: la existencia de un altísimo número de estos programas, sin que ninguno sea utilizado de forma general; su elevado grado de especificidad; su costo económico (en muchos casos) y, finalmente, su falta de relevancia general para los fines que pretendemos (no quiere decir que no puedan utilizarse, pero que será una utilización puntual dentro de una unidad de trabajo, igual que puede utilizarse cualquier otro material, pero sin que afecte al enfoque metodológico general).

También existen materiales que, aunque no diseñados para su uso educativo, se utilizan de forma bastante generalizada por el alumnado: nos referimos, principalmente, a las célebres enciclopedias en CD-Rom (o quizá mejor habría que decir ‘la’ enciclopedia), cuya fácil copia de fragmentos de información facilita la confusión entre lectura, comprensión y utilización de la información con la simple reproducción. En todo caso, esto sucede sólo con los medios digitales, y se evita cuando lo que se pide que realice el alumnado es algo que no está hecho (elaboración personal) ya y/o que tiene que explicar por sí mismo.

> Programas para la creación de materiales educativos

En cuanto a los programas pensados para que el profesorado realice materiales educativos, el tema también desborda cualquier análisis, además de que no debemos olvidar que las herramientas genéricas de creación de páginas HTML, de textos, etc. son ampliamente utilizadas para crear material educativo. Señalaremos solamente un ejemplo: el programa *Clic*⁴³, de uso gratuito para fines educativos y no comerciales, y que se ha convertido en España seguramente en el más utilizado para realizar sencillas aplicaciones didácticas por parte de profesorado sin conocimientos de programación ni complejos mecanismos informáticos, permitiendo cierta dosis de interactividad por parte del alumnado. Seguramente esta es la clave de su éxito, junto a la buena idea de poder compartir vía web las producciones realizadas. Desgraciadamente, ciertas limitaciones del programa, y las dominantes concepciones tradicionales del aprendizaje hacen que sea muy discutible la relevancia educativa de estas aplicaciones, tal como puede observarse al ver algunas de dichas aplicaciones o el análisis realizado por Alejandra Bosco (Bosco, 2002b).

3.3. Algunos usos específicos de las TIC en el área de ciencias sociales

a) Internet como fuente general de información

En el área de ciencias sociales, a las ventajas generales del uso de Internet como fuente de información, podemos añadir otras:

- La facilidad de cara al contraste de fuentes y visiones en aspectos polémicos de actualidad o que se han convertido en temas de preocupación permanente (ecología, por ejemplo).
- La incomparable disponibilidad de datos respecto a otros medios en el caso de noticias o hechos que acaban de suceder.
- La accesibilidad a fuentes más o menos directas que dan una visión desde el propio lugar en cuestión y/o desde los propios protagonistas, en algunas ocasiones.
- Los problemas sociales relevantes que han de preocupar al área de ciencias sociales, por el hecho de serlo, ya ocupan una atención social que se plasma en muy diferentes páginas web.

43 Más información, con ejemplos, posibilidad de descarga del programa, etc., en su página web www.xtec.es/recursos/clic/esp

- También existen inconvenientes o dificultades más específicas de nuestro área:
- La importante limitación del idioma, cuando nos interesa acceder a información generada desde los lugares protagonistas.
- En muchos casos, es difícil separar la opinión de la información, o el dato utilizado ligeramente como apoyo a la propia argumentación del dato con respaldo científico.
- Cuando se busca información sobre aspectos históricos, la cantidad de información disponible es relativamente escasa, o bien es de tipo académico universitario, lo que limita la utilidad para el alumnado de la educación obligatoria.

b) Correo electrónico como medio de comunicación

En el área de ciencias sociales, y como herramienta educativa, su utilidad varía mucho en función de qué tipo de actividad estemos desarrollando. Si estamos recopilando información, su uso se reducirá a, ocasionalmente, solicitar alguna aclaración o ampliación a la dirección de correo electrónico inserta en algún sitio web; se trata en este caso de una utilidad muy limitada, pues no se debe solicitar información que uno mismo puede encontrar, y, por otro lado, las probabilidades de no recibir respuesta (o al menos, respuesta útil), son muy altas. Por el contrario, el correo electrónico es una herramienta fundamental si se trata de establecer contacto con personas o grupos alejados, sea dentro de un proyecto colaborativo global o como complemento dentro de diversas actividades (comunicar a otro grupo-clase de otro país que hemos realizado una nueva página web, solicitar información sobre el lugar en que viven...).

c) El aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales

Como con cualquier otra materia, una comunidad virtual de aprendizaje puede constituir en el área de ciencias sociales una alternativa a estudiar, con el interés añadido de que, cuando tratamos contenidos geográficos, cada grupo de alumnos/as puede aportar, además de elementos generales, los propios de su lugar de residencia. En este caso, se aporta no sólo el dato objetivo y el conocimiento "in situ", sino la vivencia, la visión subjetiva, el interés, etc. Pero no sólo se aporta, sino que, al someterlo al contraste de otros grupos, de otros entornos, la propia información cobra otro sentido, y la propia opinión puede discutirse, llevando a una mayor elaboración del conocimiento y la reflexión.

Otra ventaja del aprendizaje colaborativo reside en la comunicación, y sometimiento a crítica, del trabajo realizado, lo que resulta muy relevante en el área de ciencias

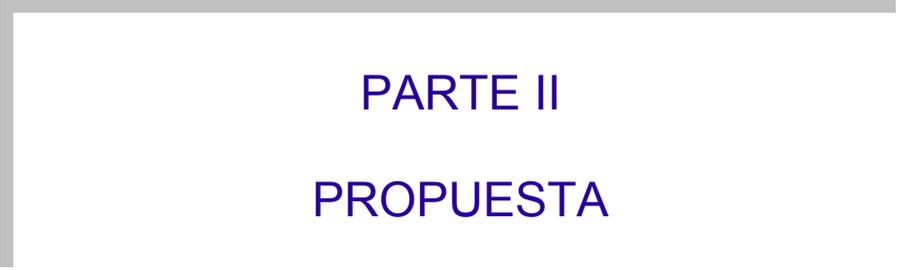
sociales, dado que proporciona un sentido a los productos realizados más allá de la mera evaluación por el profesorado.

Como en otros casos, no obstante, el trabajo colaborativo a distancia será más interesante si se potencia el trabajo colaborativo presencial y el contacto con la realidad directa. Ambas cosas pueden hacerse sin dificultad, y, en el segundo de los casos, ha de jugar un papel importante en el área de aprendizaje en que nos movemos, las ciencias sociales.

d) Juegos de simulación con TIC

Existen algunos juegos, unos didácticos y otros lúdicos, que simulan procesos sociales, del presente o del pasado, y en los que los usuarios tienen que tomar decisiones de diferente tipo en función de la “realidad” generada dentro del juego, opciones que repercuten en el desarrollo posterior. Por estas razones, pueden ser una herramienta adecuada de cara a comprender, aunque de forma simplificada, ciertos procesos sociales, y a razonar simultáneamente con aspectos múltiples de la realidad, “comprobando” qué es lo que sucede (Martín Maglio, 2003).

Desde una posición social crítica, estos juegos de simulación han de ser valorados también en cuanto a sus limitaciones e incluso, lo que podríamos denominar “efectos perversos”. Aquí estamos, de forma inevitable, generalizando, pero muchos de estos juegos de simulación, especialmente los diseñados para un uso lúdico, tienen una concepción histórica militarista y con el afán de poder y dominio como motor. Comprender cuál es esa lógica puede ser necesario, pero dejar de lado otros factores sociales más constructivos y abandonar la reflexión sobre el significado y sentido de las diferentes opciones sociales no sería admisible.



PARTE II
PROPUESTA

4. Hacia una propuesta educativo-cultural transformadora

En los apartados anteriores hemos recogido principalmente aportaciones externas, buscando la coherencia que aporta el mantener un punto de vista único y dejar oír la propia `voz` como fondo detrás de todas ellas. Se trata ahora de explicitar más directamente cuál es nuestra propuesta: ésta se convierte en el elemento central (aunque, lógicamente, se mantiene la relación con la fundamentación teórica). Decimos `hacia una propuesta...` porque, como puede verse, la propuesta no está cerrada ni terminada de concretar (¿debe estarlo?), máxime teniendo en cuenta que no pretendemos ofrecer un modelo para la acción concreta en una materia o nivel, sino que se trata de líneas de actuación que han de desarrollarse de forma confluyente y variable desde los planos educativo y social.

4.1. La educación como acción cultural transformadora

a) Educación y cultura: aprendizaje sociocultural y conflicto social

La educación intencional se sitúa dentro de una cultura, pero a menudo se olvida de este hecho: actúa como si de ella sólo interesara un saber escogido de entre una idea particular de cultura (la `alta cultura`) y se tratase de inocularlo en las mentes de los/as aprendices. Frente a esta concepción se sitúa la psicología histórico-cultural inaugurada por Vygotski, realizando algunas críticas radicales al individualismo de la visión educativa habitual, a su aculturalismo, a su cognitivismo (que no tiene en cuenta lo social y emocional), a su falta de contextualización. Esta psicología de enfoque sociocultural concibe el *desarrollo individual como una construcción cultural*, que se realiza a través de la socialización con adultos de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales con `sentido`. Por otro lado, se invierte la tradicional relación que se suele establecer entre desarrollo y aprendizaje: Vygotski afirma que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, creando así el área de desarrollo potencial, con ayuda de la mediación social e instrumental (Vygotski, 1989, o.1930-34). La psicología histórico-cultural constituye un sólido referente para la educación que defendemos, además, por las orientaciones que de su enfoque se derivan: el papel decisivo que juega la *actividad social real y `con sentido`* (Álvarez. y Del Río, 1990a) y la opción por *enriquecer el contexto*, frente a la peligrosa tentación de adaptarse a él en un sentido limitante (Ayuste et al., 1994).

Deberíamos, por tanto, replantearnos las relaciones entre conocimiento teórico y práctico, así como el diseño de los contextos de aprendizaje: su vitalidad, su riqueza para la relación social y para el aprendizaje relevante, su capacidad de acoger a los modos de aprendizaje no académicos, selectivos socioculturalmente por definición⁴⁴: una interesante propuesta (aunque parece faltarle el componente transformador) es la Fiorenzo Alfieri (1993): el *aprendizaje cultural desde el territorio y la escuela*, tal como fue llevado a cabo desde el Ayuntamiento de Turín en años pasados. Y en una línea complementaria, Francesco Tonucci (2002) ha impulsado propuestas urbanas que buscan respetar y enriquecer la vida infantil (en este caso se echa en falta, no obstante, una visión más relacional entre lo infantil y lo adulto, más histórico-cultural).

En otro sentido, encontramos en la propuesta de *democracia cultural* un poderoso revulsivo. Según Ander-Egg, se ha pasado de defender el objetivo de la democratización cultural al de la democracia cultural: si la primera se centraba en "proporcionar conocimientos culturales, en hacer participar de los beneficios de la élite cultural, la segunda consiste en asegurar a cada uno (individuos, grupos o pueblos) los instrumentos para que con libertad, responsabilidad y autonomía puedan desarrollar su vida cultural" (Ander-Egg, en Flecha, 1990, p. 76).

Pero *la cultura es un espacio de conflicto*. Con su concepto de 'hegemonía' Gramsci resaltó la necesidad de atender a la cultura como campo de lucha social, en tanto en cuanto el dominio no se ejerce sólo por la fuerza, sino también por el consentimiento, a menudo disfrazado de sentido común: pensamiento hegemónico como aquello que parece natural, sobre lo que ni siquiera se cae en la cuenta de que es una construcción histórica y, por tanto, cambiante. En este espacio de contradicción y transformación social se dan diferentes formas de producción creadora, estructuradas dentro de las relaciones de clase, género, etnia, edad, etc. (Giroux y McLaren, 1998).

Aún así, tendríamos que resolver (aunque no vamos a intentarlo aquí) los problemas que existen al articular las propuestas sociales críticas con las culturas populares (no se trata de dos cosas diferentes y enfrentadas de por sí, pero pueden existir dificultades de entendimiento⁴⁵), con la cultura de masas, con la cultura

44 Todo ello supera el planteamiento de la escuela como 'cruce de culturas' propuesto por Angel Pérez Gómez (Pérez Gómez, 2000).

45 Puede leerse el magnífico análisis que hace de esta cuestión Dolores Juliano (Juliano, 2003). Freire, por su parte, plantea no las dificultades, sino la necesidad de "respetar esos saberes de los que tanto hablo [saberes populares, experienciales], para ir más allá de ellos... (...). El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan" (Freire, 1998, p. 82).

escolar (no neutral)⁴⁶... y todo ello en el marco de la cultura dominante y de la desigualdad social⁴⁷. Además, los retos de la interculturalidad se han hecho más palpables ya en nuestras sociedades, aún cuando con la segregación, la exclusión o el asimilacionismo (cuando no el rechazo) pretendan ignorarse⁴⁸.

En nuestra propuesta han de entrar en juego las acciones y contextos creados por los movimientos sociales críticos, como cuestionadores del pensamiento hegemónico al denunciar lo injusto, como impulsores de nuevas realidades y, en definitiva, como constructores culturales alternativos, sin los cuales la cultura crítica escolar difícilmente puede llegar a ser cultura, educación y acción transformadora.

b) Los movimientos sociales como agentes culturales críticos

Los colectivos sociales críticos *construyen un imaginario social alternativo, cuestionando la realidad, pero también la representación que de ella nos hacemos*: yendo más allá de lo que se ve, poniendo en primer plano las causas que explican lo que sucede, y no sólo los efectos finales (que suelen presentarse en la visión dominante como producto de lo inevitable o del azar); haciendo ver que “lo que hay” no es “lo único que puede ser”; realizando propuestas, mostrando cómo se ha configurado la realidad actual, mostrando otras realidades... o, dicho de otra manera, que “otro mundo es posible”; mostrando, mediante la acción, las posibilidades de influir en la realidad, construyendo así una imagen de la acción social inexistente desde el pensamiento dominante (o reducido a su mínima expresión como votante en las elecciones). Acción e ideología aparecen unidos: “distinguir entre ideologías significa distinguir entre prácticas sociales; si se quiere cambiar la ideología hay que cambiar la práctica social” (Rizzardini, 2002, p. 296).

46 Existen dos posturas clásicas respecto a las culturas populares por parte de la institución escolar (y de la cultura dominante): las legitimistas y las relativistas, cada una de las cuales tiene sus peligros, tal como Claude Grignon ha explicado (Grignon, 1991). Podríamos decir que las dos posturas se dan desde el exterior de las culturas populares, decidiendo por ellas, aunque las posturas relativistas parten de un mínimo respeto hacia ellas.

47 Convendría situarnos también ante los *cambios socioculturales* (globalización neoliberal, postmodernidad...) de las últimas décadas, pero para esta cuestión, en relación con la educación, pueden verse otros artículos en este mismo monográfico y el libro de Pérez Gómez (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

48 Un apretada síntesis de algunas de estas cuestiones las encontramos en una de las publicaciones de *Entrepueblos, Educar desde el Interculturalismo* (VV.AA., 1995a).

Los movimientos sociales tienen un *componente cultural* ineludible: más allá de cada acción concreta, existen prefiguraciones, imaginarios y formas de mirar alternativas, y, además, una cultura propia generada en el propio estilo de relación, acción y discusión. Imanol Zubero afirma que la tarea fundamental de los movimientos sociales es la cultural, porque "*en la actualidad no existe posibilidad alguna de poner en marcha una práctica emancipatoria significativa si no es sobre la base de una previa transformación cultural*" (Zubero, 1996a, p. 16). Pueden suscribirse estas palabras, si eliminamos o matizamos la palabra 'previa'; es decir, la transformación cultural no se da disociadamente de la transformación concreta, de las acciones. El mismo Imanol Zubero dice en otra parte que el espacio socialmente definido en el que tiene lugar la acción es también resultado de la acción: "la acción colectiva está envuelta en una textura cultural, una realidad que consiste en un específico discurso organizado que es previo a las motivaciones de los sujetos para actuar juntos y que incluso supera a las motivaciones de los actores" (Zubero, 1996a, p. 65). No se trata de que los movimientos sociales sólo actúen en la esfera de lo cultural, sino de que es esta esfera la que ahora nos interesa, por su máxima conexión con la educación.

c) Crear cultura transformadora como punto de encuentro entre los movimientos sociales y la educación

Hemos propuesto ya en alguna ocasión el concepto de *cultura transformadora* como eje: necesitamos una cultura transformadora que critique a lo existente, pero también plantee propuestas (en plural), haciendo hincapié en las posibilidades transformadoras de la participación consciente y colectiva. Y ha de ser una cultura de y para toda la población, sin exclusiones, sin desigualdad, sin dominio. La cultura transformadora es aquella que *ayuda a comprender y actuar críticamente en la sociedad en la que vivimos, para superar la desigualdad y la dominación*, es la que conecta *la reflexión con la acción*, es lo que queda después de cada experiencia transformadora, y que a la vez aumenta el bagaje para la siguientes. Cultura transformadora es, podemos decir, la que *conecta la utopía con las realidades concretas que necesitan superarse*, la que favorece la participación crítica. En este sentido, la cultura transformadora *conecta a los diferentes movimientos sociales* entre sí, va construyendo (más que definiendo, aunque también) algunas claves comunes y va estimulando el enriquecimiento mutuo, mediante la diferencia: de temas, pero también de formas de actuar e incluso de ideas. No hace falta uniformidad, ni competencia entre temas y ámbitos; lo que resulta imprescindible es construir conjuntamente algunas claves compartidas (de acción, de valores y de pensamiento), o, lo que es lo mismo, una cultura común que trascienda y que conecte cada tema, cada problema, cada actuación.

Freire explica su propuesta de acción-reflexión lo mismo en un contexto educativo que debe ser a la vez lugar de acción (el círculo de cultura con adultos) que en un movimiento social que también debe ser educativo; el papel que corresponde a la educadora o educador en un lugar es el que corresponde a la persona que actúa como 'líder' social en el otro; y en los dos casos ha de superarse la dicotomía educador-educandos mediante el encuentro dialógico (Freire, 1990). En acertada síntesis, Carlos Núñez titula uno de sus libros "educar para transformar... transformar para educar". Y en la experiencia y reflexión acumulada de la *educación popular* latinoamericana encontramos un poderoso referente (Korol, 2001; Castilla, 2001). El componente educativo de los movimientos sociales críticos y la acción de la educación emancipatoria han de ser así integrados en un único enfoque global (respetando sus propias especificidades).

El movimiento de transformación educativa no tiene así una naturaleza diferente, esencialmente, a otro movimiento que se defina como 'social'. Y, cuando nos hallamos dentro del campo de actuación educativa con una intención transformadora (en una escuela, en un grupo de animación...), existen interesantes puntos de unión. Sin embargo, creo que conviene concretar un poco más, para que la colaboración no oscile entre la mera conexión genérica y la colaboración puntual, o bien se dé una confusión de planos. Se necesita establecer un campo de encuentro más concreto y constante; un campo común pero que a la vez responda íntimamente a las funciones y características específicas de los movimientos sociales y de la labor educativa especializada⁴⁹. El campo común que puede responder a estas características es el de la *construcción de una cultura transformadora* (Ver Gráfico "Punto de encuentro").

Parece claro que la educación no puede pretender generar conciencia crítica real si se desvincula del contexto social y no tiene como uno de los referentes clave a los movimientos sociales: se quedaría en una pseudo-conciencia contemplativa, en el mejor de los casos, sin acción y compromiso real, vital, humano y conflictivo. Pero el movimiento social tiene sus limitaciones, al menos en la situación actual: por sus dificultades para llegar a la totalidad de la población, o por la desigualdad sociocultural que lastra la participación de los grupos más o menos excluidos: baste ver cómo están infrarrepresentados en los movimientos sociales los grupos de menor poder cultural, aunque sean mayoritarios, como es el caso de las clases trabajadoras sin estudios universitarios (además de los problemas de supervivencia

49 La educación transformadora y los movimientos sociales, sobre todo cuando hablamos de la educación institucional, tienen, no obstante, algunas diferencias claras: además de los diferentes objetivos directos, no podemos olvidar el hecho de la minoría de edad en la educación básica, junto a su obligatoriedad, lo que introduce necesariamente formas de actuar y exigencias muy diferentes.

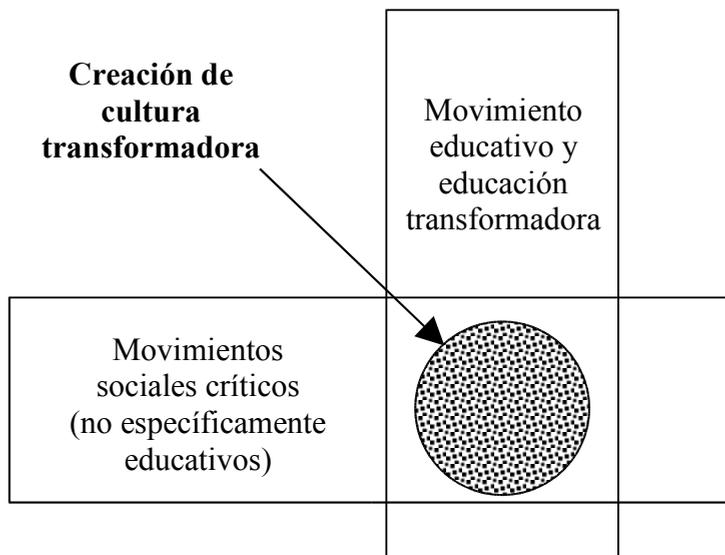


Ilustración 1: Punto de encuentro

que casi imposibilitan la participación de las personas con menos ingresos económicos); en este sentido, abogamos por una educación *integral (vital), igualitaria y transformadora*: si alguno de los polos falta, altera a todos los demás: por ejemplo, sin alteración del contexto y participación comunitaria, la educación puede ser más igualitaria, pero no igualitaria; y todo ello no se dará sin conflicto y resistencia, puesto que vamos más allá del disfraz técnico que encubre la desigualdad, la pobreza formativa y la dominación.

En Concejo Educativo hemos concretado un poco más, hoy y aquí, reflexionando y haciendo propuestas sobre cómo pueden complementarse las acciones de los movimientos sociales y de la educación formal (Concejo Educativo, 2002b). Para que esto sea posible, sin embargo, ha de cambiar radicalmente la educación, incluso la que se pretende renovadora. También en algunos aspectos los movimientos sociales tienen que enriquecer su modo de actuar y sus objetivos. Me refiero a que, en muchas ocasiones, la actividad, lo urgente, lo inmediato, cuando no la compartimentación o la exigencia técnica, dificultan la creación del *poso cultural transformador* que hace que 'quede algo' después de cada acción. La otra gran dificultad de los movimientos sociales es la escasa influencia en la mayoría de la población que no está dentro de sus redes de acción. En este sentido, parece conveniente que se amplíe su conciencia de ser agentes culturales-educativos y se generen instrumentos adecuados y propios de su campo de actuación: más que

producir materiales didácticos que, descontextualizados de su utilización en la acción social, son unos materiales más dentro de las escuelas, se trataría de que exista toda una línea de *materiales y acciones accesibles a la población en general*, y que, por tanto, exista una posibilidad de educación social crítica y dialógica.

Paralelamente, resulta imprescindible que los movimientos sociales y la educación crítica contribuyan al aumento de poder (empoderamiento) de los grupos sociales más o menos excluidos de la vida pública, para que la participación igualitaria sea posible. Hay que rechazar aquellos planteamientos educativos que se reclaman críticos, pero que no tienen en cuenta, en la práctica, a la totalidad del alumnado, o las de quienes, desde el ámbito social, no consideran que la mayoría de la población sea destinataria, desde el principio, de sus prácticas. Se trata de pelear por la igualdad económica y educativa, pero también de generar acciones que consigan conectar las preocupaciones más inmediatas de numerosos sectores sociales (especialmente si tienen que ver con la supervivencia económica y social) con las necesarias transformaciones más o menos estructurales: me refiero a que quien está preocupado por tener un empleo ahora o en un futuro cercano no puede entusiasmarse con el estudio de las condiciones estructurales del paro o de su evolución histórica; y, por el contrario, si se trata de resolver 'su' problema de forma individual, entonces la realidad estructural del paro y del subempleo seguirá reproduciéndose.

La emancipación, de esta manera, ya no ha de entenderse como una acción de unas personas sobre otras, pues sería inconsecuente con sus presupuestos básicos: "nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 73). Así, "el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos" (Freire, 1990, p. 70). Sin embargo, resaltemos que la perspectiva dialógica, para ser emancipadora, necesita que, al menos una de las partes que se encuentran (en la educación o en la acción social) *aporte una visión crítica* y que exista una *inserción en contextos sociales transformadores*: en caso contrario, el diálogo no salta la barrera del pensamiento dominante. Así será posible que el encuentro educativo sea un compromiso de todas las personas participantes para cambiar lo que restringe el aprendizaje y la libertad, como afirma Costa Criticos (1993), sin perder como referentes los objetivos de igualdad en la diversidad, de democracia radical y de defensa y construcción de lo público.

d) El conocimiento social transformador

> Asunciones previas

1. *Los seres humanos en sociedad son sujetos actuantes.* No se disuelve en la autonomía de los sujetos la realidad de las estructuras sociales, pues éstas son el marco en el que se desenvuelven las personas dotadas de capacidad de acción, ni tampoco al contrario, pues las personas actúan con mayor o menor autonomía (pero nunca mecánicamente) dentro de las estructuras sociales. Se reconoce un papel importante a las resistencias explícitas e implícitas, a las acciones cotidianas personales y a los movimientos sociales en el cambio histórico.
2. *El conocimiento es construido socialmente.* Entre otros autores/as, estamos de acuerdo con Habermas cuando "rechaza el punto de vista dominante de que el conocimiento está separado del individuo y es *descubierto* por él y defiende un conocimiento que se *construye* mediante la acción comunal" (Críticos, 1993, p. 81). Desde el enfoque psicológico histórico-cultural, Gordon Wells escribe que "la manera más adecuada de entender el conocer es como *la actividad intencional de individuos que, como miembros de una comunidad, emplean y producen representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformarlo.*" (Wells, 2001, pp. 95-96).
3. *Todas las personas son –han de ser– intelectuales.* Tal como proponía Antonio Gramsci, todos los seres humanos han de reflexionar e interpretar el mundo, independientemente de su función productiva. El separar la ocupación de las personas casi totalmente entre lo manual y lo intelectual es una limitación para el pleno desarrollo humano, para la acción significativa y también para el verdadero conocimiento.
4. *El conocimiento no es neutral ni separable de la práctica.* Como dice Giulio Girardi, "no hay interés teórico que esté desvinculado de intereses prácticos. El desinterés es el ocultamiento de intereses que no quieren confesarse" (Girardi, 1977, p. 101).
5. *Son cuestionables las concepciones y los instrumentos comúnmente aceptados.* La idea de "progreso" tal como suele ser dada por supuesto, el valor positivo "per se" de la modernización, el productivismo, la visión patriarcal, la noción de trabajo asalariado como único trabajo, la naturalización de la pobreza. La ciencia crítica tendrá que *alterar los parámetros dominantes*, lo que es más complejo que ponerse simplemente en la "posición contraria" en una situación concreta; es necesario *trascender el encajonamiento al que la cotidianeidad, la inercia y las fuerzas conservadoras someten los problemas.*

6. La *investigación se concibe de forma holística, compleja y reflexiva, sin una separación estricta entre sujetos y objetos de la investigación*, cuestionando el modelo hegemónico de investigación, que "excluye del proceso de aprehensión de la realidad social las nociones y categorías de historicidad, totalidad, subjetividad" (Becerra, citado en Pérez Luna, 2001). Como afirma Jesús Ibáñez El sujeto ha pasado históricamente de ser absoluto a relativo y después a reflexivo (Ibáñez, J., 1991).
7. *La autocrítica forma parte del proceso*. Las personas investigadoras no han de verse como observadores neutrales ni como entes ausentes de intereses y de puntos de vista sesgados. La autocrítica también alcanza a los procesos, a las conclusiones y a las consecuencias. He aquí algunos aspectos a tener en cuenta:
- la crítica no puede ser paralizante, ni evitar la mejora de las personas más oprimidas
 - se está en guardia frente a la "autonecesidad" que pueden crear las propias personas expertas
 - el conocimiento no da razones definitivas en una elección en la que intervienen valores ideológicos
 - la posición del autor/a es relevante: socialización como mujer u hombre, ideología, lugar de residencia, papel productivo...
 - no existe una explicación definitiva y omnicompreensiva, sino explicaciones que se enriquecen con el diálogo
 - y finalmente, en palabras de Ricardo Falla: "No hay receta para saber cuándo se le está haciendo el juego al sistema. Lo que es importante es que la acción social tenga en cuenta no sólo las necesidades inmediatas que pretende aliviar, sino el contexto social y político en que se da" (Falla, 1998).

> **Objetivo del conocimiento**

1. *El objetivo del conocimiento es la emancipación: la toma de control de las propias vidas, personal y colectivamente*. El conocimiento no sólo no es ajeno al interés humano, sino que el tipo de saber está profundamente ligado al interés al que sirve. Según la categorización de la escuela de Frankfurt (refinada por Habermas) sobre tipos de interés, conocimiento y ciencia, al interés emancipatorio le corresponde un saber emancipatorio (la reflexión) y una ciencia

crítica.⁵⁰ Freire señala acertadamente que “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades” (Freire, 1997, p. 63). Se diferencia así el enfoque crítico del escepticismo postmoderno, que nunca dice lo que propone (Casamitjana et al., 2000). Los saberes que interesan no son aquellos que resulten importantes por sí mismos, sino en función de la satisfacción de la satisfacción igualitaria de las necesidades humanas más auténticas (Aguilar y Landa, 2003)

2. *Han de ponerse de manifiesto las estructuras profundas de los fenómenos sociales, con especial hincapié en las que suponen dominación e injusticia, en relación con las posibilidades de cambio. No se puede caer en el ingenuismo ni en la parálisis. El estudio de las estructuras es necesario para ver la raíces de la realidad y actuar en consecuencia.*⁵¹
3. *Ha de articularse lo universal y lo particular, lo planetario y lo local. Lo planetario ha de ser un referente, tanto en los objetivos como en el análisis, pero ha de ponerse en relación con lo más cercano a los actores sociales implicados.*
4. *Ha de generarse un conocimiento holístico y vital, racional pero no racionalista. Amparo Moreno afirma, en el libro con el significativo título de *Pensar la historia a ras de piel*: “la reflexión vital/transdisciplinar que propongo ha de atender a la génesis histórica de nuestra vida social en su globalidad compleja, para poder superar la fragmentación ahistórica que el pensamiento lógico-científico opera sobre nuestro vivir” (Moreno, 1991a, p. 43).*

> **Carácter del conocimiento social transformador**

1. *El conocimiento social no busca certezas, pero es un conocimiento posible. La relativización del saber (el reconocimiento de que no hay verdades absolutas, exentas de un marco interpretativo y válidas para todos los contextos por encima de la autonomía de los sujetos) no lleva a negar la posibilidad de conocimiento, sino a matizarlo. La realidad no se confunde con el discurso: el discurso también genera realidades y es incluso una parte de la realidad, pero no abarca la totalidad de ésta; además, los discursos se producen mediatizados por las*

50 El interés técnico se corresponde con el saber instrumental (explicación causal) y con las ciencias empírico-analíticas o naturales. El interés práctico se corresponde con el saber práctico (el entendimiento) y las ciencias hermenéuticas o interpretativas.

51 Dos buenas muestras de la necesidad de contar con el análisis estructural nos las proporciona Peter J. Taylor, dentro de la teoría de los sistemas mundiales: la relación estructural de dependencia Suiza - Brasil, por ejemplo, y las relaciones que se dan entre el centro y la periferia y entre las clases dominante y dominada dentro de cada uno de los territorios. (Taylor, 1994, p. 34 y pp. 103-104).

realidades sociales, no son independientes de ellas. Así se supera el ansia totalizadora de la modernidad tradicional y el idealismo, pero también la disolución estructuralista y postmoderna.

2. *El carácter del conocimiento social no es el de las ciencias naturales.* En los últimos tiempos, incluso las ciencias físico-naturales están cuestionando su modelo mecanicista y reduccionista para explicar la complejidad de lo real en general y el mundo de la vida en particular (tal como mostramos en otro apartado). Desde el momento en que se estudia algo tan complejo como la sociedad humana y en la medida en que ésta está compuesta de sujetos autoconscientes, no puede haber leyes en el sentido que tienen en una realidad física concreta: "la diferencia entre sociedad y naturaleza es que la naturaleza (...) no es producida por el hombre" (Giddens, citado en Cohen 1990, p. 364). Por otro lado, las utopías han de incluirse en el estudio de las ciencias sociales, a diferencia de las ciencias naturales, porque "las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente" (Wallerstein, 1998, p. 85).
3. *El conocimiento no es solamente racionalidad, sino que incluye la experiencia vital.* Como dice Amparo Moreno en su reflexión sobre la historia y el "arquetipo viril y dominador": "Mi reflexión racional se fue abriendo, pues, hasta lo que sentimos y hasta aterrizar en lo que vivimos a ras de piel" (Moreno, 1991a, p. 12). O, como afirma Eduardo Baldeón, "sentimiento y razón constituyen aspectos inseparables en el ser humano. La fuerza de la pasión nos empuja a la realización de nuestros sueños e ideas" (Baldeón, 2000).
4. *Han de superarse las barreras de la disciplinamiento.* Es el llamamiento que hace, por ejemplo, la "Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales", presidida por Immanuel Wallerstein, en un informe cuyo título es muy explícito: "Abrir las ciencias sociales" (Wallerstein, coord., 1998).
5. *El conocimiento transformador debe privilegiar la mirada de los sectores más oprimidos y de los más transformadores.* Por solidaridad, por la necesidad de priorizar unos conocimientos sobre otros y de actuar..., pero también porque esa mirada aporta un ángulo necesario para la transformación. Pero no se trata sólo de `ponerse en el lugar de otros/as: en una obra de Gioconda Belli, *La mujer habitada*, según Imanol Zubero, "lo que se destaca es la posibilidad de –y la necesidad, diría yo– de cambiar de lugar, de *elegir nuestro lugar social*. (...) al cambiar nuestro lugar, cambia nuestra mirada." (Zubero, 1996a, p. 134). También para R.W. Connell, "en general, la posición de los que llevan la carga de la desigualdad social es un punto de partida para la comprensión de todo el

mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus ventajas." (Connell, 1997, p. 58).

> Sobre el método

1. *La praxis es el elemento nuclear.* La *praxis* es el concepto-síntesis de la ciencia crítica, entendida como unión de la teoría y la práctica, como "acción consciente y reflexiva", o según Habermas, como "Razón consciente de sus funciones prácticas, no sometida a fines impuestos desde fuera, sino abarcadora de algún modo de fines sociales en virtud de su propia racionalidad" (San Baldomero, 1998).
2. *Se necesita un enfoque dialógico.* El diálogo, la comunicación, está en la base misma de la concepción de investigación crítica. El diálogo verdadero sólo se da cuando existe igualdad de condiciones, por lo que la consecución de estas condiciones es el objetivo de la acción crítica, siendo simultáneamente la comunicación el medio para el necesario conocimiento emancipatorio (Habermas). Sin embargo, no ha de confundirse diálogo con eclecticismo (pues no se debe renunciar a la perspectiva crítica), ni tampoco con claudicación: el encuentro dialógico "no puede verificarse entre antagónicos" (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 168).
3. *El conocimiento científico ha de dialogar con el generado en otros contextos, especialmente en el de los movimientos sociales críticos.* Si la ciencia social crítica quiere trascender la razón hegemónica y servir para la acción, debe establecer comunicación con quienes promueven nuevas interpretaciones (ampliando la reflexión crítica de la ciencia social) y a la vez están actuando para cambiar las condiciones dadas (y así no olvidarse del fin transformador de la ciencia crítica). Sin imbricación con las prácticas antisistema y alternativas, la ciencia crítica pierde su carácter, queda encerrada en las estructuras académicas⁵².
4. *Resulta imprescindible formar parte de redes y comunidades práctico-críticas,* puesto que una sola persona, por encima de su carácter e intención, no puede conseguir los cambios necesarios y queda debilitada (también intelectualmente), si actúa de forma habitual dentro de estructuras y contextos cotidianos no emancipatorios.
5. *Las personas incluidas en la realidad investigada participan en la investigación.* Las personas no son estudiadas desde fuera, como si fueran objetos, sino que

52 Puede verse cómo lo explica Ana de Miguel, refiriéndose a la relación entre las teóricas feministas (De Miguel, 2000).

son participantes en el conocimiento, en la investigación (Wallerstein, coord., 1998).

6. *Las personas que investigan se insertan en la realidad.* Los investigadores o investigadoras está influidos por sus propias percepciones, y deben ser conscientes de ello si quiere ser autocríticas. Pero, si además, aspiran a ser transformadoras, deben participar de alguna manera en la situación desde el punto de vista de quienes sufren el problema (Falla, 1998).
7. Es necesario *unir las formas alternativas de pensar y de actuar.* Como dicen Tusta Aguilar y Carmen G. Landa, debemos prestar atención a "nuevas formas de actuar y nuevas formas de pensar (esquemas mentales), haciendo confluir y contrastando un pensamiento anclado en lo real (convergente) con uno que hace aflorar lo posible (divergente)" (Aguilar y Landa, 2003, p. 104). Necesitamos pasar de de la objetividad a la reflexividad, de la simplificación a la complejidad, del diagnóstico a la implicación, tal como propone Tomás R. Villasante (Villasante, 1998b).

e) Las TIC y su utilización crítica en una sociedad desigual

> Previos: TIC y sociedad⁵³

Las TIC y la desigualdad

Las TIC se dan en una situación de desigualdad (social, territorial, género...) y pueden contribuir a acentuarla (o no). Desigualdad de acceso (económica, técnica) y de uso (cultural). Se da la paradoja de que la disponibilidad de una máquina (el ordenador) y una conexión suponen una *barrera radical*, pero a partir de ahí, se abren enormes posibilidades, hacia *una acción diversa y potencialmente más igualitaria* que con otros medios (casi nadie tiene una emisora que llegue más allá del barrio, pero sí se pueden publicar las ideas de un pequeño colectivo en una página web).

Las TIC y su repercusión sociocultural

Las más recientes tecnologías de la información y la comunicación (las sustentadas en la informática, y, especialmente en la telemática) tienen algunas especificidades propias, pero quizá lo más característico es su *potencia multiplicadora* (la comunicación a distancia, por ejemplo, ya existía antes, pero Internet multiplica drásticamente sus posibilidades). Junto a ello, es característica su tremenda

53 No se trata estrictamente de 'propuestas', pero se trata de aspectos que no se pueden olvidar si no se quiere caer en demasiadas contradicciones.

ambivalencia (facilitan la comunicación a distancia, pero pueden `aislar' del entorno local; facilitan la cooperación, pero también el individualismo;)

TIC, virtualidad, realidad global

El tipo de cultura en que vivimos ya, aunque en diversos grados y con muchos matices, está interpenetrada entre lo `real' y lo `virtual' mucho más de lo que a primera vista pudiera parecer. Manuel Castells habla de *cultura de la virtualidad real*:

"Es virtual porque está construida principalmente mediante procesos virtuales de comunicación de base electrónica. Es real (y no imaginaria) porque es nuestra realidad fundamental (...). Esto es lo que caracteriza a la era de la información: es principalmente a través de la virtualidad como procesamos nuestra creación de significado."

(Castells, 2001, p. 230)

Aunque quizá sea más adecuado plantearlo de otra manera, es decir, considerando cómo la experiencia y la construcción de la subjetividad se ven ampliadas y transformadas por las nuevas tecnologías, pudiendo afirmarse que "las nuevas tecnologías inciden en los procesos de construcción de la subjetividad, acelerando y ampliando los procesos ya existentes de la comunicación que mutan el sentido de la experiencia" (Gimeno Sacristán, 2001a, p. 67).

Javier Echevarría insiste en caracterizar a lo que llama `tercer entorno' como `espacio social', es decir, en el que se realizan acciones y no sólo se producen intercambios de información. En todo caso, las TIC facilitan aún más la vivencia en un entorno global (o, quizá mejor dicho `glocal') cuestionadora de la tradicional división entre entorno cercano y lejano (además de necesitarse aún el tener en cuenta el `entorno subjetivo').

El uso alternativo de las TIC por los movimientos sociales

Las TIC están siendo aprovechadas, además de por las fuerzas económicas dominantes, por los movimientos sociales críticos:

- Difusión de contenidos y actividades
- Potenciación del trabajo en red
- Creación cooperativa / alternativa

Además del interesante movimiento de creación de `programas libres' (`software libre') podemos ver cómo desde diferentes movimientos se generan acciones alternativas.

> Las TIC y la educación: puntos de partida

Las TIC y los cambios en el contexto educativo-cultural

Se constata no sólo la magnitud de los cambios actuales y futuros, sino los componentes cualitativos de ese cambio: así, hay quien habla de `descentramiento de la escuela`, de cambio sociocultural, de la necesidad de una nueva pedagogía...

Y todo ello sin olvidar los componentes de desigualdad social y territorial que las TIC presentan. Podríamos hablar de `ambivalencia`, aunque sabiendo en qué contexto operamos: junto a su posible uso enriquecedor y socialmente crítico, seamos conscientes de la potencia del pensamiento y acción tecnológica dominante, de su inserción en un sistema socioeconómico dirigido por el lucro (y con tendencia, si no se combate, al `monopolio Microsoft`).

Uso educativo-cultural de las TIC

Las TIC tendrán un mayor interés educativo en tanto que aprovechen sus *potencialidades*⁵⁴:

- La interactividad (persona / máquina y entre personas)
- Comunicación y colaboración sincrónica y asincrónica
- Facilidad de la información y comunicación a distancia y electiva
- Carácter multimedia
- Estructura hipermedia, estructura reticular
- Numerosas posibilidades colaborativas
- Editabilidad y publicabilidad de lo realizado
- Accesibilidad de la información

En cuanto al uso educativo de las TIC, parece claro que éstas abren nuevas posibilidades, pero *a condición de que*:

- superemos las orientaciones tecnocrática (los medios por los medios) y míticas (la salvación por la vía de las nuevas tecnologías)
- insertemos el uso de las TIC en una *pedagogía diferente a la habitual*, preocupada sólo por la transmisión pasiva y/o la destreza técnica, evitando usar las TIC sólo como medio novedoso o con finalidad en sí mismas

54 Se explican estas cuestiones en el apartado "La utilización pedagógica de las TIC".

- tengamos en cuenta la *desigualdad social y territorial*, que las TIC pueden aumentar (por ejemplo, si el acceso a Internet favorece el aprendizaje en un área, pero unas personas lo tienen en el hogar y otras no); el objetivo igualitario ha de ser fundamental y permanente, tanto en la forma de usar las TIC en la educación como en la pelea por su democratización social
- no olvidemos las *diferentes sensibilidades y formas de aprendizaje* del alumnado (por ejemplo, diferentes formas de acercamiento y trabajo entre chicos y chicas, en algunos casos al menos)
- utilicemos las TIC *relacionando críticamente lo `real` y lo `virtual`*, de tal forma que se enriquezcan ambos contextos
- no olvidemos que el uso de las TIC significa, en algunos sentidos al menos, un aumento de la *`dependencia tecnológica`*, lo que implica *limitaciones* prácticas, socioeconómicas y personales.

4.2. Algunas líneas de acción: educación, ciencias sociales y TIC

a) Puntos de partida

“Creemos en una escuela que despierte los sueños de nuestra juventud, que cultive la solidaridad, la esperanza y el deseo de aprender, enseñar y transformar el mundo”. Estas palabras suelen figurar colgadas de la pared o de un árbol en las escuelas creadas en las fincas agrarias ocupadas por el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra de Brasil. Quizá no haya forma más sencilla y contundente de expresar los objetivos de una educación emancipatoria, con el valor añadido que le da el contexto en el que operan.

La educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social.

Pero la educación crítico-transformadora, además de situarse en contra de la educación transmisiva y/o conservadora, se diferencia de lo que podemos llamar pedagogías reformistas, `activas`, humanistas... (aunque pueda incorporar lo que en ellas exista de valioso): básicamente, se trata de ver si se incorpora un componente social crítico-transformador o no, si la alternativa que se propone no se circunscribe a la metodología didáctica (aunque, eso sí, incluyéndola), si la acción supera el marco escolar...

Así, entendemos la educación transformadora ligada a la acción de los movimientos sociales liberadores y al conocimiento social transformador, con la creación de cultura transformadora como eje común. Otro conjunto de aportaciones viene específicamente del ámbito educativo, de las pedagogías crítico-transformadoras, siempre integradas en una acción social más amplia. Algunos de los elementos constituyentes (explicados más ampliamente en otros apartados) son:

- El fundamento de la acción pedagógica es ideológico, no técnico (pero en relación con la forma concreta en que las intenciones se ponen en práctica).
- La praxis como acción consciente, como reflexión transformadora.
- El diálogo como encuentro pedagógico.
- La necesidad de que se aporte un punto de vista crítico, que cuestione lo hegemónico (no única o necesariamente por parte del educador/a).
- Construcción de la participación crítica, la democracia radical y búsqueda del 'empoderamiento'.
- El contexto educativo y el contexto social como lugar de intervención; la necesidad de transformar el contexto (frente a la 'adaptación' al contexto que limita).
- La valoración de la experiencia vital y el deseo. Las necesidades subjetivas presentes de las personas participantes han de ser tenidas en cuenta e insertarse todo lo posible en una perspectiva social y en las necesidades futuras.
- La relación con los movimientos sociales como parte de la educación alternativa.
- La lucha por la igualdad con diversidad: desigualdad educativa y desigualdad socioeconómica; género; diversidad personal.
- La puesta en juego de educación dentro de la cultura como espacio de conflicto social (cultura popular y crítica frente a la cultura dominante, interculturalismo...).
- La educación intercultural como alternativa, más allá de los retos inmediatos.
- La necesidad del poder público participativo y democrático en el sistema educativo (la titularidad pública de los centros es imprescindible, aunque no suficiente).
- La consideración de las relaciones entre educación y sociedad: reproducción, contradicción y acción social transformadora (educativa y social).
- Apertura a la discusión pública de los fines que persigue. Carácter autocrítico.
- Integración de diversas aportaciones (no exclusivamente 'sociocríticas').

- La educación como aprendizaje cultural y como algo más amplio que la escolarización (atención especial al enfoque histórico-cultural en psicopedagogía).
- La importancia del sujeto como persona autónoma.
- La atención a la afectividad y sociabilidad.
- El aprendizaje experiencial-reflexivo.
- El aprendizaje y metodología integradores (método de proyectos y otros).

Centrándonos en la *educación básica*, que ha de ser necesariamente *pública*, podemos sintetizar las *intenciones educativas* más generales que nos proponemos:

1. *Relevancia vital*. Potenciar aprendizajes experienciales *relevantes e integrales*: duraderos, cognitivos y vitales, profundos y con sentido personal y social, tanto en el presente como en el futuro como ciudadanos/as adultos/as.
2. *Igualdad+diversidad*. Trabajar con *todo el alumnado*, persiguiendo *objetivos igualitarios*: apoyar la igualdad socioeducativa mediante el *empoderamiento* de los sectores sociales (mayoritarios o minoritarios) más debilitados, perjudicados o excluidos, respetando y potenciando la diversidad personal y social (*igualdad y diversidad*).
3. *Participación crítica y colectiva*. Promover un *aprendizaje crítico* y una *cultura y acción transformadora*, en relación con los objetivos sociales de igualdad, libertad y solidaridad, mediante la participación social y el fortalecimiento de lo público y lo colectivo.

La *metodología* ha de partir de que el aprendizaje es una actividad básicamente social, por lo que el aprendizaje más significativo y más frecuente se da en contextos de comunicación y participación (Ver el Gráfico “El aprendizaje y el contexto”).

El aprendizaje se favorece en contextos de comunicación y participación



Ilustración 2 El aprendizaje y el contexto

Como dice Gordon Wells, "la manera más adecuada de entender el conocer es como la actividad intencional de individuos que, como miembros de una comunidad, emplean y producen representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformarlo" (Wells, 2001, pp. 95-96).

En un mayor nivel de concreción, podemos afirmar que el método de proyectos suele constituir una alternativa adecuada aún desarrollándose dentro de una

estructura escolar más o menos tradicional. Dentro de esta metodología, el centro lo constituye una actividad global en la que la participación resulta imprescindible, organizándose el trabajo alrededor de un 'producto final' concreto y público (no un 'trabajo para ser visto por el profesorado') elaborado entre el conjunto de las personas participantes. Algunas de sus otras notas definitorias son la colaboración, el reto, la diversidad de tareas y roles, etc. Podemos destacar, además:

- La aplicación de un método educativo no garantiza automáticamente la consecución de todas sus potencialidades, pues existen diferentes formas de aplicación concreta y varían las circunstancias y las personas intervinientes. Siendo esto así, queremos dejar constancia de las numerosas y valiosas potencialidades del 'método de proyectos': motivación, atención a la diversidad, conexión con la realidad, funcionalidad de los aprendizajes, aprendizaje entre iguales, autonomía y cooperación, desarrollo de capacidades generales y de habilidades concretas, autosatisfacción, necesidad de planificación, aplicabilidad y transferencia de aprendizajes, etc.
- El 'método de proyectos' como forma de trabajo educativo no tiene en sí mismo una dimensión social-transformadora, pero ésta se obtiene si el producto final y la forma de desarrollo del proyecto tiene una vertiente que trasciende lo escolar: si interactúa con el contexto social de forma crítica, si intervienen agente externos en lo educativo y al contrario, etc.⁵⁵

b) El aprendizaje crítico desde el área de ciencias sociales

> Las intenciones básicas

Aprendizaje práctico, aprendizaje reflexivo, aprendizaje vital

Aumentar el trasvase entre aprendizajes vitales y aprendizajes académicos. Uno de los mayores problemas educativos en el área de ciencias sociales consiste en la disociación entre la realidad social vivida y el conocimiento académico sobre la sociedad, objeto de nuestro área de aprendizaje. Y, si el objeto de la educación es realizar aprendizajes que desarrollen, entre otras cosas, la ciudadanía crítica, superar ese problema es indispensable. Además, parece evidente que esta cuestión tiene bastante que ver con la tan deseada 'motivación' del alumnado.

Conectar los aprendizajes prácticos concretos con los más generales y reflexivos. Uno de los problemas que tiene la enseñanza de las Ciencias Sociales es el nivel de abstracción que se requiere en cuanto se supera la mera descripción, y, desde el

⁵⁵ Es lo que en Concejo Educativo hemos denominado 'actividad con sentido personal y social'.

otro lado, la dificultad de realizar aprendizajes prácticos que sean relevantes educativa y socialmente. Por otro lado, suele darse una disociación entre una práctica social restringida y/o no reflexiva y un estudio contenidos sociales percibidos como lejanos y/o abstractos.

Igualdad con diversidad

Favorecer, buscando finalidades igualitarias y desde su diversidad, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Uno de los puntos cruciales de la educación, y aún de la sociedad, reside en favorecer la igualdad de toda la población en su desarrollo cultural. Esto sólo puede hacerse desde el respeto y la promoción de la diversidad personal y social si no quiere caerse en una engañosa apariencia de igualdad de oportunidades o en una uniformización rechazable, evitando, a la vez, que bajo la apariencia de respeto a la diversidad se oculte el encajonamiento desigual en lo que la resignación entiende como destinos `aceptados´ e incluso `naturales´ de cada sector social o de cada persona. En el área de ciencias sociales, nos encontramos con un importante número de alumnos y alumnas cuya participación efectiva en las clases es pobre o casi nula, y en ello tienen que ver su personalidad y su socialización, muy diferentes de aquellas con las que se aviene bien el academicismo.

Favorecer la potenciación y el `empoderamiento´ de los sectores sociales social y culturalmente no dominantes. La igualdad requiere potenciar a quienes están situados en peores condiciones en el sistema educativo, y no desde una lógica de `compensación de deficiencias´ sino de aprovechamiento de sus puntos fuertes y de potenciación de los débiles, cambiando las estructuras en las que el proceso tiene lugar (origen parcial de su desigualdad de acceso, junto a la estructura social y otros factores). Esta potenciación sólo superará el paternalismo y la ineficacia si se opta por el `empoderamiento´ de los propios sectores no dominantes, eliminando o cambiando los factores limitadores. ¿Hasta dónde puede llegarse desde el aula en este sentido? Es un pregunta interesante, que habrá que responder desde la práctica, pero también reclamando los cambios que superen el ámbito del aula.

Aprendizaje crítico y acción transformadora

Fomentar la toma de conciencia crítica y la acción transformadora. Si las Ciencias Sociales no contribuyen a formar una ciudadanía crítica, rebajan su papel al de suministrar conocimientos fosilizados o de utilidad técnica restringida. Asumido el objetivo, se ha de plantear cómo conseguirlo, pero dando ya pistas de por dónde han de ir las respuestas: la toma de conciencia alrededor de lo que se vive, la sensibilización y no el mero conocimiento ante lo que afecta a otras personas, la reflexión informada y discutida que contribuye al conocimiento crítico y, finalmente

pero no con menos importancia, la acción transformadora. Sin algún tipo de acción-reflexión, las ideas no toman cuerpo, o bien las acciones se convierten en activismo. Este principio social es también un principio educativo en un enfoque transformador, y esta necesidad de actuación lleva a la conexión con los movimientos sociales.

Conectar la acción social con la actividad escolar para generar aprendizajes relevantes y críticos. Movimientos sociales y actividades educativas parecen dos mundos diferentes: los primeros actúan en la realidad social de forma voluntaria y por afinidades, las segundas tienen lugar en un entorno cerrado e institucional, dirigidas a toda la población. ¿Qué es lo que los movimientos sociales pueden aportar entonces al mundo escolar? Los movimientos sociales son referentes básicos en un planteamiento crítico del aprendizaje 'de lo social': en cuanto que ofrecen una muestra de protagonismo de la ciudadanía y en cuanto a que suministran visiones (además de contenidos concretos) alternativas sobre la realidad y sobre sus posibilidades de cambio. Pero, además, son los movimientos sociales los que llevan a cabo acciones con las que pueden conectar las acciones educativas. No se trata tanto de que intervengan de forma externa, o de utilizar sus materiales didácticos (aunque también), sino de que se entre en el entramado real de sus acciones, se utilicen sus materiales reales, etc⁵⁶.

Entorno local, entorno global, entorno virtual

Conectar los entornos local y global en la actividad escolar, para ampliar la relevancia práctica y teórica de los aprendizajes. Si optamos por un aprendizaje transformador de las ciencias sociales, resulta imprescindible conectar con la realidad del entorno social. Otra cuestión es qué 'entorno' y de qué manera. Si se opta por el entorno más próximo, puede que caigamos dentro de una visión limitada de la realidad (sin que por ello se garantice el interés del alumnado). Cuando nos centramos en un entorno global, además de desdibujarse la noción misma de entorno, el nivel de abstracción puede ser elevado, o bien las posibilidades de intervención disminuyen. Sin embargo, en virtud de que en la realidad actual se interrelaciona más que nunca lo local y lo global, y dentro de un enfoque escalar y reticular del estudio social, la aparente dicotomía entre optar por lo local o lo global se desvanece, y el estudio de las relaciones y conexiones entre los diferentes entornos permite enriquecer la comprensión y la actuación.

Conectar el entorno 'real' y el 'virtual' para enriquecer el aprendizaje. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han multiplicado la conexión

56 No toda la acción social transformadora es de la de los movimientos sociales, pero sí es la que tiene siempre cierto nivel de organización y de constancia, aunque puedan ser de muy diferente nivel.

entre unos lugares y otros, e incluso han llegado a generar algo que se ha dado en llamar 'entorno virtual'. Sin entrar ahora a matizar este concepto, y sin olvidar el papel de los medios de comunicación de masas, parece evidente que este entorno también tiene relevancia social: afecta directa o indirectamente a toda la población, y es un lugar de actividad para una parte de ella. Esta es una razón para que el área de ciencias sociales tenga en cuenta también el entorno virtual, pero no la única: las TIC facilitan el acceso a la información, la interactividad, el trabajo colaborativo y la comunicación a distancia, todo ello de gran interés educativo. La cuestión la hemos centrado, sin embargo, en la conexión entre el entorno real y el virtual, porque ahí reside su mayor interés: el entorno virtual amplía las posibilidades del 'real', y éste evita que las actividades en el entorno 'virtual' se separen del resto de la realidad⁵⁷. Todo ello se conecta con las intenciones críticas del aprendizaje al utilizar las TIC para conocer y entrar en contacto, por ejemplo, con movimientos sociales que no existen en el entorno, para contrastar versiones, para crear contextos de relación que trasciendan lo escolar, etc.

> Las didácticas críticas de las ciencias sociales: algunas limitaciones

Con la inevitable simplificación de hacer un comentario general sobre propuestas que son diversas, y con la relativa injusticia de no recoger aquí valiosas aportaciones, parece necesario, sin embargo, recoger mi punto de vista sobre las limitaciones de las propuestas concretas que se suelen hacer desde las didácticas específicas de las ciencias sociales de orientación crítica.

1. El centrarse excesivamente en el área curricular, dando por supuesto que ése es el marco de intervención; creemos que, aunque ésa sea la realidad legal, es necesario superar ese límite conceptualmente y mediante la práctica.
2. La tendencia a la confusión entre propuesta de aprendizaje y aprendizaje del alumnado: además de irreal, niega el carácter dialógico de la educación emancipatoria. Esta propuesta suele concretarse en unos materiales para el alumnado que debe realizar las propuestas prediseñadas. Quizá sea resultado de la visión de la educación escolar como algo separado de la cultura social y de la cultura vivida (en la práctica).
3. El intelectualismo, es decir, el que el objetivo es "comprender" a base de analizar, contrastar, etc. Esta opción no resulta coherente con la idea de praxis

⁵⁷ Decimos 'del resto de la realidad' porque el entorno virtual también es una realidad, en tanto que en él se actúa. Cuando hablamos de entornos 'real' y 'virtual' como conceptos separados, cometemos una simplificación, es necesario tener en cuenta la complejidad de las relaciones.

que defendemos, pero además ponemos en duda que la mayoría de los y las estudiantes adquieran un conocimiento relevante, crítico y duradero de esta manera. Dado que se suelen realizar procesos intelectuales con varios pasos y alargados en el tiempo, existen muchas posibilidades de perderse en ellos, e incluso de no resultar motivador ni siquiera el planteamiento de la cuestión.

4. La tendencia a la desatención de la diversidad existente en una clase cualquiera, corriendo el peligro además de que una propuesta crítica, por su mayor complejidad intelectual respecto a la mera repetición tradicional, deje a más alumnado fuera de la posibilidad de aprendizaje, alumnado que, previsiblemente, pertenecerá en mayor medida a los grupos sociales dominados que a otros (igual que en la enseñanza tradicional). Quizá esto sea resultado de no considerar problematizadora la propia situación del alumnado de clases populares.
5. La no consideración del alumnado como inserto en vivencias que pueden tener también contenido conflictivo, es decir, el contenido social suele presentarse como 'problemas sociales' siempre externos, lo que propicia caer en la 'solidaridad con otr@s -externos-', y no tanto en la 'solidaridad desde los problemas comunes'.
6. El frecuente olvido de los movimientos sociales como referentes críticos, y de la acción como socialización crítica, en la que toma sentido el conocimiento transformador.
7. La insuficiente consideración de la 'experiencia' y de la acción en 'contextos enriquecidos y críticos' como claves de un aprendizaje relevante y transformador. La práctica escolar no suele entenderse dentro de una concepción sociocultural de la 'actividad'.
8. Aunque es necesario un aporte crítico que ponga en cuestión el pensamiento hegemónico y la realidad tomada como 'natural', no ha de darse por supuesto (como muchas veces se hace) que esto sólo puede venir de la mano del profesional crític@ que saca de la falsa conciencia al alumnado: existen otros referentes críticos, en el propio contexto vital del alumnado (aunque no se expresen en nuestros formatos), en el contexto social y en el ámbito de los movimientos sociales (aunque éstos no estén siempre en el ámbito local, el contacto es posible -TIC...-).

> Líneas de actuación en el área de ciencias sociales

No hay didáctica crítica de las ciencias sociales sin una alternativa pedagógica y sociocultural global, más allá de un área concreta: por ello hay que hablar de

educación transformadora y de 'cultura transformadora', no sólo de didáctica de las ciencias sociales. En este sentido, se defiende insertar el aprendizaje de las ciencias sociales dentro de una *socialización crítica*, lo que implica ampliar el enfoque desde el área didáctica hacia la educación en su conjunto, y desde lo estrictamente escolar a lo sociocultural.

Lógicamente, no se trata de posponer toda actuación concreta dentro del área de ciencias sociales hasta que pueda darse un cambio global, sino de insertar la acción concreta dentro de una visión más general, contribuyendo a la transformación general. En el área de ciencias sociales, al menos en la educación secundaria, la educación transformadora puede adoptar las siguientes *líneas de actuación*:

- Promover la creación de contextos críticos en lo escolar, en lo comunitario y en lo 'virtual'. En la medida en que lo escolar y lo sociocultural se vayan enredando, estaremos creando 'cultura', entendida no como algo a transmitir al alumnado, sino como algo que se construye entre tod@s mediante el diálogo y la participación (movimientos sociales, comunidades sociales, comunidades escolares...).
- Considerar la 'experiencia reflexiva' como clave para un aprendizaje relevante (los límites académicos y horario-disciplinares habrán de ser alterados).
- Abordar el contenido crítico no como algo externo y exclusivamente conceptual, sino como 'otra forma de vernos y actuar en el mundo'. Se incluyen así la acción, los valores, etc., dentro del conocimiento social transformador. Se trabaja con capacidades globales y destrezas sociales, además de contenidos conceptuales. Se relaciona lo personal, lo local y lo global.
- Poner en cuestión la cultura dominante y las rutinas sociales, así como resaltar las perspectivas críticas que existen en el propio medio local. Esto será posible en la medida en que exista un aporte crítico dentro del un enfoque dialógico y un contacto / colaboración con redes sociales transformadoras, con las aportaciones de los movimientos sociales críticos.

Las *formas de trabajo* pueden variar, pero han de ser coherentes y posibles dentro de cada contexto concreto (promoviendo a la vez la superación de sus limitaciones). Podemos señalar sintéticamente:

- La realización de 'actividades reales', con proyección exterior (método de proyectos, con sentido social).
- La vida escolar como lugar donde se experimenta (y no sólo se estudia), la producción (el trabajo), la relación humana (vida cotidiana) y la democracia (la

toma de decisiones colectivas y los derechos). Ello incluiría una parte de `simulación` y otra de `realidad`.

- El uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para enriquecer el contexto y la actividad, así como las destrezas cognitivas y sociales.

En concreto, el *método de proyectos*, en la medida en que consiga sus pretensiones, constituye una alternativa didáctica que hace más valiosa la educación para todos y todas (para quienes tienen dificultades y para el sector de `desenganchados/as`, pero también para los que aparentemente `van bien` en el sistema escolar con un sistema más academicista). Pensamos y hemos comprobado parcialmente⁵⁸ que los proyectos de trabajo facilitan diversos aspectos del aprendizaje relevante y crítico en ciencias sociales:

- Mejorar la motivación y el aprendizaje de todo el alumnado, teniendo en cuenta su diversidad (de `niveles`, de estilos de aprendizaje y de intereses)
- Desarrollar habilidades diversas y en especial, capacidades generales "básicas" (desde un punto de vista académico, pero también personal, relacional y social).
- Dar respuesta a la excesiva parcelación de conocimientos y aumentar su significación utilidad, recuerdo efectivo...
- Aumentar el apoyo entre unos alumnos/as y otros/as. Favorecer el trabajo en grupo.
- Abrir nuevas posibilidades para la experiencia educativa:
 - Colaboración entre más de un área (apoyo a actividades concretas, actividades conjuntas...)
 - Utilización instrumental de lo de un área en otra.
 - Intercambio de "productos" con alumnado de otros entornos.
 - Es más probable que surjan algunas iniciativas por parte del alumnado (o por parte de determinados/as alumnos/as).
 - Generalización de una dinámica de mayor interacción en el aula (más allá de lo que es intrínsecamente grupal, se puede expandir esta dinámica a tareas que en principio son de carácter más individual)

58 Además de la investigación recogida en este trabajo, puede verse la experiencia `Trabajar por proyectos` en ciencias sociales en el aula ordinaria (ESO) en www.pangea.org/jei/ecs/c/e-exp-proy.htm

- Relacionar lo escolar, lo vital y lo social, en la medida en que tengan una vertiente exterior al aula.
- Promover la participación social alrededor de problemas reales. Promover la implicación, el pensamiento crítico y la iniciativa personal, cuando tienen una intención y un desarrollo sociocrítico.

Finalmente, en la siguiente tabla sintetizamos los direcciones que han de tomar los *aprendizajes conceptuales* en una concepción crítica (aunque estrictamente lo conceptual no puede separarse de lo demás):

Estereotipos , ideas y mitos aceptadas rutinariamente	-->	Cuestionamiento de mitos que se presentan como `sentido común´
Causas y soluciones morales, personales	-->	Causas y soluciones estructurales y políticas, con fundamento ético-social
Causas y soluciones simples, efectos unidireccionales	-->	Causas complejas y polémicas, efectos en diversas direcciones
Visión única que se presenta como objetiva	-->	Diversos puntos de vista, versiones e intereses; criticabilidad
Lo existente como única posibilidad; naturalización de lo social	-->	Lo existente y el futuro como construcción social, y por tanto, cambiabile
Decisiones sociales como fruto del interés general y/o por fuerzas presentadas como `naturales´ e inevitables	-->	Lo social es conflictivo y las decisiones dependen de intereses , actuaciones y correlaciones de fuerzas
`Hechos´y `experiencias´ como datos incontrovertibles	-->	`Hechos´y `experiencias´ sujetos a interpretación y enmarcados en un contexto que puede alterarse
Visión de la sociedad como realidad `externa´ / Realidad personal separada de lo social	-->	Interacción de lo personal y lo social

c) Las TIC en una educación y acción cultural transformadora

El contenido de la propuesta no se dirige a explorar todas las potencialidades o condiciones pedagógicas de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que se centra en su uso potenciador dentro de una determinada alternativa educativo-cultural: la *educación transformadora*. En este sentido, no se trata sólo de cómo usar educativamente las TIC o de cómo adaptar la escuela a las nuevas realidades socioculturales, sino de convertir a los centros escolares en agentes culturales activos y transformadores, al insertarse en las redes sociales existentes, incluidas las locales, las `virtuales´ y los movimientos sociales críticos. Así, podríamos hablar de una *propuesta socioeducativa* y no sólo escolar, aunque tomemos como centro la educación básica en la que trabajamos. El concepto de *cultura transformadora* serviría como punto de conexión entre la acción educativa y la acción social.

A la hora de concretar el uso de las TIC en la educación, debemos tener en cuenta las *potencialidades de las TIC* (interactividad, comunicación, multimedia, estructura hipermedia, colaboración, publicación...). Así, las TIC deberían usarse con las siguientes intenciones principales, en un contexto que no es sólo escolar (Ver el Gráfico “Uso de las TIC en la educación”):

- Fomento del aprendizaje y la creación cooperativa
- Desarrollo de proyectos socioeducativos (con productos de utilidad social)
- Creación / transformación de los contextos vitales y culturales
- Generación de cultura-acción crítica

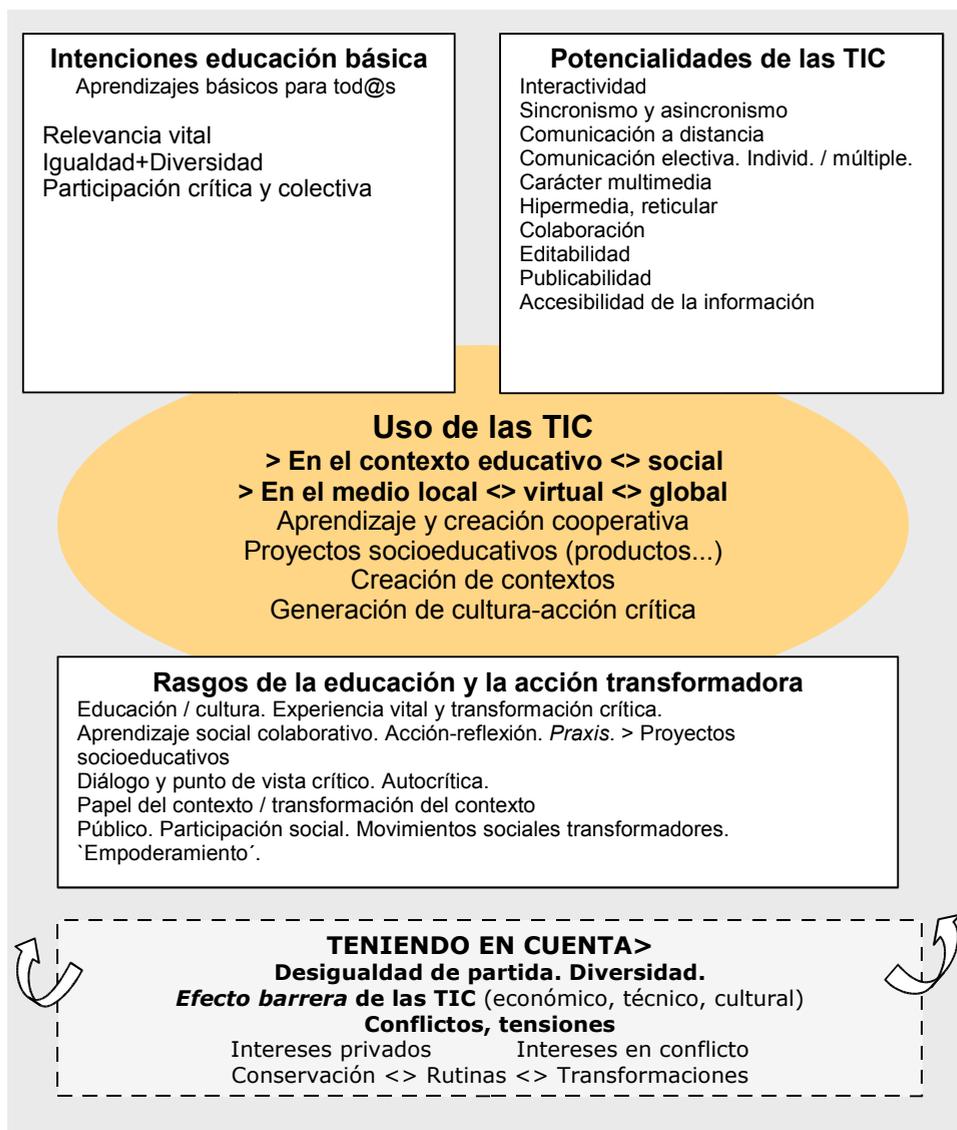


Ilustración 3: Uso de las TIC en la educación

Tomando la educación básica (en la que trabajamos) como centro, nuestra propuesta es más amplia, pues no sólo implica cambios fundamentales dentro del centro escolar, sino que también han de jugar su papel las instituciones, los

movimientos sociales, la comunidad local, etc., aunque, como es lógico, cada uno de los elementos debe actuar sin escudarse en la ausencia de una alternativa integrada y global (Ver el Gráfico “Las TIC en una propuesta socioeducativa”).

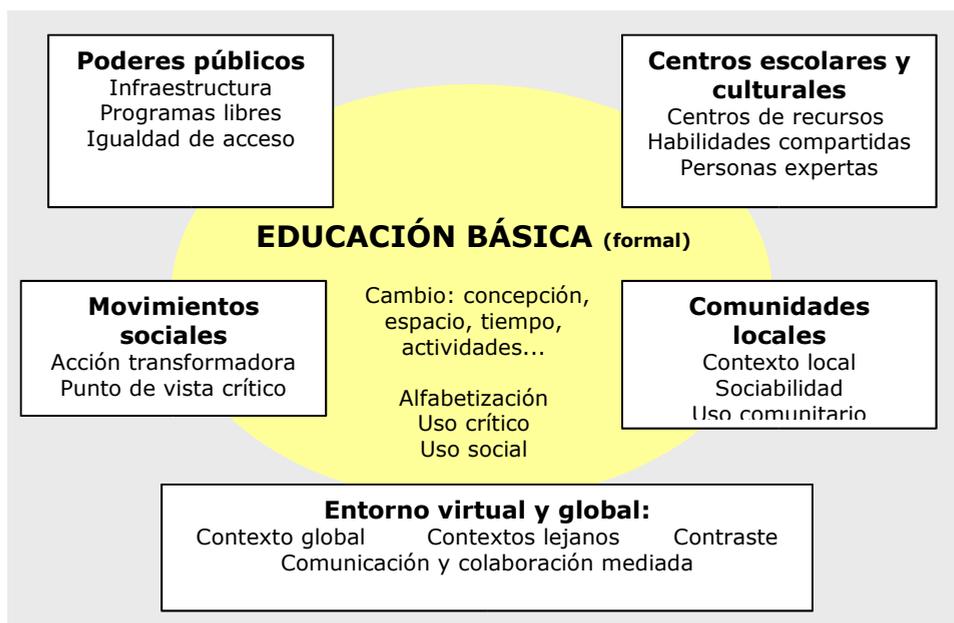
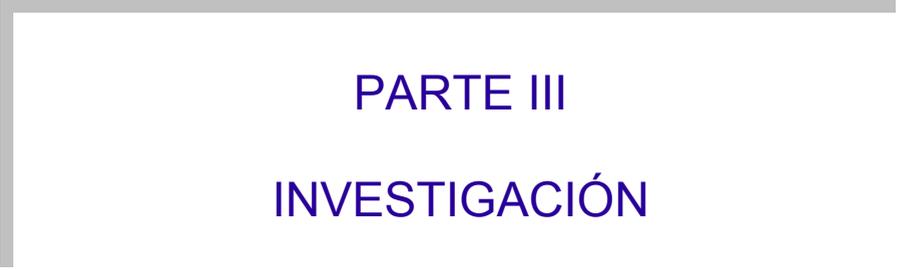


Ilustración 4: Las TIC en una propuesta socioeducativa



PARTE III
INVESTIGACIÓN

5. El sentido de la investigación interpretativa y sus retos

Antes de explicitar el tipo y contenido de la investigación desarrollada, parece conveniente hacer una breve revisión personal en torno a la investigación interpretativa, enfoque en el que se inserta dicha investigación.

5.1. Tendencias principales de la investigación interpretativa

Suelen contrastarse entre sí dos grandes paradigmas en la investigación educativa: el *positivista* (que coincide en líneas generales con el nomotético, racionalista) y el *interpretativo*: hermenéutico, naturalista –por el modo de recogida de datos-, a veces también llamado cualitativo –de forma seguramente errónea o al menos simplificadora-. Sin embargo, es posible considerar que existe un tercer paradigma, bien el *crítico-emancipatorio* o bien el *pragmático*, como más adelante explicaremos. En todo caso, no conviene olvidar el componente “sociológico” que tiene el mismo concepto de paradigma: aquello que es aceptado como válido por una comunidad investigadora respecto al objeto y forma de la investigación, e incluso respecto al tipo de conocimiento generado.

Dentro del paradigma *positivista*, la realidad “existe y es aprensible objetivamente”; se asumen el positivismo lógico, la universalidad del conocimiento, la cuantificación como base metodológica, el deductivismo, la parcelabilidad y aislabilidad de los fenómenos y variables, etc.; no se diferencia básicamente la investigación sobre hechos naturales y sociales. En cambio, las investigaciones realizadas dentro del paradigma *interpretativo* parten de una concepción dinámica y fenomenológica de la realidad social, que se ve como radicalmente diferente a la del mundo natural, en tanto en cuanto entran en juego las creaciones de significado de los participantes (seres humanos) que se comunican e interaccionan entre sí y que son “actuales” además de “respondientes a estímulos” (dotados, al menos, de algún grado de autonomía en su actuación). Así, el paradigma interpretativo asume la necesidad de la subjetividad, la contextualización de los datos, la perspectiva interna, la visión holística y la orientación al proceso, siendo descriptivo e inductivo en su proceso de conocimiento. En general, como afirman Carr y Kemmis, existe una “tradición “interpretativa” de los estudios sociales, que procura sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis, 1988, p. 78)

Seguramente, casi nadie negaría que la realidad social tiene aspectos que pueden ser estudiados de forma más “objetiva” y otros que requieren la comprensión de los puntos de vista de los propios participantes, pero, cuando se trata de definir qué línea de investigación se defiende o se utiliza, es inevitable decidir cuál de las dos visiones aporta más conocimiento relevante para la actuación social. Los intentos de síntesis que abogan por un simple eclecticismo y reducen el debate a lo “cuantitativo” y lo “cualitativo”, no hacen sino evitar las cuestiones de fondo.

Para mí, existen pocas dudas de que en el terreno educativo “de aula o centro” es el enfoque interpretativo el que puede resultar más significativo, aunque el estudio del sistema educativo y social, analizado externamente y como una realidad que trasciende en gran medida a cada participante individual aporta la visión necesaria para el análisis estructural. Cómo conjugar una perspectiva y otra no es un asunto resuelto. Habermas, desde el terreno de la filosofía, parece querer hacerlo diferenciando entre “estructura” y “mundo de la vida”, lugar este último donde sería posible la praxis dialógica: tal separación puede servir para preservar lo “humano” del arrollamiento cosificador, pero no resulta satisfactorio intelectualmente. Otros autores, como Giddens, han propuesto mecanismos de integración de la estructura que “nos influye externamente” y la acción-reflexión “subjativa”.

En todo caso, las perspectivas no se reducen a los paradigmas positivista e interpretativo. Recordemos aquí la categorización de la escuela de Frankfurt (refinada por Habermas) sobre tipos de interés, conocimiento y ciencia:

- el interés técnico se corresponde con el saber instrumental (explicación causal) y con las ciencias empírico-analíticas o naturales;
- el interés práctico se corresponde con el saber práctico (el entendimiento) y las ciencias hermenéuticas o interpretativas
- al interés emancipatorio le corresponde un saber emancipatorio (la reflexión) y una ciencia crítica.

Para Carr y Kemmis,

“la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre* o *acerca* de la educación, sino *en* y *para* la educación. Desde esa perspectiva podemos retornar al enfoque de la ciencia social crítica propuesto por Fay (...)

“Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos”.

(Carr y Kemmis, 1988, pp. 168-169)

Sin embargo, quizá estamos saliendo del concepto de paradigma para entrar en el campo de la teoría o enfoque ideológico particular (aunque las fronteras están lejos de ser claras). Si bien mi interés coincide con la finalidad emancipatoria del conocimiento y de la acción, dentro de una perspectiva dialógica de las ciencias sociales, quizá sea útil diferenciar como dos planos diferentes los paradigmáticos y los de orientación más o menos crítico-transformadora. Pero antes creo que es necesario diferenciar un tercer paradigma: el *pragmático* o centrado en la acción, que no es asimilable dentro del interpretativo, pues su lógica y su interés es diferente (no contradictoria). Pienso que tiene aún mayores problemas de concreción científica que el interpretativo, pues, a los “riesgos” que éste tiene (no olvidemos nunca los que tiene el positivista, a pesar de que suelen ocultarse) añade los que se derivan de la no separación entre investigador-objeto de investigación y del propio cambio de lo investigado mediante una intervención que es simultánea a la investigación. A pesar de estas dificultades, y de que ha sido mucho menos definido este paradigma que el interpretativo, la empresa merece la pena por su relevancia de cara la transformación educativa.

Jean-Pierre Astolfi (Astolfi, 1993), por su parte, defiende la existencia de tres paradigmas en la investigación educativa: a) la investigación de *regularidades* (nomotético); b) la investigación de la *significación* (hermenéutica); c) la investigación de la *factibilidad* (pragmática). Basándome en esta distinción, y en lo que he dicho anteriormente, propongo el siguiente cuadro de doble entrada:

		ENFOQUES IDEOLÓGICOS	
		NO CRÍTICO (no cuestiona “la realidad existente”)	CRÍTICO-TRANSFORMADOR (cuestiona “la realidad existente”)
PARADIGMAS	POSITIVISTA (“los hechos”)	Ej.: análisis de resultados escolares sin tener en cuenta la desigualdad sociocultural y sociopolítica	Ej.: análisis de resultados escolares como denuncia de la desigualdad sociopolítica (recursos, quién tiene el poder para decidir “lo que conviene saber”...)
	INTERPRETATIVO (“los significados”)	Ej.: etnografía que estudia las relaciones dentro de un centro escolar sin cuestionar el sistema educativo y social.	Ej.: etnografía que estudia las relaciones dentro de un centro escolar problematizando el marco educativo y social
	PRAGMÁTICO (“la acción”)	Ej.: investigación-acción que se realiza para mejorar la comprensión de un concepto por parte del alumnado, sin que se cuestione el marco pedagógico general	Ej.: investigación-acción que se realiza para mejorar el aprendizaje, cuestionando lo que lo dificulta, sea interno o externo, y especialmente en cuando suponga desigualdad social o sumisión.

De esta manera, podríamos separar (sólo hasta cierto punto) las cuestiones de *enfoque ideológico* de las relativas al *paradigma científico*, y obtener una coherencia ideológica cuando abarcamos una “columna” (dentro de ella, las discusiones y/o complementariedades serían paradigmáticas) y una coherencia paradigmática cuando abarcamos una “fila” (dentro de ella, las discusiones y/o complementariedades serían ideológicas), evitando que en las discusiones se mezcle todo, contribuyendo a una confusión general. Encontrar una integración superior entre los diferentes paradigmas dentro del enfoque crítico-transformador que nos interesa quizá sea “imposible” en un cierto sentido, o, al menos, no hemos encontrado quién lo proponga sin traicionar la especificidad de cada tipo de investigación.

A quienes puedan objetar que el “enfoque ideológico” no influye en el estudio científico, podemos recordarles que la misma selección de qué es lo que investigamos en ciencias sociales está influido por la visión que tenemos del mundo y de hacia dónde han de ir los cambios, o cómo el “decidir” no analizar el contexto social o no incluirlo dentro de los factores que pueden variarse es una decisión tan ideológica como hacer lo contrario. Así, dejaremos claro que nuestro enfoque ideológico es el que podemos denominar como *transformador* y, en la investigación que aquí se desarrolla nos moveríamos dentro del paradigma científico *pragmático*, aunque éste integre elementos propios del interpretativo para poder comprender mejor el significado de las acciones.

5.2. El ‘estudio de caso’

En lo que aquí nos interesa, nos parece relevante la distinción de Robert Stake entre dos tipos de estudios de caso: el estudio de caso intrínseco (el interés de investigación es intrínseco a ese caso) y el estudio de caso instrumental (existe un interés general de investigación y el estudio de caso se utiliza para iluminar esa cuestión) (Stake, 1998).

Tocamos así un punto crucial en los estudios de casos: su grado de generalización, o mejor dicho, la *validez del conocimiento generado fuera de la situación estudiada*. Podemos dejar claro desde el principio que la “generalización” en sentido fuerte es incompatible con el estudio de caso, viola su propia lógica porque no responde a ese tipo de criterios y altera su propio objetivo, que es la comprensión de un caso particular. Sin embargo, un conocimiento que, comunicado a terceras personas, fuera irrelevante, difícilmente podría ser considerado de interés para la comunidad científica y, por tanto, podría ser un estudio de caso válido para los intervinientes, pero no entraría dentro de la investigación científica propiamente dicha. Si abandonamos la pretensión de generalización estricta y hablamos de validez externa del conocimiento generado, nos encontramos con diferentes posibilidades. Es cierto que el estudio de caso es “contextual” y “holístico” por definición, por lo que no podemos sin más trasladar sus conclusiones a otros contextos ni tampoco aislar estrictamente variables. Pero sí que la persona externa que lee el informe (si éste cumple los criterios debidos) realiza comparaciones con otras situaciones que conoce, extrae ideas que pueden ser válidas en otros contextos y pueden ser aplicadas de formas diferentes. En este sentido, resulta curioso que también se realicen estudios de casos en disciplinas técnico-aplicadas (la construcción de un edificio en terreno pantanoso, medicina clínica) pero no en disciplinas nomotéticas: el estudio de caso no vale para establecer leyes generales (es discutible que pueda

hacerlo estrictamente cualquier otra estrategia de investigación en ciencias sociales), pero sí para comprender lo que sucede en un contexto concreto en el que la complejidad es la norma, fuera de situaciones “de laboratorio” con todas las variables controladas.

Ha de pensarse que no toda la lógica se agota en la deducción y en la inducción, sino que existe también la *transducción*, que opera mediante la comparación entre situaciones, aunque no puedan aislarse las variables intervinientes. Tiene que ver, seguramente, con una concepción más “narrativa” del conocimiento y de su transmisión. Es menos rigurosa en el sentido científico clásico, pero se acerca mucho más a la forma de operar de los humanos en situaciones reales, por lo que tiene mucho que aportar en el campo educativo (en el que las pretendidas leyes generales de aprendizaje nos dicen poco en las complejas situaciones de aula).

5.3. La `investigación-acción`

Mi mayor interés se centra en la *investigación social crítica y participativa*, dentro de la cual ha de incluirse la de tipo educativo. Respecto a la investigación social en general, parto del supuesto de que ésta no es neutral y no puede ser “objetiva” en el sentido científico-naturalista del término, sino que está mediada por valores y por el propio entendimiento de las personas intervinientes, en tanto que sujetos (condicionados) de sus propias acciones. Como estrategia de investigación, creo particularmente destacable la denominada “investigación acción participativa” o “investigación social participativa”, referida a contextos no necesariamente educativos, tal como ha desarrollado en España y Latinoamérica por Tomás R. Villasante (Villasante et al., coord., 2000) y otros autores/as, como por ejemplo Paloma López de Ceballos (López de Ceballos, 1987).

Es conocido que la investigación-acción comienza con Kurt Lewin en un ámbito sociológico, pero es Lawrence Stenhouse el *referente* primero cuando se habla de investigación del profesorado en el aula. Stenhouse no formaliza su aportación como investigación-acción sino como desarrollo del currículum, pero desarrolla en el Humanities Curriculum Project procesos de investigación-acción y define las bases teóricas del “profesor investigador” en su clásico libro *Investigación y desarrollo del currículum*, al defender que “el desarrollo del currículum debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículum debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución” (Stenhouse, 1984, p. 169). Añade Stenhouse que, aunque el punto de partida es la preocupación de cada profesor/a por mejorar su acción, es necesario ponerse en comunicación con otros enseñantes que practican el mismo tipo de investigación,

llegando así a un primer nivel de generalización que consiste en el desarrollo de un lenguaje teórico común.

Posteriormente, fueron su colaborador John Elliott (Elliott, 1993) y otros autores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis los que más desarrollaron la *fundamentación de la investigación-acción educativa*. Llegados a este punto, podemos definir la investigación-acción como un *proceso de indagación que supone ciclos recurrentes de práctica-reflexión de forma colectiva y sistemática, destinado a la mejora de la práctica y al aumento de la comprensión*. Aunque no está ligada en principio a una determinada concepción de la enseñanza, sus procesos cobran pleno sentido cuando el enfoque pedagógico busca la participación y somete a crítica sus propios postulados: cuando se asume que la enseñanza es una labor técnica y puramente transmisiva, la investigación-acción tiene poco que aportar en la práctica, y sus propios postulados entran en contradicción con el proceso educativo.

En todo caso, la investigación-acción educativa es diversa en sus concepciones y desarrollos. Una de las posibles divisiones es la establecida por Carr y Kemmis (1998): técnica, práctica y emancipatoria (situándose ellos mismos como defensores de la emancipatoria).

- La investigación-acción *técnica* tiene una finalidad pragmática restringida, se trata de una mejora instrumental y limitada, al no cuestionar ni ocuparse de las metas educativas.
- La investigación-acción *práctica* (que podría llamarse también *interpretativa*): es “práctica” en cuanto que desarrolla el razonamiento práctico de las personas participantes, pero incluye la autorreflexión, el cuestionamiento de criterios, etc. En tanto en cuanto incluye una mejora de la comprensión, es “interpretativa”, según la terminología usada en el curso de doctorado.
- La investigación-acción *emancipatoria* incorpora los valores de la “teoría crítica” (emancipación de los participantes), es dialéctica, el grupo de participantes asume la responsabilidad del desarrollo de la investigación-acción y se contemplan las situaciones como socialmente construidas.

Personalmente, me identifico también con la tercera opción, pero admito que tiene un problema cuando se intenta aplicar en contextos formales en los cuales los participantes no tienen una afinidad ideológica: es difícilmente aceptada por quienes no tengan una finalidad emancipatoria. Quizá una posibilidad, en estos casos, sea enfocar una investigación-acción de tipo *práctico/interpretativo* en cuyo desarrollo pueden incluirse, en un proceso de discusión, correcciones y reflexiones que hagan avanzar la comprensión y la acción de tal forma que sean cuestionados los propios marcos educativos y sociales.

Carr y Kemmis (1998) señalan tres puntos que deben ser básicos en la investigación: la mejora de una práctica social como objetivo, los ciclos de desarrollo en espiral, en los que se interrelacionan procesos de acción y reflexión, planificación y observación, y el carácter colaborativo, que debe tener pretensiones de ampliarse a todas las personas afectadas. Quizá faltaría matizar cómo los contenidos de la investigación deben integrar aspectos “micro” y “macro”, o al menos, “meso”, y un posible cuestionamiento de los presupuestos generalmente aceptados, para que la investigación-acción tenga una perspectiva crítica.

Pero todavía falta algo para que la estrategia investigadora de la investigación-acción supere el nivel de las investigaciones aisladas y concretas: la comunicación a terceros, la construcción de conocimiento común: esto ha de hacerse mediante la constitución de comunidades investigadoras y de la interrelación entre ellas. Carr y Kemmis hablan de “*comunidades críticas de investigadores en materia de enseñanza*”, mediante la construcción de “oportunidades para trasladar este discurso privado a la discusión y al debate con otros: docentes, discentes, administradores, comunidad escolar” (Carr y Kemmis, 1998 p. 57).

5.4. Criterios de calidad de la investigación interpretativa

Se achaca al paradigma interpretativo la dificultad de establecer unos criterios estándar de calidad científica. Creo que una parte de este problema deriva de la propia concepción implícita respecto a la realidad: si no nos interesa tanto “lo que es” como “cómo se vive lo que es”, por decirlo de alguna manera, los criterios han de ser más problemáticos que en el paradigma positivista, aunque no por ello sean inexistentes.

Lino Barrio (Barrio, 2003) insiste, entre otros aspectos, en la necesidad de explicitar las opciones que se toman en el mismo proceso de diseño de la investigación: dado que el diseño no es una cuestión meramente técnica, sino que implica opciones epistemológicas, han de *justificarse* todas las decisiones que se toman, así como los cambios que se vayan introduciendo. De nuevo volvemos a la especificidad de la investigación interpretativa: el diseño no es “experimental” y no existe un protocolo único a seguir, pero se reduce el peligro de su posible arbitrariedad mediante la explicación fundamentada de los procesos de investigación.

Por otro lado, puede hablarse específicamente de los *criterios de calidad* en la investigación interpretativa. Rodríguez Gómez et al. (1996), fieles a su pretensión ecléctica, realizan un intento de síntesis entre los criterios tradicionales de calidad de la investigación y los alternativos. Más interés encontramos en el trabajo anterior

y fundamental de Guba (1985), que establece unos criterios diferenciados para cada paradigma, tras argumentar que sus supuestos y finalidades no son incompatibles pero no pueden mezclarse sin alterar su propia lógica. En el caso del paradigma naturalista (interpretativo):

- el valor de verdad, en lugar de apoyarse en la validez interna, como en el paradigma racionalista (positivista), lo hace en la *credibilidad*, que vendría dada por el trabajo prolongado en el mismo lugar, el juicio crítico de compañeros, la triangulación, comprobaciones con los participantes, etc.;
- la aplicabilidad, en lugar de apoyarse en la validez externa o posibilidad de generalización, lo hace en el concepto de *transferibilidad* entre contextos con determinados rasgos similares (muestreo teórico, abundancia y minuciosidad de las descripciones...);
- la consistencia, en lugar de apoyarse en la fiabilidad, lo hace en la *dependencia* (estabilidad de los datos), que puede conseguirse mediante el solapamiento de métodos (un tipo de triangulación), la réplica paso a paso (establecer la pista de revisión sobre cómo han sido hechas las cosas, observador externo de la investigación);
- la neutralidad, en lugar de ser entendida como objetividad, descansa en la *confirmabilidad* (triangulación, explicitación de la reflexión, revisión por un agente externo).

6. La experiencia desarrollada y el proceso de investigación

6.1. Introducción y contextualización

La experiencia en sí consiste en la elaboración (por grupos de alumnos/as de 3º de ESO) de artículos de opinión sobre problemas sociales basándose en la información extraída de Internet y en la investigación en la comarca, publicándose posteriormente en una revista electrónica de colectivos sociales de Castilla y León⁵⁹. Dicha revista está basada en SPIP, programa libre que permite la edición, publicación y administración automatizada de un sitio web sin conocimiento de lenguaje `html` ni utilización de `FTP`⁶⁰. Se sigue el `método de proyectos` en cuanto a que existen productos finales que organizan el trabajo, aunque éstos son grupales y no de todo el grupo-clase como tal.

A pesar de su carácter concreto, esta experiencia y esta investigación se inserta en una propuesta general, tal como se detalla en otro lugar: utilización crítica de las TIC en una propuesta educativa y sociocultural (de ahí la relevancia de que la publicación no se realice en una `web` exclusivamente escolar) y aprendizaje crítico-transformador en ciencias sociales. Por otro lado, la experiencia no es muy diferente a otras que he desarrollado, porque no interesaba realizar algo `extraordinario` con finalidades investigadoras, sino aprender para la práctica habitual, investigar de forma sistemática sobre ello y, a la vez, clarificar caminos para el desarrollo de la propuesta socioeducativa general, pudiendo dar lugar a una investigación posterior de mayor calado. Interesa remarcar que la experiencia, aunque no tenga un componente experimental muy acentuado, mantiene algunas diferencias respecto a lo que sería la publicación en una web escolar de los trabajos realizados en clase; a saber:

59 “Revista crítica CyL”, dentro de *comunicAcción*, que en esos momentos estaba poniéndose en marcha. Pueden verse los artículos publicados finalmente en www.comunica-accion.org/sp.

60 SPIP tiene que instalarse en el servidor de Internet (con permiso para la utilización de base de datos MySQL, además de alojamiento de las páginas web). La administración y la edición se hace, una vez en funcionamiento, mediante cualquier navegador, sin necesidad de manejar ningún programa, rellenando simplemente formularios-web (en los que se puede `copiar y pegar` lo escrito con cualquier programa de edición de texto). SPIP es, además, un programa libre realizado colaborativamente (con origen en Francia). El sitio web de SPIP es www.spip.net, donde se puede obtener más información y bajar el programa, así como indicaciones sobre diferentes `esqueletos` disponibles.

- Se elabora un artículo de opinión fundamentado en datos, lo que exige un mínimo de investigación y una inevitable re-elaboración personal-grupal.
- Se trata de asuntos polémicos, no de información estricta.
- Se publica en un sitio web no escolar, sino social, y con una intención transformadora, a la vez que dirigida a `toda la población`.

Por otro lado, conviene remarcar que la experiencia que nos sirve de base se desarrolla dentro de la educación formal y obligatoria, concretamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y dentro de la asignatura de Ciencias Sociales impartida por el autor de la investigación. En este sentido, el marco educativo general viene dado, entre otras cosas, por:

- Cierta general aburrimiento y poco interés en la actividad escolar `normal` por parte del alumnado (interés instrumental, interés accidental y/o marginal, escasa implicación personal), pero, a la vez, acomodamiento al funcionamiento tradicional de las clases.
- Superficialidad de los aprendizajes, volatilidad: aprendizajes aparentes, simulados, olvidados, poco relevantes (incluidos también los que aprueban...).
- Aprendizaje restringido a lo cognitivo, y concepción restringida del conocimiento: sumativo (en lugar de conectado) , inerte (en lugar de relevante), poco útil (frente a capacitante y funcional), fosilizado (frente a lo `vivo`).
- Desigualdad entre grupos socioculturales en el desenvolvimiento y resultados escolares, que suele enmascarse detrás de las diferencias personales en capacidad, interés y esfuerzo (reales, pero que no explican las diferencias debidas a la desigualdad sociocultural).
- La estructura escolar y la restricción de la autonomía del alumnado, del profesorado y del resto de la comunidad escolar.
 - Tiempo y espacio: retícula-encajonamiento (para el profesorado y el alumnado).
 - Sistema-estructura: limitada autonomía en la concreción curricular.
 - Parcelación disciplinar y selección curricular academicista.
 - Obligatoriedad del alumnado y autoridad del centro / profesorado respecto al alumnado. Falta de procesos de negociación y participación real.

Al IES *Octaviano Andrés* de Valderas (León) asiste alumnado rural de un sector de la comarca de Tierra de Campos: de Valderas (poco más de 2000 habitantes) y de pequeños pueblos de las provincias de León, Zamora y Valladolid. La dedicación

económica predominante es la agrícola (secano) y ganadera y la tendencia político-ideológica es conservadora, con escasa actividad social y cultural organizada. La dispersión del alumnado, por otro lado, impide que el alumnado se pueda reunir en grupos para completar el trabajo de clase, y, por necesitar la mayoría del alumnado transporte escolar, no se puede tampoco dedicar alguna tarde a trabajar en el instituto y realizar los remates finales sin las restricciones que impone la hora-clase.

El centro escolar es público y tiene alrededor de 300 alumnos/as, y en él se imparten casi exclusivamente ESO y Bachillerato. Trabajan en él alrededor de 40 profesores/as (no todos a tiempo completo), que se desplazan diariamente desde otras localidades, principalmente León y Valladolid. El funcionamiento del IES tiene una orientación tradicional, sin que exista casi ningún programa común o experimental, a pesar de que entre el profesorado existen personas con deseos de cambio. La infraestructura existente incluye un aula de informática que hasta muy avanzado el curso 2003-2004 no tuvo acceso a Internet con posibilidades de utilización real (ADSL por antena parabólica).

El curso en que se desarrolla la experiencia, 2003-2004, fue el primero en que estuve en el centro (destino definitivo); impartí clases de Ciencias Sociales a los tres grupos-clase de 3º de ESO, pero, aunque la experiencia se desarrolla de forma similar en los tres grupos, la investigación se centró en uno de ellos, en el cual se desarrollaba también la labor de tutoría. El grupo estaba compuesto por 18 alumnos/as (14 chicos y 4 chicas) y tenía una actitud un poco más académica que los otros dos grupos-clase de 3º (por la elección de Francés como optativa), aunque existían numerosos alumnos con dificultades de aprendizaje y malos resultados académicos (junto a unos cuantos casos de buenos resultados). Varios alumnos/as del grupo clase se habían manifestado en contra del trabajo en grupos en otra ocasión anterior, aunque en este caso no se plantean resistencias (salvo algún caso aislado).

Durante el curso, en parte de la asignatura de Tecnología, reciben clase de manejo de ordenadores, incluyéndose, entre otras cosas, el manejo de Internet en sus niveles más básicos. Por el contrario, el grupo-clase no parece tener experiencia significativa en realizar trabajos en los que haya que buscar información en Internet ni en cualquier tipo de trabajos en los que sea importante la re-elaboración personal (ni con las TIC ni sin ellas). Algo más de la mitad del alumnado de este grupo-clase tiene ordenador en casa, pero sólo un tercio tiene acceso en su hogar a Internet; otro tercio puede acceder en casa de familiares, amigos o en sitio público (sólo existente este último en uno de los pueblos) y otro tercio, en principio, no tiene acceso fuera del instituto. En el instituto el alumnado sólo puede utilizar los ordenadores en algunas horas de clase de Tecnología y durante la realización de

esta experiencia; el acceso a Internet en el centro escolar les era imposible en anteriores cursos y durante la mayor parte del 2003-2004

La experiencia se desarrolla desde mediados de mayo hasta finalizar el curso. Anteriormente, en las clases del área se había seguido el libro de texto (establecido por el profesorado del curso anterior), aunque de forma no rígida, con insistencia en la comprensión e incluyendo algunas actividades y dinámicas que se alejaban de lo habitual. Los temas curriculares con los que tiene relación son los que los libros de texto (y el utilizado no era una excepción) dejan para el final: los referidos a los problemas del mundo actual; en todo caso, se produjo una casi total desvinculación con la forma en que el libro de texto los abordaba, pues, para que fuera posible la conexión vital y la investigación en la comarca, tales problemas sociales se concretaron en aquellos que tenían relevancia en la comarca, estaban de actualidad o revestían mayor gravedad.

6.2. Breve narración de la experiencia⁶¹

Antes de comenzar a desarrollarse con el alumnado fue necesario poner en marcha la posibilidad de publicación automatizada dentro del 'sitio web' *comunicAcción* (sitio que existía desde el curso anterior). Para ello, y tras aprender a utilizar el programa SPIP, puse en funcionamiento, aunque de forma experimental, la "Revista crítica CyL" como lugar donde se publicarían los artículos elaborados, pero también como lugar preparado para la participación posterior y continua de colectivos sociales de Castilla y León.

También decidí, tras ciertas dudas, optar por centrar la investigación en el grupo de 3º de ESO del que era tutor, por lo que ello facilita en sí, y por darse la circunstancia de tener una mejor relación con ese grupo-clase que con los otros dos (aunque la experiencia se lleva a cabo de forma similar en los tres grupos-clase de 3º, a partir de aquí nos referiremos a lo que sucede en el grupo-clase de referencia; en todo caso, se puede señalar que el proceso fue satisfactorio también en los otros grupos-clase). El hecho de ser tutor del grupo facilita la utilización de algunos tiempos de forma más flexible, pero también hace que se entremezclen en el desarrollo de las clases algunos problemas surgidos en otras materias ajenas.

El inicio de la experiencia se fue posponiendo: en primer lugar, por la falta de condiciones técnicas del IES, pues hasta el tercer trimestre no se pudo contar con línea ADSL de acceso a Internet (una limitación de muchos centros rurales, que sólo puede salvarse con la instalación de una antena parabólica); en segundo lugar, por retrasarse algo más de la cuenta el desarrollo de las unidades anteriores; y en

61 Puede verse el Anexo *Proceso temporal*.

tercer lugar, por ciertas dudas respecto a la concreción del proceso de investigación.

A primeros de mayo de 2004 se realiza una prospección respecto a posibles temas de interés del alumnado que tuvieran que ver con problemas sociales generales o comarcales, sin que se obtuviesen resultados de interés, seguramente por error en la forma en que intenté descubrirlos (la pregunta directa a los grupos-clase). También se pretendía conocer qué grupos culturales, sociales, sindicales, etc., existían en la comarca. En este sentido, es de reseñar que el alumnado dice que no hay colectivos, en general; señalan alguno como “Valderas se mueve” (de forma un tanto despectiva) o grupos de mujeres que organizan excursiones... Más bien la idea es de distanciamiento respecto a los mismos colectivos, e incluso de extrañeza respecto a la posibilidad de que existan, su sentido, etc. Igualmente, se presenta de forma genérica el trabajo que se va a realizar.

El día 17 de mayo, en el último tramo de la clase, se indican las condiciones del trabajo a realizar en grupos de 3-4 personas:

- Tiene que tener parte de investigación y parte de opinión (ajena y propia).
- El producto final de cada grupo será un artículo de unas dos páginas, con información, opinión ajena y opinión propia.
- Poca cantidad de texto entregado, pero mucha exigencia en que la redacción sea propia.
- Publicación en revista electrónica, si hay acuerdo y si tiene mínima calidad.

Se presentan en ese momento los posibles temas (pueden proponer otros, con la misma intención y con acuerdo del profesor),

- De la comarca a lo general (problemas, realidades, discusiones... en la comarca, y luego comparando y generalizado respecto a la realidad global):
 - agricultura y ganadería
 - economía no agraria
 - despoblación
 - juventud en el medio rural
- De lo general a la comarca (u opiniones en la comarca):
 - guerra de Irak / paz
 - problemas ecológicos

→ desigualdad hombre-mujer

Finalmente, se forman 5 grupos (tres de cuatro personas, uno de tres y uno de dos; otro alumno tiene graves necesidades educativas especiales y lleva un programa paralelo). Entrego la hoja de planificación (ver Anexo *Ficha de planificación...*) que tienen que rellenar. Se acuerdan los siguientes temas, uno por cada grupo de trabajo:

- Economía no agraria en la comarca.
- Agricultura y ganadería, realidades y problemas.
- Guerra de Irak.
- Precios productos agrícolas.
- Desigualdad entre países... qué podemos hacer.

Desde entonces, hasta que se acaba el proceso, prácticamente el 21 de junio (el último día de clase) se dedican las clases de Ciencias Sociales (tres periodos semanales de 50 minutos) a este trabajo, exceptuando algunas clases para terminar lo que se quería trabajar del libro de texto en sí mismo y para realizar el último examen de la evaluación. Se aprovecharon también algunos tiempos de la hora de tutoría, bien por tener que recuperar tiempo de clase de CCSS dedicada a tutoría, bien como tiempo libre en el que podían aprovechar el estar en el aula de informática (en este caso, no era obligatorio dedicarlo a CCSS).

Se comienza, tras la planificación mencionada, a buscar información en Internet, recomendándose el sitio web de *comunicAcción* para iniciarse en los temas, aunque utilizan principalmente el buscador *Google*; paralelamente, debían buscar información y/o opiniones en la comarca (esto último, lo hacen más tarde, en realidad). Se les entrega en estos días una copia escrita con las orientaciones para el trabajo y las condiciones que debe cumplir (Ver Anexo *Orientaciones...*). Se exige que el artículo tenga una serie de apartados obligatorios (aunque se puede negociar su cambio con el profesor), para que sirvan de guía sobre lo que hay que hacer.

Se indica que se evaluará el proceso de trabajo y el resultado final como nota de grupo (salvo circunstancias individuales). También se evaluarán la posible exposición pública (que finalmente no se realizará) y las respuestas dadas en el examen de forma individual (sobre lo realizado por el propio grupo: esto se irá concretando después). Se insiste numerosas veces en que no se trata de recoger información y copiarla tal cual (que eso se penalizará gravemente) y que tiene que tener informaciones generales y de la comarca, así como opiniones ajenas y propias, conjuntado todo ello en forma de artículo de opinión.

El día 27 de mayo debían ya dar por cerrada la búsqueda de información y comenzar la redacción del borrador del artículo, aunque hay bastantes grupos que seguirán alargando el proceso de búsqueda, sin comenzar a redactar hasta más tarde, y con dificultades para entender qué es un artículo de opinión, en qué se diferencia de los trabajos escolares a los que están acostumbrados/as, cómo hay que cumplir las condiciones dadas... El día 4 de junio tienen que entregarme el borrador, que les devuelvo posteriormente comentado (Ver Anexo *Plantilla para realizar comentarios...*). Un ejemplo de los comentarios que entrego a un grupo el día 7 de junio es el siguiente:

Problemas detectados en el borrador de vuestro grupo (Artículo de opinión)	
X	No cumple las condiciones mínimas para ser un "artículo de opinión" (buscar convencer, basado en información real, argumentar la opinión propia, utilizar o contraargumentar la ajena...)
¿	No tiene una redacción propia del grupo (se copia...). <i>O, al menos, se coge un estilo de redacción que no es propio..., no es de un artículo de opinión de un grupo...</i>
X	Falta o están poco desarrolladas las alternativas y/o opiniones de fuera de la comarca.
X	Faltan o están poco desarrollados los datos y opiniones de la comarca.
X	Falta o está poco desarrollada la opinión propia del grupo.
X	Falta citar las fuentes utilizadas.
X	Se dan datos o se hacen afirmaciones incorrectas.
X	Se confunde información y opinión (o no se diferencia bien).
X	Problemas de puntuación.
X	Problemas de redacción.
¿?	No ha trabajado todo el grupo , o no ha trabajado por igual.
<i>En general, existe cierta confusión entre apartados... es poco "artículo de opinión" (mucha información...), mezcla cosas muy diferentes (despoblación unida al botellón...), no separa ideas ni presenta de qué habla en cada caso... El apartado 1 no se presenta como relacionado con el tema... ¿Un título atractivo?</i>	

En esa misma clase, en su aula habitual, deben reunirse y planificar cómo resuelven los problemas y mejoran el resultado final, aunque tienden a aprovechar poco el tiempo en este sentido (consideran enseguida que ya han terminado de planificar). Se destinan las dos clases siguientes en el aula de informática a que terminen el trabajo definitivo, y, el día 11 de junio deben entregarlos (lo hacen todos menos un grupo, que lo entrega el lunes siguiente). El 14 de junio realizan un examen, en el que se incluyen dos preguntas sobre el trabajo de grupo de cada cual, y el 16 de junio entrego los artículos corregidos y digo 'qué falta' para ponerlos en Internet (uno de ellos no es publicable, por no ser un artículo de opinión). También, ese mismo día, entrego un cuadernillo que tienen que hacer paralelamente y que teníamos pendiente de hacer. A partir de ese momento, de

forma más flexible, se van publicando y puliendo los artículos, en un ambiente general en el IES de fin de curso y con numerosas faltas del alumnado (menos en Ciencias Sociales, en este grupo-clase del que soy tutor).

Los títulos, los apartados, y algunas frases, son cambiados en algunos casos, con intervención del profesor (por incorrecciones o por buscar textos más atractivos o claros), y se incluyen algunas imágenes como logotipos. Los títulos finales con los que se publican en www.comunica-accion.org/sp son:

- *¿De qué se vive en el medio rural además de la actividad agraria?*
- *¿Tienen razón los ganaderos en sus quejas?* [No se publica la parte de agricultura]
- *Guerra de Irak ¿justa o injusta?*
- *Problemas con los precios de los productos agrícolas.*

Una vez publicados, pueden ser vistos y comentados por el resto de compañeros/as, también de otros grupos-clase de 3º, e igualmente pueden leerlos y realizar anotaciones públicas personas de fuera del IES. Pero, dadas las fechas, el curso acaba sin que esto pueda hacerse más que en unos pocos casos, dado que no se llega a dar a conocer la nueva revista-web (lo cual se hará posteriormente, cuando la revista tenga más contenido).

6.3. El sentido de esta investigación y su proceso

> Características y sentido de la investigación. Justificación.

Esta investigación ha de ser entendida en tres sentidos distintos, aunque no contradictorios:

- Con sentido en sí misma, como autoanálisis y como mejora propia de un profesor de ciencias sociales en la educación secundaria (también la experiencia que sirve de base a la investigación tiene sentido en sí misma, no se realiza para poder efectuar la investigación).
- Como punto en el camino de una proceso más amplio, pues tanto la experiencia como la investigación se insertan dentro de un proceso más profundo y de más largo recorrido (propuesta educativo-cultural).
- Como práctica concreta de investigación, al analizar la experiencia de un forma más sistemática de lo habitual, lo que permite desarrollar algunas destrezas y explorar ciertos caminos de investigación.

¿Qué tipo de investigación hemos desarrollado? Situada dentro del paradigma interpretativo, con finalidad pragmática y con un enfoque que se pretende crítico, esta investigación no es propiamente un 'estudio de caso', aunque tiene algunas características de él. Se sitúa dentro de una intención 'de acción', pero no llega a desarrollar un proceso de 'investigación-acción'. Creo que puede y debe considerarse como un 'análisis sistemático de una experiencia', pero no con finalidad en sí mismo, sino como un primer momento o fase de lo que pudiera ser una investigación-acción, o, al menos, como una exploración inicial para desarrollarla.

Antes de iniciar la experiencia y el proceso de investigación, me surgieron ciertas dudas de tipo ético en torno a la posibilidad de que se forzase al alumnado a proporcionar información en una situación en que el profesor tiene sobre ellos un poder evaluatorio y disciplinario. En este sentido, opté finalmente por no pedir al alumnado nada que no hubiera pedido en otras ocasiones en que he desarrollado experiencias similares y no tenía ninguna finalidad de investigación sistemática y de posible beneficio individual. Además, ante la duda de que se pudiese hacer algo 'extraordinario' en función de la investigación, lo que se hizo fue que la experiencia se desarrolló igual en los otros dos grupos-clase de 3º de la ESO donde impartía la misma asignatura. Esto permitía además que no tuviese que 'pedir permiso especial' para desarrollar la experiencia (o que un grupo pudiese bloquear la experiencia, ejerciendo un contrapoder también peligroso). La diferencia estuvo en que me obligué a recoger de forma más sistemática la información que posteriormente sería analizada en el grupo que iba a centrar la investigación. Este grupo finalmente fue informado someramente de mi finalidad investigadora, cuando se les solicitó que rellenaran unas encuestas en las que se les pedía valorar la experiencia. Por otro lado, como no podía ser de otro modo, se ha puesto especial cuidado en garantizar el anonimato del alumnado como personas individuales. Persiste cierta duda, en todo caso, sobre la 'propiedad de los datos', a pesar de haber sido recogidos desempeñando la labor de profesor de aula y no como un observador externo.

Cabe justificar, en otro sentido, lo que podría considerarse como un excesivo peso de la fundamentación teórica y de la propuesta (en detrimento de la experiencia e investigación en sí) o como una gran distancia entre fundamentación y propuesta, por un lado, y el análisis de datos, por otro, puesto que tal análisis se efectúa sin alejarse de la experiencia concreta. Creo que esto ha de ser así si se ve con la perspectiva adecuada, es decir, se evitan así excesivos saltos entre lo concreto y lo reflexivo, y se favorece que la experiencia y la investigación sean vistas como lo que son: un elemento concreto dentro de una propuesta más general, pendiente de desarrollar e investigar con más extensión y profundidad en el futuro.

> Desarrollo del proceso de investigación. Instrumentos.

Fase preactiva

[De forma indirecta] Intereses y experiencias previas del autor; participación como miembro de Concejo Educativo en la puesta en marcha de *comunicAcción* [curso 2002-2003]; licencia por estudios dedicada a la educación crítica y la utilización de las TIC, durante la cual se recoge una gran cantidad de información bibliográfica y documental de fundamentación de la propuesta educativo-cultural.

[De forma directa] Preparación de la experiencia y diseño básico del proceso de investigación. Espera hasta el momento adecuado de realización [Tercer trimestre del curso 2003-2004]

Fase activa

[mayo y junio de 2004]

Desarrollo de la experiencia y recogida de información. Información que se recoge:

Diario

Fichas de planificación

Trabajos del alumnado (borrador y definitivo), incluyendo material que utilizan.

Valoración de los borradores que les entrego.

Exámenes

Encuestas de valoración rellenas por parte del alumnado.

Datos de notas de la asignatura y de la tutoría (datos evaluaciones, etc.)

Fase proactiva

[julio y agosto de 2004]

1. Realización de un primer esquema global
2. Textos de fundamentación: selección. Propuesta educativo-cultural selección.
3. Codificación de la información primaria.
 - 1.1. Codificación de primer nivel del diario según el origen y tipo de texto (quién habla, si es descripción, generalización, etc.; ver Anexo *Diario del profesor...*)
 - 1.2. Codificación de segundo nivel del diario: por Dimensiones generales (Ver Anexo *Codificación de segundo nivel...*: Dimensiones generales)

- 1.3. Datos individuales del alumnado (Ver Anexo *Tabla de datos individuales...*)
- 1.4. Codificación de las encuestas rellenas por parte del alumnado
- 1.5. Organización interna de Codificación de segundo nivel, surgiendo así dimensiones más concretas (Ver Anexo *Codificación de segundo nivel...: Fragmento*).
- 1.6. Análisis y comparación de grupos: dinámicas de trabajo y contenidos temáticos, basándome en el diario y en los borradores y trabajos finales entregados (no en la versión finalmente publicada en Internet). (Ver Anexo *Una comparación / análisis de los trabajos finales...* y Anexo *Análisis del contenido de los artículos...*)
- 1.7. Anotaciones sobre las preguntas contestadas individualmente en los exámenes individuales referentes al trabajo grupal. (Ver Anexo *Tabla de datos individuales...*)
4. Redacción de los capítulos de fundamentación y de propuesta educativo-cultural. Bibliografía.
5. Redacción del análisis de la experiencia y del proceso de investigación.
6. Redacción de las reflexiones y conclusiones finales.
7. Revisión final del documento.

7. Análisis y comentario reflexivo de datos

7.1. La dinámica de cada grupo y su trabajo final

Dado que existen diferencias muy marcadas entre unos y otros, conviene hacer un breve recorrido por cada uno de ellos, fijándonos en su dinámica interna y en su resultado final, especialmente en los casos donde el funcionamiento fue más dificultoso. En general, podemos decir que hay grupos que hacen todo juntos, y otros que se dividen el trabajo y se separan para hacerlo; por otro lado, cabe señalar que una de las dificultades con las que se encuentra el profesor viene dada por la diversidad de ritmos de los diferentes grupos, cuando los horarios de clase imponen unas dinámicas comunes.

> Grupo 1

Este grupo muestra delante del profesor muchas dificultades para entenderse entre ellos, a pesar de su escaso número de componentes, echándose la culpa mutuamente de la falta de avance en el trabajo realizado (aunque no les impide seguir en el mismo grupo y tener una buena relación personal):

(7 junio, Diario) “Vuelven a discutir entre ellos: Álvaro dice que Rubén no ha hecho nada, que lo único que le ha “mandado” no lo ha hecho (traer entrevistas hechas), él dice que sí lo ha hecho pero luego matiza ante mí, “bueno, las traigo mañana”... Luego parece que se reparten tarea... pero no sé cómo exactamente.”

Tuvieron dificultades para encontrar información en Internet sobre su tema: no era fácil de encontrar, si es que la había realmente. Sin embargo, esa dificultad no explica, al menos totalmente, que en el tiempo de trabajo que hay hasta que entregan el borrador (la mayor parte del tiempo total), no entiendan realmente qué hay que hacer, que no sigan las instrucciones iniciales ni intermedias y que no parezca preocuparles su situación. Van haciendo cosas, más bien parece que uno de ellos y fuera de clase, pero sin ajustarse a lo que hay que hacer: va resumiendo, copiando con poco sentido... olvidándose del tema concreto del trabajo:

(3 junio, Diario) “A1-1 ha hecho por su cuenta en casa algo de trabajo. Lo que tienen escrito no es un artículo de opinión, sino resúmenes... Se lo digo, pero no parece preocuparles.”

(7 junio, Diario) [Al entregarles corregido el borrador] “No parecen demasiado sorprendidos ante el palo que les doy

respecto al trabajo (digo que “no es un artículo de opinión”), aunque sí dice A1-2 que él no sabía lo que había que hacer (“pero qué hay que hacer”, sigue preguntando, les digo que saquen la hoja de orientaciones, no la encuentran, de momento...).”

Sin embargo, cuando se les devuelve el borrador corregido, diciendo que no se ajusta a lo pedido, y con mi ayuda, entienden por fin de qué se trata y centran su trabajo, realizando un artículo de opinión que, aunque breve, cumple con las condiciones básicas exigidas:

(9 junio, Diario) “Ya, por fin, empiezan a redactar realmente como artículo de opinión, siguiendo apartados. A1-2 tiene escrito a borrador, que parece que ha traído de casa... A1-1 está al ordenador, A1-2 está con él. No sé si están pasando lo del borrador o es nuevo lo que redactan. Sí que echo una ojeada y digo que ahora sí va por ahí la cosa, y A1-1 asegura que ya tienen claro lo que hay que hacer. Al final, tienen un párrafo escrito, sin haber perdido el tiempo (al menos, que yo haya visto).”

También parece haberles ayudado el que al final se han centrado más en la información que recogen en la comarca, información que sí entienden (aunque incluyen explicaciones sobre procesos que no siempre vienen a cuento).

> Grupo 2

Este grupo trabaja de forma autónoma, sigue bien las instrucciones y pide ayuda cuando lo necesita. A veces, hay que llamarles la atención por su tendencia a reírse, aunque no abandonan el trabajo. Cumplen bien los plazos previstos y no manifiestan problemas entre sus componentes (aunque en alguna ocasión, informalmente, dicen que una persona no ha hecho nada, que coincide con la única que se despista en bastantes ocasiones). Tienen una actitud de cercanía conmigo, aunque oscilan entre el buen entendimiento y la discusión excesiva. Al ser el primer grupo en terminar, le atiendo bastante en la fase final, para colgar en Internet, edición final, etc.

El borrador que entregaron ya cumplía básicamente con lo que se pedía, y lo mejoran posteriormente según las indicaciones que doy sobre él (aunque no todas se siguen por igual). Sin embargo, cuesta trabajo que perfeccionen el trabajo final, puesto que lo consideran terminado muy pronto y lo valoran muy positivamente:

(7 junio, Diario) “Gestos y expresiones de “¡qué más quieres!, ya está”, por parte de A2-4, al menos... Les digo

que no está mal pero que se puede mejorar, que falta datos, que hay que integrar, que faltan opiniones contrarias... ”

En cuanto a los apartados pedidos y al peso de cada uno, podemos decir que el de opinión personal es muy breve, pero realmente su opinión está en todo el artículo, entremezclada con la información y opiniones ajenas. Por otro lado, algunas cosas están descolocadas, no se encuentran en el apartado que deberían estar.

> Grupo 3

Existen muy diferentes niveles de comprensión y de implicación en el trabajo dentro del grupo, y no funcionan muy integradamente (se quejan los que llevan el mayor peso del resto del grupo, pero tampoco parece que quieran integrar bien al resto, puesto que no son partidarios del trabajo en grupo).

Presentaron un esquema alternativo, que, con alguna corrección, acepto (y luego efectivamente lo siguen). Se planifican, el menos en la última fase, de forma autónoma y muy adecuada. En el trabajo final está muy desarrollada y completa la información recogida en la comarca. Aparece con poco peso la opinión y alternativas del grupo, aunque se ven reflejados en lo que van recogiendo de la comarca.

El trabajo final tiene una buena calidad, y, sobre todo, se diferencia claramente del borrador; éste estaba muy trabajado, pero no como artículo de opinión y con poca información de la comarca. Se han seguido las indicaciones respecto al borrador y el artículo final cumple plenamente las condiciones exigidas.

> Grupo 4

El artículo de este grupo no llega a publicarse, por tener gran parte de texto copiado y sin que ni siquiera el propio grupo lo entienda. Les cuesta reconocerlo (tengo que demostrarles que no saben lo que quieren decir varias frases que han puesto). Creo que les excedió el tema, y, además, no siguieron ninguna dinámica adecuada, yo no conseguí hacerles entender que iban mal... y parece que no les preocupó nunca mucho. Muchas veces están delante del ordenador con sólo el título escrito, pero no piden nunca (o prácticamente nunca) ayuda:

(2 junio, Diario) “Falta A4-3 y no hacen nada, al menos nada efectivo (tampoco les llamo la atención por jugar ni les veo mirar otras cosas, aunque no sé seguro lo que hacen todo el tiempo...). Creo que abren archivo, ponen el título, le cambian el color y el tipo de letra... y nada más, que yo vea.”

(9j) [A pesar de que amenazo con la nota si siguen con textos copiados y/o que no entienden...] “No veo manera de que este grupo avance”

(17-j) [después de haberles dicho que no se podía publicar el artículo] “Les sugiero que, ya que no pueden arreglar (...), que escriban qué ha pasado, con sinceridad... para que les pueda contar ese esfuerzo...: me dicen enseguida que no sabían lo que había que hacer, que esa es la información que había...”

Hay alguna diferencia entre el trabajo final y el borrador: se añade algo más, se incluye alguna frase de presentación, algo de opinión, pero no llega a ser un artículo propia; la mayoría de la información está copiada, sin citar y sin que entiendan lo que dice; el conjunto, además, sigue siendo muy breve.

> Grupo 5

Acaban realizando los dos subtemas del trabajo como dos artículos distintos. Sólo se publica una parte, la B; la A no cumple con condiciones (no habían entregado esta parte en el borrador -¿no pensaban hacerla o no la tuvieron a tiempo?-, por lo que no se le pudo ajustar antes de que entregaran el definitivo). En el borrador entregado, no había nada de la parte A, y luego sí se entrega, pero no cumple las condiciones de artículo de opinión (se hubiera podido arreglar si se hubiera entregado como borrador). La parte B mejora en el artículo final en cuanto a organización en apartados, ajustarse a lo que se pide, etc. La parte A es básicamente un resumen de información sacada de Internet, sin organización ni orientación clara, más algo de información recogida de un par de entrevistas. En la parte B tiene gran peso la experiencia familiar las y preguntas hechas en la comarca, falta información sacada de Internet u otras fuentes generales. Meten dentro de apartado de información de fuentes indirectas lo que les cuenta algún productor.

Este grupo que no pide nunca o casi nunca ayuda (al menos como grupo), e incluso alguna vez la rechaza:

(20 mayo, Diario) “El grupo es reactivo a ser ayudado “porque ya sabemos” (pero no están encontrando [información]).“

¿Han funcionado como grupo, realmente? Además de que no unifican el trabajo, se acusan en las encuestas o en comentarios informales individuales de que los demás hacen mucho menos. También se observa que en demasiadas ocasiones no se reúnen para unificar, repartir, acordar, etc.:

(3 junio, Diario) “Trabajan en 2 ó 3 ordenadores. No se organizan aquí. Dicen que ya tienen repartido para hacer en casa, que aquí no hay nada... Sólo tienen un borrador a mano.”

(9 junio, Diario) “Están a veces juntos, a veces separados. Parece que primero están pasando a ordenador lo que tenían a borrador a mano... (...) A5-3 me hace ver, creo que adrede, que “él” ha redactado, que es su opinión... A5-2 sigue a su aire, no totalmente, pero sí que pasa de acercarse cuando estoy dando indicaciones a todo el grupo y vemos lo que hay que hacer... Luego se van dividiendo y parece que van avanzando...”

7.2. Metodología y dinámica de trabajo

En general, la dinámica de trabajo fue adecuada, aunque más lenta de lo deseable (quizá lo normal, teniendo en cuenta la novedad que el tipo de trabajo suponía para el alumnado). Hubo un ambiente de trabajo correcto en la mayoría de las ocasiones. El ambiente es mucho más agradable, cálido y eficaz que en las clases ‘normales’ realizadas en el aula: seguramente por el tipo de trabajo a realizar, y, especialmente, por realizarse principalmente en el aula de informática que, dada la existencia de ordenadores con conexión a Internet, resulta un espacio mucho más rico y posibilitador que el aula ‘de mesas y sillas’.

Sin embargo, recogeremos aquí, casi inevitablemente, más los problemas o cuestiones que llaman la atención, pues pueden servirnos más de cara a la reflexión y a la mejora futura.

a) Orientaciones del profesor y autoorganización del grupo

Es difícil negar la importancia de las orientaciones que el profesor da para realizar el trabajo, máxime cuando se está desarrollando un trabajo en el que el alumnado no tiene experiencia (por el uso de las TIC para buscar información, y, sobre todo, por el nivel de re-elaboración que se exige). Doy numerosas instrucciones orales y también las sintetizo por escrito (Ver Anexo *Orientaciones...*) y les facilito una copia. Extraigo de este texto escrito algunas cuestiones:

(Texto de orientaciones entregado al alumnado)

- **“No se puede copiar ninguna frase o dato de otras personas o colectivos sin citarlo (...). [redacción propia]**

- Las ideas han de estar conectadas entre sí, y seguirse un **orden**. Por ejemplo: 1) análisis de la realidad, con ejemplos y datos; 2) alternativas y opiniones de colectivos, personas, con los que no tenemos contacto directo; 3) datos y opiniones recogidas en la comarca; 4) opiniones del grupo y conclusión.
- En definitiva, no es necesaria mucha cantidad de información, pero sí una buena elaboración. Si se alcanza un mínimo de calidad y puede ser interesante su lectura fuera del IES, se publicará en Internet en una revista electrónica.”

Posteriormente, se recalca en muchas ocasiones lo mismo, con añadidos o matizaciones según la fase del trabajo en que están. Por ejemplo,

(3 junio, Diario) [al principio de la clase] “Pido que dejen de tocar los ordenadores y “me miren” (cuesta trabajo que lo hagan todos), para dar algunas indicaciones, y digo:

Todo es de todos los miembros del grupo. Si se reparte la redacción, hay que poner en común ideas y revisar lo que se ha puesto...

Hay 4 apartados, que hay que respetar y marcar si no se ha negociado otra ordenación conmigo

Calidad y no cantidad

Redacción en un artículo de opinión no es lo mismo que redactar la respuesta en un examen

Recuerdo que hoy o mañana tienen que entregar...

El borrador cuenta para nota.....”

Se tiene la sensación, recogida en el diario, de que se repiten las cosas excesivamente, pero, a la vez, de que las instrucciones no se entienden bien hasta que llega el momento final (o después de haber seguido un camino equivocado). Hay grupos y personas que entienden bien tales orientaciones cuando se habla con ellos/as directamente y sobre un asunto concreto, y no parecen prestar atención, o al menos no las aplican, cuando se explican para toda la clase o se dan por escrito. A pesar de la insistencia en que utilicen la fotocopia de orientaciones como guía (por ejemplo, para distribuir el artículo en apartados), no suelen hacerlo:

(7 junio, Diario) “pienso: ¿cómo dar instrucciones comunes si hay gente que puede entender cosas diferentes? Si no se hace hincapié en que es breve... otros lo rellenarán para alargar... (...)

Vuelvo a decir “sacad la hoja de orientaciones del trabajo” (di copia para cada un@)... “que es básico”, “que luego decís que no sabéis”, “que luego os digo que no vale lo que habéis hecho y es que no habéis mirado...”, incluso en un grupo digo “tenedlo como la biblia...”... Creo que no he visto a nadie, salvo algún momento excepcional, sacar esta hoja de indicaciones autónomamente, sin que yo lo dijera. Hay quienes la han perdido, o no saben dónde está en el momento... [Cuántas indicaciones, qué repetitivo papel el de profesor, al menos así..., y con poco caso, salvo cuando ven las orejas al lobo...]”

Incluso, cuando se entregan corregidos los borradores, con indicaciones por escrito y específicas de cada grupo, recojo en el diario que “parece que no han dado la importancia debida a mis indicaciones en la hoja de cada grupo [sobre su borrador entregado” (9 junio, Diario). Sí que se ajustan a las indicaciones en general, cuando se habla con cada grupo, cuando se insiste, cuando se ve con el grupo por qué afirmo algunas cosas, cuando se explica la lógica de lo que se pide... y cuando ven que ya los plazos de final están encima.

A pesar de que se insiste muchas veces que un artículo de opinión es diferente a poner información de otros, que lo que cuenta es la calidad, etc.. parece que sigue predominando la idea en bastantes casos de que se trata de meter información, sin más. En general, se ve que hay grupos a los que les cuesta coger el hilo de lo que hay que hacer y de organizarse en el grupo. Los tiempos dedicados a planificación tienden a aprovecharlos poco, a pensar que enseguida está ya planificado todo. Veamos algunos ejemplos:

(20 mayo, Diario) “Traen la ficha de planificación más o menos rellena, pero muy esquemáticamente (no sé si la terminaron al cerrar la clase anterior o han relleno algo en casa, pues les dije que lo terminaran antes de esta clase).”

(7 junio, Diario) “Realmente no utilizan bien el tiempo de planificación, me da la sensación, creo que lo resuelven con “tú traes esto y yo lo otro”.... “

(3 junio, Diario) “Los grupos que optan por repartirse tarea, tienden a hacerlo por apartados...: les digo que no cuadra [se ve que no se escucha en profundidad lo que digo, claro, o que se pasa de ello]”

(9 junio, Diario) “Hay grupos en los que hay gente desperdigada, y no se sabe si están de acuerdo en lo que están haciendo.”

No obstante, hay algunos grupos que se organizan de forma bastante autónoma y eficaz, seguramente más por habilidad previa y relaciones de amistad que por seguimiento estricto de las orientaciones. En todo caso, casi todos los grupos encuentran en algún momento (aunque algunos muy tarde) el camino para ir ajustando su trabajo. No cabe duda de que el proceso de aprendizaje de la autonomía no es rápido, y no se puede dar por hecho cuando no se han desarrollado los procesos educativos que la promueven.

b) Interacción profesor-alumnado

En general, me da tiempo a atender a todos los grupos, aunque, a posteriori, puede verse que algunos habrían requerido más atención por mi parte. Dos de los cinco grupos, que son quienes tuvieron más dificultades para que el trabajo se ajustara a lo que se pedía (uno no lo consiguió y otro sólo parcialmente), no piden ayuda e incluso alguno de ellos la rechaza en alguna ocasión:

(20 mayo, Diario) “El grupo es reacio a ser ayudado “porque ya sabemos” (pero no están encontrando...)”

(7 junio, Diario) “No hay diálogo con ellos: no me llaman, y yo no voy -no conscientemente, sino porque va pasando el tiempo...”

(3 junio, Diario) [Los integrantes de un grupo] “No piden nunca mi ayuda. [[no avanzan casi nada]]”

(27 mayo, Diario) “Bastantes grupos no reclaman casi ayuda...”

En algunos momentos momentos no me da tiempo a atender a las demandas de todas las personas o grupos que me llaman: bien porque hay más dificultades de lo habitual, bien porque un grupo monopoliza mi atención durante un tiempo, ... y ahí es posible que ciertos grupos se pierdan o abandonen la tarea, no insistiendo en pedir mi ayuda y quedándose finalmente sin ella.

En general, ante las dificultades tienden a echar la culpa a la dificultad de la tarea, sin más, o al profesor (“no hay nada en las páginas-web que nos has dicho...”); o a que “no hay nada de información sobre nuestro tema”... o escabullirse de lo que hay que hacer (“a quién voy a preguntar, ya ves...”). Suele predominar la queja más que la búsqueda de soluciones, aunque a veces me doy cuenta de que algunas de sus

demandas no son atendidas: “Hay quien pide algún ejemplo de artículo de opinión. [Que no doy, finalmente]” (2 junio, Diario).

Existen ocasiones, sin embargo, en que el proceso de interacción da sus frutos, lo cual seguramente coincide con un tiempo amplio de atención al grupo (lo que favorece la desatención a otros) y/o con un momento crucial en el proceso de trabajo:

(9 junio, Diario) [En un grupo] “Les digo que se fijen en lo que falta, en mis indicaciones escritas (que no están mirando...)... Después de explicarles lo que les he puesto a ellos, y los apartados que todo el mundo tiene que tener, parece que entienden, se ponen a hacer por partes, separándose... No sé si han terminado de entender lo que les digo de la unidad que requiere un artículo, que no es meter una cosa y otras... También, que faltan opiniones contrarias (...). Les digo que hay cosas que incluso ya saben de la comarca, de agricultura cosas, ... y que lo que pongan debe ir todo seguido... (...) Luego se van dividiendo y parece que van avanzando...”

Uno de los momentos importantes debiera ser el proceso de corrección y mejora final. Tengo una sensación ambivalente, en tanto en cuanto parece que realmente `se trabaja junto al alumnado´ y sabemos qué queremos decir cada cual, pero a la vez se ejerce un peso excesivo como `profesor´, sobre todo si, como sucede muchas veces, el grupo no siente que haya que editar el artículo mucho más:

(10 junio, Diario) [Un grupo] “Retocan un poco, imprimen y me lo entregan. A ojo, parece que no han modificado mucho desde el borrador, hay algunas faltas de ortografía... Parece que enseguida pasan de modificar, tampoco se entusiasman por colgarlo, aunque sí las interesa hacerlo... A2-4 e A2-2 parecen preocupadas sobre todo por el examen de inglés que tienen a continuación, les tengo que quitar los libros de las manos prácticamente, se salen al pasillo a estudiar... Parecen tener la conciencia de que está acabado y de terminar con ello, aunque a la vez les interesa que quede bien, que aparezca la imagen... (...). Cuesta trabajo que se centren y que de lo que hablemos sea realmente de cómo mejorar el trabajo. Yo me siento al ordenador, ellas alrededor; yo voy haciendo y mostrando cómo se cuelga, cómo se pone negrita, etc.... (...)... Al cambiar los títulos de apartados, para ponerlos menos sosos, voy diciendo... y va quedando lo que

yo digo. (...)"'. Les quiero hacer ver que falta corregir... que se puede mejorar... pero de esto pasan un poco."

Más fácil resulta cuando la ayuda que necesitan es más concreta, aunque muchas veces también se requiere tiempo:

(27 mayo, Diario) [Búsqueda de información] "En este grupo, mucha ayuda mía: no encontraban nada... realmente no hay mucho de su nivel... Yo les encuentro cosas."

De lo que no cabe duda es que el proceso de trabajo en grupos, al tener que plasmarse en un producto final, realizarse en un espacio más rico en posibilidades que el aula de cuatro paredes y exigir otro tipo de relación profesor-alumnado, favorece un tipo de relación más cercana en cuanto a lo personal, pero también en cuanto a la ayuda que se presta para el aprendizaje. Son frecuentes los momentos en que 'nos enfrentamos juntos' a las dificultades que surgen y el ambiente no es de obsesión por el control de la clase, el silencio, la escucha, etc: "Es muy interesante tener tiempos 'semi-regulados', en los que además hay un acercamiento distinto" (21 mayo, Diario).

Más difícil resulta cumplir la intención de negociar ciertos aspectos según se iba desarrollando el trabajo. Hay un problema constante para dialogar con toda la clase; se tarda mucho solamente en presentar lo que hay que hacer; al hablar con tod@s no se sabe en nombre de quién habla cada cuál (cada cual piensa que lo suyo es opinión general); y además, cuando no hay una tarea muy concreta a hacer, suele haber interrupciones, juegos, etc. Incluso, cuando se dan instrucciones concretas, yo "me quejo de que interrumpen y escuchan poco, y ellos de que no termino nunca de dar explicaciones" (19 mayo, Diario). Les cuesta mucho callar y esperar su turno: hay un tercio de la clase que dice lo que se le pasa por la cabeza en cada momento; "yo me alargo, me enfado, pierdo el hilo... ellos dicen que tardo mucho -y es verdad...-" (21 mayo, Diario). A nivel grupal, sólo en una ocasión aprovechan la posibilidad de cambiar los apartados del artículo negociando otros conmigo (que acepto, con alguna pequeña corrección).

c) Utilización de las TIC: proceso práctico

En términos generales, se detectan diferentes niveles de manejo del ordenador e Internet, pero parece que con lo que ya saben y mis indicaciones, todos los grupos van resolviendo las dificultades técnicas. Se nota que entre clases de informática en Tecnología y lo que una parte maneja en casa se evitan grandes bloqueos o una excesiva necesidad de intervención técnica por mi parte. Seguramente, no habían hecho trabajos que requirieran explícitamente buscar información en Internet, y

menos aún que requirieran una re-elaboración personal y publicación como escrito propio.

Dado que la publicación final se realiza con el programa SPIP, que permite la publicación automática, y con mediación del profesor, ahí no existen dificultades técnicas, pero sí en algunos casos en la búsqueda de información, porque ciertos temas no tenían gran presencia en Internet, la información era difícil de encontrar o la que encontraban no era adecuada a su nivel de comprensión y/o al trabajo que tenían que realizar. La búsqueda de información se expande demasiado en el tiempo en varios grupos, pero las dificultades anteriores no son la única causa: creo que, como suele pasar, resulta más fácil seguir buscando y acumulando información que enfrentarse a la tarea de elaborar y redactar. Es llamativo, pero bastante comprensible, que gran parte de la información buscada no se aprovecha para realizar el trabajo final: por haber recopilado demasiada, por no entenderla, por no ser realmente útil para el tema... Algunos grupos acaban realizando el trabajo basándose más en la información recogida en la comarca, bien porque el tema les llevó a ello, bien porque no encontraron suficiente información en Internet,... o porque no fueron capaces de manejar la que encontraron:

(A5-2) “Los datos los hemos sacado de Internet y la mayoría de las cosas son de lo que nosotros sabemos y de lo que nosotros oímos en casa. (...) El tema tiene poca información porque en todas las páginas que mirábamos en ninguna venía nada pero un poco de internet y otro poco preguntando al final hemos sacado información”

El utilizar SPIP para la publicación tiene la ventaja de que los formatos de presentación (tipos de letra, colores) no tienen que atenderse mientras se redacta en artículo con cualquier editor de textos (el que cada cual maneje o tenga disponible), lo que debe facilitar que el alumnado se centre en el contenido de lo que escribe y no en su aspecto estético. Sin embargo, preocupado por el contenido, descuidé algo que para el alumnado (y para todo el mundo en general) tiene importancia para considerar el producto atractivo para sí mismos y para la posible audiencia: la imagen. Un grupo propone poner su foto en el artículo, y aunque también yo lo había pensado, finalmente no se hace. En cambio, sí que, aprovechando una pequeña imagen que había incluido un grupo, me surgió la idea de convertirla en logotipo del artículo y buscar (el alumnado y/o yo) imágenes-logos para el resto de artículos, lo que redundó en una mayor satisfacción sobre la presentación final.

El manejo del ordenador resulta motivante, al menos durante el desarrollo de la experiencia: sólo en una ocasión un alumno manifiesta cierto rechazo a su uso. Es

verdad que el uso en el contexto del trabajo les resulta menos atractivo que el uso para fines lúdicos, de curiosidad (páginas sobre sus pueblos...), o para la relación personal, pero, en todo caso, el recuerdo de que `hay que trabajar` hay que hacerlo con mucha menos frecuencia que en otras dinámicas de clase.

Aunque no puedo saber cuál es su peso real, varios/as alumnos/as manifiestan en varias ocasiones (al final del proceso) que la publicación en Internet aumenta la motivación para que el trabajo quede bien. Creo que esto habría tenido más importancia aún para posteriores ocasiones si se hubiese podido difundir más externamente el trabajo y hubieran recibido comentarios.

(A2-4, Encuesta) [Ponerlo en Internet] “Bien, porque sino no merecería la pena, así sabes que hay que hacerlo un poco bien porque si no no se pone en Internet, y te esfuerzas más”

(A2-1, Encuesta) [Comparación respecto otros trabajos, clases...] “Este trabajo ha estado mucho más elaborado que otros muchos que hemos hecho ya que éste iba a colgarse en una revista”

Sin embargo, tienen muchas dudas sobre `quién va a leer esto`, de tal manera que tengo que informar alguna vez de que, aunque la revista está creándose y ahora no es conocida, aumentará luego su contenido y se difundirá exteriormente, además de enlazarse ya desde la portada de *comunicAcción*. Obviamente, esta cuestión queda interrumpida por el final de curso, pero constituye un elemento fundamental para que lo que se publica no sea exclusivamente visto como otro trabajo escolar más.

7.3. Los entornos local y virtual, el aprendizaje crítico y la creación cultural

a) La realidad local y las personas cercanas como fuentes de información

Analizando los trabajos finales entregados, podemos observar cómo se integra la información recogida localmente en el trabajo final de los grupos. Tres de los cinco temas escogidos se centraban en cuestiones económicas de la comarca (o de la región, pero centrándose en la comarca como base). En estos casos, se trasvasa con bastante fidelidad y de forma directa lo que se conoce experiencialmente o se oye comentar en casa, además de la información que se averigua mediante alguna pregunta intencionada:

(Grupo 1, texto final entregado) “Esto está produciendo graves problemas entre los agricultores porque pagan muy

poco por los productos y no son beneficiosos y la gente ya no sabe que hacer en este aspecto y otros muchos para que se mejoren los productos de los precios agrícolas, pero esto también ocurre con la mayoría de los productos, y menos mal que existen las subvenciones como la PAC que sino la agricultura sería la ruina en nuestro país, y evita que se marche menos gente de los pueblos.”

(Grupo 5, texto final entregado) “Otros problemas son la subida de los precios de la tierra de nuestra comarca ha sido el 2004 del 15,9%”

A veces, se incluye información no relevante para el tema que se aborda. Un grupo, por el contrario, no sólo recogió información, sino que estableció generalizaciones a partir de ella:

(Grupo 3, texto final entregado) “Se ha echo [*sic*] una encuesta en la comarca de tierra de campos para reflejar la visión del sector servicios.

Por lo general la población rural cree que este desaparecerá en pocos años y que se tendrán que desplazarse a centros urbanos más amplios para subsistir de estos servicios.

[*sic*]

A pesar de esto hay numerosa gente que dice, que cuando esto llegue a ocurrir, emigrara a la ciudad, y tan solo volverá al pueblo para hacer las labores del campo.

En resumen la gente de pequeñas villas empiezan a pensar en un éxodo rural masivo.”

Quando se trata de recoger opiniones y propuestas, la diferencia es clara entre los temas que tratan de una problemática local y el resto. En los temas más locales, las opiniones recogidas plasman el punto de vista de los/as productores/as locales, sin que se contraste claramente con otras opiniones:

(Grupo 5, texto final entregado) “Los datos que hemos recogido en nuestra comarca hablando con ganaderos son los siguientes:

Que los agricultores no les toquen los pastos en el tiempo acordado entre ellos.

Que los defensores de los animales dejen de dar ideas para que luego se las hagan cumplir .

Que los del seprona dejen de soltar y alimentar lobos que cuando no les alimentan se comen sus animales y a veces no se los pagan por que dicen que son perros salvajes o

asilvestrados.

Y que los veterinarios no les hagan hacer tantos análisis al año que con menos se solucionan las cosas.”

(Grupo 5, texto final entregado) “Pero la mayoría de los ganaderos se siguen quejando, por que cada día les exigen mas papeles y mas normas para su explotación, tienen que hacer cursos de manipuladores, de ganado de vacunas etc, “ que en muchos casos son ridículos lo cual a los ganaderos cada vez les sienta peor””

En los temas de carácter global, no locales, y en los que se trata de recoger la opinión que las personas de la comarca tienen, hay gran dificultad para integrar dichas opiniones dentro del artículos, limitándose a recoger lo que les dicen directamente. En todo caso, se percibe la diferencia entre un tema todavía candente, como era la guerra de Irak, en la que las posiciones son claras, y un tema en el cual es más difícil posicionarse y las respuestas pueden ser muy confusas:

(Grupo 2, texto final entregado) [Guerra de Irak. Opinión de una persona entrevistada, tal como se recoge en el trabajo] “estoy a favor de esta guerra ya que Sadam Hussein era un dictador que a pesar de lo que digan posee armas de destrucción masiva y era un peligro para la humanidad, además EE.UU solo quiere la paz para los iraquíes.” [*sic*]

(Grupo 2, texto final entregado) [Guerra de Irak. Opinión de una persona entrevistada, tal como se recoge en el trabajo] ”La guerra es un fracaso de la política internacional, del gobierno del PP como se ha visto, la predisposición de Aznar al ser un aliado de Bush ha tenido como consecuencia la salida inmediata de su partido del Estado español (...)”

(g4desi-ART-def) [Desigualdad internacional norte-sur] “Hemos preguntado en nuestro pueblo a personas muy cercanas a nosotros y hemos obtenido las siguientes opiniones:

Los países menos desarrollados tienen que pedir ayudas económicas.

Los países del “Sur” necesitan industrializarse mas.

Los países desarrollados deben ofrecerse voluntariamente a prestar mas ayudas económicas a esos países menos desarrollados.

Los países desarrollados deben ayudar a los países menos

desarrollados a industrializarse.
(Fuente: familiares y amigos.)”

b) Utilización de las TIC como fuente de información crítica. Visiones sobre los colectivos sociales.

Recordemos que en la comarca no existe apenas movimiento social organizado, o al menos ni el alumnado ni el profesorado tiene mayor conocimiento de él. De esta manera, Internet se convierte en un medio imprescindible para el acceso a información crítica, que en muchos casos está generada por (o conectada con) diferentes movimientos sociales. Esto, sin embargo, no garantiza que la utilización sea comprensiva (en parte por la dificultad de que entiendan algunas informaciones ‘especializadas’, pero también por la actitud con la que se llega a esa información). En todo caso, sólo uno de los grupos, en los trabajos finales, copió frases que no entendía, sin citar además la fuente utilizada, como por ejemplo cuando dice “El ‘Sur’ es una manera de nombrar un conjunto de diferentes formas de ‘subdesarrollo’” (Grupo 4, texto final entregado). En conjunto el problema no estuvo ahí, sino en la poca utilización final de información procedente de colectivos sociales en el trabajo del grupo⁶². En algún caso, la razón puede ser porque la opinión del grupo se confunde con lo que encuentran, y quizá por eso no se indaga más:

(Grupo 2, texto final entregado) “En un foro de Internet se encuentran frases como: -“Por ser una guerra ilegítima y por injusta, injustificable” -“¿Sangre por petróleo?” -“Una guerra que genera más guerra””

El mismo grupo menciona como un aspecto importante las manifestaciones que se habían producido el curso anterior, pero no hace referencia a las organizaciones que las habían promovido:

(Grupo 2, texto final entregado) “Esta injusta guerra se hizo en contra de la opinión pública, que es la que mas importa esto se vio reflejado en las numerosas manifestaciones tanto en España como alrededor del mundo.”

En la temática más local, aparecen datos y opiniones de sindicatos agrarios, aunque no se reflejan las diferentes tendencias de cada uno de ellos:

⁶² Aunque sucedió en otros grupos-clase de 3º de la ESO, se debe mencionar que en el tema de la violencia contra la mujer sí que hubo una utilización directa de fuentes de colectivos feministas, y en algunos casos se contrastó con opiniones contrarias, aunque no podemos sacar más que la conclusión de que tal cosa no es imposible.

(Grupo 5, texto final entregado) “Desde la asociación de ganaderos y agricultores ASAJA encontramos las siguiente opiniones: (...)”

(Grupo 5, texto final entregado) “Las opiniones de del sector agrario COAG sobre los problemas de la subida de los carburantes son:

Reclaman un asoleo profesional para el sector agrario porque la subida de los carburantes a sido en los últimos meses excesiva porque una cosa seque suban un poco y otra es que el precio se dispare.”

Llamativo resulta el que determinados colectivos sociales aparezcan sólo a través de las palabras e informaciones de los dichos productores/as y no por una consulta directa con las fuentes directas (en Internet), ridiculizándose en algunas ocasiones a dichos colectivos. Resulta lógico, en todo caso, que la perspectiva dominante sea la local, máxime cuando es la familiar:

(Grupo 5, texto final entregado) [Se supone que habla un/a ganadero/a] ““Os voy a poner un ejemplo un ganadero se dedica a la compra, engorde, y venta de terneros, y el día de venta de estos tienen que cargarlos en un camión y dicen que no entran . Pues muy bien al ganadero le han mandado una carta en la cual le ponen que cuando le suceda esto que deje al animal que se tranquilice y que luego vuelva a tirar de el para subirlo si hombres pues no le suben cansado y atizándole palos lo van a subir como dicen las opiniones de colectivas de veterinarios y protectores de los animales.””

(Grupo 5, texto final entregado) ““Las opiniones de los colectivos [no indica qué colectivos] son que los ganaderos tengan sus ganados a las afueras del pueblo al que van de vacaciones para no tener que sufrir sus olores y sus excrementos por la calle.””

El sitio web *comunicAcción* fue usado como lugar desde donde partir para acceder a puntos de vista críticos sobre los temas, tal como sugerí utilizar, pero, aunque no mostraron resistencia a utilizarlo, generalmente prefirieron usar el buscador *Google*, que en general ya conocían, para encontrar información; en parte, puede deberse a que resulte más atractivo, pero también es verdad que muchos temas no están tratados en *comunicAcción* o los enlaces que existen no son suficientes. Lo que sí parece influyente, más que la información encontrada en Internet, es la postura de familiares y/o personas conocidas.

c) La utilización de las TIC como medio de expresión y creación cultural crítica

La publicación de los artículos en Internet, y más al ser en un sitio web de carácter social mantenido por diferentes colectivos, tiene como objetivo no sólo la motivación y exigencia para el alumnado, sino también el abrir la posibilidad de expresión crítica y pública. Sin embargo, dado que la publicación se hizo al terminar el mes de junio y tanto la actividad escolar como la de los colectivos sociales quedaron interrumpidas, no se pueden establecer conclusiones ni siquiera analizar mínimamente. Se recoge aquí, sin embargo, porque se trata de una de las intenciones fundamentales y, a la vez, una piedra angular en la propuesta educativo-cultural que se defiende.

7.4. Valoraciones y vivencias

La visión del alumnado

Ya señalamos en otros apartados cómo se percibe que una de las dificultades principales que tiene el alumnado consiste en entender realmente ‘qué es lo que hay que hacer’, además de algunas dificultades para poder encontrar información, planificar, organizarse.... Manifiestan espontáneamente, en varias ocasiones, que el elaborar algo personal y darle un formato de artículo de opinión no les resulta fácil:

(2 junio, Diario) “Al recordar de nuevo algunas condiciones esenciales: escrito propio, que sea interesante, que no sea poner datos y frases... Cambiar el chip de que hacer un trabajo es coger información de un sitio y ponerla en otro... hay quien comenta “Esto es muy difícil”. Digo que sí, que tiene cierta dificultad, pero que hay que aprender. Hay quien pide algún ejemplo de artículo de opinión.” [Que finalmente no doy]

Sin embargo, cuando se les pide que reflejen por escrito cuáles han sido las dificultades, al terminar el proceso, parecen centrarse en los momentos más recientes, cuando ya tenían que redactar:

(A5-1, Encuesta) “el redactarlo porque espresar lo que pensábamos era muy difícil, porque todo lo de agricultura lo yce yo, todo lo que está escrito lo redacté yo y me costó mucho.” [sic]

(A3-1, Encuesta) “El ponernos de acuerdo en las opiniones”

(A2-4, Encuesta) “Redactarlo. Es muy difícil porque tienes mucha información y hay que resumirla, precisamente sin poner mentiras.”

El trabajo, cuando se presentó al alumnado, no generó en él gran entusiasmo. Sin embargo, el proceso de realización les resultó más bien interesante, y especialmente cuando se publican finalmente los artículos:

(17 junio, Diario) “En general, cuando ven que hay ya varios artículos, y con sus logos, les da una buena sensación”

(17 junio, Diario) “A2-4 dice al entrar, espontáneamente, refiriéndose a su artículo (el mismo que ayer parecía no tener interés en ver cómo quedaba): “quedó muy bien” (lo había mirado en casa, en Internet)”

(A2-4, Encuesta) “Mi tema sí era interesante, más que nada porque esta de actualidad y así nos enteramos de lo que pasa en el mundo. Los temas tienen que ser de actualidad que llamen a buscar información...”

En cuanto a la valoración explícita que hacen de la experiencia, no me fue posible conseguir la opinión de toda la clase, por lo que no me atrevo a sacar conclusiones, pero sí resulta ilustrativo recoger algunas de las afirmaciones de quienes sí rellenaron la encuesta final.

- Comparación respecto otros trabajos y clases de Ciencias Sociales:

(A2-3, Encuesta) [Comparación respecto otros trabajos, clases...] “Mi interés ha sido mayor, puesto que, hemos manejado Internet y además hemos tratado temas de la actualidad que preocupa al mundo.” [sic]

(A2-4, Encuesta) “Sí, es más interesante, pero no se si se aprenderá más. De tu tema te enteras pero de los demás no” [sugiere una exposición de cada grupo a los demás]

- Aprendizajes de tipo general que se consiguen:

(A2-1, Encuesta) “A opinar y redactar mejor que antes”

(A3-1, Encuesta) “Yo creo que para algo valdrá”

(A5-1, Encuesta) “Este trabajo ha estado muy bien muy entretenido y sobre todo hemos aprendido mucho hemos aprendido a navegar en internet ordenador, etc..” [sic]

(A2-3, Encuesta) “A participar entre todos, dar nuestras opiniones, tomar opiniones de la comarca, buscar información y a redactar” [y “comprender”, dice en otra pregunta]

(A3-4, Encuesta) “La forma de expresión y búsqueda de información”

Mi valoración global

A lo largo del análisis de la experiencia y en las conclusiones finales van dejándose ver mis valoraciones de lo realizado en función de la propuesta más global en la que se inserta. Parece conveniente, no obstante, sintetizar en unos pocos puntos mi valoración de la experiencia en sí. Comencemos diciendo lo más simple, pero importante: la evaluación final tiene un marcado carácter positivo. Si a lo largo del análisis y las conclusiones se ponen de manifiesto dificultades, dudas y limitaciones, ello es debido, más allá del carácter perfectible de toda acción y a que son los problemas surgidos los que más nos pueden hacer reflexionar, a que la propuesta es ambiciosa y radical, no reducible a una experiencia limitada necesariamente. La valoración globalmente positiva proviene de la sensación final de la experiencia en sí misma, acentuada por la comparación con la dinámica de las clases de la asignatura durante el resto del curso, y también por las perspectivas de continuidad y profundización que abre.

Si hay que destacar las mayores frustraciones como profesor, destacaría, en primer lugar, el hecho de que no todos los artículos se publicaran, o mejor dicho, que no se consiguiese que todos los grupos tuviesen una dinámica adecuada (lo que no significa que esos grupos no aprendiesen nada); en segundo lugar, existe cierta sensación de que el número de clases dedicadas a la experiencia fue muy alta, aunque esto seguramente tiene que ver con el hecho de ser la primera vez que el alumnado abordaba este tipo de trabajo y la primera vez que yo como profesor abordaba el formato-web con el alumnado; finalmente, el contenido de los artículos no siempre tiene la calidad que sería deseable ni se dio una implicación personal muy fuerte del alumnado (aunque mucho mayor que en los trabajos escolares habituales).

Como especial motivo de satisfacción emerge el hecho de que en casi todos los casos se consiguió que los artículos finales tuviesen una redacción propia y se adecuaron a las condiciones mínimas exigidas. El hecho de que esto también fuese así con los otros dos grupos-clase de 3º de la ESO de los cuales no era tutor y no realicé proceso extraordinario de investigación ninguno, aumenta la sensación de que no se trata de una experiencia ‘de laboratorio’ (favorecida por especiales condiciones o por el interés particular del investigador en que todo termine bien).

También existe el convencimiento, aunque no pueda haberse comprobado, que el alumnado participante aumentó su preparación para posteriores trabajos de elaboración personal, con la utilización de las TIC o sin ellas, y posiblemente mejoró su autonomía y capacidad de trabajo en grupo. Finalmente, aunque esto habrá de comprobarse en los meses próximos, pienso que la experiencia será recordada positivamente y demandada su repetición por parte del alumnado participante; además, puede esperarse que lo publicado tendrá alguna repercusión exterior más de lo que fue posible al finalizar el curso.

7.5. Ideas para el futuro: cómo mejorar otros procesos educativos similares

Planteamiento del trabajo

¿Qué tipos de temas pueden resultar más adecuados? Parece mantenible la posibilidad de tratar temas que partan de lo local y se abran a lo global y al revés (al menos, que incluyan la necesidad de recoger opiniones locales), pero habría que favorecer una mayor iniciativa del alumnado a la hora de concretar los temas (manteniendo los objetivos de aprendizaje general del área) y asegurar una mayor contextualización: conociendo previamente algo más de cuáles son los problemas coyunturales que se viven, o, más bien, generando dinámicas donde estas cuestiones vayan saliendo de forma natural (noticias locales-comarcales dentro de la clase, voces de sus vivencias o de lo que oyen en casa...). Habría que evitar, en todo caso, que el tema sea demasiado amplio, aunque también puede resultar productivo concretarlo cuando empiezan a investigarlo.

A veces, surge la duda de si no sería mejor que todos los grupos tuviesen el mismo tema, para que se pudiese hacer un mejor proceso de introducción y apoyo, pero en ese caso se perdería la posibilidad de elección y de responder a diferentes intereses. Podría ser, en todo caso, que se abordase un tema global con concreciones que pudieran elegir libremente.

No cabe duda, en una reflexión más general, que el sentido de este tipo de experiencias cambia, se radicaliza y profundiza, si se integran en una dinámica continua a lo largo del curso, y si el sitio donde se publican los aportaciones se visita por colectivos sociales y personas externas, máxime si supone algún tipo de referencia en la comarca (¿que el alumnado lleve algunos apartados en un sitio web dedicados sus localidades de origen o a la comarca, desde un punto de vista social y de empoderamiento de los sectores sociales con menos voz pública?).

Fases del trabajo y orientaciones

Resulta claro que, si el sitio web donde se van a publicar los artículos existe antes de comenzar a hacerlos, hay que comenzar por ver otras aportaciones antes de comenzar el trabajo: sirve de modelo y de motivación al ver que es algo que ya está en marcha.

En cuanto al planteamiento del trabajo inicial en la ficha de planificación de cada grupo, me di cuenta, a posteriori, de que no quedaba claro que había que definir cuál era el `problema` o `cuestión` a la que se intenta responder y que organiza el trabajo, que no es lo mismo que el `tema` del que trata. Si esto se hace así, el `título` puede ponerse después (aunque también es verdad que, si el título es bueno, éste puede `organizar` el trabajo y el artículo)⁶³.

Vista la experiencia, parece bueno que en temas similares se comience por la indagación comarcal y que se parta de lo que ya saben: eso permite que el profesorado conozca cómo están viendo en la vida cotidiana la cuestión⁶⁴, además de movilizar sus conocimientos experienciales y empezar a contar con una base más segura para avanzar.

También es necesario tener en cuenta que necesitan algunos aprendizajes previos (o simultáneos) para mejorar la dinámica de trabajo y sus resultados (aunque también es verdad que sólo cuando los necesitan es cuando se ponen en juego verdaderamente). Me refiero a cuestiones como:

- distinguir lo que es un artículo de opinión de otros tipos de texto;
- saber utilizar información (datos, hechos...) y opiniones externas desarrollando una opinión propia;
- diferenciar entre análisis y alternativas, entre causas y consecuencias, entre información y opinión;
- ser conscientes del origen de las informaciones y opiniones y tener una mínima formación sobre la ideología y los intereses que puede haber detrás (tienden a tratar todo lo que encuentran como información objetiva directamente utilizable);

63 En la ficha de orientaciones debe pedirse, como apartado que debe tener el artículo, una introducción- presentación del resto del artículo, breve pero llamativa, y que además centra el problema al que se va a responder. Igualmente, es necesario que en algún momento se piense un título atractivo, que a veces sirve también para que el propio grupo se centre más en lo que quiere decir.

64 Por ejemplo, la subida del precio del gasóleo era la concreción adecuada de los problemas de los agricultores en ese momento, cuestión que no fue evidente para el profesor hasta que entregaron el trabajo final y ya no había posibilidad de que el tema del grupo se organizara en torno a ello.

- saber planificar y organizarse grupalmente;
- saber buscar eficazmente información en Internet y guardarla;
- disponer de alguna guía de redacción (dudas ortográficas básicas y repetidas, cómo empezar un artículo...);
- saber realizar encuestas y entrevistas (preparar las preguntas, cómo indagar para sacar más información...).

¿Sería conveniente que entregasen la información seleccionada (no todo lo que hayan recogido), con un extracto de cada cosa, antes de comenzar a redactar? Eso centraría el trabajo, serviría para ver si tienen información y para que la lean, para ver si cuentan con opiniones y datos diversos... y para forzar el plazo en el que hay que terminar de buscar información, evitando que ésta se alargue y coma tiempo a la fase siguiente.

Cuando comienzan la redacción, parece muy efectivo ayudarles con algún ejemplo, o sugerirles alguna forma de empezar (“Hemos estado investigando sobre... y nos hemos encontrado que...”): eso da el tono más personal, de opinión, y ven que tienen que integrar lo que dicen los demás en el discurso propio. Por otro lado, quizá facilitase el proceso de redacción el que se utilizase SPIP directamente para redactar: el profesorado así puede ver el estado del artículo en cualquier momento. Podría además incluirse en cada artículo el esquema de apartados y alguna indicación, e incluso notas que va poniendo el profesorado sin necesidad de que el grupo esté delante⁶⁵.

Por otro lado, hay que evitar que lo de cada grupo sólo sea visto por los demás de forma libre: amplía la perspectiva de temas y dota de más sentido al trabajo de grupo el que el producto final de cada uno sea visto por el resto de la clase, y aún más si se efectúa algún tipo de integración en un producto global unitario o se realizan comentarios cruzados.

Finalmente, debe incluirse la ‘campaña de promoción’ de lo hecho, dentro del propio trabajo, participando el alumnado en ella de forma activa (contactos personales y difusión general).

65 Otra ventaja es que no se podría ‘extraviar el disquete’. En caso de dividirse el grupo la tarea por partes, podrían escribirlo parcialmente, pero copiando la información cada poco tiempo en el artículo completo, lo que facilita la visión de unidad global.

8. Reflexiones finales

Parece más adecuado titular este apartado final como 'reflexiones' en lugar de 'conclusiones', ya que se trata de una breve parada en el camino para explicitar algunas de las ideas que se han ido conformando, con la perspectiva de la continuidad en la acción y en la investigación.

8.1. Sobre el contenido de la investigación

¿Consiguen la utilización crítica y participativa de las TIC en el ámbito de la educación formal los objetivos de aprendizaje transformador que nos proponemos? La respuesta ha de darse con una perspectiva adecuada: teniendo en cuenta las limitaciones del ámbito escolar obligatorio y el ser sólo una primera experiencia, podemos decir que inicia un camino adecuado para conseguirlo. Nadie puede caer en la ingenuidad de pensar que la simple aplicación de una metodología o la realización de una experiencia parcial cambia drásticamente la dinámica profunda de aprendizaje. Pero parece claro también que es posible caminar y avanzar sin esperar a que tengamos todas las condiciones a favor; aún diríamos más: cuando las condiciones que queremos no se dan, hay que crearlas y, si no es posible hacerlo globalmente, lo haremos parcialmente, pero ensanchando siempre los límites en los que nos movemos, al establecer nuevas costumbres, nuevas exigencias, nuevos aprendizajes (del alumnado, pero también del profesorado y de los agentes sociales) y crear los recursos materiales necesarios. En todo ello, los aspectos técnicos de las TIC no se convierten en los únicos ni fundamentales, pero sí que tienen su importancia aspectos como la facilitación de búsqueda de información alternativa, de la editabilidad y comunicabilidad, así como de la publicación automatizada en Internet que permiten programas como SPIP (que ha sido el utilizado en la experiencia), PHP-Nuke, etc.

Más definidas aún están ya las reflexiones en torno a la metodología empleada. Me refiero a la realización de proyectos de trabajo en el área de Ciencias Sociales que terminen con un producto con finalidad social; tal como se ha planteado el trabajo, hay que buscar información y reelaborarla de forma personal y crítica, integrando lo local y lo general. En este caso, vemos que se trata de un opción adecuada y muy coherente con los objetivos de una educación transformadora, y a la vez realizable (con contradicciones y limitaciones, eso sí) dentro de un ámbito de educación formal estandarizado. La mayor motivación y participación de la diversidad del alumnado en este tipo de experiencias, una mejor interacción profesor-alumnado y la consecución de relevantes objetivos de aprendizaje constituyen fuertes razones para la implementación de esta orientación y metodología. Más allá del propio área

de Ciencias Sociales, puede generarse además una dinámica en el centro en la que la realización de trabajos personales y grupales con proyección externa dinamice el aprendizaje cotidiano y facilite la conexión entre diferentes materias.

Desde un punto de vista más general, hemos de valorar la posibilidad de creación de 'cultura transformadora' y la conexión entre movimientos sociales y ámbito escolar, aunque en este caso hemos de hablar más hipotéticamente, pues sólo se han puesto las bases para poder hacerlo más claramente en el futuro. Como se ha ido explicando, el 'lugar de encuentro' virtual comenzó a existir con la misma experiencia que se ha investigado, por lo que falta una perspectiva temporal y una continuidad en el uso compartido de ese espacio para poder valorarlo. Sin embargo, dado que su creación es coherente teóricamente con lo que defendemos, es posible técnicamente y existe ya la pretensión por parte de varios colectivos sociales de potenciarlo, resulta factible desarrollar como acción y como investigación esta cuestión en un futuro próximo. En todo caso, parece claro que hemos de utilizar el espacio virtual para que la conexión con movimientos sociales desde el ámbito escolar sea más amplia de lo que permite la muchas veces restringida actividad social local y comarcal, si bien somos conscientes de que el contacto directo y personal tiene valores que la virtualidad no puede alcanzar. Por otro lado, el hecho de que exista un espacio virtual dirigido a la población en general y que pueda ser consultable por alumnado de la educación secundaria, obliga a los movimientos sociales a que una parte de sus aportaciones sean entendibles de forma general, y no sólo se dirijan a las personas especializadas en determinados campos de la acción social (ecología, paz, etc.).

En cuanto a las relaciones entre los entornos local, global y virtual, creo que lo realizado hasta ahora señala una línea de acción interesante, en tanto en cuanto permite integrar información local y global, y formas de obtenerla utilizando tanto Internet como la observación y encuesta directa. Más dificultosa es la integración de perspectivas, más allá de la adición de información, pero puede mejorarse con una mayor continuidad en este tipo de trabajo. También así ha de ser posible que se establezcan verdaderos diálogos entre las perspectivas y experiencias de los agentes locales y virtuales y el alumnado, y también entre enfoques más o menos críticos, más o menos pegados a los respetables intereses inmediatos o particulares. Será necesario, por otro lado, recuperar una idea que manejé en un principio pero que no se materializó finalmente: que la publicación de artículos en Internet sirviera de "voz" de la población, especialmente voz de los más débiles socialmente ('empoderamiento'): ¿será posible que la creación escolar apoye esta perspectiva?. Además de generar dinámicas continuas y no sólo puntuales, ello requerirá la intervención socioeducativa y no sólo escolar (puntos de conexión a Internet en los diferentes pueblos, participación de colectivos locales...).

8.2. La investigación: balance y perspectivas

Como he venido reflejando a lo largo del trabajo, soy consciente de que la experiencia desarrollada y la investigación que la acompaña no desarrolla, ni mucho menos, toda la propuesta ni recoge todos los elementos de la fundamentación teórica. Esto es así puesto que el presente trabajo tiene como finalidad comenzar un trabajo investigador y no terminarlo. No ha de ocultarse, sin embargo que, junto a algunas ventajas (evitar la parcelación, el didactismo, la creencia tecnocrática, etc.), esta opción ha presentado algunas dificultades: tardanza en acotar el campo y las preguntas de investigación, limitación en la investigación a ciertos aspectos sobre los que se dispone de más información, o la falta de triangulación suficiente (esto debido a analizarse una experiencia `normal' de clase y con los medios habituales). A veces, además, surge la duda sobre la `rentabilidad' de la sistematización en la recogida y codificación de datos en este tipo de investigación: ciertas conclusiones pueden ser muy parecidas a las que se realizarían sin tal sistematización; sin embargo, la riqueza de matices que se obtiene, la recuperación de datos que se olvidan si no se recogen y organizan, la cantidad de ejemplos de los que se dispone, etc., justifican este mayor esfuerzo en estos casos. En otras ocasiones, la investigación nos ha obligado a hacer un mayor esfuerzo de observación, a profundizar más en las dinámicas creadas y en las diferencias entre grupos y personas distintas, a ver la experiencia en cada una de sus fases (y no sólo quedarnos con el resultado final). Aún existen otras dos razones poderosas para que otorguemos un valor a lo realizado: la comunicabilidad a terceras personas (base del avance científico y práctico) que esta redacción final permite y la práctica adquirida en los formatos de la investigación interpretativa más elaborada (aún cuando siempre hacemos investigación-acción informal, la formalización obliga a un diferente tipo de recogida de datos, de análisis y de reflexión).

¿Cuáles son las perspectivas de investigación futura? Dado que la propuesta que queremos desarrollar en la práctica e investigar reflexivamente no se ha agotado, lo lógico será continuar el camino iniciado. La extensión en el tiempo de la experiencia, permitiendo no sólo un mayor grado de desarrollo y extensión, sino la puesta en práctica de un diálogo en un espacio de encuentro entre los colectivos sociales y el alumnado de secundaria, podría permitir esta investigación que es a la vez una acción, una construcción práctica. Por tanto, además de continuar dentro del enfoque interpretativo-pragmático, se tratará de una investigación-acción, de tipo social-participativo si resulta posible (intervención de agentes sociales, alumnado y profesionales de la educación).

El marco temático giraría en torno a la *creación de cultura transformadora mediante la conexión de los movimientos sociales y la educación*. Se trata de establecer un

acercamiento simétrico y complementario entre el mundo de la acción social (desarrollando la vertiente educativo-cultural que tiene por el mismo hecho de actuar públicamente) y el mundo educativo (sacándolo de su ensimismamiento y autoreferencialidad y estimulando su carácter crítico y transformador). Concretando un poco más, la investigación-acción podría centrarse en la *utilización de las TIC dentro de este enfoque para favorecer el aprendizaje escolar crítico* (en el área de ciencias sociales, especialmente) y, por el otro lado, *la vertiente educativa y cultural de la acción social*. Para ello, habría de habilitarse (con el debido permiso de los colectivos sociales de *comunicAcción*) una sección virtual dentro de la *Revista crítica de CyL* como espacio de encuentro (y, a la vez, que crezca la revista electrónica como tal, con otras secciones, para que sea realmente un punto de referencia social en la región).



BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Bibliografía citada

A

- Adell, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". En *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7. www.uib.es/depart/gte/revelec7.html
- Aguilar, T. (1999). *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, T. y Landa, C.G. (2003). "Un saber apropiado para participar". En Aguilar, T. y Caballero, A. (coords.), *Campos de juego de la ciudadanía* (pp. 81-108). Barcelona: El Viejo Topo.
- Alario, A.I. y Anguita, R. (2001). "Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos". En Área, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 214-244). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Alario, M.T. (2000). "Nos miran, nos miramos (sobre género, identidad, imagen y educación)". En *Tabanque*, nº 15 (pp. 59-77). Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- Alario, M.T. (2002). "Mujer y arte". En González, A. y Lomas, C. (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 77-93). Barcelona: Graó.
- Alario, M.T. y García Colmenares, C. (coords.) (1997). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.
- Albacete, C. et al. (1999). "El concepto de poder en la enseñanza de las ciencias sociales". En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 (pp. 47-61). Barcelona.
- Alexander, J.C. (1990). "La centralidad de los clásicos". En Giddens, A., Turner, J. et al., *La teoría social, hoy* (pp. 22-80). Madrid: Alianza.
- Alfieri, F. (1993). "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol I* (pp.172-187). Madrid: Morata. [Puede verse una versión de este texto en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 1994]
- Almada, M. (2000). "Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos Electrónicos de información y su Organización". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 24. www.campus-oei.org/revista/rie24.htm

- Alonso, L.E. y Callejo, J. (1999). "El análisis del discurso: del postmodernismo a las razones prácticas". En *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 37 (pp. 37-73). Madrid: CIS.
- Alumnos de la escuela de Barbiana (1982, e.o. 1967). *Carta a una maestra*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Álvarez Yágüez, J. y García González, C. (2003). "El caso del Prestige. Expertos, ciudadanos, decisiones y riesgos". En *Página Abierta*, nº 138 (cuaderno central, sin numeración). Madrid. [Disponible también en www.pensamientocritico.org/joralv0603.htm]
- Álvarez-Uría, F. (1992). "Microfísica de la escuela". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203 (pp. 55-59). Barcelona.
- Álvarez, A. (1990). *Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*. En *Infancia y Aprendizaje*, nº 51-52, (pp. 41-77). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990a). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990b). "Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 225-247). Madrid: Alianza.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (2001). "Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación". En *Cultura y Educación*, nº 13(1) (pp. 9-20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Antón, J.A. (1998). *Acción educativa como acción transformadora*. Entrepueblos. (Cuadernos de solidaridad nº 7). www.pangea.org/epueblos/cuaderno7.html
- Antón, J.A. (2003). "La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales". En *Tabanque*, nº 17 (en proceso de edición). Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- Aparici, R. (1993). *La revolución de los medios*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici, R. (2000). "Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación". En *Tabanque*, nº 14 (pp. 19-26). Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid. [Disponible en www.doe.uva.es/alfonso/web/Aparici.htm]
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Apple, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona / Madrid: Paidós / MEC.
- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). "La defensa de las escuelas democráticas". En Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Area, M. (2001). "La alfabetización en la cultura y tecnología digital. La tensión entre mercado y democracia". En Área, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 81-102). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Area, M. (coord.) (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Area, M. y García-Valcárcel, A. (2001). "Los materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a las webs inteligentes". En Área, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 409-441). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Asamblea Nodo50 (2000). *Desmitificando la red*.
www.nodo50.org/articulos/desmitif.html
- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente. [Título original: *Reencantar Educação, Rumo à sociedade aprendente*.]
- Astolfi, J.P (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 103, pp. 5-18.
- Astolfi, J.P (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 103, pp. 5-18.
- Ayuste, A., et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó. [Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J.]

B

- Babin, P. (1993). *El lenguaje de la nueva cultura*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Baldeón, E. (2000). "Pensamiento abierto y eficacia transformadora. -Notas para repensar nuestros proyectos de educación y comunicación". En *Razón y Palabra*, nº 18.
www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n18/18baldeon.html

- Ball, S.J. (comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Barrio, J.L. (2003). *Tendencias de la investigación educativa*. [Curso de doctorado Universidad de Valladolid, comunicación oral]
- Bartolomé, A. R. (1996) "Preparando para un nuevo modo de conocer". En *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 4. www.uib.es/depart/gte/revelec4.html
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Bautista, A. (2001). "Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa". En Área, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 179-214). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Benedito, A. y Rodríguez Victoriano, J. M. (1999). "El voluntariado como fenómeno social: un diseño de despolitización neoliberal". En *VII Conferencia de sociología de la educación*. Manga (Murcia). www.um.es/sociopol/programa.htm
- Benejam, P. (1999). "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales". En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21 (pp. 5-12). Barcelona.
- Bernstein, B. (1985). "Clase y pedagogías visibles e invisibles". En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. et al., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 54-72). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Bernstein, B. (1997). "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas". En Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 11-28). Madrid: Popular.
- Beyer, L.E. y Liston, D.P. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal.
- Boomer, G. et al. (eds.) (1992). *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21st Century*. London – Washington D.C.: The Falmer Press.
- Bosco, A. (2002a). "Los recursos informáticos como mediadores de acceso al conocimiento en la escuela de la sociedad de la información: una visión crítica". Comunicación presentada en el *II Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la educación y la ciudadanía. Una visión crítica*. Barcelona. <http://web.udg.es/tiec/orals/c35.pdf>
- Bosco, A. (2002b). "Sobre el 'Clic' y su éxito en la educación escolar". En *Bits. Espiral* www.ciberespiral.org/webcas/bits.htm

- Boudon, R. (1983, e.o. 1973). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1985). "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. et al., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 20-36). Madrid: Akal.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI. [1ª e.o. 1976]
- Boyce, M. E. (1996). "Teaching critically as an act of praxis and resistance". En *EJROT, Electronic Journal of Radical Organization Theory*, Volume II, nº 2. www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/mary.htm
- Bronfenbrenner, U. (1990). "Las ciudades son para las familias". En *La ciudad educadora. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (pp. 222-231). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Bruner, J. (1987, e.o. 1971). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burbules, N.C. (2001). "¿Constituye Internet una comunidad educativa global?". En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 169-190). Madrid: MECED.
- Burbules, N.C. y Torres, C.A. (2001). "Globalización y educación". En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 13-30). Madrid: MECED.

C

- Cabero, J. (1996). "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". En *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 1. www.uib.es/depart/gte/revelec1.html
- Cabero, J. (2000). "Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aplicaciones a la enseñanza". En Cabero, J. (edit.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, (pp. 15-37). Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (2002). *La aplicación de las TIC: ¿Esnobismo o necesidad educativa?*. En *Reddigital* nº 3. MECED. <http://reddigital.cnice.mecd.es/3/index.html.pdf>
- Cabero, J. (edit.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

- Camps, A. y Sempere, J. (1997). "La reforma educativa: ¿un fracaso anunciado o una oportunidad desaprovechada?". En *Mientras tanto*, nº 68/69 (pp. 51-67). Barcelona.
- Campuzano, A. (2001). "Internet en la formación del receptor crítico". Comunicación presentada en el *Congreso La Educación en Internet e Internet en la Educación* (CNICE-MECD)
<http://congreso.cnice.mecd.es/area5/documentacion/comunicaciones>
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, W. (1993). "Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol I* (pp. 96-111). Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casamitjana, M. y otras (2000). "Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa". En *Cultura y Educación*, nº 17/18 (pp. 117-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1, La sociedad red*, Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red*.
www.uoc.edu/web/esp/articulos/castells/castellsmain1.html [Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento de la UOC]
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Castilla, J.L. (2001). "De una sociología de la cultura a una sociología por las culturas: lecciones de la Educación Popular". En *Revista de Educación*, nº 324, pp. 197-214. Madrid: MECED.
- Cerroni, U. (1980). *El pensamiento de Marx*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Charlot, B. (2003). "Proyecto político y proyecto pedagógico". Ponencia presentada en *Jornada de debate: contenido político y práctica educativa. (Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid)* www.nodo50.org/movicaliedu/bernardpropolitico.PDF
- Coderch, J. y Guitert, M. (2001). "¿Cómo aprender y enseñar en Internet?". en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 301. Barcelona.
- Cohen, I.J. (1990). "Teoría de la estructuración y praxis social". En Giddens, A., Turner, J. et al., *La teoría social hoy* (pp. pp. 351-397). Madrid: Alianza Editorial.

- Cole, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente". En *Infancia y Aprendizaje*, nº 25 (pp. 3-17). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Colectivo En pie de paz (1995). "Notas editoriales". En *En pie de paz*, nº 36 (pp. 4-9). Barcelona: Colectivo En pie de Paz.
- Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco. [Informe a la UNESCO . Presidente de la Comisión: Jacques Delors]
- Concejo Educativo de Castilla y León (1995). *Hacia una práctica educativa escuela-entorno en Castilla y León*. Valladolid: Concejo Educativo de Castilla y León. (Policopia) [Reproducción parcial en www.concejoeducativo.org/alternat/entorno.htm, en www.concejoeducativo.org/alternat/tres_enf.htm, ...]
- Concejo Educativo de Castilla y León (1998). *Intervernir en igualdad. Orientaciones para el trabajo con población diversa*. Valladolid: Concejo Educativo de Castilla y León. (Policopia)
- Concejo Educativo de Castilla y León (2002a). *La `actividad con sentido´*. www.concejoeducativo.org/alternat/sentido.htm
- Concejo Educativo de Castilla y León (2002b). *Para una ciudadanía crítica: educación, movimientos sociales y cultura transformadora*. www.concejoeducativo.org/alternat/edu_mmss.htm
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cornella, A. (2001). "Educación y creación de riqueza". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 301 (pp. 52-55). Barcelona.
- Corominas, J. (2002). *La acción humana. Reproducción y transformación del sistema social mundial*. www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/laaccionhumana.html [Descargado en 2002]
- Cosentino, V. (2000). "La riqueza de no ser iguales". En *En pie de paz*, nº 53 (pp. 13-16). Barcelona.
- Criticos, C. (1993). "Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin *apartheid*". En Aparici, R., *La revolución de los medios* (pp. 79-92). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Criticos, C. (2000). "Educación para los medios: un compromiso con la democracia". En *Tabanque*, nº 14 (pp. 35-42). Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: MEC/Morata.

- CSCL-Chile (2003) *Conceptos y referencias* [sobre CCSCCL]
<http://nawel.dcc.uchile.cl/~cscl/modelo-5.htm> [Descargado en 2003]
- Cuesta, R. (1999). "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". En *Con-Ciencia Social*, nº 3 (pp. 70-97). Madrid: Akal.
- Cuesta, R. et al. (1993). "Propuesta B". En VV.AA., *Propuestas de secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 103-184).
- D**
- De las Heras, P. y González Barahona, J. M. (2001). "Y la información será libre... ¿o no?". En *Archipiélago*, nº 47 (pp. 109-116). Barcelona.
[Disponible en <http://sindominio.net/biblioweb/telematica/infolibre.html>]
- De Miguel, A. (2000). "Movimiento feminista y redefinición de la realidad".
www.nodo50.org/mujeresred/feminismo-ana_de_miguel-movimiento_feminista.html [Intervención de Ana de Miguel en el Congreso Feminista de Córdoba. Diciembre 2000]
- Del Moral, M. E. (2003). "Diseño de aplicaciones multimedia e hiperdocumentos para el aprendizaje". En *Revista Quaderns Digitals*, nº 28 www.quadernsdigitals.net
- Del Río, E. (1997). *Modernidad, posmodernidad (Cuaderno de trabajo)*. Madrid: Talasa.
- Dewey, J. (1989, e.o. 1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2001, e.o. 1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Di Cosmo, R. (1999). "Trampa en el ciberespacio". En *Mientras tanto*, nº 75 (pp. 15-38). Barcelona.
- Díaz-Salazar, R. (2002). *Justicia global*. Madrid: Icaria / Intermón Oxfam.
- Díez Palomar, F.J. y Tortajada, I. (1999). "Las nuevas tecnologías como herramienta para prácticas educativas". En *VII Conferencia de Sociología de la Educación*. Manga (Murcia).
www.um.es/sociopol/programa.htm
- Domingo, Jesús (2000). "La organización de los centros y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". En Cabero, J. (edit.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, (pp. 229-250). Madrid: Síntesis.
- Dondi, C. (2002). "El desarrollo del individuo, el trabajador, el ciudadano. Los objetivos de la educación en la sociedad de la información: ¿cómo pueden ayudar las TIC a la innovación?". Ponencia presentada en el //

Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la educación y la ciudadanía. Una visión crítica. Barcelona.
<http://web.udg.es/tiec/ponencias/pon2.pdf>

E

Echeverría, J. (1999). *Los Señores del aire. Telépolis y el Tercer Entorno.* Barcelona: Destino.

Echeverría, J. (2000a). "Educación y tecnologías telemáticas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 24. www.campus-oei.org/revista/rie24.htm

Echeverría, J. (2000b). "Escuela, nuevas tecnologías y tercer entorno". En *Kikiriki*, nº 58 (pp. 43-47). Morón (Sevilla).

Echeverría, J. (2001). "Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning.". En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 201-210). Madrid: MECED.

Elboj, C. et al. (2000). "Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información". En *Cultura y Educación*, nº 17/18 (pp. 129-141). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Eyerman, R. (1998). "La praxis cultural de los movimientos sociales". En Ibarra, P. y Tejerina, B. (eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 139-163). Madrid: Trotta.

F

Falla, R. (1998). *Investigación y acción social.*
www.oxfamamerica.org/diskin/falla.html

Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares.* Madrid: CIDE-MEC.

Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder.* Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fernández Durán, R. (1993). *La explosión del desorden.* Madrid: Fundamentos.

Fernández Enguita, M. (1985). "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en educación". En *Educación y Sociedad*, nº 4 (pp. 5-32).

Fernández Enguita, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación.* Madrid: Visor.

- Fernández, S.P. (1997). "Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y Diferencias en Teoría de la Comunicación." En *Cinta de Moebio*, nº 1. Facultad de Ciencias Sociales, Univ. de Chile.
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frprin03.htm>
- Ferrari, M. Á. (2002). "Unidad en la diversidad". En *La insignia*.
www.lainsignia.org/2002/agosto/ibe_116.htm
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Finquelievich, S. (2002). En Levis, D., "Entrevista a Susana Finquelievich", *Boletín de Noticias Quaderns Digitals*, 18/09/2002.
www.quadernsdigitals.net
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Flecha, R. (1994a). "Educación de las personas adultas: tarea pendiente de la modernidad". En Flecha, R. y Giroux, H.A., *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 27-56). Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Flecha, R. (1994b). "El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica". En Flecha, R. y Giroux, H.A., *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 165-196). Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Flecha, R. (1994c). "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación". En Flecha, R. y Giroux, H.A., *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 94-128). Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Flecha, R. (1997a). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997b). "Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información". En Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 29-44). Madrid: Popular.
- Flecha, R. (2000). "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información". En Confederación de MRP, *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. XVIII Encuentro Estatal de MRP. Gandía, 1999* (pp. 11-16). Madrid: Confederación de MRP. [Disponible también en <http://cmrp.pangea.org>]
- Flecha, R. y Giroux, H.A. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Foucault, M. (1980). "El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault". En Bentham, J., *El Panóptico* (pp.). Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990a). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós – ICE Barcelona.

- Foucault, M. (1990b). "Verdad, individuo y poder. Entrevista con M. Foucault, 1982". En Foucault, M., *Las tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 141-150). Barcelona: Paidós – ICE Barcelona.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freinet, C. (1982, e.o. 1962). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1982, e.o. 1964). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI de España.
- Freinet, C. (1986, e.o. 1969). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero.
- Freire, P. (1983, e.o. 1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid-Montevideo: Siglo XXI-Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona / Madrid: Paidós / MEC.
- Freire, P. (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la 'Pedagogía del oprimido'*. México / Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. / Cuadernos de Pedagogía (1984). "Paulo Freire. Entrevista". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7/8 (pp. 33-53). Barcelona. [La entrevista fue publicada originalmente en 1975, en la revista *Cuadernos de pedagogía*.]

G

- García Colmenares, C. (2000). "Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad". En *Tabanque*, nº 15 (pp. 39-57). Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- García Pérez, F. F. (2001). "El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates". En Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 119-139). Sevilla: Díada.
- Garrigós, A. (1999). "La escuela, un medio discutible". En *Mientras tanto*, nº 75. Barcelona.

- Giddens, A., Turner, J. et al. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid: UNED.
- Gimeno Lorente, P. (1999). "La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa". En *Con-Ciencia Social*, nº 3 (pp. 13-41). Madrid: Akal.
- Gimeno Lorente, P. (2001). "Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una posición teórico-crítica". En Mainer, J. (coord) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 161-194). Sevilla: Díada.
- Gimeno Sacristán, J. (2001a). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001b). "El significado y la función de la educación en la sociedad y la cultura globalizadas". En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 121-142). Madrid: MECED.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á.I. et al. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Girardi, G. (1977). *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (1994a). "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna". En VV.AA., *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97-128). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (1994b). "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo". En Flecha, R. y Giroux, H.A., *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 129-164). Esplugues de Llobregat (Barcelona). El Roure.
- Giroux, H.A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Gómez Rodríguez, E. (1998). "La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos". En *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 37-55). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- González, A. y Lomas, C. (coords.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.

- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP Sevilla.
- Gracia, M. (2003). "El rol de la educación en la hegemonía del bloque popular". En *Rebelión*
www.rebellion.org/otromundo/030410mgracia.htm
- Grau, E. e Ibarra, P. (coords.) (2000). *Anuario movimientos sociales. Una mirada sobre la red*. Barcelona: Icaria.
- Grignon, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". En *Archipiélago*, nº 6 (pp. 15-19). Pamplona.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa/EDIUOC.
- Grupo Asklepios (1997). "Primeros materiales curriculares de una federación que mira al futuro: a propósito del VI Seminario sobre Desarrollo curricular". En *Con-Ciencia Social*, nº 1, (pp.77-100). Madrid: Akal.
- Grupo Cronos (1992). "Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En *Signos*, nº 7 (pp. 62-77). Gijón. [Disponible en www.quadernsdigitals.net] [Firman el texto Guillermo Castán , Raimundo Cuesta y Manuel F. Cuadrado]
- Grupo de Trabajo TIC en la educación (Concejo Educativo) (2000). *Ordenadores, Internet y educación ¿qué hay de nuevo? (reflexiones)*.
www.concejoeducativo.org/tic_refl.htm
- Grupo EMIC (2003). *El uso del ordenador como apoyo a un aprendizaje colaborativo y basado en proyectos*. Curso impartido en la 25 Escuela de Verano de Castilla y León. Valladolid [Aportaciones orales y prácticas]
- Guba, E. G. (1985). *Criterios de calidad en la investigación naturalista*, en Gimeno Sacristán, G, y Pérez Gómez, Á. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 148-165.
- Guijarro, A. (1997). "El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria". En *Con-Ciencia Social*, nº 1 (pp. 13-49). Madrid: Akal.
- Gutiérrez Martín, A. (1999). *Alfabetización Multimedia en la Formación del Profesorado*. www.doe.uva.es/alfonso/web/AlfMultIndice.htm [Edición en papel. Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia]
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Heredia (Costa Rica): Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación.

H

- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Harasim, L. et al. (2000) *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa/EDIUOC.
- Hernández, F. (2002). "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 310 (pp. 78-82). Barcelona: Praxis.
- Hidalgo, E. et al. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Horvat, L. (1987). "Las mujeres en el hogar: una exigencia de economía demográfica". En *En pie de paz*, nº 5 (pp. 4-5). Barcelona.

I

- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J.E. (1996). "Cambio educativo y cambio sociocultural, ¿poco de uno y nada del otro?". En *Cultura y Educación*, nº 2 (pp. 19-24). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ibáñez, J.E. (2001a). "Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica". En *Aula de Innovación Educativa*, nº 99 (pp. 37-41). Barcelona: Graó.
- Ibáñez, J.E. (2001b). "Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica". En *Aula de Innovación Educativa*, nº 99 (pp. 42-48). Barcelona: Graó.
- Ibáñez, J.E. (2003). "Movimientos y redes para una cultura transformadora". En *Tabanque*, nº 17. Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- Ibáñez, J.E. (coord.) (2003). "Monográfico: Renovación pedagógica, transformación socioeducativa y MRPs". En *Tabanque*, nº 17. Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- Ibarra, P. (2000). "¿Qué son los movimientos sociales?". En Grau, E. e Ibarra, P. (coords.), *Anuario movimientos sociales. Una mirada sobre la red* (pp. 9-26) . Barcelona: Icaria.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Institut Cooperatif d'Ecole Moderne (1980). *Perspectivas de la educación popular* (Congreso de Burdeos, 1975). Granada: MCEP.

J

Johnston, H., Laraña, E. y Gusfield, J. (1994). "Identidades, ideologías y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales". En Laraña, E. y Gusfield, J. (eds.), *Los nuevos movimientos sociales* (pp. 3-42). Madrid: CIS.

Juliano, D. (2003). "La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico. Estado de la cuestión y líneas de avance". En Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, À., *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género* (pp. 17-72). Barcelona: Octaedro.

K

Kemmis, S. y McTaggart, (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kenway, J. (1993). "La educación y el discurso político de la Nueva Derecha". En Ball, S.J., *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 169-207). Madrid: Morata.

Khor, M. (2001). *La globalización desde el Sur. Estrategias para el siglo XXI*. Barcelona: Icaria.

Korol, C. (2002). "Educación popular: Acción cultural para la libertad". En *Rebelión* www.rebellion.org/sociales/korol290501.htm

Kramer-Dahl, A. (1999). "La reconsideración de las ideas de 'voz' y 'experiencia' de la pedagogía crítica". En Luke, C. (coord.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 225-242). Madrid: Morata.

L

Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.

Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001). "Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica". En *Cultura y Educación*, nº 13(4), (pp. 339-354). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Lacasa, P., Cosano, C. y Reina, A. (1997). "Aprendices en la Zona de Desarrollo Próximo: ¿quién y cómo?". En *Cultura y Educación*, nº 6/7 (pp. 9-29). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Levin, H.M. (1993). "Aprender en las escuelas aceleradoras. (*Accelerated Schools*)". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol II* (pp. 80-95). Madrid: Morata.
- López de Ceballos, P. (1987) *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- Lurçat, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican*. Barcelona: Gedisa.

M

- Mainer, I. (2000). "La historia que nos contaron y la historia vivida". En *En pie de paz*, nº 53 (pp. 19-24). Barcelona.
- Mainer, I. (2001). "La perspectiva del género en un currículo de Historia en la enseñanza secundaria: "navegar entre ilusiones y rutinas..."". En *Voluntad*, nº 1, www.voluntad.com.co/revista/uno/artic11.pdf [Descargado en 2001]
- Mainer, I. y Cancer, P. (2001). ""Escuela, cultura y sociedad, trayectoria de de un seminario de trabajo. El caso de Fedicaria-Aragón". En Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 81-99). Sevilla: Díada.
- Mainer, J. (coord.) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada.
- Marquès, P. (2002). *Ventajas e inconvenientes del uso de Internet en la educación*. <http://dewey.uab.es/pmarques/ventaweb.htm>
- Marshall, J.D. (1993). "Foucault y la investigación educativa". En Ball, S.J., *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 15-32). Madrid: Morata.
- Martín Maglio, F. (2003). *La utilización de programas de simulación y estrategia en ciencias sociales*. www.fmmeducacion.com.ar/Informatica/simuestra01.htm [Descargado en 2003]
- Martín, A. (1992). *Ideas prácticas para educadores críticos*. Sevilla: Díada.

- Martín, A. (2001). "La desnacionalización como exigencia democrática en una didáctica crítica". En Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 207-217). Sevilla: Díada.
- Martín, A. y Ruiz, J. M. (1995). "Educación intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales; aprendiendo de la experiencia". En *Revista de Educación*, nº 307 (pp. 185-197). Madrid: MEC.
- Martínez Bonafé, Á. (coord.) (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Morón (Sevilla). Publicaciones MCEP.
- Martínez Bonafé, J. (1993). "La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol II* (pp. 312-338). Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1995). "Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo". En *Investigación en la Escuela*, nº 26 (pp. 55-68). Sevilla.
- Martínez Bonafé, J. (2002). "¿Qué son los MRP?". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 311 (pp. 85-89). Barcelona: Praxis.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1993). "¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol II* (pp. 96-118). Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- Marx, K. (1880, o. 1845). "Tesis sobre Feuerbach". En Cerroni, U. (1980), *El pensamiento de Marx* (pp. 128-132). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Mateos, J. (2001). "La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca". En Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 61-80). Sevilla: Díada.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- McAdam, Doug (1994). "Cultura y movimientos sociales". En Laraña, E. y Gusfield, J. (eds.), *Los nuevos movimientos sociales* (pp. 43-67). Madrid: CIS.
- McLaren, P. (1990). "Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza". En Giroux, H.A., *Los profesores como intelectuales* (pp. 11-24). Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

- McLaren, P. (1998). "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño". En Giroux, H.A. y McLaren, P., *Sociedad, cultura y educación* (pp. 11-39). Madrid: Miño y Dávila.
- McLaren, P. y Giroux, H.A. (1997). "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-78). Barcelona: Paidós.
- Meier, D. y Schwarz, P. (1997). "El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda". En Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 48-70). Madrid: Morata
- Melucci, A. (1994). "¿Qué hay de nuevo en los "nuevos movimientos sociales"?. En Laraña, E. y Gusfield, J. (eds.), *Los nuevos movimientos sociales* (pp. 119-149). Madrid: CIS.
- Merchán, F. J. (2001). "La producción del conocimiento escolar en clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la enseñanza secundaria". En Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 141-158). Sevilla: Díada.
- Merchán, F. J. y García Pérez, F. F. (1994). "El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales". En *Signos*, nº 13 (pp. 58-69).
- Michéa, J.-C. (2002). *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela.
- Minian, J. (1999). "Aplicaciones del uso de la informática y las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo". En *Revista Quaderns Digitals*, www.quadernsdigitals.net
- Minian, J. (1999). "Aplicaciones del uso de la informática y las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo". En *Revista Quaderns Digitals*. www.quadernsdigitals.net
- Moll, L.C. (1990). "La Zona de Desarrollo Próximo de Vgotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y Aprendizaje*, nº, 51-52 (pp. 247-254). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L.C. y Greenberg, J.B. (1990). "Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction". En Moll, L. C. (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moncada, A. (1991). "Para un análisis radical de la educación". En *Archipiélago*, nº 6 (pp. 27-32). Pamplona.
- Morán, H. (1996). "Actividad y currículum. Fundamentación histórico-cultural para un proyecto curricular de ciencias sociales". En *Cultura y*

- Educación*, nº 4 (pp. 115-127). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moreno, A. (1991a). *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Moreno, A. (1991b). "Prejuicios persistentes". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 193 (pp. 78-79). Barcelona.
- Morin, E. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*.
http://home.abaconet.com.ar/abraxas/carta_de_la_transdisciplinaria.htm
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como 'Método' de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Univ. de Valladolid.
- Moska, S. (2002). "Indymedia: proyecto de medios independientes en Internet". En *Cultura, & política @ ciberespacio. 1er Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad*.
<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>
- N**
- Núñez, C. (2003). *¿Refundamentación de la Educación Popular?*.
www.ceaal.org/pdf/no_18_nunnes.pdf [Descargado en 2003]
- O**
- Opazo, A. (2000). "El sujeto del desarrollo humano". En *VIII Simposium de Educación - Cátedra Paulo Freire. Educar para construir el sueño: Ética y Conocimiento en la Transformación Social*. (Discursos Inaugurales y conferencias magistrales).
www.gdl.iteso.mx/event/simpeduc/index.htm
- P**
- Paloma, F. M. (2002). "Los movimientos sociales como espacios de socialización antagonista". En *Página Abierta*, nº 131 (pp. 10-13). Madrid.
- Papathéodorou, A.. (2001). "Propiedad intelectual, copyright, patentes". En *Multitudes*, nº 5. <http://multitudes.samizdat.net> [Traducido al castellano en la misma web]
- Pastor, J. (2000). "Una izquierda alternativa, ¿para qué?". En Pastor, J. (coord.), *Opciones alternativas. Reflexiones de la izquierda ante el nuevo siglo* (pp. 125-156). Madrid: Los libros de la catarata.

- Pérez Gómez, A.I. (1992). "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-77). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (1997). "Socialización y educación en la época posmoderna". En Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-65). Madrid: Popular.
- Pérez Gómez, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez i Garcias, A. (1996). DTTE: "Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico". En *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 3 www.uib.es/depart/gte/revelec3.html
- Pérez Luna, E. (2001). "Investigación y Formación Postgraduada. El problema de la investigación y de su enseñanza". En *Cinta de Moebio*, nº 11. Facultad de Ciencias Sociales, Univ. de Chile. www.moebio.uchile.cl/11/perez.htm
- Pérez Tornero, J. M. (2000). "La escuela en la Sociedad de la Información". En *Quaderns Digitals*. www.quadernsdigitals.net
- Picardo, Ó. (2002). *Pedagogía informacional*. En *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 15. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/oscarpicardo.htm>
- Popkewitz, T.S. (1999). "Critical Traditions, Modernisms, and the `Posts'". En Popkewitz, T.S. & Fendler, L. (eds.), *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 1-13). New York – London: Routledge.
- Popkewitz, T.S. & Fendler, L. (eds.) (1999). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York – London: Routledge.
- Posner, C. (1993). "El sector informal y la reforma educativa". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol I* (pp. 342-370). Madrid: Morata.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1981, e.o. 1969). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella. [Título original: *Teaching as a subversive activity*.]
- Prats, J. (2002). "Internet en las aulas de educación secundaria". En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 31 (pp. 7-16). Barcelona.
- Prigogine, I. (2003). *El desorden creador*. www.inisoc.org/prigo.htm
[Descargado en 2003]

- Prigogine, I. y Stengers, I. (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Puleo, A. (2000b). "Multiculturalismo, educación intercultural y género". En *Tabanque*, nº 15 (pp. 79-91). Palencia: E. U. de Educación – Univ. de Valladolid.
- Puleo, A. H. (2000a). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Univ. de Valladolid.
- Q**
- R**
- Rambla, X. (1998). "¿Por qué las familias no participan en la escuela?". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 274 (pp. 86-89). Barcelona.
- Raya, E. (2002). "Brecha Digital: Viejos Problemas Sociales, Nuevos Retos Políticos". En *Cultura, & política @ ciberespacio. 1er Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad* .
<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>
- Rebellato, J.L. (1997). "Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos desencontrados?". En *Revista Educación y DDHH. Edición digital*, nº 31. Montevideo: Serpaj. www.serpaj.org.uy/rev31.htm
- Rebollo, Ó. (2001). "La participación en el ámbito social". En Marchioni, M. (coord.), *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria* (pp. 115-128). Madrid: Popular.
- Recio, A. (1997). "Escuela, economía y trabajo". En *Mientras tanto*, nº 68/69 (pp. 31-49). Barcelona.
- Regil, L. (2003). *Interactividad y construcción de la mirada*.
www.infonomia.com
- Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1994). *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.
- Rizzardini, M. (2002). "La producción de conocimiento y comunicación en las ONGD. Entre la ideología dominante y un imaginario social alternativo". En Revilla, M., *Las ONG y la política* (pp. 286-345). Madrid: Istmo.
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Romero, J. (1999). "Los *ídola* educativos de las nuevas tecnologías de la información". En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y*

- Ciencias Sociales*, nº 32. Universidad de Barcelona.
www.ub.es/geocrit/sn-32.htm
- Ros, A. y Antón, J.A. (s.f.). *La educación para la emancipación. Un nuevo enfoque de la educación para el desarrollo*. (Díptico policopiado). Entrepueblos.
- Rosenstock, R. y Steinberg, A. (1997). "Más allá del taller: reinventar la formación profesional". En Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 71-94). Madrid: Morata.
- Rotger, J. M. (1995). "Ideología y educación". www.quadernsdigitals.net [Publicado en papel en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 15, pp. 4-27. 1995. Gijón.]
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Rozada, J. M. (1999). "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva". En *Con-Ciencia Social*, nº 3 (pp. 42-69). Madrid: Akal.
- Rubia, B. et al. (2002). "El desarrollo de procesos y actitudes colaborativas en la formación de ingenieros telemáticos - Un estudio de casos ". Comunicación presentada en el *II Congreso Europeo sobre Tecnología de la Información en la educación y la ciudadanía. Una visión crítica*. Barcelona. <http://web.udg.es/tiec/orals/c8.pdf>
- Ruffolo, G. (1999). "La mundialización". *Leviatán*, 77-78 (pp. 63-72).
- S**
- Sabucedo, J.M., Grossi, J. y Fernández, C. (1998). "Los movimientos sociales y la creación de un sentido común alternativo". En Ibarra, P. y Tejerina, B. (eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 165-181). Madrid: Trotta.
- Sacristán, A. (1993). "Apuntes críticos sobre feminismo y educación". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol I* (pp. 294-307). Madrid: Morata.
- Sádaba, I. (2002). *Panorama alternativo en internet*. www.rebellion.org/cibercensura/igro271002.htm
- Saldívar, A. (2001). "Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas". En *Cultura y Educación*, nº 13(1) (pp. 21-36). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- San Baldomero, J.M. (1998). *Escuela de Frankfurt*. Enciclopedia Universal Multimedia (CD-Rom). Madrid: Micronet.

- Sánchez, J. (2002). *Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Conceptos e Ideas*.
www.icfes.gov.co/es/fomento/gcfom/docs/for_doce/com_cat_ins/catANC/mem2002/Ponencia%20JAIME%20SANCHEZ%20CHILE.doc
- Sancho, J.M. (2001). "Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal". En Área, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 37-80). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sepúlveda, I. (2000). "Postmodernismo, postmodernidad y sociedad postindustrial". En *Dossier de monografías. Globalización y regionalización. Cultura, nacionalismo e historia del presente*. [Policopia. Curso UNED 2000-2001. Sin numeración de páginas.]
- Sestayo, M. J. (2001). "Webquest. Reflexiones para la búsqueda de un modelo". Comunicación presentada en el *Congreso La Educación en Internet e Internet en la Educación* (CNICE-MECD)
<http://congreso.cnice.mecd.es/area5/documentacion/comunicaciones>
- sindominio.net (2000) FAQ. www.sindominio.net
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stallabrass, J. (2002). "Los bienes comunes digitales". En *New Left review* [ed. cast.], nº 15 (pp. 129-137). Madrid.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1997, e.o. 1967). *Cultura y Educación*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.
- Subirats, M. (1997). "Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género". En Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 119-126). Madrid: Popular.
- T**
- Taboada, M. et al. (2002). "Virtu@l-e: entorno virtual de comunicación y aprendizaje colaborativo". En *II Congreso Internacional de Tecnología y Educación*. Caracas.
<http://medusa.unimet.edu.ve/programacion/actasCite2002/pdf/taboada.pdf>
- Tadeu da Silva, T. (1999). "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regimenes neoliberales". En *Archipiélago*, nº 38 (pp. 56-61). Barcelona.
- Taibo, C. (2002). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Punto de lectura.

- Taylor, P. J. (1994). *Geografía política. Economía-mundo, Estado-nación y localidad*. Madrid: Trama editorial.
- Tedesco, J.C. (2000). "Educación y sociedad del conocimiento". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 288 (pp. 82-86). Barcelona.
- Tedesco, J.C. (2001). "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo". En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 91-99). Madrid: MEC.
- Tonucci, F. (2002?). "De los Consejos de los niños a la ciudad de los niños". En *II Encuentro La ciudad de los niños. Las transformaciones de la ciudad* (pp. 13-25). Madrid: Acción Educativa.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el 'curriculum' integrado*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (1999). *¿Cómo salir del neoliberalismo?*. Barcelona: Paidós.
- U**
- V**
- Varela, J. (1990). "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa". En *Revista de Educación*, nº 292 (pp. 219-236). Madrid: MEC.
- Varela, J. (1991a). "El triunfo de las pedagogías psicológicas". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 198 (pp. 56-59). Barcelona.
- Varela, J. (1991b). "Una reforma educativa para las nuevas clases medias". En *Archipiélago*, nº 6 (pp. 65-71). Pamplona.
- Varela, J. (1993). "El estatuto del saber pedagógico". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol II* (pp. 61-69). Madrid: Morata.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*.
- Verdaguer, C. (1993). " Los movimientos sociales, de la esperanza al desconcierto". <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n3/acver.html>
[Publicado en papel en *Documentación social*, nº 90. Madrid: Cáritas.]
- Villarreal, G. (2003). "Agentes inteligentes en educación". En *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 16.
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/villarreal.htm>
- Villasante, T.R. (1995). "Los movimientos populares desde su praxis latina". En *África América Latina. Cuadernos*, nº 18 (pp. 9-30). Madrid-Barcelona: Sodepaz.

- Villasante, T.R. (1997). "Sociopraxis para la liberación". En Goikoetxea y García Peña (Coord.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 127-142). Madrid: Popular.
- Villasante, T.R. (1998a). *Cuatro redes para mejor-vivir. I: Del desarrollo local a las redes para mejor-vivir*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Villasante, T.R. (1998b). *Cuatro redes para mejor-vivir. II: De las redes sociales a las programaciones integrales*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Villasante, T.R. (1998c). "'Pedagogía de la indignación', `existencia indignada': los estilos creativos con y por los movimientos sociales". En *Documentación social*, nº 110 (pp. 125-143). Madrid: Cáritas.
- Villasante, T.R. et al. (coord.) (2000). *La investigación social participativa, 1 y 2*. Ed. El viejo topo.
- VV.AA. (1995a). *Educación desde el Interculturalismo*. Salamanca: Entrepueblos / Amarú.
- VV.AA. (1995b). "Monografía: Diseño y unidades didácticas". En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 4 (pp. 5-74). Barcelona. [Varios artículos]
- VV.AA. (1998). "Comunidades de aprendizaje". En *Aula de Innovación Educativa*, nº 72 (pp. 49-59). Barcelona: Graó. [Conjunto de artículos]
- VV.AA. (2002). "Tema del mes: Experiencias de éxito. Comunidades de aprendizaje". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316 (pp. 39-67). Barcelona: Praxis.
- Vygotski, L.S. (1989, o.1930-34). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Edición de Michael Cole et al.]
- Vygotski, L.S. (1995, e.o. 1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. [Edición a cargo de Alex Kozulin]
- W**
- Wallerstein, I. (1990). "Análisis de los sistemas mundiales". En Giddens, A., Turner, J. et al., *La teoría social hoy* (pp. pp. 398-444). Madrid: Alianza Editorial.
- Wallerstein, I., (coord.) (1998). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores - Unam.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Willis, P. (1988, e.o. 1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Y

Youngs, G. (2001). "Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos". En *Revista de Educación*, nº extraordinario "Globalización y educación" (pp. 143-156). Madrid: MECED.

Z

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

Zubero, I. (1996a). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: HOAC.

Zubero, I. (1996b). "Participación y democracia ante las nuevas tecnologías: retos políticos de la sociedad de la Información". www.ull.es/departamentos/didin/tecnologiaeducativa/doc-zubero.htm [Publicado en papel en *TELOS*, nº 44 (pp. 26-35). Madrid (1996).]

Anexos

• Anexo I. Ficha de planificación grupal

Grupo-clase: 3º **Grupo nº:**

Integrantes: (intentando que se pueda quedar fuera de clase)

Se dispondrá de **4 clases**, incluida ésta, para realizar el trabajo (más algo de trabajo fuera), algunas de las cuales se desarrollarán en el aula de informática

Fechas de entrega:

* en borrador (si es posible, ya en formato electrónico), última clase dedicada a este trabajo

* definitivo: (se pondrá posteriormente)

Título: (por ejemplo, no debe ser “El consumo”, sino que podría ser: “Sociedad de consumo: ¿a favor o en contra?” o “¿Nos influye la publicidad para consumir más?”...).

Propuesto por el grupo:

Definitivo, tras ser negociado con el profesor:

Producto a realizar: Publicación de un artículo de opinión (fundamentado en datos y en recogida de información y otras opiniones) en revista electrónica (Internet).

Información que necesitamos:

Fuentes a utilizar (de dónde o de quién vamos a obtener la información: Internet, asociaciones, personas de la comarca, prensa, Ayuntamientos... ES NECESARIO CONCRETAR LO MÁS POSIBLE):

Cómo vamos a organizarnos el trabajo en el grupo y cuándo se realiza:
(cuándo se hace cada cosa, quién o quiénes, cómo se coordina todo...)

(escribir por detrás)

• Anexo II. Orientaciones dadas por escrito al alumnado

A tener en cuenta

- No debe olvidarse que el trabajo es de **todo el grupo**. Cuando se repartan tareas, posteriormente todo el grupo debe enterarse. **Todas las personas** del grupo han de hacer todo tipo de tareas y todos han de mejorar.
- Lo primero que se redacte debe considerarse como un **borrador**. Tras, comentarse con el profesor y realizar éste las oportunas indicaciones... se llevará a cabo la realización definitiva.
- Se dispondrá de varias sesiones de clase para este trabajo grupal, pero es imprescindible utilizar también **tiempo** extraescolar.
- Al final, han de **entregarse**, además artículo, los borradores de trabajo, la ficha de planificación, el material que se haya prestado al grupo y otros materiales utilizados.

Qué condiciones debe cumplir el “artículo de opinión”

- **No se puede copiar ninguna frase o dato de otras personas o colectivos sin citar**lo: cuando se cita literalmente (las mismas palabras), se ha de poner entre comillas (*Pepe García dice: “Yo creo que la causa es...”*). Si no son las mismas palabras, se indica de dónde hemos sacado la idea o dato, sin entrecomillar (*Pepe García piensa que la causa es...*).
- En el artículo de opinión se **muestra lo investigado**, pero con intención de **convencer** a los demás según la visión que tiene el grupo de su tema. Es decir, debe haber datos (hechos) y opiniones, no sólo una de las dos cosas.
- Debe incluirse el **análisis** (datos y hechos que nos muestran la realidad) del tema, las **propuestas o alternativas** y las diferentes **opiniones** existentes. Por tanto, deben incluirse datos y opiniones obtenidos de **Internet**, datos y opiniones obtenidos en la **comarca** (mediante entrevistas, preservando el anonimato cuando sea necesario...) y opiniones **del grupo** (u opiniones, si no todo el mundo está de acuerdo en todo).
- Ha de tener un título que despierte el interés e indique de qué trata. La forma de redacción ha de invitar a leerlo, y que se entienda bien. Por supuesto, ha de existir una **redacción propia**.

- Las ideas han de estar conectadas entre sí, y seguirse un **orden**. Por ejemplo:
1) análisis de la realidad, con ejemplos y datos; 2) alternativas y opiniones de colectivos, personas, con los que no tenemos contacto directo; 3) datos y opiniones recogidas en la comarca; 4) opiniones del grupo y conclusión.
- En definitiva, no es necesaria mucha cantidad de información, pero sí una buena elaboración. Si se alcanza un mínimo de calidad y puede ser interesante su lectura fuera del IES, se publicará en Internet en una revista electrónica.

Fechas

- Borrador: Definitivo:

Evaluación

- Se evaluará el proceso de trabajo y el resultado. También se evaluará una posible exposición pública, las respuestas dadas en el examen, una memoria de cómo se ha realizado el trabajo... (a negociar).

• Anexo III. Plantilla para realizar comentarios sobre el borrador

Grupo-clase:	Grupo de trabajo nº:
CALIFICACIÓN del BORRADOR:	

Problemas detectados en el borrador (Artículo de opinión)	
	No se cumplen los plazos .
	Falta: (disquete, ficha de planificación, material utilizado)
	No se sabe cuál es propiamente el borrador del artículo.
	No se ajusta a lo planteado inicialmente por el grupo.
	No se ordena debidamente en apartados , y/o no se marcan claramente.
	No cumple las condiciones mínimas para ser un "artículo de opinión" (buscar convencer, basado en información real, argumentar la opinión propia, utilizar o contraargumentar la ajena...)
	No tiene una redacción propia del grupo (se copia...).
	Falta un título atractivo y claro (o hay que mejorarlo).
	Falta una introducción / presentación del tema al comenzar el artículo.
	Falta o está poco desarrollado el análisis de la realidad (información, datos, ejemplos...).
	Falta o están poco desarrolladas las alternativas y/o opiniones de fuera de la comarca .
	Faltan o están poco desarrollados los datos y opiniones de la comarca .
	Falta o está poco desarrollada la opinión propia del grupo.
	Se han utilizado pocas fuentes .
	Falta citar las fuentes utilizadas .
	No se cita bien cuando se utilizan frases exactas .
	Demasiado breve .
	Demasiado extenso .
	Existen contradicciones en lo que se expresa.
	No se explican suficientemente las cosas.
	No se razona bien con causas y consecuencias .
	No se relaciona suficientemente y/o correctamente.
	Existen frases "sin sentido" .
	No se entienden algunas frases o párrafos.
	Se dan datos o se hacen afirmaciones incorrectas .

	Se confunde información y opinión (o no se diferencia bien).
	Problemas de puntuación .
	Problemas de ortografía .
	Problemas de redacción .
	Existen expresiones no apropiadas (malsonantes, o no apropiadas para un artículo...).
	El estilo de redacción no es propio de un artículo de opinión escrito por jóvenes alumn@s.
	No ha trabajado todo el grupo , o no ha trabajado por igual.
En general... [notas específicas para cada grupo]	

• Anexo IV. Proceso temporal

Primeros de mayo de 2004 – Prospección sobre temas de interés, colectivos...

17 mayo - Presentación de temas, trabajos...

19 mayo - Formación de grupos y elección de temas

20 mayo - Primer día en Aula de Informática. Búsqueda de información.

21 mayo - Tutoría / aula de informática. Búsqueda de información

24 mayo - Clase “libro de texto”, en aula normal

26 mayo - Día excursión (falta alumnado)

27 mayo - Siguen buscando información, deben terminar y empezar a redactar o al menos seleccionar...

31 mayo - Trabajo con libro de texto, aula normal

2 junio - Redacción del borrador

3 junio - Redacción, deben terminar aquí o en casa el borrador

4 junio - Tutoría, libre [tienen que entregarme el borrador, por fecha]

7 junio - En el aula-clase, entrega de borradores corregidos, + planificación

9 junio - “Terminar” trabajos

10 junio - Última clase para terminar

14 junio - Examen

16 junio /1- Entrego exámenes y trabajos, y digo qué hay pendiente...

16 junio /2 - En su hora de Lengua, vienen tres grupos conmigo

17 junio - Terminan de modificar... publicamos.

21 junio - En el aula, “recuperaciones” y encuestas valoración.

• Anexo V. Diario del profesor, con codificación de primer nivel [Fragmento]

Día 9 de junio de 2004. Clase de Ciencias Sociales. Aula de Informática.

Es la penúltima clase dedicada a terminar el artículo que tienen que entregar (sin contar el tiempo que se dedicará después a ponerlos en Internet, corregirlos, etc.).

Se recoge el contenido prácticamente completo del diario de ese día

Los colores-estilos corresponden a la primera codificación realizada sobre el mismo diario, una vez terminado éste.

Leyenda: Descripción-narración | Inducción, deducción, generalización... | Reflexión, comentario | Yo: Mi voz, dirigida al alumnado | Voz de alumnado, directa o indirecta, con comillas, “voz directa” | Otras: Anotación concreta para otro día... + De otros grupos clase... + | [[POST: comentario Posterior, insertado después de terminado el Diario]] || Subrayo lo que encuentro de más interés

“Casi no digo nada al principio, más que recordar que tengan delante la fotocopia de orientación del trabajo y la hoja donde les he marcado los problemas de cada borrador. También recuerdo el plazo de entrega, creo que después, al ver que hay grupos que siguen “relajados”.

En general, parece que no han dado la importancia debida a mis indicaciones en la hoja de cada grupo [sobre su borrador entregado], a pesar de ser específico, con cruces.. y escritas algunas indicaciones específicas

Tengo que insistir de nuevo en algunos grupos de que tengan las dos hojas delante, y explicar alguna cosa de nuevo.

Hay grupos en los que hay gente desperdigada, y no se sabe si están de acuerdo en lo que están haciendo.

Me había dicho la prof. de Lengua y L. que, después de haber puesto la amonestación a A4-1 y A5-1 que habían estado igual. Se lo comento a ellos, dicen que será mejor no ir a Lengua. Les pido la amonestación firmada (en voz alta, se me había olvidado) y me dicen que mejor la mande por correo, que ellos no la darán... pero hoy no la tienen aquí.

Al final, les digo que mañana volveremos “para terminarlo del todo” (aunque hoy no era obligatorio entregarlo –el plazo no ha acabado- un grupo me lo entrega: el de las chicas).

Grupos:

- 1. Ya, por fin, empiezan a redactar realmente como artículo de opinión, siguiendo apartados. A1-2 tiene escrito a borrador, que parece que ha traído de casa... A1-1 está al ordenador, A1-2 está con él. No sé si están pasando lo del borrador o es nuevo lo que redactan. Sí que echo una ojeada y digo que ahora sí va por ahí la cosa, y A1-1 asegura que ya tienen claro lo que hay que hacer. Al final, tienen un párrafo escrito, sin haber perdido el tiempo (al menos, que yo haya visto). [[POST: se ve que, aún aprovechando el tiempo, más o menos, lo que escriben les lleva más tiempo de lo que yo querría y supondría]]
- 2. Trabajan [todos/as juntos/as], en un ordenador. A2-3 está siempre “al lado de A5-1” y “con A5-1” todo lo que puede. Me lo entregan al final, ya como terminado [no era obligatorio entregarlo, todavía]. Digo que si lo colgamos ya en Internet, dicen que si no lo leo, que si se puede modificar después (digo que sí)... No lo hacemos ya, falta tiempo, pero dicen que mejor ya mañana, no tienen prisa, sino que quieren aprovechar esos minutos para webear cosillas varias. (...)
- 3. A3-4 viene con una propuesta de esquema alternativo, que está bien, salvo algún fallo de expresión (...). Admito ese esquema. Están todos trabajando más o menos, y parece que más o menos coordinados... En algún momento, oigo a A3-1 que dice “eso no es la introducción, eso es para.... ignorante” (creo que dirigido a A3-2). Escriben e imprimen, para llevarse cada uno (o al menos varios de ellos) las preguntas para entrevistar a gente. Entre medias, en algún momento hablo con A3-3 porque me pregunta por diversificación... (le digo que se ha decidido no proponerle ahora mismo, pero ya se verá en septiembre, que se considera que puede sacarlo si quiere, aunque ahora mismo él mismo dice que le quedarán quizá 8 suspensas...).
- 4. **Desigualdad entre países... qué podemos hacer (A4-3, A4-2, A4-1)**. Están al principio modificando lo que tenían hecho (que era copiado, con frases que no entendían): al verlo, les aviso de que “regular redacción propia es un 5”, “mala redacción propia es un 3” y “copiado / o frases que no se entienden, es un 0”. Después de esto, les vuelvo a ver poniendo en diferente tamaño de letra el título, habiendo borrado lo demás... No veo manera de que este grupo avance. Les llego a decir que me entreguen un trabajo cada uno si no pueden trabajar juntos fuera de clase. Dicen que siguen juntos, ¿cómo lo van a hacer si no se pueden reunir, parece? > dicen que A4-2 hace primero y eso lo completa-termina A4-3 (creo que en este orden); digo que tendrán que estar de acuerdo

los dos, revisarlo luego..., sin mucha convicción de que lo hagan, por mi parte. [¿A4-1 falta? En todo caso, piensa ya que...]

- **5. Agricultura y ganadería, realidades y problemas (A5-1, A5-3, A5-2, A5-4).** Están a veces juntos, a veces separados. Parece que primero están pasando a ordenador lo que tenían a borrador a mano... Les digo que se fijen en lo que falta, en mis indicaciones escritas (que no están mirando...)... Después de explicarles lo que les he puesto a ellos, y los apartados que todo el mundo tiene que tener, parece que entienden, se ponen a hacer por partes, separándose... No sé si han terminado de entender lo que les digo de la unidad que requiere un artículo, que no es meter una cosa y otras... También, que faltan opiniones contrarias (...). Les digo que hay cosas que incluso ya saben de la comarca, de agricultura cosas, ... y que lo que pongan debe ir todo seguido... A5-3 me hace ver, creo que adrede, que “él” ha redactado, que es su opinión... A5-2 sigue a su aire, no totalmente, pero sí que pasa de acercarse cuando estoy dando indicaciones a todo el grupo y vemos lo que hay que hacer... Luego se van dividiendo y parece que van avanzando...

Les decía yo en mis indicaciones sobre su borrador: “Se incluyen algunas cosas que no tienen nada que ver (“burros”)", me refería a que decían en el borrador “que no piensen que los del pueblo somos unos burros, vagos y...”], y, por lo que me dicen, parece que creen que les había llamado yo “burros” (a ellos) [[puede explicarse que lo pensaran, visto a posteriori y desde fuera, tal como lo han visto ellos, pero yo me quedé muy sorprendido]].

[Fuera de esta clase, al comentar al prof. de Ética de 4º de ESO que están haciendo artículos de opinión conmigo, me dice que le habían comentado que el prof. de Filosofía del año pasado llevaba una revista del IES... pero que les había dicho al alumnado (creo) que hasta que no redactaran mejor, que nada... “porque vaya material que me habían entregado”. Le comento que puede ser necesario que se haga la revista para que mejoren la redacción y vean lo que es un artículo de opinión...”]

• Anexo VI. Codificación de segundo nivel del diario del profesor y de las encuestas del alumnado

b) Dimensiones generales (macrodimensiones)

1. Mis intenciones de fondo. Cómo lo vivo yo.
2. Interés alumnado, cómo lo viven, dificultades.
3. Aspectos pedagógico-organizativos.
 - 3.1. Valoración general
 - 3.2. Proceso
 - a) Instrucciones que doy
 - b) Seguimiento instrucciones y autoorganización
 - c) Interacción con profesor
 - d) Trabajo en grupos / en el grupo
 - 3.3. Evaluación
 - 3.4. Propuestas, reflexiones explícitas de cara al futuro
4. Contenido.
5. TIC, específico. Revista web *comunicAcción*.
6. Disciplina, negociación, relación profe/alumnado.
7. Metainvestigación. Cuestiones éticas.

c) Fragmento

Se incluye el contenido completo de la MACRODIMENSIÓN: TIC, específico. Revista web *comunicAcción*.

[Algunos de los textos que aquí aparecen se incluyen también en otras macrodimensiones]

<p><i>Leyenda:</i> Descripción-narración Inducción, deducción, generalización... Reflexión, comentario Yo: Mi voz, dirigida al alumnado Voz de alumnado, directa o indirecta, con comillas, "voz directa" Otras: Anotación concreta</p>

para otro día... + De otros grupos clase... + | **[[POST: comentario Posterior, insertado después de terminado el Diario]]** || Subrayo lo que encuentro de más interés

MAYÚSCULAS: DIMENSIONES

m= Mayo | j=junio | D=Diario del autor | EN=Encuesta rellena por el alumnado

- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (20 mayo, Diario) *Grupo 1.* Este grupo que tiene algo muy específico: precios agrarios, y no encuentra ni encontramos bien...
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (20 mayo, Diario) *Quejas de grupos que no encuentran...*
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (27 mayo, Diario) *[Tema rural: flojo en Internet, y flojo en enlaces de comunicAcción; también tendría que estar directamente redfeminista, por malos tratos]*
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (27 mayo, Diario) *Grupo 3.* En este grupo, mucha ayuda mía: no encontraban nada... realmente no hay mucho de su nivel... Yo les encuentro cosas. *[[NOTA: esto pasa algunas veces, con algún grupo, lo que me hace despistarme de lo que hacen otros grupos, o no atenderlos pronto cuando llaman...]]*
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (27 mayo, Diario) *No suelen ir por iniciativa propia a las páginas de comunicAcción, pero no se resisten a ir a ellas, sobre todo si ven que hay algo.*
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (3 junio, Diario) *Grupo 2. (...).* Les hago ver que *no tienen opiniones favorables a la guerra. Me piden ayuda para buscar, y encuentro cosas.*
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN (Del examen de A5-2, 14j, recojo ->) *"Los datos los hemos sacado de Internet y la mayoría de las cosas son de lo que nosotros sabemos y de lo que nosotros oímos en casa. (...) El tema tiene poca información porque en todas las páginas que mirábamos en ninguna venía nada pero un poco de internet y otro poco preguntando al final hemos sacado información"*
- DESENVOLVIMIENTO PRÁCTICO (20M) *Hay diferentes niveles, pero parece que entre unos y otros, y mis indicaciones... se va sabiendo... Se nota que entre clases *[[de informática]]* y otros en casa... no hay grandes bloqueos o una excesiva necesidad de intervención técnica por mi parte.*
- DIFERENCIA CON CLASE SIN ORDENADORES (7 junio, Diario) *[y el no tener ordenadores aumenta el jaleo: parece que hay menos posibilidades de hacer cosas, menos novedad, etc...]*

- DIFERENCIA CON CLASE SIN ORDENADORES (4 junio, Diario) Hago salir a A2-4 en un momento, por gritar.... Luego hay que mandar bajar el volumen alguna vez, pero hay tranquilidad. [diferencia con tutorías libres en clase: allí acaban de cachondeo por aburrimiento...]
- DIFICULTADES (pre) **Dificultades previas**
 - **Acceso a Internet en el IES**
 - [[POST. No todo el mundo tiene ordenador y menos conexión a Internet en clase, así que no se puede exigir que ciertas cosas las hagan fuera (aunque otras cosas sí podían: entrevistar... y eso lo retardan mucho; también es verdad que quizá no he sido consciente de lo que supone en un pequeño pueblo preguntar...)]]
- DIFICULTADES (19 mayo, Diario) creo que sólo Villaquejida tiene acceso público, tampoco hay acceso en Valderas -luego veo en un bar que parece que hay, pagando, supongo.
- DIFICULTADES (2 junio, Diario) Algunos problemas técnicos a la hora de guardar, de no poder recuperar información de un disquete, etc., pero no demasiados problemas.
- DIFICULTADES (anotación genérica, sin fecha, Diario) Los primeros días Internet funciona bastante mal (lento, sin poder ver páginas en algunos momentos e incluso ratos); los siguientes días va bien.
- EDICIÓN Y PUBLICACIÓN FINAL (11 junio, Diario) Cuelgo (o el fin de semana lo hice, no sé), los textos en la parte interna de la revista, para que puedan modificar luego... Dejo el de Irak con su logotipo..., aprovechando la imagen que incluyeron ellas en el trabajo...
- EDICIÓN Y PUBLICACIÓN FINAL (16j2-D) [*Por la tarde* también busco logotipos para artículos y arreglo partes (precios agrícolas..., que habían perdido sus arreglos al cerrar sin validar..., el de ganadería...).]
- EDICIÓN Y PUBLICACIÓN FINAL (16j2-D) Suben conmigo y vamos trabajando... digo que un ordenador por grupo, y no se puede hacer otra cosa diferente a lo que hemos venido.
- EDICIÓN Y PUBLICACIÓN FINAL (9 junio, Diario) *Grupo 2. Trabajan las cuatro juntas, en un ordenador. (...)* Digo que si lo colgamos ya en Internet, dicen que si no lo leo, que si se puede modificar después (digo que sí)... No lo hacemos ya, falta tiempo, pero dicen que mejor ya mañana, no tienen prisa, sino que quieren aprovechar esos minutos para webear cosillas varias.
- FORMATO DE ASPECTO (10 junio, Diario) *Grupo 2. Retocan un poco, imprimen y me lo entregan. (...)* Parecen tener la conciencia de que está acabado y de terminar con ello, aunque a la vez les interesa que quede bien, que aparezca la imagen... (...) Yo me siento al ordenador, ellas

alrededor; yo voy haciendo y mostrando cómo se cuelga, cómo se pone negrita, etc.... prestan atención, pero sin “entusiasmarse”. Dudan de “quién va a ver esto”... Les comento que la página de comunicAcción tiene más de cien visitas diarias, aunque no quiere decir que lean su artículo... Les intento explicar que esta revista la están inaugurando, que yo la coordino (“¿has hecho tú todo esto?”), que cuando haya algo se pone enlace y se difunde... Al cambiar los títulos de apartados, para ponerlos menos sosos, voy diciendo... y va quedando lo que yo digo. (...) Lo publico en el sitio público, aunque les digo que falta revisar... [Por eso, no pongo un enlace todavía en la página de comunicAcción]. Dicen ellas -alguna de ellas, creo que A2-1- (o el día anterior, quizá) que podíamos poner fotografía (de ellas, o de la clase, quizá se refieran); digo que lo había pensado ya, y que hay cámara digital... [[No se puso foto, -quise pedir cámara al secretario, pero no lo encontré y no lo intenté más, creo que por saturación de cosas y no darle prioridad-; sí se pone la imagen de “No war”, que transformé en logo y eso dio lugar a que se pusieran logos a todos]]

- **FORMATO DE ASPECTO** (11 junio, Diario) [En casa, por la tarde y noche, veo cómo añadir logos a artículos, para que tenga un aspecto más atractivo, -sobre todo pensando en alumnado-, y también logo general, onda de forma continua... esto no parece correcto para imagen externa...]
- **INSTRUCCIONES** (20 mayo, Diario) Doy instrucciones técnicas: Google, comunicAcción, Guardar sólo HTML, guardar en disquete que doy..., poner título a lo que guardamos...; abrir nueva ventana si mantenemos pulsada...
- **INSTRUCCIONES** (4 junio, Diario) Pido que me entreguen en papel y en disco., quienes lo tengan a ordenador (y a éstos, les pido que lo junten en un archivo las partes, puesto que algunos tienen separadas. Hay quienes no saben hacerlo).
- **INTERACCIÓN CON PROFESOR** (16j2-D) *Grupo 2.* les gusta cómo he puesto lo del logo; tengo que ponerme serio con las chicas porque sigue con mucha risa y alegría por todo A2-1, se ríe, etc. (falta A2-3, y dice alguna de ellas que no había hecho nada, al criticar yo una frase que parece que habría escrito ella); hipercríticas, A2-4 e A2-2 (ésta todo lo contesta más bien a la contra, aunque sea suave y educada al decirlo, parece haberse contagiado...); no tienen al final ni interés en verlo publicado finalmente (aunque ya lo habían visto antes de corregirlo ahora de nuevo), al estar a punto y sonar el timbre... “ya lo veremos mañana”; antes, ante las nuevas expresiones de “quién va a leer esto”... les llevo a decir que cuando haya más cosas... yo puedo difundirlo por lista de 1200 direcciones (toda España, Latinoamérica...).
- **INTERACCIÓN CON PROFESOR** (16j2-D) Va la cosa bien, aunque con problemillas (en los grupos de Irak y Precios, estoy algunos ratos yo al

ordenador y otros ellos; en algunos casos cuando me pongo al ordenador juguetean los de detrás, o se desentienden....).

- INTERACCIÓN CON PROFESOR (27 mayo, Diario) Enseguida sale alguna página que yo he hecho o ha hecho gente que conozco: esto eleva su valoración de mí... también el verme que manejo... Pero también puede ser que digan que les llevo a... Dice alguno, sin que les parezca mal (no sé si en este grupo-clase o en otro) que si la publicación en la revista electrónica es “la de mi amiga” -supongo que confunden con la página de género...
- INTERÉS (21 junio, Diario) Al decir que los artículos permanecerán (al menos algunos) y se difundirá la revista... hay quienes preguntan por la dirección-web, alguno se la sabe.... No hay expresiones de rechazo...
- INTERÉS (21 junio, Diario) En algún momento alguien pregunta que si no vamos a subir “a Internet”.
- INTERÉS (21 mayo, Diario) Aunque sugiero que pueden probar cómo se publica en la revista electrónica elegida, sólo unos lo prueban al final (y no da tiempo a probarlo porque Internet va en ese momento muy mal).
- INTERÉS (21 mayo, Diario) A5-4 dice que “esto es un rollo, yo no entiendo nada” (o algo similar), refiriéndose a “los ordenadores”. Esto no parece ser lo general, ni mucho menos.
- INTERÉS (A2-4, Encuesta) [Ponerlo en Internet] “Bien, porque sino no merecería la pena, así sabes que hay que hacerlo un poco bien porque si no no se pone en Internet, y te esfuerzas más”
- INTERESES LATERALES (16j2-D) *Grupo 3.* A3-3 y A3-2 enseguida tienden a despistarse o hacer otra cosa con otro ordenador... (“¿puedo abrir el Messenger?”, etc., páginas otras cosas..., A3-2 con el Google, diciendo que va a buscar del tema ¡¡y quizá sea hasta verdad!!;) [Es hora de Lengua, no de Ciencias Sociales]
- INTERESES LATERALES (17 junio, Diario) Lo que hacen muchos tras echar una ojeada, o antes, es irse a páginas de motos o similares (y a una porno una de las chicas), en cuanto tienen la sensación de haber acabado lo suyo... También hay quienes están muy interesados/as en la página de su pueblo... [¿se podría integrar este interés, o relacionar...]
- PRÁCTICA PREVIA (anotación genérica, sin fecha, Diario) No habían hecho trabajos de buscar y hacer... basándose en Internet, más que lo que algunos aprovecharan individualmente para trabajos de otro tipo. [[POST. Creo que tampoco habían hecho, o al menos no estaban acostumbrados, trabajos de re-elaboración personal con información externa]]

- PRÁCTICA PREVIA (anotación genérica, sin fecha, Diario) Se nota que han practicado ya el uso de ordenador en clase de informática, además del manejo personal *[[Una parte de la gente]]*.
- PROGRAMAS NO ESTÁNDAR (21 mayo, Diario) *Pienso que será difícil meterlos en programas libres, e incluso en latinmail...*
- PUBLICACIÓN AUTOMATIZADA (27 mayo, Diario) *[Weblogs facilitan la publicación automatizada ahora...]*
- REPERCUSIÓN PÚBLICA (17 junio, Diario) *[Cuento que] puedo mandar a 1200 direcciones (no sé si esto lo digo aquí en este grupo), que aparecerá en Google el contenido que permanezca un tiempo, incluidos sus nombres...*
- REPERCUSIÓN PÚBLICA (21 junio, Diario) *[Veo hoy por la tarde que ha llegado algún comentario: SP y anónimo (supongo que alguien adulto, seguramente LB...)] yo había pedido a mi gente que hicieran comentarios en la web]*
- REPERCUSIÓN PÚBLICA (A5-1, Encuesta) *[Ponerlo en Internet] “Está muy bien, par así las que necesiten ayuda sobre algún tema, que emos echo lo pueden encontrar fácilmente, y ademas nos pueden comentar lo que piensen sobre el tema”*
- REPERCUSIÓN PÚBLICA (A2-4, Encuesta) *[Ponerlo en Internet] “Bien, porque sino no merecería la pena, así sabes que hay que hacerlo un poco bien porque si no no se pone en Internet, y te esfuerzas más”*
- REPERCUSIÓN PÚBLICA (16j2-D) *[Me preocupa además que haya algo ya publicado y visible, por ver si alguien de fuera hace algún comentario, y por si se animan a publicar del Galileo-Diversificación, que justo ayer me lo dijeron que quizá, aunque lo verían los alumnos alejado...]*
- REPERCUSIÓN PÚBLICA (16j2-D) *Grupo 2. ante las nuevas expresiones de “quién va a leer esto”... les llevo a decir que cuando haya más cosas... yo puedo difundirlo por lista de 1200 direcciones (toda España, Latinoamérica...).*
- REVISTA COMUNICACIÓN (10 junio, Diario) *[En casa, por la tarde, cambio varias veces las secciones, -> acabo optando por que no haya una sección “octaviano andrés”, sino que esté en los temas que tenga que estar... porque así será realmente algo más incluido en el debate social, y no como algo de un IES aparte de lo demás]*
- REVISTA COMUNICACIÓN (16j2-D) *Les explico que yo coordino la página web, pero que no es mía ni del IES, sino de colectivos de CyL, y que quizá publiquen algo los de un IES de Valladolid, que la cosa permanecerá luego con más artículos, aunque ahora lo estén inaugurando ellos ...*

- **REVISTA COMUNICACIÓN (17 junio, Diario)** Cuento que no es página mía, que coordino pero es de colectivos, que no es del IES, que es de CyL aunque ahora está empezando... Que puedo mandar a 1200 direcciones (no sé si esto lo digo aquí en este grupo), que aparecerá en Google el contenido que permanezca un tiempo, incluidos sus nombres...

• **Anexo VII. Una comparación / análisis de los trabajos finales entregados**

[Se analizan los trabajos finales presentados por los grupos, pero antes de su corrección de cara a la publicación definitiva]

> **Diferencia del artículo final con el borrador**

Grupo 1

La diferencia es total: el artículo final se ajusta a lo pedido y el borrador no tenía nada que ver.

Grupo 2

Se mejora el borrador según las indicaciones que doy sobre él (aunque no todas se siguen por igual). El borrador ya cumplía básicamente para ser borrador) con lo que se pedía.

Grupo 3

Se diferencia claramente: se han seguido las indicaciones respecto al borrador y el artículo final cumple plenamente las condiciones exigidas. El borrador estaba trabajado, pero no como artículo de opinión y con poca información de la comarca.

Grupo 4

Sí hay diferencia: se añade algo más, se incluye alguna frase de presentación, algo de opinión, pero no llega a ser un artículo propio, sigue siendo la mayoría información copiada y pegada, sin citar y sin que entiendan lo que dice.

El trabajo final sigue siendo muy breve.

Grupo 5

En el borrador entregado, no había nada de la parte A, y luego sí se entrega, pero no cumple las condiciones de artículo de opinión

La parte B mejora en el artículo final en cuanto a organización en apartados, ajustarse a lo que se pide...

> Apartados: peso de cada uno (realmente)

Grupo 1

Tiene más peso lo recogido en la comarca, que incluye datos concretos e información sobre procesos (que no vienen muy a cuento, algunos).

Grupo 2

El de opinión personal es muy breve, pero realmente su opinión está en todo el artículo, entremezclada con la información y opiniones ajenas.

Algunas cosas están descolocados, no están en el apartado que deberían estar.

Grupo 3

Presentaron un esquema alternativo, que, con alguna corrección, se acepta y lo siguen.

Muy desarrollada y completa la información recogida en la comarca.

Aparece con poco peso la opinión y alternativas del grupo, aunque se ven reflejados en lo que van recogiendo de la comarca.

Grupo 4

Muy poco de todo, y algunas cosas mal situadas.

Grupo 5

Parte A: es básicamente un resumen de información sacada de Internet, sin organización ni orientación clara, más algo de información recogida de un par de entrevistas.

Parte B: gran peso de la experiencia y preguntas hechas en la comarca, falta información sacada de Internet u otras fuentes generales. Meten dentro de apartado de información fuentes indirectas lo que les cuenta algún ganadero.

> ¿Existen frases / palabras que casi seguro no entienden ? ¿Existen frases copiadas, sin citar, de forma destacada?

Grupo 1

Hay alguna palabra dentro de un frase bien citada que seguramente no entiendan, pero no sucede prácticamente. (Sí pasaba en el borrador, al copiar tal cual...)

También hay alguna frase cogida casi literalmente sin citar adecuadamente (excepcionalmente).

Grupo 2

No

Grupo 3

Algunos del grupo pueden no entenderlo (o quizá sólo AKB), pero la redacción final es comprensible en general para ellos, y han hecho gran esfuerzo de redacción propia (en el artículo final).

Grupo 4

Sí, las dos cosas.

Grupo 5

A: No, aunque está muy pegada la redacción a la fuente original.

B: No

> Grado de integración de la información u opinión tomada de Internet con lo elaborado como propio

Grupo 1

Nula o muy escasa

Grupo 2

Buena integración

Grupo 3

En el artículo final queda poca información de Internet (había poca que se adaptase a lo que necesitaban). Lo que hay, tiene sentido y está bien integrado.

Grupo 4

Ninguna

Grupo 5

A: Sin integración, en general

B: No hay información externa

> Grado de integración de la información u opinión tomada de la comarca con lo elaborado como propio

Grupo 1

Muy alta. Se corresponde la opinión del grupo con lo que afirman que se recoge de la comarca. Coherencia en la argumentación.

Grupo 2

No se integra lo tomado en la comarca, sólo se recoge literalmente.

Grupo 3

Amplia información recogida y analizada coherentemente: analizan los datos, los cruzan en algún caso y sacan conclusiones.

Grupo 4

Parecidos planteamientos entre lo que recogen y lo que opinan ellos.

Grupo 5

A: Sin integración, en general.

B: Identificación con lo que opinan los entrevistados y familiares, de forma implícita. En la opinión propia, explícita, dicen que unas cosas sí y en otras no, concretando poco.

> ¿Diferencia entre información y opinión?

Grupo 1

Aparecen entremezcladas, relacionadas de forma coherente.

Grupo 2

Aparecen entremezcladas, relacionadas de forma coherente. Hay opiniones que se dan como informaciones.

Grupo 3

Sí, aunque mayoritariamente es análisis -realizado por el propio grupo- y la opinión es escasa.

Grupo 4

No hay prácticamente información.

Grupo 5

A: No está muy claro

B: No está muy claro, todo se presenta como queja de ganaderos

> ¿Diferencia entre análisis y propuestas?

Grupo 1

Sí, aunque las propuestas son escasas (sólo una: que el gobierno se ocupe).

Grupo 2

No hay propuestas (no se les planteó que tuvieran que existir).

Grupo 3

Sí, aunque las propuestas son escasísimas (no se les planteó como importante que tuvieran que existir).

Grupo 4

No hay análisis que pueda llamarse como tal.

Grupo 5

No hay propuestas (no se les planteó como importante que tuvieran que existir)

> ¿Aparecen distintos enfoques ideológicos, intereses,...? (conflicto social + allá de problema concreto) (a). ¿Toman partido? (b).

Grupo 1

a) No. Sólo aparece la visión de los productores y la de éstos no se diferencia según intereses, diferencias de propiedad, enfoques... Tampoco se incluye dentro de un conflicto político o económico mayor, aunque hay referencias al contexto global que influye en los precios.

b) Sí. Se refleja, y se asume como propia, la posición de los productores.

Grupo 2

a) Sí. Recogen poco los argumentos contrarios a su visión y no los contraargumentan.

b) Sí. Reflejan la visión crítica respecto al conflicto de Irak y la defienden. [¿Influye en su contundencia la posición -que pueden intuir, pues no se ha explicita hasta después- del profesor?]

Grupo 3

a) No. Se refleja la posición de los comerciantes y hosteleros locales, y también de los habitantes en cuanto a sus preferencias prácticas.

b) Sí, aunque muy brevemente y de forma muy simplificada.

Grupo 4

a) No: se recogen frases de ONG progresista, sin citarla y sin ser conscientes de lo que significan en todos los casos.

b) Confusión. Pensamiento simple en la propuesta, que no tiene que ver con el resto de lo que han recogido.

Grupo 5

a)

- A: Aparecen opiniones de organizaciones agrarias, pero no se marcan diferencias entre una y otra.

Dan una gran importancia al problema de la subida de los combustibles.

- B: aparecen las visiones diferenciadas de ganaderos, veterinarios y defensores de los animales, pero estos dos últimos sólo a través de la queja de ganaderos (y en el caso de ecologistas-defensores de animales nadie defiende sus argumentos, pues en el caso de los veterinarios, el grupo les da la razón).

b)

- A: Dicen que está mal la cosa, parece asumir los problemas de agricultores, de forma muy genérica

- B: Toman partido a favor de los ganaderos, implícitamente, y explícitamente dicen que tienen razón en unas cosas y en otras no.

• Anexo VIII. Análisis del contenido de los artículos [Fragmento]

> Colectivos y acciones sociales que se mencionan

- ACCIÓN SOCIAL (Grupo 2, texto final entregado) “Esta injusta guerra se hizo en contra de la opinión pública, que es la que mas importa esto se vio reflejado en las numerosas manifestaciones tanto en España como alrededor del mundo.”
- CRÍTICA A COLECTIVOS (Grupo 5, texto final entregado) ““Os voy a poner un ejemplo un ganadero se dedica a la compra, engorde, y venta de terneros, y el día de venta de estos tienen que cargarlos en un camión y dicen que no entran . Pues muy bien al ganadero le han mandado una carta en la cual le ponen que cuando le suceda esto que deje al animal que se tranquilice y que luego vuelva a tirar de el para subirlo si hombres pues no le suben cansado y atizándole palos lo van a subir como dicen las opiniones de colectivos de veterinarios y protectores de los animales.””

(...)

> Recogido de Internet u otras fuentes indirectas: análisis, causas y propuestas

- ANÁLISIS - CONSECUENCIA (Grupo 1, texto final entregado) “Éstos problemas también hacen que cada vez mas personas emigren a la ciudad en busca de una vida mejor.”
- ANÁLISIS - DESCRIPCIÓN CONCRETA (Grupo 2, texto final entregado) “Después de una larga búsqueda han capturado a Sadam pero los conflictos en Irak son constantes. El numero de fallecidos en la guerra fue muy elevado tanto de estadounidenses como civiles iraquíes se calculan que son entre 9000 y 12000. Muchos que fueron aliados de estados unidos han replegado sus tropas como es el caso de España(al entrar en el nuevo gobierno), Noruega, Polonia...”
- ANÁLISIS - GENERALIZACIÓN (Grupo 1, texto final entregado) “Hoy en día la agricultura española se mantienen gracias a las subvenciones del Estado. El tamaño de la explotación es insuficiente para el sostenimiento de una familia en un país europeo. En general, las explotaciones están atendidas por una familia, en las que el recurso a las ayudas familiares son de mucha importancia.” [Algunas frases están más o menos tomadas directamente de Internet]

(...)

> **Recogido de la comarca: análisis, causas y propuestas**

- ANÁLISIS - DESCRIPCIÓN CONCRETA (Grupo 1, texto final entregado) “Otros cultivos son el maíz y la remolacha. Los dos son de regadío. En ésta zona se suele regar por el pie porque los terrenos son llanos sino se utilizan pivots y sistemas por aspersión. El maíz se suele picar para forraje a finales de Septiembre con las picadoras como la kemper 1200 o las picadoras autopropulsadas llevando un remolque al lado para recoger el maíz picado y debe ser ensilado para que no se pudra. Otra forma es recogerlo cuando este seco para coger el grano. El maíz picado se paga a 3 céntimos en la tierra y el grano de maíz a 15 cent. Porque eso pesa menos y salen menos kilos por hectárea.”

(...)

- CAUSA - ECONÓMICA (Grupo 5, texto final entregado) “Ana Maria: (...) La subida de precio de los combustibles ha dado lugar al encarecimiento de los costos de la producción y como consecuencia la disminución de los beneficios de los agriculturas, que ya ajustados, van a provocar el abandono de la actividad agraria (...)”

- CAUSA - ECONÓMICA (Grupo 5, texto final entregado) “Otros problemas son la subida de los precios de la tierra de nuestra comarca ha sido el 1004 del 15,9%”

- OPINIÓN - PREVISIÓN DE FUTURO (Grupo 3, texto final entregado) “Se ha echo una encuesta en la comarca de tierra de campos para reflejar la visión del sector servicios.

Por lo general la población rural cree que este desaparecerá en pocos años y que se tendrán que desplazarse a centros urbanos más amplios para subsistir de estos servicios.

A pesar de esto hay numerosa gente que dice, que cuando esto llegue a ocurrir, emigrara a la ciudad, y tan solo volverá al pueblo para hacer las labores del campo.

En resumen la gente de pequeñas villas empiezan a pensar en un éxodo rural masivo.”

(...)

> **Defendido por el grupo: análisis, causas y propuestas**

- ANÁLISIS - CRUCE DE DATOS - CONCLUSIONES (Grupo 3, texto final entregado) “Se ha hecho una encuesta en la comarca de tierra de campos sobre si preferían la tienda ambulante o el establecimiento.

El resultado de la encuesta fue de un 40% que decían que el comercio

ambulante era negativo y el 60% decían de este en positivo.

Los que opinaban mal de este solían ser personas entre 30y 50 años con medios para desplazarse, diciendo “el comercio ambulante es mas caro, por que se paga el trasporte, a demás de no estar disponibles cuando se necesita algo que comprar”.

Los que decían del comercio ambulante en positivo solían ser personas de edad más avanzada que lo defendían diciendo “no me importa que me lo cobren más caro, pues me sirven a la puerta de casa”.

(...)

- CAUSA - CONCRETA (Grupo 5, texto final entregado) “Otros de los problemas (...) que afecta a los agricultores es la subida de los carburantes desde hace un par de meses los carburantes suben sin control alguno”
- CAUSA - SOCIAL - GENERAL (Grupo 5, texto final entregado) [PAC] “Con la inserción de nuevos países en la union europea el dinero que sobra hay que repartirlo entre algunos de los nuevos países que están peor que nosotros”

(...)

- PROPUESTA (g4desi-ART-def) “Nuestra opinión pasa por industrializar los países del Tercer Mundo o países del ``Sur`` y por integrar a esos países en el comercio tanto en la industria como en la agricultura por medio de ayudas económicas de colectivos políticos y administrativos y por subvenciones procedentes de países desarrollados e industrializados.”

(...)

- PROPUESTA (Grupo 5, texto final entregado) “Nosotros pensamos que en muchas cosas los ganaderos llevan razón y en otras como lo de menos controles veterinarios pues no la llevan .
En conclusión , pues muchas cosas tienen que cambiar y otras no.” [Es todo lo que escriben “Opiniones del grupo y conclusiones”]

• Anexo IX. Tabla de datos individuales, por grupos [Ejemplo]

Nombre	Nota Final CCSS-Junio	Nota en examen sobre su trabajo y Observaciones	Ordenador en casa / Internet	Notas Finales del curso-Junio	Otras observaciones
□	4 (4b,5*,4)	<p><i>Sin opinión propia:</i> 5 - En realidad está mal, da la sensación de no tener ideas claras, comete errores, mezcla cosas... Otras frases están más o menos bien...</p> <p><i>Opinión propia:</i> 5 - No es propiamente opinión pero es más o menos correcta la información.</p> <p><i>En general:</i></p>	Sí / En mi casa	5 ins + 1 pend	<p>Dice que el trabajo lo han hecho entre todos.</p> <p>No se entera de lo que se está trabajando, en general.</p> <p>Padre y Madre: Pulidor de cemento / Ayudante de cocina</p>
□	5	<p><i>Sin opinión propia:</i> 6 - Demuestra que tiene cogida la lógica general, pero da poco detalle, información...</p> <p><i>Opinión propia:</i> 4 - Muy breve.</p> <p><i>En general:</i></p>	Sí / En casa de un primo	8 ins	<p>Afirma que A3-2 no se entera de nada.</p> <p>Le cuesta enterarse e implicarse bien en el trabajo.</p> <p>Padre y Madre: Albañil (negocio) / Ama de casa</p>
□	8	[No tengo el examen disponible, lo hizo otro día; lo hizo bien o muy bien y en línea con el trabajo]	No / En casa de amistades	<i>Aprueba todo</i>	<p>Acusa de que hay vagos que no trabajan o redactan bobadas.</p> <p>Se queja mucho y no parece organizar a los demás.</p> <p>Padre y Madre: Comerciantes, regentan supermercado</p>

Nombre	Nota Final CCSS-Junio	Nota en examen sobre su trabajo y Observaciones	Ordenador en casa / Internet	Notas Finales del curso-Junio	Otras observaciones
□	"8"	<p><i>Sin opinión propia:</i> 7 -</p> <p><i>Opinión propia:</i> 1,2 - Un poco breve.</p> <p><i>En general:</i> En línea con el trabajo.</p>	Sí / En mi casa (quizá al principio no)	<i>Aprueba todo</i>	<p>Acusa de que no todos trabajan lo mismo.</p> <p>¿Es el principal organizador? Al menos, es el que presenta el esquema y parece más positivo con los otros compañeros, aunque se queje de que no todo el mundo trabaja igual.</p> <p>Redacción rimbombante y errónea en algunas ocasiones.</p> <p>Padre y Madre: Ganadero / Ama de casa</p>