

3. Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática

Jesús Romero

Introducción

El lema central de las *XIV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*, que han dado origen a esta publicación, abogaba “por una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia centrada en los problemas, la justicia social y la ciudadanía global”. Tras esa bandera quien suscribe camina convencido. Después de todo, desde hace algo más de 25 años pertenece al grupo Asklepios, integrado a su vez en la Federación Icaria (Fedicaria). Y la principal señal de identidad de este colectivo docente, explícita ya en su certificado de nacimiento, ha sido siempre su apuesta decidida por reorganizar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales “en torno al estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo” (Cronos-Asklepios, 1991, p. 61)², con una orientación resueltamente interdisciplinar –en la línea de una rica tradición internacional de currículum integrado focalizado en cuestiones de importancia ciudadana–, al servicio de una educación democrática. Por consiguiente, mi sintonía con la consigna de las Jornadas es obvia. Ahora bien, en estas páginas pretendo acercarme a la misma no de una manera directa, sino indirecta. Esto es, no desde la perspectiva de cómo la pensamos y tratamos de poner en práctica las compañeras y compañeros asklepianos, sino a través de lo que ha trascendido al debate público sobre la cuestión crucial subyacente: la función social del conocimiento escolar inscrito en nuestra parcela del currículum.

De manera sintomática, lo que trasciende al debate público y llega a los medios de comunicación no es gran cosa. En estos últimos años ha estado en buena medida supeditado al lamento por el declive de las Humanidades. Un clamor lastimero del cual se ha hecho eco episódicamente la prensa: “las disciplinas humanísticas han sido relegadas a un papel testimonial” (*El Mundo*, 8 de junio de 2014); “las Humanidades, cada vez más cerca de su fin” (*El Confidencial*, 23 de junio de 2014); “la reforma educativa margina la asignatura de Filosofía [cuando de ella] emana el pensamiento crítico, que es el que sustenta la democracia” (*El País*, 5 de octubre de 2015). La última cita refleja con nitidez el argumento esencial esgrimido contra este injustificable

² Dando cuerpo a los planteamientos, pioneros en España, que su director, Alberto Luis Gómez, venía defendiendo desde el amanecer de la década de 1980 (vg. Luis, 1983).

arrinconamiento. En palabras del catedrático Jordi Llovet³, semejante menoscabo amenaza la sabiduría “que requiere una ciudadanía intelectualmente soberana” (*ABC*, 4 de abril de 2011). Seguramente quien ha precisado con mayor enjundia los términos de este insidioso peligro sea Martha Nussbaum en su conocido libro *Sin fines de lucro*. Esta reputada profesora de la Universidad de Chicago, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2012, se ha servido de la expresión “la crisis silenciosa de las Humanidades” para realizar, grosso modo, el siguiente diagnóstico:

Las actuales políticas educativas, a nivel planetario, están subordinando la educación a las necesidades de la economía a fin, presuntamente, de incrementar la competitividad de los países en el mercado global. De ahí su énfasis en la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de competencias utilitarias y prácticas que preparen para integrarse eficazmente en la vida productiva y social. Pero esta peculiar jerarquía de prioridades, que ha hecho perder terreno a las Humanidades, está provocando inadvertidamente la relegación de otras aptitudes y valores absolutamente imprescindibles para mantener viva a la democracia. En concreto, la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico resistente al poder de la autoridad y de las tradiciones ciegas, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo” conscientes de las interdependencias, y la capacidad de reconocer al otro como un ciudadano igual que yo, aunque sea de distinta raza, género, religión u orientación sexual, de interesarse por él y por sus dificultades (Nussbaum, 2010, pp. 25-26).

En líneas generales estoy de acuerdo con las razones expuestas en que se amparan los diagnósticos de esta índole. Sin embargo, recelo de sus silencios, de sus presuposiciones tácitas habituales y de algunas inferencias que acostumbran a derivarse. En los próximos apartados intentaré explicar el porqué. Ello me permitirá defender que los problemas de la educación humanística y científico-social no tienen que ver únicamente con amenazas externas. A mi juicio, la necesidad imperiosa de impugnarlas no nos exime de desenmascarar también a los “enemigos íntimos” –valga la expresión de Todorov (2012)– que moran confortablemente en su interior.

La oportunidad y urgencia de la crítica

Como acabo de anunciar, globalmente coincido con el análisis de Nussbaum. Hace ya mucho tiempo que las administraciones educativas no producen discurso propio, sino que se limitan a traducir, con más o menos matices, el emanado de los organismos internacionales. A este respecto resulta muy significativo constatar una variación nada trivial: mientras que en las décadas de 1960 y 1970 la UNESCO gozaba de un protagonismo notorio, a partir de los años 80 el discurso dominante ha pasado a ser el auspiciado por la OCDE, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo. Así, en estas últimas décadas se ha hecho cada vez más hincapié en el papel de la educación como instrumento de la política económica, en particular de las

políticas de oferta alentadas por el credo neoliberal en respuesta a la globalización. Como los Estados carecen de poder individual para contrarrestar –y de voluntad colectiva para regular– los flujos transnacionales, en su lugar se inclinan por propiciar la “adaptación” de sus ciudadanos a este escenario. En primer lugar, modificando y flexibilizando su formación para que puedan afrontar la incertidumbre asociada a la velocidad de los cambios, así como los desafíos de una competitividad exacerbada y de la mayor movilidad del capital industrial y financiero. La receta curricular que habría de permitirlo es el enfoque de las competencias. Tales competencias condensarían las cualidades de la performatividad o habilidad para aplicar y transferir el saber, la interdisciplinariedad, la polivalencia, la autonomía, la creatividad, la asertividad, la disposición para el *lifelong learning*, etc. que se predicen como imprescindibles para la empleabilidad, integración y participación activa en la “sociedad y la economía del conocimiento”. Y, en segundo lugar, enviando señales a los mercados mundiales sobre el nivel de sus respectivos “recursos humanos”. De ahí la creciente relevancia de las evaluaciones internacionales atentas a medir ese caudal de “competencias clave” acumulado por niños y jóvenes.

Este nuevo “régimen de verdad” puede y debe ser objeto de crítica. Si empezamos por el enfoque de las competencias, su apreciación me suscita una profunda ambivalencia. Aunque tiene su origen en el ámbito de la formación profesional u ocupacional, ciertamente ha ido agrandando su radio hasta presentarse como “solución” para todo el currículum. Aparentemente, además, su énfasis en la movilización de los saberes, en la funcionalidad de los aprendizajes, en la imprescindible conjugación de distintos tipos de conocimientos (conceptuales, factuales, destrezas cognitivas, habilidades procedimentales, actitudes, valores, emociones) o, por resumir, en la noción de una “educación para la vida” enlaza con venerables tradiciones innovadoras y con principios didácticos loables que comparto. Mi prevención no surge entonces del significado potencial que puede alcanzar el término “competencia”, sin duda muy amplio, sino del sesgo efectivo que le han insuflado sus patrocinadores orgánicos. Como somos muy dados a reducir los debates a un dualismo superficial –en este caso, la cuestión se ha presentado como un enfrentamiento entre el vetusto academicismo y la buena nueva competencial–, se ha pasado por alto que, frente a ese academicismo, la alternativa de una educación funcional para la vida ha sido interpretada y practicada de maneras muy diferentes por perspectivas curriculares rivales (cfr. Romero, 2014). Desde el “aprender haciendo” al modo paidocéntrico, puesto al servicio del desarrollo psicoafectivo “natural” de un niño igualmente “natural” en realidad inexistente; hasta el “utilitarismo adaptativo” de los eficientistas deseosos de preparar a los niños para el correcto desempeño de unos futuros roles laborales y sociales que se dan por sentados; pasando por quienes desde hace un siglo vienen defendiendo un uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de los problemas públicos, como forma de actuar desde el currículum contra las desigualdades e injusticias sociales y en favor de una cultura cívica sólida. Pues bien, si hay un sesgo preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otro que el de ese “utilitarismo adaptativo” que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se

3 Autor de un volumen (Llovet, 2011) dedicado monográficamente a este asunto.

escamotean de la discusión. De aquí brota una objeción inmediata: *si la democracia implica la producción social consciente de las normas e instituciones colectivas, una educación para la democracia no puede ser meramente “adaptativa”*.

Por añadidura, las competencias no han llegado solas, sino de la mano de nuevas políticas educativas que redefinen el concepto de mejora desde una óptica productivista, en torno a la consecución de resultados o indicadores medibles, y que aplican a la escuela los principios gerencialistas de la *new public management* (con la consiguiente obsesión por los rendimientos discentes y la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas estandarizadas, etc.). De entrada, tal redefinición ha impregnado la manera de entender la ciudadanía y su educación (Romero, 2012; Romero y Estellés, 2015). A modo de ejemplo, baste recordar cómo se han acercado nuestras evaluaciones generales de diagnóstico a la competencia ciudadana. En el “informe de resultados” de 2009, correspondiente a Educación Primaria (Ministerio de Educación, 2010), se habla sin sonrojo de “niveles de rendimiento” en la adquisición de dicha competencia. Estos usos del lenguaje desconciertan. Y son peligrosos, pues entrañan una visión apolítica de la ciudadanía y una concepción técnico-instrumental de la vida pública en las cuales la pasividad cívica, al igual que el riesgo de exclusión, se tiñen de tintes auto-inculporatorios y se individualizan. La paradoja se me antoja más sangrante al examinar las pruebas liberadas en dicho informe, ahormadas a imagen y semejanza de las actividades de los libros de texto. Quien esto escribe ha sido incapaz de descubrir qué pueden informarnos acerca del crecimiento de un niño o adolescente como sujeto político.

Más aún. En aquellas latitudes donde estas evaluaciones externas de estándares tienen consecuencias (en la financiación de los colegios, en el salario de los profesores...), su implantación ha acarreado efectos perversos para una educación democrática, evidenciados desde hace tiempo por la investigación empírica. Por su expresividad, traduciré un testimonio recogido en un reciente libro de Evans (2015, p. 3), ilustrativamente subtítulo *How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. Una profesora con alumnos de 13-14 años describía así el impacto en sus clases:

“En verano de 1999 me preparaba para impartir la Historia de Estados Unidos de 8º grado. (...) Esta asignatura tiene 30 temas... para 36 semanas de clase. Una locura. (...). Decidí hacer un recorte juicioso. Aunque me inquietaba pasar cosas por alto, me gustaba mi planificación. Me ayudó en este sentido la actitud desdeñosa que mostraba mi director hacia la preparación de los estudiantes para el examen estandarizado. Gracias a lo cual, mis alumnos y yo [pudimos mantener] discusiones apasionadas sobre el equilibrio adecuado entre la libertad individual y el control gubernamental.

Después de eso empezó la vorágine. Resultó que hacer caso omiso de las pruebas estandarizadas era algo más fácil de decir que de hacer. Durante el curso 1999-2000, mis alumnos de 8º fueron sometidos a pruebas estandarizadas en 23 días distintos. Es decir, el 14% de los días de su calen-

dario escolar. Si sumamos los exámenes que les ponen sus propios profesores, el porcentaje subiría probablemente al 20% de las jornadas.

Durante los dos cursos siguientes, los administradores empezaron a poner un énfasis creciente en las pruebas. Nuestros alumnos tenían que conseguir buenos resultados. Para el curso 2001-2002 no me quedó más remedio que eliminar todos los contenidos curriculares que presumiblemente no iban a ser examinados, no importa cuán relevantes o fascinantes fueran (...) a fin de entrenarles para superar los test estatales”.

De esta forma, añade Evans, los proyectos, los debates sobre asuntos públicos controvertidos, la deliberación sobre alternativas, la promoción del pensamiento divergente o la toma de decisiones, tan fundamentales para el desarrollo de la inteligencia cívica de los estudiantes, ven recortada progresivamente su presencia ante el imperativo del *teaching to the test*. No olvido que estas reformas gerencialistas están teniendo asimismo otras consecuencias negativas, de orden organizativo. A ellas me referiré más adelante.

En cualquier caso, y aún si hiciésemos abstracción de esta peculiar ideología reformista, la subordinación acrítica de la educación a las necesidades de los empleadores es inconsistente. Un informe del World Economic Forum, presentado el año pasado en Davos, estimaba que el 65% de los alumnos de educación Primaria trabajarán en empleos que no existen en la actualidad (*Expansión*, 23 de enero de 2016). Con independencia de su grado de fiabilidad (Fernández Enguita, 2017), dicha previsión sirve siquiera para alertar sobre la imposibilidad de un ajuste perfecto entre el sistema educativo y el sistema productivo. De hecho, en una reciente entrevista el consejero delegado del Grupo Addeco (“líder mundial en el sector Recursos Humanos”) confesaba que en los aspirantes a un empleo buscan una actitud correcta antes que competencias: “lo primero es estar ilusionado con el trabajo, las competencias se pueden aprender” (*Cinco Días*, 8 de septiembre de 2015). Aunque olvidaba convenientemente que la ilusión no tiene que ver sólo con el sujeto contratado, su afirmación es comprensible. Después de todo, según un estudio de la patronal de empresas de trabajo temporal hecho público a inicios de 2016, el 52,8% del total de ocupados en España están sobrecualificados para el puesto que desempeñan (*Expansión*, 11 de febrero de 2016). Parece que el problema no radica tanto en los trabajadores de baja productividad como en los puestos de trabajo de baja productividad... En fin, la relación entre educación y empleo es mucho más compleja de lo que se pinta y no debería caerse en un vasallaje simplista.

No obstante, nada de lo dicho debería implicar, en mi opinión, desentenderse de la esfera del trabajo y volver a la noción aristocrática de una educación liberal para la vida diletante, ajena a cualquier necesidad mundana, propia de lo que Thorstein Veblen denominaba la “clase ociosa”, que cultivaba tal erudición contemplativa como signo de distinción social. Pero educar para el trabajo no puede ser sólo desarrollar

ciertas destrezas y habilidades transferibles a la futura ocupación. Educar para el trabajo es también analizar críticamente las relaciones laborales, ayudar a comprender que la cualificación exigida por un puesto de trabajo no está determinada de manera simple por los cambios tecnológicos, sino que depende asimismo de decisiones organizativas, de la cultura empresarial o de la fortaleza y orientación de los sindicatos. Educar para el trabajo es también propiciar una postura cívica informada ante hechos como el drama del paro, el aumento de la tasa de riesgo de pobreza entre los mismos ocupados (casi diez puntos porcentuales entre 2008 y 2014 según el estudio de Felgueroso, 2016)⁴, o el crecimiento exponencial de la brecha salarial en las últimas décadas⁵.

Bien entendido, y en relación con lo señalado en el párrafo anterior, que en la escolarización obligatoria, destinada a todas y todos, el foco no puede estar centrado en la cualificación laboral. Por el contrario, coincido plenamente con Amy Gutmann (2001, p. 351) cuando sostiene que “en una sociedad democrática, la «educación política» (...) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”. Y ahí las Humanidades y las Ciencias Sociales tienen un papel protagonista insustituible.

La crítica de la crítica

Como habrá podido apreciarse, comparto básicamente el perspicaz diagnóstico de Nussbaum. Pero me parece un error monumental la imagen, tan victimista como auto-complaciente, que solemos derivar a continuación en forma de mera defensa gremial. Mi tesis es la siguiente: el que las Humanidades y las Ciencias Sociales tengan una presencia fuerte en el currículo escolar es una condición necesaria de una educación democrática, pero en absoluto suficiente. Después de todo, en la escuela estas disciplinas han servido para desarrollar el pensamiento crítico y para lo contrario; para generar interés por la dinámica social y la participación ciudadana y para contribuir indirectamente al desinterés y la apatía política; para ilustrar racionalmente la conciencia de muchos y como elemento de distinción de algunos. Si uno se pone en la posición de no servir ni a dios ni al diablo, y trata de aplicar esas mismas herramientas de la razón crítica, de las cuales presumimos, a su propio campo profesional, no le resultará difícil encontrar evidencias.

Analicemos históricamente el asunto. En la figura 1 se refleja el peso que atribuyeron a las asignaturas de “Letras” y a las de “Ciencias” los 28 planes de estudio para

4 La Encuesta Anual de Estructura Salarial del Instituto Nacional de Estadística desvela que en 2014 el 12,98% de los trabajadores españoles ganaban como máximo el salario mínimo interprofesional (645,30 euros al mes en esa fecha). En 2004 eran el 6%. Es decir, en un decenio el porcentaje se ha duplicado con creces. No es de extrañar que un titular de prensa rezase “Trabajar para ser pobre” (El País, 10 de julio de 2014).

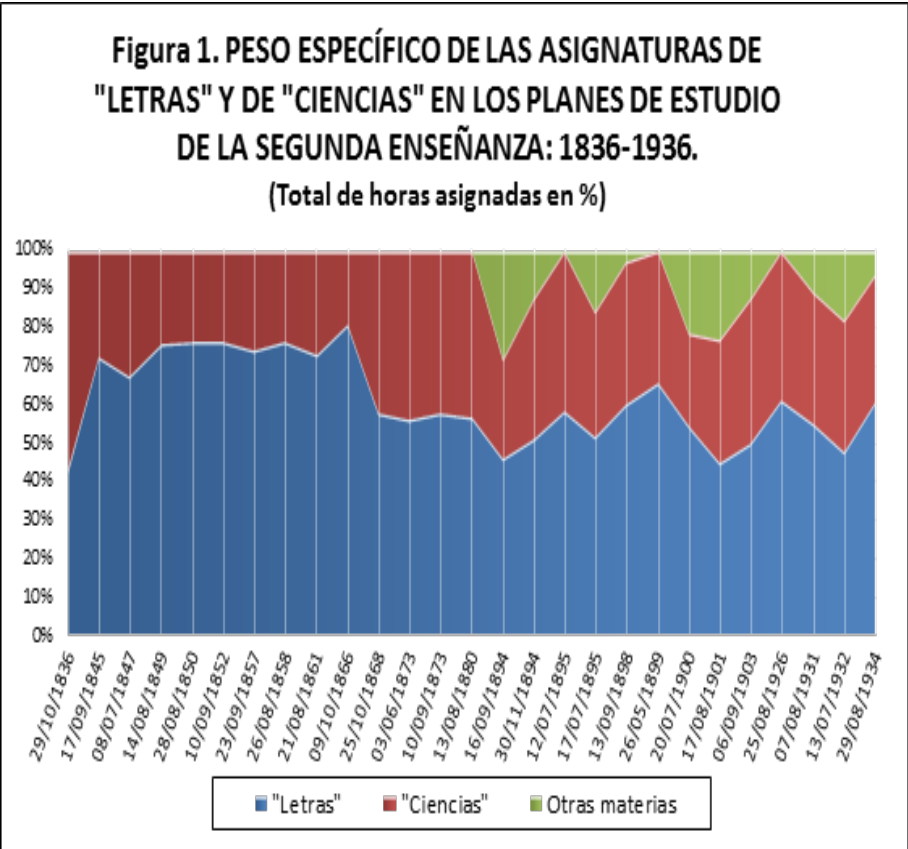
5 Un informe de la OCDE constataba que España era el país miembro de esta organización donde más había crecido la desigualdad en los ingresos entre 2007 y 2011 (cfr. OECD, 2014). La consecuencia de semejante rally ha sido escalar hasta el noveno puesto entre los más desiguales hoy en día (cfr. OECD, 2016).

la Educación Secundaria aprobados en España entre 1836 y 1936. Al observar con detalle el gráfico cabe sacar dos conclusiones reveladoras. En primer lugar, la fuerte orientación humanística que han tenido tradicionalmente las enseñanzas medias hispanas, habida cuenta que las “Letras” se enseñorearon, como promedio, del 62% del horario escolar, con un mínimo del 45% en 1901 y un máximo del 81% en 1866. En segundo lugar, la correlación existente entre las oscilaciones en las horas de Letras y Ciencias y los gobiernos moderado-conservadores y liberal-progresistas. El peso de las Humanidades aumentaba cuando el gabinete era, no progresista, sino conservador.

Así, su mayor peso se lo concedió el Marqués de Orovio, el ínclito ministro de Fomento que provocó las denominadas “cuestiones universitarias” de 1864-65 y 1875, al pretender controlar la libertad de cátedra mediante la prohibición de cualquier enseñanza contraria a la fe católica, a la monarquía o al sistema político en vigor. En el preámbulo del Real decreto de 9 de octubre de 1866 que sancionaba su reforma en Secundaria⁶ puede leerse:

“(…) El Ministro que suscribe, después de muy detenida meditación, cree llegado el momento de dar el último paso en el camino de la enseñanza libre de las humanidades (...) que dolorosamente decaen. (...) El Ministro que suscribe (...) ha creído que sobre la sólida base de un estudio de humanidades hecho a conciencia, los fines científicos y sociales de la segunda enseñanza se cumplen y realizan (...) [en] aquel periodo de la vida que generalmente decide el porvenir: en la edad de diez a quince años puede influirse sobre la inteligencia y sobre el albedrío de los jóvenes para abrir ante sus ojos horizontes de paz, de sabiduría y de virtud (...) [E]s de esperar que se obtenga una juventud bien educada, con sólidos y verdaderos estudios que le faciliten la entrada y progreso en el ulterior y más elevado de las ciencias; y al mismo tiempo se conseguirá que (...) participen de los beneficios de una sana ilustración las clases menos acomodadas, que no pueden emprender carrera científica; que se pongan, en fin, al alcance del mayor número las condiciones indispensables a una persona culta y bien educada en la sociedad presente.”

6 Colección legislativa de España, tomo 91, Madrid 1866, pp. 681-688.



Fuente: Elaboración propia a partir de Luis Gómez (1985, p. 79).

Se habrá comprobado que esto de la crisis de las Humanidades no es algo nuevo. Y la loa del ministro a sus virtudes formativas no difiere gran cosa, salvando la distancia temporal, de muchas de las lanzadas ahora. Pero el Marqués de Orovio no tenía nada de demócrata. Aunque ciertos autores tienden a contemplar la democracia como un mero desarrollo de los regímenes liberales decimonónicos, a lo largo del siglo XIX la democracia se veía sobre todo como una ruptura con el liberalismo, en cuyos planes no entraba la participación política popular. Es más, para los conservadores, la democracia era sinónimo de desorden y anarquía. Como fiel portavoz del liberalismo doctrinario, Orovio respaldaba la soberanía de los más capaces, que abocaba a un elitismo educacional. Es llamativo que aluda a los beneficios para las clases menos acomodadas cuando la Secundaria era, por naturaleza, terriblemente selectiva desde el punto de vista social. Véase la tabla 1.

Tabla 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA

Año	Primaria		Secundaria		
	Nº alumnos	Tasa escolarización	Alumnos Bachillerato	% alumnado femenino	Formación Profesional
1880	1.670.349	58,1	31.500 (1878)		
1908	1.966.393	58,4	48.750 (1914)	2,89	
1925	2.386.279	51,4	62.950 (1927)	15,27	
1932	2.397.562	51,8	122.998	36,57	37.297
1956	3.247.983		381.927		44.846
1966	4.05.244		984.810		166.265

Fuente: Elaboración propia a partir de Escolano (2002, pp. 74, 78 y 177).

Haciendo un cálculo grosero, quienes cursaron Bachillerato entre 1880 y 1932 representaban entre el 1% y el 3% de la población potencial. Casi todos eran chicos. La primera niña que entró en un instituto lo hizo en 1871 y, al clarear el siglo XX, sólo 24 mujeres en todo el país habían obtenido el título de bachiller (Ballarín, 2001, pp.72-76). Como han evidenciado las investigaciones en historia del currículum, para esa clientela escolar la función de las Humanidades fue básicamente la de proporcionarles una cultura ornamental, desvitalizada y distanciada de la realidad, al servicio de la distinción de clase (Cuesta, 1997). Un ornamento, por cierto, que muchos vivieron como un auténtico tostón, como una imposición tediosa. Tal lo reflejaban algunas manifestaciones de la cultura popular⁷, pero también las memorias de las élites intelectuales. De esta guisa describe Miguel de Unamuno su experiencia en el Instituto Vizcaíno de Bilbao⁸:

“El aula en que teníamos la clase de historia era espaciosísima y llena de mapas. Entreteníame durante la lección en fabricar títeres de cera, por lo que una vez me tuvo Carreño [su profesor de Geografía e Historia] dos días de rodillas.

De las explicaciones de historia apenas recuerdo palabra, pero sí del aspecto del libro de texto, de sus letras, de su impresión, etc. Si hoy lo viera a tres metros diría: ¡ese es! Me mareaba aquel ir y venir de pueblos con nombres raros, aquel desfilar de reyes y de guerras, aquel intrincamiento de parentescos, matrimonios y repartos de herencias. Venían reyes y los

7 Sirva como botón de muestra la canción de Pepito Perdiguero. Desconozco la fecha de su creación, pero ya provocaba la rechifla en los años 50 de la pasada centuria, con esta letra: “Soy Pepito Perdiguero / soy una gloria española / de mi colegio el primero / empezando por la cola. / Mi papá quiere que sea / pronto un gran historiador / y yo sé de historia España / más que aquel que la inventó. / Sé quién fue Viriato / sé que fue un señor / que nació primero / y después murió. / Y que en la batalla / de Calatañazor / Alejandro Magno / allí perdió el tambor. (...)”

8 Encontré por primera vez esta elocuente cita en Cuesta (2007, p. 18). Procede de Unamuno, M. (1958). Recuerdos de infancia y mocedad. Madrid: Espasa Calpe, p. 89.

mataban tan pronto que no había lugar a acongojarse de su muerte, pues no había uno tenido tiempo de conocerlos, y era tal el trájín, que se deseaba hubieran acabado de una vez con todos matándolos en una sola batalla.

No llegamos, ni con mucho, a la Revolución Francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora.

La historia de España, más concentrada que la universal, me dejó alguna impresión mayor, sobre todo aquello de que «en Calatañazor perdió Almanzor su tambor» y la aparición de Santiago en la batalla de Clavijo”.

Quien me haya seguido hasta aquí quizá esté sospechando que mi mirada al pasado tiene un valor muy relativo, pues el panorama ha cambiado mucho y el currículo escolar actual distará de asemejarse al de entonces. Le asistiría cierta razón, por supuesto. Pero, ¿de verdad se ha modificado tanto el currículo? Verifiquémoslo. La tabla 2 nos permite contrastar la estructura vigente para los tres primeros cursos de la ESO⁹ con la implantada en 1847 para el Bachillerato.

Tabla 2.

Currículo básico E.S.O. (cursos 1º a 3º) (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre)	Plan de estudios de Bachillerato de 1847 (Real Decreto de 8 de julio de 1847)
1) Asignaturas troncales <ul style="list-style-type: none">• Biología y Geología.• Física y Química• Geografía e Historia• Lengua y Literatura (Castellana y Cooficial)• Matemáticas.• Primera Lengua Extranjera 2) Asignaturas específicas <ul style="list-style-type: none">• Educación Física.• Religión, o Valores Éticos• Entre 1 y 4 de las siguientes:<ul style="list-style-type: none">o Cultura Clásica.o Ed. Plástica, Visual y Audiovisual.o Música.o Segunda Lengua Extranjera.o Iniciación Actividad Emprendedora y Empresarial.o Tecnología.o Religión, o Valores Éticos <p>Fuente: BOE de 3 de enero de 2015, pp. 177-178.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Nociones de Historia Natural• Elementos de Física y nociones de Química• Elementos de Geografía• Elementos de Historia general y particular de España• Lengua española• Retórica y Poética• Elementos de Matemáticas• Lenguas vivas• Gimnástica• Religión y moral• Elementos de Psicología, Lógica y Ética• Lengua latina• Dibujo <p>[Plan de estudios de 25 de octubre de 1868 o Elementos de Agricultura, Industria fabril y Comercio]</p> <p>Fuente: Luis Gómez (1985, p. 283).</p>

9 Como es sabido, la LOMCE adelanta el encauzamiento de los alumnos en itinerarios diferenciados hacia Bachillerato y Formación Profesional, atribuyendo un carácter propedéutico al último curso de la Secundaria obligatoria. Por ese motivo he preferido recoger en la tabla tan sólo lo decretado para 1º, 2º y 3º.

Obviando algunas singularidades en las etiquetas, el cotejo evidencia una continuidad de fondo palmaria. Han transcurrido 167 años, hemos pasado del sistema educativo dual del siglo XIX a la escuela 3.0 del XXI, y el vetusto canon curricular sigue grabado con letras de fuego en el frontispicio de esta institución. Da que pensar...

Imagino la reacción del lector o lectora, y me adelanto a su presumible objeción: puede que el envoltorio no se haya renovado demasiado, pero su sustancia sí. Los paradigmas disciplinares de referencia han avanzado considerablemente, y, a remolque, también lo ha hecho el contenido de las asignaturas. Los propósitos y finalidades que perseguimos tampoco guardan parecido con los de antaño. En efecto, hoy nadie (o casi nadie) habla por ejemplo de la Historia como “maestra de la vida” para forjar el carácter, o como alimento del patriotismo que ha de inflamar los corazones para sacrificarse por la nación.

Ciertamente ahora disertamos distinto sobre el sentido de las asignaturas, y su irremplazable contribución a una cultura cívica sólida se ha convertido en un alegato ubicuo. Pero no basta con fijarse sólo en nuestras justificaciones retóricas. ¿Qué ocurre realmente en las aulas? El interrogante no es impertinente y ha dado pie a un importante caudal de indagaciones empíricas que ofrecen numerosas pistas. Por descontado, se ha identificado un amplio elenco de buenas prácticas, algunas de las cuales son magníficas aportaciones a esa educación democrática que merece nuestra atención. Pero la tendencia general deja más que desear.

Ciñéndome a las clases de Historia, traeré a colación un estupendo libro de Javier Merchán, en el que recoge los resultados de su investigación con una muestra de profesores de Secundaria de la provincia de Sevilla. Cuando les preguntó para qué creían que debía enseñarse esta disciplina, las respuestas fueron de este tenor (Merchán, 2005, pp. 25, 27 y 32):

“La Historia puede influir en el sentido de interpretar de una manera o de otra los acontecimientos actuales, evitando la «contaminación» de los medios de comunicación y la demagogia de los políticos”.

“Es importantísima para entender la sociedad en la que vive el alumno”

“La Historia enseña –y posiblemente como ninguna otra ciencia– a analizar objetivamente, o a intentarlo al menos, nuestras propias circunstancias vitales; [por eso] la formación histórica da suficientes armas para comprender y analizar críticamente la realidad, incluso la más actual, [puesto que el conocimiento histórico sirve] para tener mayor capacidad de análisis de los fenómenos colectivos y, en definitiva, estructura el pensamiento ante los hechos sociales.”

Ayudar a comprender el funcionamiento del mundo social, a entender el presente a través de los procesos constitutivos, a propiciar una ciudadanía crítica... Ese es el valor formativo que comúnmente atribuimos los docentes a estos saberes. Un valor formativo crucial, clave, irrenunciable. ¿Pero hasta qué punto el desempeño cotidiano

en las aulas es consecuente con tan loables principios? Merchán (2005, pp. 71 y ss.) halló un perturbador contrapunto en las opiniones manifestadas por el alumnado de los mismos profesores entrevistados:

“Creo que esta asignatura en realidad el día de mañana no te va a servir de nada, pero creo que da cultura... y es bueno tener un poco de cultura. Esta asignatura te hace tener más cultura”.

“La Historia es algo que ha pasado, a mí me da igual; si se explica de manera divertida atiendo, pero si no, nada”.

“La Historia no me ha servido para nada, todo se me olvida cuando dejo de estudiarlo”.

“El que tiene una ferretería, ¿para qué quiere saber quiénes fueron los romanos? ¿Para vender clavos?”

Diríase que el resplandeciente poder emancipador del conocimiento apenas ha rozado a sus presuntos beneficiarios. Si así fuese, la bella fachada discursiva con que adornamos las *Humanidades en verdad enseñadas* se nos tambalea peligrosamente. Acaso porque el salto entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos *de facto* sus profesores sea mucho más brusco de lo que queríamos confesar (o de lo que tenemos conciencia).

Las conclusiones de Merchán son corroboradas por muchos otros estudios españoles y foráneos. Me contentaré con mencionar uno mexicano (Casal, 2011), en el que se encuestaron a 500 alumnos de varios centros ubicados en el estado de Michoacán. El 70% identificó la Historia escolar con un atiborramiento de fechas y datos y el 58% con la memorización. El 66% caracterizaba como aburrida la forma de enseñar de su tutor, y el 79% aplicaba el mismo calificativo a los temas de estudio. Al interrogarles por esos temas, el 90% declaró haber estudiado la conquista de México y el 93% la independencia del país (i.e., los hitos de la memoria nacional oficial). Por el contrario, sólo al 22% le habían hablado de las dictaduras latinoamericanas, sólo al 7% del conflicto de Chiapas y sólo al 35% de la migración a los EEUU en la actualidad. Este es un dato capital. Mientras, el decálogo profesional sigue repitiendo sin rubor la cantinela de que el análisis del pasado ayuda a comprender mejor el presente y a construir el futuro, como si tal virtud emanase sola, *per se*, sin necesidad de replantearnos nuestras convenciones y rutinas, sin necesidad de encaminar la educación histórica y científico-social *expresamente* en esa dirección. Las consecuencias son notorias. En esta investigación mexicana se hicieron asimismo entrevistas a una muestra más reducida de alumnos. Con estos indicios más cualitativos, el autor concluyó que el papel de la asignatura en la formación de personas críticas era exiguo. Con un agravante: los adolescentes “entienden que esa no es una función de la Historia, porque ésta se basa en estudiar cosas del pasado, con sus fechas y nombres respectivos y punto” (Casal, 2011, p. 95). Si este es el poso que queda en muchos egresados del sistema educativo, es evidente que algo hacemos mal.

Humanidades, Ciencias Sociales, ciudadanía y democracia

¿Cómo deberíamos orientar las Humanidades y las Ciencias Sociales para que hagan esa contribución vital a la democracia que esgrimimos como justificación retórica? Quizá convenga, antes de nada, reparar en lo más obvio. Tanto que a veces se nos olvida pensar y deliberar sobre sus implicaciones. Para ello recurriré a Robert Dahl, uno de los politólogos norteamericanos contemporáneos más destacados, fallecido en 2014. Moderado, nadie en su campo le acusaría de radicalismo o populismo. “¿Qué significa eso de *democracia*?”, se preguntaba en un conocido opúsculo (Dahl, 1999, p. 47). A su juicio, ajustarse a un principio elemental: si el *demos* supone el reconocimiento general de todos y todas como políticamente iguales, de ahí se sigue “que todos los miembros deben ser tratados (bajo la constitución) como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación”. Lo cual conlleva a su vez varias exigencias, entre ellas que “todo miembro debe tener oportunidades iguales y efectivas para instruirse sobre las políticas alternativas relevantes y sus consecuencias posibles” (p. 48). Semejante obviedad tiene profundas implicaciones para la escuela, tanto en el plano organizativo como en el curricular.

Aunque no prestaré mucha atención al plano organizativo, no me resisto a hacer algunos comentarios. Si de verdad queremos una escuela democrática, entonces tenemos que hacer de ella un “espacio público” genuino. Por “público” no me refiero simplemente a la titularidad estatal de la escuela, sino a la necesidad de concebirla como un espacio colectivo común, por definición inclusivo, que acoja a todos y a todas sin obligarnos a justificar o renegar de nuestro origen, condición socioeconómica, identidad cultural, idiosincrasia, etc., sino que en nuestra diversidad nos considere iguales. Y que nos acoja, por tanto, no de una manera segmentada o estratificada, sino promoviendo la convivencia en las mismas aulas de quienes somos diferentes (por nuestro aspecto, creencias, condición social, capacidades...), pues eso es algo que casi nadie podrá encontrar en su familia, ni a menudo en su vecindario. Se trata, en suma, de hacer de la escolaridad una experiencia de dignidad, reconocimiento mutuo y convivencia en democracia, algo que nuestra sociedad necesita como el aire que respiramos.

Pues bien, en los países (con EEUU e Inglaterra a la cabeza) donde se iniciaron, en la década de 1980, las políticas educativas que han acabado marcando el tono actual, las evaluaciones externas estandarizadas a las que aludía anteriormente se introdujeron como mecanismo para reestructurar el sistema educativo como un *cua-si-mercado* (cfr. Whitty, 2000), en el que los centros han de competir entre sí. Después del tiempo transcurrido, las investigaciones empíricas ya han podido aquilatar las consecuencias de tales políticas: una es la acentuación de las líneas de diferenciación *inter e intra* colegios. Esto se compadece mal con la idea de espacio público¹⁰. Como

¹⁰ Michael Sandel, profesor de Filosofía Política en la Universidad de Harvard, aseveraba en uno de sus libros (Sandel, 2013) que la mercantilización de actividades humanas que deberían mantenerse fuera del mercado ha coadyuvado al aumento de la desigualdad presenciado en las últimas décadas. Amén del drama económico, esa creciente brecha provoca

se compadece mal el encauzamiento temprano de los alumnos en diferentes itinerarios, o la división de los cursos por grupos de distinta capacidad (eso que ahora llamamos eufemísticamente agrupamientos flexibles). A este respecto me gusta recordar la histórica decisión adoptada en mayo de 1954 por el Tribunal Supremo de EEUU al dictaminar la inconstitucionalidad de las escuelas públicas racialmente segregadas. El texto de la sentencia no tiene desperdicio: “Concluimos que en el campo de la educación pública no cabe la doctrina «iguales pero separados». Las prestaciones educativas separadas son inherentemente desiguales”. El principio es aplicable a cualquier forma de segregación.

En cuanto a las implicaciones en el plano curricular, en un sentido genérico me sirven perfectamente las recomendaciones de la propia Martha Nussbaum. En su citado libro sostiene con convicción que el fomento de la democracia requiere educar, como mínimo, las siguientes capacidades y disposiciones: la aptitud para reflexionar sobre las “cuestiones políticas” que afectan a la ciudadanía, “analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición”; la aptitud “para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual”; la aptitud “para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones”; la aptitud “para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas” a su alcance; la aptitud “para pensar en el bien común” a partir de una idea de “nosotros” liberada de esencias últimas, en aras de una concepción cosmopolita de la ciudadanía; o, por terminar, la aptitud para concebir a la propia comunidad política “como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución” (cfr. Nussbaum, 2010, pp. 48-49).

Esas recomendaciones se me antojan guías válidas a lo largo de todo el sistema educativo, desde Infantil a la Universidad. Pero, ¿hasta qué punto la enseñanza de las Humanidades y de las Ciencias Sociales que tiene lugar efectivamente en las aulas se aproxima a ellas? ¿Realmente centramos nuestro trabajo con los alumnos en el estudio de los problemas relevantes y los asuntos públicos controvertidos que condicionan nuestra vida y nuestro ordenamiento en sociedad, al objeto de estimular la inteligencia cívica de los discentes (Romero y Luis, 2008)? ¿Realmente hemos impugnado lo que Antonio Martín (2004) llama la “impostura territorial” de las enseñanzas sociales? ¿O seguimos aferrados al viejo molde de la Historia y la Geografía nacionales cuando este mundo globalizado e interdependiente, en el que muchas de las circunstancias y dinámicas más determinantes tienen un carácter transfronterizo, nos insta a crecer como “ciudadanos múltiples”, a desarrollar una ciudadanía global? Si generalizamos, cabría aseverar que el nacionalismo explícito que impregnó hasta la saturación la que las personas lleven existencias cada vez más separadas y se muevan en escenarios cada vez más alejados entre sí. Según su criterio, esa circunstancia sobrevenida es una amenaza para la democracia. Por similares razones podríamos tildar de idéntica manera las reformas escolares gerencialistas.

enseñanza de varias disciplinas humanísticas durante buena parte de la historia del sistema educativo se ha ido difuminando con el tiempo. Pero el marcador de identidad territorial pervive con buena salud, y tras él se sigue intuyendo una definición organicista de la comunidad política, que hace descansar la misma en la conciencia de pertenencia a un pueblo definido por una historia, una cultura y una lengua común. ¿Cómo encaja semejante premisa con el hecho de que las sociedades sean cada vez más multiculturales? ¿Realmente estamos educando para una ciudadanía intercultural?

En algunos casos sí. En otros no. A veces ni siquiera admitimos de buen grado la necesidad y oportunidad de plantearnos estos dilemas. Ese desdén suspicaz suele escudarse en lugares comunes sedimentados en la cultura profesional. Si la tesis obliga, somos capaces de dar entidad discursiva a esos sobreentendidos tácitos, aunque al verbalizarlos es harto frecuente recurrir a tópicos compartidos que evocan y naturalizan rutinas institucionales. Su carácter manido no les resta aguante. En su *Novum Organum* (publicado en 1620) Francis Bacon llamó *ídola* a todas aquellas nociones prejuiciosas que ofuscan la inteligencia y dificultan el pensamiento racional. Distinguió cuatro tipos: los ídolos de la tribu, que –interpreto yo cuatro siglos más tarde– traducen a marcos de pensamiento infraconscientes las funciones institucionales o los intereses de grupo; los ídolos de la caverna, que hacen lo propio con los egoísmos individuales; los ídolos del foro, que reflejan el origen social de los usos del lenguaje; y los ídolos del teatro, que hoy denominaríamos narrativas *mainstream*. Esta referencia a Bacon no es un adorno erudito. Creo que las subculturas de asignatura en las que nos hemos socializado los docentes están trufadas de varios *ídola tribu* e *ídola fori*.

Algunos “ídolos” de la cultura profesional

En los sucesivos subapartados de este punto me propongo revisar críticamente alguno de esos tópicos más recurrentes. Cada epígrafe recrea su verbalización usual. Puesto que las denuncias sobre su inconsistencia son antiguas, recurriré deliberadamente a argumentos de autoridad añejos: su plena vigencia quizá demuestre con mayor rotundidad que el paso inexorable del tiempo no resuelve por sí solo las contradicciones.

Problemas sociales, asuntos públicos controvertidos... Todo eso está muy bien, pero a los niños hay que enseñarles lo que es la Historia y la Geografía

Esta es una coartada tan trillada como lábil. Según reiteraba un conocido teórico social, Jeffrey C. Alexander (1990, p. 31-32), “la epistemología de la ciencia no determina los temas particulares a los que se aplica la actividad científica de una disciplina”. Esos temas serán los que sus miembros consideren dignos de ser analizados. No existe algo así como una estructura gnoseológica inviolable que prefigure el programa escolar. Bien es verdad que esta excusa no suele remitir tanto a un posicionamiento epistemológico como a una presuposición de otro tipo. Lo que esa presuposición

da por sentado (cfr. Romero, 2014) es que el currículo escolar debe consistir en una *iniciación* en las disciplinas académicas. Y como las disciplinas son cuerpos complejos de saberes, es necesario parcelarlos en elementos simples y dosificarlos a lo largo de la escolaridad. No importa si esa operación implica omitir el propósito o el problema de conocimiento que dio sentido a esos saberes, u ocultar que son una construcción provisional y revisable. Como ocurre en todo proceso iniciático, los novicios tienen que empezar por el trabajo mecánico y aburrido antes de que puedan alcanzar la condición sacerdotal y, a su través, el acceso a los misterios esenciales de esa disciplina. En el interin asumimos que los alumnos no tienen madurez suficiente para enfrentarse al análisis y discusión de ciertos asuntos, que mientras tanto nuestra labor ha de consistir en “proporcionarles una base” a la cual ya darán sentido más adelante y cuyo valor apreciarán en el futuro.

¿Y si ese advenimiento diferido no llega nunca para muchos? ¿Cuántos pedazos de biografía escolar se han gastado en estudiar para aprobar y ganarse así el derecho a olvidar? ¿Qué quedó de aquellos trances? Si no quedó gran cosa, no fueron realmente “experiencias de conocimiento”, porque unos episodios tales cambian de manera irreversible nuestra mirada sobre el mundo. Un “conocimiento” que no sirve para comprender mejor, ¿qué clase de conocimiento es? En nuestra institución, un mal sucedáneo para ser examinado de él. El problema radica en que la función de un conocimiento examinatorio no tiene nada que ver con las elevadas virtudes formativas predicadas, sino con la clasificación de los estudiantes. Nada más alejado de la bella sentencia con la cual el matemático y filósofo inglés Alfred N. Whitehead (1861-1947) compendia el principal objetivo de la educación: convertir el conocimiento en vida. Desde los primeros pasos, sin aplazar tal propósito a un mañana indefinido e incierto. “El interés que ofrezca vuestra materia –afirmaba (Whitehead, 1965, p. 22)– debe ser invocado aquí y ahora; los poderes que ustedes fortalezcan en el alumno deben ser ejercitados aquí y ahora; las posibilidades de vida mental que imparta vuestra enseñanza deben ser exhibidas aquí y ahora. Tal es la regla de oro de la educación”.

Esa regla es muy difícil de cumplir sin integrar la experiencia de los alumnos en la relación de conocimiento. Después de todo (cfr. Romero, 2014), del bagaje de vivencias y saberes acumulados a lo largo de nuestro desarrollo como sujetos surgen los significados que atribuimos a nuestra realidad cotidiana; por consiguiente, o el conocimiento escolar consigue entrar en un diálogo efectivo con tales significados, o aumentará gravemente el riesgo de que no alcance a enriquecerlos y quede reducido a un barniz efímero, sin otros propósitos percibidos que los de superar las propias demandas de la escuela y servir como factor de diferenciación en función de la disímil resolución de tales demandas. Por añadidura, el artificioso divorcio entre la enseñanza academicista descontextualizada y las preocupaciones, inquietudes o afanes corrientes alimenta por sí mismo una dinámica excluyente con un impacto socialmente desigual, pues perjudica sobremanera a aquel segmento de la población estudiantil cuyas familias no han salido bien libradas en el reparto colectivo del “capital cultural”. Tal como ha quedado sobrada y reiteradamente patentizado tras décadas de investigación empírica, ciertos atributos socioeconómicos de los progenitores, como el nivel educativo, tienen una

influencia crucial en las trayectorias escolares de sus hijos: no todos pueden prestarles idéntico apoyo para el seguimiento de unas asignaturas “librescas”, no todos tienen la misma capacidad de estimular intelectual, cultural y lingüísticamente a su prole, ni de transmitir los hábitos, predisposiciones, actitudes, expectativas... que los profesores solemos recompensar y que facultan a los niños y adolescentes para entender mejor lo que se espera de ellos en su rol de alumnos, facilitando su adaptación a la institución, etc. Y esas desventajas se hacen más palmarias cuanto mayor sea la desconexión entre la cultura “familiar” (en la doble acepción de la palabra) y la cultura de la escuela. Por el contrario, dignificar las vidas ordinarias de todos los pupilos, sin excepción, como materia valiosa para las clases y, al tiempo, ayudar a repensarlas con actividades cognoscitivamente desafiantes ha permitido probar que el éxito escolar está también al alcance de los usualmente desahuciados. Por esta vía nos acercamos asimismo al “núcleo de la educación democrática” (Beane, 2005). Una de las finalidades primordiales de la escuela en una sociedad democrática consistiría en ofrecer situaciones educativas relevantes que puedan ser experimentadas como algo común y compartido por personas de distintas características y procedencias. Situaciones que permitan trabajar de una manera colaborativa sobre temas de importancia personal y social al objeto de conjugar el yo y el interés general. Situaciones que posibiliten e inciten a analizar cómo estamos en el mundo y cómo el mundo está en nosotros. Situaciones, en suma, que integren en el currículo las experiencias, para poner en “valor escolar” la vida y los saberes de todo el alumnado sin excepción, los problemas colectivos que se dirimen en la arena pública, y los conocimientos más valiosos disponibles (sea cual sea su origen disciplinar).

Pero habrá que empezar por el principio, ¿no?

Esta es una de esas perogrulladas que confunden más de lo que aclaran. ¿Cuál es el principio? ¿En Historia la Prehistoria? ¿En Geografía la Geografía Física? ¿En Historia de la Filosofía los presocráticos? ¿En Lengua los elementos gramaticales, con el artículo a la cabeza? La pregunta inicial es pertinente, pero las respuestas convencionales no son axiomas irrefutables sino, precisamente, convenciones. No menos arbitrarias que otras respuestas posibles, por lo cual el foco de la cuestión se traslada a su mayor o menor coherencia con las finalidades pronunciadas. Este dilema ha sido desmenuzado desde antaño. Así, en una obra clásica para docentes de ciencias sociales publicada en Inglaterra al poco de finalizar la Segunda Guerra Mundial, Dray y Jordan (1950, pp. 11-13) lamentaban que la educación del “sujeto público” se resentía gravemente por la falta de relación entre el trabajo escolar y la comprensión de nuestra época. “Esto puede ser un resultado –continuaban– del deseo de los profesores de empezar por el principio y de poner una base sólida. Pero quizá nos equivocamos en nuestra noción de los comienzos (...) el principio en Historia o Geografía es el punto por el que discurre nuestra vida (...) nuestros propios Aquí y Ahora en una particular relación espacio-temporal. Hay un peligro en afirmar que «ponemos los cimientos» como una justificación de lo que hacemos; a menudo estamos tan ocupados colocando esos cimientos que nos queda tiempo para levantar ningún edificio. (...) El peor rasgo de todo esto es que la mayoría de los implicados saben cómo terminarán las cosas: en

frustración y en algo inacabado”. Poco puedo añadir a su aguda sentencia.

No hace falta cambiar tanto el currículo. Después de todo, la enseñanza de las Humanidades y de las Ciencias Sociales permite desarrollar un pensamiento crítico, así como ciertos valores y actitudes mentales, que educan per se en la ciudadanía

Creo haber aportado en las páginas anteriores evidencia suficiente de que esa potencialidad formativa no germina sola, a menos que estas materias sean encaminadas expresamente en tal dirección. No es de extrañar que las investigaciones en historia del currículum hayan demostrado fehacientemente que las asignaturas escolares “no son lo que parecen ni proporcionan lo que prometen” (Cuesta, 2007, p. 17). La jactancia de que el canon curricular inercial asegura *indirectamente* la educación ciudadana ha sido desinflada con reiteración. De ahí que existan desde antiguo sólidos argumentos en contra de esa presunción y a favor de una educación democrática *directa*. Baste sacar a relucir una valiente iniciativa puesta en marcha en el tumultuoso y dramático período de entreguerras. En 1934, Ernest Simon y Eva Hubback fundaron en Inglaterra la *Association for Education in World Citizenship*. A ella se afiliaron diecinueve organizaciones nacionales de directores y directoras de colegios, varias de maestros, etc. Contó asimismo con el patrocinio y participación de reformistas y socialistas tan prominentes como William H. Beveridge, George D. H. Cole, Harold Laski o Barbara Wootton¹¹. La pretensión era actuar como grupo de presión al objeto de “Hacer avanzar la formación en ciudadanía, entendiendo por la cual la formación en las cualidades morales necesarias para los ciudadanos de una democracia, el fomento de un pensamiento claro sobre los asuntos cotidianos y la adquisición de un conocimiento del mundo moderno” (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 267). Con ese afán publicó en 1935 un volumen titulado *Education for Citizenship in Secondary Schools*, consistente en un conjunto de ensayos sobre los fines y métodos propuestos. Lo cito aquí porque su ataque contra la creencia generalizada de que la formación cultural-académica y la preparación profesional son suficientes *per se* no debería caer en el olvido:

“El aprendizaje cívicamente irrelevante, no importa que sea de un tipo elevado, no forma en sí mismo a un ciudadano competente. Un sujeto que sea la máxima autoridad en el uso de las partículas griegas, o en las últimas teorías de la ciencia física, no necesariamente es capaz de formarse una opinión sensata [sobre las cuestiones de interés general]. Desgraciadamente, una gran parte de nuestra educación permanece todavía desconectada de los problemas del mundo actual. (...) Si uno quiere formar a los alumnos para cierto propósito, estos deberían estudiar asignaturas no meramente porque se suponga que son disciplinas buenas para la mente,

11 Como es sabido, al economista Beveridge se debe la autoría del famoso informe Social Insurance and Allied Services (1942) que contribuyó a conformar el Estado del Bienestar británico de posguerra. Cole fue un profesor de Teoría Social y Política que ocuparía más adelante la presidencia de la Sociedad Fabiana. De su abundante producción escrita quizá la obra más conocida entre nosotros sea su historia del movimiento obrero en ese país. Laski fue otra eminente figura que impartió ciencia política en la London School of Economics and

sino porque son útiles para ese propósito. Esto se ve como algo obvio cuando preparamos para una profesión ordinaria. Nadie piensa en formar médicos mediante el aprendizaje del hebreo, o ingenieros a través de la teología. Seguramente debería reconocerse que es importante por igual formar a los ciudadanos (...) mediante saberes que sean directamente útiles para su vida como tales” (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 6 y 20).

Tampoco hay que insistir tanto con lo interdisciplinar. La Historia y la Geografía ya se ocupan de problemas sociales. Mezclarlas con las Ciencias Sociales sólo da lugar a un tótum revolutum en el que se pierden las señas de identidad de estas disciplinas

Los guardianes de las “esencias” disciplinares son singularmente proclives a confundir los medios con los fines. Este típico “ídolo” que hace pasar el interés de la tribu por precepto epistemológico olvida que “en la vida real, ya sea como estudiantes o como adultos, nos enfrentamos a problemas o a condiciones, no a disciplinas académicas. Sin embargo, usamos estas ciencias para interpretar nuestros problemas”. Este elemental recordatorio fue redactado en ¡1916!, como parte de un histórico informe que otorgó certificado de nacimiento a una categoría curricular más integrada, los *Social Studies*, en el sistema escolar norteamericano. El informe continuaba su argumentación de este modo: “la sugerencia no es desechar una ciencia social en favor de otra, ni intentar apiñar las diferentes ciencias sociales en un curso de forma resumida; sino estudiar problemas o condiciones reales, tal como ocurren en la vida, en sus diferentes aspectos político, económico y sociológico (...), poniendo en juego materiales de todas las ciencias sociales, según lo demande la ocasión, para entenderlos en profundidad” (Dunn, 1916, pp. 53-56). Esa es la cuestión: no que una disciplina u otra aborde un problema (¡faltaría más!), sino ayudar a comprenderlo en su complejidad. Cuando esa es la preocupación genuina, la interdisciplinariedad se impone como algo deseable, por la razón básica que expondré a continuación.

Sin duda, el hecho de que las “disciplinas” hayan sido la forma de organización social de la ciencia históricamente más exitosa, hasta la fecha, explica que la mayoría de los diagnósticos de nuestros males se emprendan en el marco diferenciado de cada una. Así, por ejemplo, para el problema de la vivienda contamos con la mirada de los geógrafos urbanos, los historiadores urbanos, los sociólogos del habitar, los expertos en derecho urbanístico, los economistas, los psicólogos de la satisfacción residencial, etc. Sin embargo, las personas que sufren ese problema no se enfrentan sólo a la parcela analizada por los geógrafos, o por los historiadores, o por los sociólogos, o por los economistas... No padecen sus consecuencias a “cachos”, en categorías desligadas, sino de forma simultánea e inseparable. La “unidad de su sufrimiento” —la contundente expresión pertenece al recientemente fallecido John Berger (2010,

Political Science y que se significó como un miembro destacado del Partido Laborista, a cuya presidencia fue elevado en 1945. Por último, la economista, socióloga y política socialista Barbara Wootton fue la primera mujer admitida en la Cámara de los Lores con derecho a asiento, palabra y voto.

p. 40)– exige para su aprehensión conectar miradas que acostumbran a mantenerse separadas por motivos institucionales.

Concluyo ya. El conocimiento escolar no debería perder centralidad en el debate didáctico (García Pérez, 2015). Lo discutido en estas páginas muestra que estamos aún lejos de superar las contradicciones que lo aquejan. En lo que nos concierne más de cerca, las Humanidades y las Ciencias Sociales poseen un potencial enorme para alimentar una ciudadanía crítica y comprometida, pero todavía tenemos que seguir pensando cómo pasar de la potencia al acto.

Bibliografía

Alexander, J. C. (1990). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens (Ed.). *La teoría social hoy* (pp. 22-80). Madrid: Alianza.

Association for Education in Citizenship (1935). *Education for Citizenship in Secondary Schools*. London: Oxford University Press.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Berger, J. (2010). *Con la esperanza entre los dientes*. Madrid: Alfaguara.

Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI (48), 73-105.

Cronos-Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). En Grupo Cronos (Eds.). *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Salamanca: Amarú Ediciones.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Dray, J. y Jordan, D. (1950). *A Handbook of Social Studies for Teachers in Secondary Schools and County Colleges*. London: Methuen.

Dunn, A. W., comp. (1916). *The Social Studies in Secondary Education*. A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organization. Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association. Department of the Interior,

Bureau of Education, Bulletin nº 28. Washington DC: Government Printing Office.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens. How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.

Felgueroso, F. (2016). *Pobreza, pobreza laboral y salarios bajos*. Recuperado el 16 de febrero de 2017 de <http://www.florentinofelgueroso.com/2016/09/pobreza-pobreza-laboral-y-salarios-bajos.html>.

Fernández Enguita, M. (2017). El futuro de la educación: el 65% de no-sé-quién va a hacer no-sé-qué. *El País*, 12 de marzo.

García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Luis, A. (1983). La renovación de la enseñanza de la geografía española: ¿De espaldas a una moderna teoría de la ciencia y a las ciencias de la educación? *Ería*, 4, 93-100.

Luis, A. (1985). *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Martín, A. (2004). La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedecariana a los programas autonómicos. En C. Forcadell et al. (eds.), *Usos de la Historia y políticas de la memoria* (pp. 365-377). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de resultados*. Madrid: Instituto de Evaluación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

OECD (2014). *Income Inequality Update. Rising inequality: youth and poor fall further behind*. Insights from the OECD Income Distribution Database, June 2014. Recuperado el 24 de febrero de 2017 de <https://www.oecd.org/social/OECD2014-In->