

¡A mal entendedor faltan palabras!.

Dra. Mérida Ramírez Burgos.

Junta de Andalucía. IES Moraima, Loja. Granada.

Resumen

La aplicación de criterios como GEH 4.6.1: Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza a la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada multicultural actual, y el conocimientos de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminatorios” nos plantean serias contradicciones pedagógicas.

La aplicación de este tipo de criterios con contenidos de valores democráticos en aulas repletas de alumnado conservador y antidemocráticos, nos ha generado toda una serie de interrogantes: ¿Estamos evaluando aprendizajes reales? o ¿estamos reproduciendo aprobados formales y vacíos que no reflejan cambios en las actitudes antidemocráticas del alumnado?. ¿Qué tipo de aprendizaje estamos valorando o debemos valorar positivamente?, ¿acaso importa entonces que el alumnado condene un genocidio o solo que sepa el significado de dicho concepto?

Tras el curso desarrollado en un centro de la provincia de Granada, exponemos nuestra experiencia, con el objetivo común de promover en la población más joven un espacio físico y filosófico de convivencia y valores democráticos, EL AULA pública.

Palabras clave

LOMLOE, Criterios de evaluación, educación democrática, historia.

Introducción

La presente comunicación nace de una serie de paradigmas que enfrentan la teoría legal educativa con la praxis misma de la tarea docente, pues la puesta en práctica de la tarea de evaluación bajo los criterios de bases democráticas de la LOMLOE genera un conflicto con los valores morales y éticos de la mayor parte del alumnado con el que se plantea la reflexión.

La LOMLOE¹ (Ley Orgánica 2/2020) que se encuentra bajo las exigencias y recomendaciones de la Unión Europea y de otros organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Consejo de Europa², organizaciones de esencia y alma mercantilista³, legitimizadas moralmente a través del marco normativo de la UNESCO⁴, han intentado mejorar su imagen aportando bases democráticas con las que educar en la convivencia a la ciudadanía europea, que es cada vez más plural y compleja.

Debemos conocer y reconocer los intereses que dichas entidades tienen en el adoctrinamiento de la sociedad para el buen funcionamiento dentro de una democracia de un tipo concreto, la liberal-burguesa. De hecho, creemos que de ahí deriva en gran parte la problemática que genera la presente reflexión que exponemos y compartimos.

A pesar de que los sistemas educativos estatales están bajo los intereses de las democracias liberales, la implantación de la LOMLOE supuso un cambio en el modelo educativo español, pues frente a la concepción tradicional en la que evaluábamos solamente contenidos conceptuales, o contenidos vacíos, el currículo de dicha ley implantó un nuevo enfoque basado en competencias, a través de las cuales el alumnado no demuestra

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020.

² José Manuel VALLE y Laura SÁNCHEZ-URÁN DÍAZ: «Organismos internacionales y políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación», *Revista de Educación*, 400 (2023), pp. 107-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-572>.

³ Stephen J. BALL: *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*, Londres, Routledge, 2012.

Henry A. GIROUX: *Neoliberalism's War on Higher Education*, Chicago, Haymarket Books, 2014.

Antoni VERGER, Mario NOVELLI y Hülya KOSAR ALTINYELKEN (eds.): *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, Londres, Bloomsbury Academic, 2012.

⁴ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ y Enrique GALINDO FERRÁNDEZ: *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Madrid, Akal, 2017.

únicamente lo que sabe, sino que es capaz de hacer con ese conocimiento (en un lenguaje claramente liberal ello significa el valor que adquieres como elemento productivo al servicio del sistema). Pero más importante aún, al menos así lo refleja la teoría, es la manera en la que ese conocimiento crea herramientas válidas para construir una sociedad democrática, algo crítica y algo comprometida con los derechos humanos, contradictoria en una sociedad con un sistema económico que segrega y genera desigualdad desde su base. Contradicción existente también cuando pasamos de la teoría de la ley a la praxis.

Los objetivos principales de dicha ley para el alumnado ya no se reducen al aprendizaje de contenidos y las habilidades en torno a los mismos, pues se amplían a objetivos educativos que abarcan actitudes y valores, por lo que ambos actores del aula, docente-alumnado y alumnado-docente, adquieren una responsabilidad explícita para aprender en democracia y para educar en democracia.

La evaluación en la LOMLOE, que se realiza a través de competencias específicas, convierte mediante los criterios de evaluación, objetos evaluables a conceptos como la memoria histórica, la lucha feminista y los DDHH. Deducimos, pues, que no se trata únicamente de conocer el funcionamiento de los sistemas democráticos y la época en la que se desarrollan. Supuestamente de esta forma, la ley ampara al docente para fomentar en el alumnado el desarrollo de actitudes de respeto hacia la diversidad, rechazar la discriminación y asumir que no todas las ideas son legítimas.

Suponemos que los docentes de Historia que defendemos actitudes y valores democráticos ya nos posicionamos ideológicamente, algunos posicionados en la defensa y mantenimiento de los valores de las democracias liberales⁵, otros en democracias reales y radicales⁶, pues la enseñanza orientada a la formación democrática implica una determinada concepción de la misma. Pero en ambos casos, hemos dejado, o eso se esperaba en la teoría, de evaluar simplemente comentarios de mapas, hechos históricos y secuencias cronológicas, para valorar y posteriormente evaluar objetivos como la

⁵ CONSEJO DE EUROPA, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, vol. 1, Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 2018.

NUSSBAUM, Martha C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz Editores, 2010.

⁶ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1970.

GIROUX, Henry A., *Sobre pedagogía crítica*, Barcelona, Octaedro, 2020.

SANT, Edda, «Educación democrática: una revisión teórica (2006-2017)», *Review of Educational Research*, vol. 89, n.º 5, 2019, pp. 655-696. SANT, Edda, *Educación política en tiempos de populismo. Hacia una educación democrática radical*, Madrid, Morata, 2023.

igualdad entre hombres y mujeres, la sostenibilidad ambiental o la diversidad cultural entre muchas otras cuestiones.

Debemos defender hasta la saciedad que la materia de Historia desempeña un papel fundamental⁷ para generar espíritu crítico y educar, que no es adoctrinar, a las generaciones en la convivencia de una democracia lo más justa posible. La enseñanza de la Historia deja de entenderse así exclusivamente como transmisión de conocimientos sobre el pasado (nunca fue solamente un resumen de datos) y se convierte también en una herramienta destinada a formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente el presente y participar activamente en la construcción del futuro.

Debemos puntualizar que ahí reside el poder de nuestra materia, pues si se ha visto censurada o manipulada en estados totalitarios y fascistas, ha sido precisamente por la importancia que tiene la Historia para formar ciudadanos democráticos, aunque también lo contrario. Recordemos la importancia en el adoctrinamiento de las juventudes alemanas para salvaguardar los intereses del régimen nazi, o en la España franquista.

Sin embargo, cuando los docentes de Historia hemos llevado a la práctica esa herramienta normativa con la que “fomentar” valores democráticos, aparecen tensiones entre el profesorado, el alumnado, los criterios y las competencias, pues la intención de fomentar y educar en democracia se convierte mediante la ley en una nota cuantitativa que genera solamente una ilusión de adquisición de valores no cuantificables.

Creemos que es necesario generar debate en torno a este problema, que entendemos se extiende más allá de la ley educativa.

Los docentes de Historia se enfrentan a una polarización en las aulas que generan paradojas difíciles de resolver. En el desarrollo del curso, es habitual que aparezcan preguntas como si es posible evaluar de forma democrática la adhesión del alumnado a unos valores concretos, si puede evaluarse y calificarse con un número el rechazo al racismo, al machismo o a la homofobia, si es legítimo suspender entonces a un alumno

⁷ SANTISTEBAN, Antoni, «La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del pensamiento histórico», en MARTÍNEZ MEDINA, Rafael; GARCÍA-MORIS, Roberto y GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, Córdoba, Universidad de Córdoba / Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2017, pp. 23-35.
PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni, «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 2011, pp. 8-18.

porque mantiene opiniones incompatibles con los valores constitucionales o los derechos humanos o qué nota numérica hay que adjudicar al alumnado que debe ser aprobado, aunque no respete ni los derechos humanos, ni la igualdad real entre mujeres y hombres.

Esta paradoja se nos ha presentado como una dificultad metodológica para la evaluación de un curso de 4º de ESO, generalmente con actitudes antidemocráticas, pues nos ha colocado en un dilema moral a la hora de aprobar a dicho alumnado, la mayor parte con un rendimiento académico exquisito.

Por ello reiteramos que se genera una tensión entre lo que los docentes debemos evaluar en torno a dichos criterios y lo que realmente acabamos evaluando: conocimientos declarativos, capacidades argumentativas y análisis históricos. Esto ocurre, como decíamos, porque el nivel competencial de dicho alumnado es alto, aunque la adquisición de los criterios democráticos no lo sea.

Una experiencia entre miles.

La problemática que presentamos, expone la realidad en numerosas aulas, pues adquiere una especial relevancia en el contexto político y social actual, que se extiende más allá de casos concretos y de un territorio específico. En el caso de Andalucía, podemos observar el éxito de la derecha más reaccionaria en las últimas elecciones. Este éxito se comparte en numerosos territorios españoles, en diversos países de Europa y en otros tantos de América, en los que se ha normalizado la aceptación y defensa de valores fascistas y autoritarios, tanto por parte del alumnado, como, más grave aún, por parte también del profesorado de la escuela pública. Reflejo de ello, son ya los numerosos estados gobernados por partidos de extrema derecha.

Esta ola reaccionaria viene obviamente acompañada de aulas repletas de alumnado que niega la existencia de la violencia de género, cuestiona la necesidad de políticas de igualdad, rechaza los consensos científicos sobre el cambio climático o expresa discursos abiertamente xenófobos hacia determinados colectivos migrantes.

En el caso de la realidad lojeña, en la provincia de Granada, esta última cuestión ha sido una de las proclamas políticas de los partidos de ultraderecha: someter la inmigración bajo la política de prioridad nacional. En una población donde el porcentaje de personas de origen marroquí es alto, ha generado problemas de aceptación y convivencia. Este contexto forma parte de la realidad cotidiana e incómoda de muchos centros educativos

y se ve amplificado por los discursos de odio y falsas noticias que circulan por las redes sociales y determinados espacios digitales.

Generalmente durante el desarrollo de las clases de Historia, como en nuestro 4º de ESO, debemos aplicar los criterios de evaluación que exigen (así citan dichos criterios) el rechazo de esas actitudes, aunque se realicen a través de actividades tradicionales como comentarios de textos, comentarios de mapas o síntesis del contenido. Un ejemplo especialmente significativo es el criterio GEH.4.6.1 del currículo andaluz⁸:

"Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de las relaciones entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada multicultural actual, y del conocimiento de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y de la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminados."

Este criterio expone abiertamente que el alumno debe rechazar, es decir, que se posicione personalmente y en contra de actitudes que discriminan y reconozca la riqueza de la diversidad. Son conceptos muy amplios, pero queda bastante claro que el criterio pretende que el alumnado reconozca la multiculturalidad; por ende, debe rechazar el racismo, la homofobia, el machismo, etc. Entonces, no basta con explicar cómo ocurrió el nacimiento del movimiento sufragista o identificar las características de un discurso racista, el texto curricular parece exigir que el alumnado manifieste una actitud contraria a tales formas de discriminación.

Aparece aquí una contradicción que desde nuestro punto de vista, es difícilmente resoluble. Si los docentes aplicáramos literalmente este criterio, la mayor parte del alumnado, como habría ocurrido en nuestro caso concreto de 4º de ESO, no obtendría una valoración positiva. Pues y aunque sean conocedores de los contenidos históricos, mantienen una posición claramente incompatible con los valores democráticos del currículo.

⁸ CONSEJERÍA DE DESARROLLO EDUCATIVO Y FORMACIÓN PROFESIONAL, *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 104, 2 de junio de 2023.

Sin embargo, la forma en la que se aplica la teoría a la praxis genera una realidad muy diferente. En la inmensa mayoría el alumnado supera la materia y la aprueba porque, competencialmente demuestra que conoce los contenidos conceptuales e interpreta documentos históricos y los resuelve como el docente exige, cuestión que no implica un cambio en los valores antidemocráticos del alumnado a lo largo del curso, pues, paralelamente mantienen normalizados los discursos negacionistas en el aula, actitudes machistas continuadas, el rechazo a la inmigración con alumnado inmigrante en el mismo grupo o expresan opiniones discriminatorias hacia determinados colectivos.

Este contraste entre la ley educativa y lo que realmente se evalúa del currículo fue nuestro punto de inflexión en nuestra tarea docente y generó lo que vemos aquí, una profunda reflexión sobre qué y cómo debemos hacer los docentes de Historia para evaluar acorde con la ley y acorde con los valores éticos que pensamos deben dirigir la escuela pública.

Los docentes que aplicamos y explicamos la historia con memoria, creemos profundamente que la escuela pública es un espacio de socialización democrática⁹ en el que defender la pluralidad y la dignidad humana, pero el problema no solo se centra en cómo aplicar valores democráticos en una educación democrática que quizás no lo sea del todo, sino en que la ley convierte esos valores en criterios de evaluación aptos para una calificación numérica. Esto genera que se establezcan baremos cuantitativos y no cualitativos en la educación democrática del alumnado.

Pongamos un ejemplo: si un alumno de nuestro 4º de ESO con las capacidades necesarias para realizar un análisis formal del desarrollo de los totalitarismos bajo el criterio GEH.4.6.1, aporta personajes, fechas y realiza un desarrollo adecuado pero no rechaza actitudes discriminatorias, ni reconoce la importancia de la diversidad, no defiende los derechos de las minorías y se pone a favor de la exclusión y de la desigualdad entre hombres y mujeres...Entonces, ¿qué nota en “democracia” bajo este criterio tendría el alumno?. ¿Tiene un 7 en “democracia” porque sabe redactar, tiene comprensión lectora y además no comete faltas de ortografía? ¿O tiene un 10 en “democracia” porque ha

⁹ CUESTA, Raimundo, *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.
DEWEY, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata, 1995.
GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro y LÓPEZ FACAL, Ramón (eds.), *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*, Barcelona, Octaedro, 2017.

realizado la actividad a la perfección, aunque conocemos a nuestro alumno y somos conscientes de sus valores antidemocráticos?.

Esta misma hipótesis podemos aplicarla a una alumna con capacidades cognitivas diferentes. Por ejemplo, en este caso, la alumna tiene dificultad para el aprendizaje y cuenta con un programa de refuerzo del aprendizaje en Historia, pero ha realizado la actividad minuciosamente. Dentro de sus capacidades, ha analizado el hecho histórico y aunque tiene faltas de ortografía y no se expresa de forma especialmente organizada, lo ha concluido con una opinión personal sobre la represión en los totalitarismos y se ha posicionado a favor de los estados democráticos, de su legitimidad y hasta ha resaltado la implicación que las mujeres tuvieron en la creación de tales estados. Sin embargo, la calidad de la actividad no es la misma que la del alumno anterior, por lo que lo evaluamos con un 5. ¿Dicha alumna tiene un 5 en “democracia”? ¿O tiene un 5 en la capacidad competencial de saber hacer respecto a ese criterio?.

A esta reflexión, añadimos otra cuestión que nos preocupa y que debe entrar en debate: la evaluación de criterios con bases democráticas en manos de docentes que son antidemocráticos convencidos. Cada vez se dan en mayor número, bien con convencimiento ideológico, bien por autocensura. En este sentido, se nos generan otras cuestiones en torno a esto: ¿cómo evalúan?.

En estos casos, a la hora de evaluar a ambos alumnos, dichos docentes no se encuentran de bruces con lo que el criterio les exige, no se ven expuestos a esa contradicción entre los criterios con contenido ético y moral y los conocimientos o las actitudes antidemocráticas del alumnado, pues enfocan su evaluación en las competencias, con métodos tradicionales, sin tener en cuenta el criterio mismo, y no precisan de valorar positiva o negativamente esos valores democráticos que sustentan algunos criterios. Si el alumnado realiza lo que ellos consideran una actividad que cumple formalmente lo que se les pide, es suficiente.

Sabemos que la diferencia en la forma de ofrecer y mostrar la historia en ambos casos es abismal. Sin embargo, los resultados serían realmente parecidos si no iguales a los nuestros. Evalúan al igual que nosotros hemos hecho con nuestro caso de 4º de ESO. El alumnado que tiene capacidades para demostrar conocimientos tendría un 7 o quizás un 10, por afinidad en sus actitudes antidemocráticas o porque el alumno tiene la actividad formalmente perfecta. Y al alumno que tiene dificultad en el aprendizaje en el mejor de

los casos, le valoraría con un 5, aunque valore su esfuerzo y ponga una pequeña reseña en observaciones de la alumna.

Como vemos, la evaluación competencial plantea un debate complejo en docentes que sí creemos en una escuela pública y realmente democrática, que sabemos que defender una educación democrática no es solamente evaluar y medir conocimientos, procedimientos o habilidades cognitivas. Estamos de acuerdo en incorporar de forma explícita valores y actitudes democráticas, pero no en evaluarlas cuantitativamente.

Ello nos hace replantearnos qué tipo de educación democrática estamos ejerciendo, si funciona bajo la legislación actual y si realmente se trata de una escuela democrática que ampara la defensa de la dignidad humana y la justicia o solo se reduce a incorporar criterios democráticos como un lavado de cara al sistema económico y social en el que vivimos¹⁰.

Por lo tanto, el debate se plantea mucho más profundo. Aunque nuestra reflexión nace al inicio con la dificultad de evaluar cuantitativamente los valores democráticos del alumnado, esta ha ido ampliándose hacia hipótesis en torno al compromiso de los docentes no democráticos a la hora de evaluar criterios democráticos e incluso podríamos añadir, la protección legal del docente democrático, puesto en tela de juicio por justamente evaluar acorde con la ley.

Esta paradoja, pretende enriquecer el debate y generar ideas para una solución, un camino en la educación democrática que sea tanto real en la teoría como en la práctica, si es que es posible dentro de un sistema cada vez más feroz.

Para ir aportando soluciones a la problemática que planteamos, debemos desechar la posibilidad de evaluar valores democráticos mediante instrumentos de evaluación convencionales, e incluso, preguntarnos si se deben evaluar dichos valores. Creemos que una forma de recuperar los valores democráticos es empezar por la base misma de la

¹⁰ BALL, Stephen J., *Global Education Inc. Nuevas redes políticas y el imaginario neoliberal*, Madrid, Morata, 2014.

GIROUX, Henry A., *Sobre pedagogía crítica*, Barcelona, Octaedro, 2020.

SANT, Edda, *Educación política en tiempos de populismo. Hacia una educación democrática radical*, Madrid, Morata, 2023.

convivencia ciudadana, incentivando el asociacionismo vecinal, acercándonos unos a la realidad de otros, siendo conocedores de los problemas reales de las familias y de las personas. De esta forma, podrá iniciarse una transformación esencial de la escuela democrática, porque nacerá de la convivencia real de la ciudadanía y del entorno más cercano del alumnado y no de pruebas académicas cuantitativas.

No hay respuestas sencillas para tales paradojas, lo sabemos. Creemos que es uno de los grandes retos de la didáctica de las ciencias sociales de nuestro siglo. Las redes sociales y la desinformación han hecho bien su trabajo y reavivan cada día más los discursos de odio mediante la desinformación, por lo que esta realidad es más latente en las aulas día tras día, complicando la convivencia en los centros educativos.

No ofrecemos aquí soluciones cerradas, pero sí pretendemos abrir el debate, un debate que consideramos urgente para la buena praxis docente y para la defensa de una escuela pública democrática y plural, pues no cuestionamos los valores democráticos de la educación, sino la forma de aplicarlos.

Debemos reconocer las contradicciones existentes entre el currículo y las prácticas reales de evaluación para construir instrumentos pedagógicos que sean capaces de distinguir la adquisición de conocimientos históricos del desarrollo del pensamiento crítico y la formación ética, difícilmente resumible en una calificación trimestral.

Quienes antes que nosotros

No somos los primeros en dar importancia a lo que realmente es digno de proteger y transmitir, pues J. Dewey ya planteó la escuela como una herramienta de socialización democrática¹¹

Asimismo Paulo Freire, afirmaba que la educación debía implicar una dimensión ética y política basada en el espíritu crítico frente a las injusticias y las desigualdades. Compartimos su forma de ver la educación, pues ella es un acto político inevitable¹². Para Freire, la neutralidad educativa es inexistente; toda práctica docente transmite una determinada concepción del mundo, obviamente.

¹¹ DEWEY, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata, 1995.

¹² FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1970.

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1975.

La tarea docente en todos sus aspectos no es neutra, pues se educa y se forma bajo unos criterios regidos por el sistema que se quiere mantener y defender.

Enseñar Historia debe ser y es, una tarea más comprometida con la formación crítica del alumnado frente a las relaciones de poder, para así comprender las desigualdades sociales, su origen en los diferentes sistemas que han existido y, la lucha de clases, que da sentido a los conflictos desarrollados a lo largo de toda la historia de la humanidad. De esta manera, el alumnado puede desarrollar una conciencia capaz de cuestionar las injusticias.

Aunque Chomsky se distancia de Freire y mantiene una perspectiva distinta en algunos aspectos de la educación misma, ambos comparten la necesidad de educar al alumnado para el desarrollo de la autonomía crítica e intelectual.

Desde esta perspectiva, también en los escritos de **Henry Giroux**¹³, se expone a la escuela pública como un espacio que debe incentivar la participación ciudadana y el pensamiento crítico. Cree profundamente en que la función del docente no se reduce a transmitir información, sino que este debe aportar a su alumnado las herramientas esenciales para analizar críticamente las estructuras sociales y las desigualdades.

Este concepto educativo, sin embargo, hace peligrar la creencia de que el sistema económico actual “bajo” las democracias liberales, es la única alternativa a los totalitarismos y al fascismo. Choca de frente con los intereses del sistema mismo en el que se construye el sistema educativo actual, pues supone ofrecer al alumnado los datos necesarios para cuestionar tales democracias. Noam Chomsky reiteradamente insistió en que cuanto más necesario es hablar de democracia en una escuela, es porque menos lo es¹⁴.

Insistimos en que las entidades como el Consejo de Europa y la UNESCO, han planificado para las democracias liberales y constitucionales, la formación de las Ciencias Sociales como una herramienta para desarrollar ciudadanos un poco “críticos” y un poco “comprometidos” con los Derechos Humanos, conceptos asumidos plenamente por la legislación educativa española. ¿Pero qué ocurre si nuestro deseo de que adquieran las capacidades críticas, hace cuestionar también las estructuras de poder de las democracias liberales en las que se desarrolla nuestro sistema educativo?.

¹³ GIROUX, Henry A., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁴ CHOMSKY, Noam, *La (des)educación*, Barcelona, Crítica, 2016.

Cambiar el sistema desde dentro

Todas estas cuestiones nos plantean interrogantes de enorme complejidad, ya que nos preguntamos si la escuela pública tal y como está planteada, dentro de un sistema injusto por naturaleza, puede garantizar realmente la adquisición de valores verdaderamente democráticos.

En este sentido y continuando las ideas de estos dos autores, sumamos las afirmaciones de José Gimeno Sacristán¹⁵, Ángel Pérez Gómez¹⁶ o Jurjo Torres Santomé¹⁷. Estos tres autores exponen abiertamente que el currículo educativo nunca es ideológicamente neutro, y nosotros así lo pensamos y lo defendemos. O somos una escuela democrática o no lo somos y consideramos por ende, que los valores democráticos son una parte primordial para crear y mantener una sociedad que respeta la diversidad, que sabe identificar que no todas las ideas son legítimas y que se educa en democracia o se educa en lo contrario.

En la disciplina de la Historia nace un espacio donde se articulan memorias, identidades y proyectos de sociedad¹⁸. La enseñanza de la Historia no es inocente, no es neutra; reiteramos el poder de la materia como herramienta para la construcción de la ciudadanía, de una ciudadanía que analice realmente bajo una mirada crítica el origen de las desigualdades, aunque ello suponga eliminar el modelo económico actual como única alternativa (obviamente no lo es). De esta forma, formamos para construir, haciendo de los jóvenes sujetos activos en la formación y transformación de las democracias.

Michael Apple lo expuso claramente en sus escritos hace muchos años¹⁹. El sistema bajo el cual se genera el currículo educativo, toma las decisiones sobre qué contenidos enseñar,

¹⁵ GIMENO SACRISTÁN, José, *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, Madrid, Morata, 2010.

¹⁶ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I., *Educarse en la era digital*, Madrid, Morata, 2012.

¹⁷ TORRES SANTOMÉ, Jurjo, *El currículo oculto*, Madrid, Morata, 1991.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata, 2011.

¹⁸ CARRETERO, Mario, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

¹⁹ APPLE, Michael W., *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.

qué competencias evaluar y más importante, qué valores considerar legítimos, pues no olvidemos que dicha legitimidad nunca está exenta de relaciones de poder.

Estos conceptos son relevantes a la hora de comprender el currículo competencial español. Cuando la normativa describe que el alumnado debe rechazar actitudes discriminatorias o comprometerse con determinados valores democráticos, está definiendo el tipo de ideal de ciudadanía que quiere construir.

En el ámbito español son numerosos los autores que defienden la Historia como una de las disciplinas capaces de formar ciudadanos críticos con el entorno y la realidad que les toca vivir.

Concretamente **Joan Pagès** ha sido uno de los principales defensores de esta concepción. Para Pagés, la Historia ayuda al alumnado a ejercer como ciudadano participativo en la sociedad democrática²⁰, pues al analizar dentro de la disciplina de la Historia, la complejidad histórica y el análisis de problemas relevantes, se desarrolla el pensamiento crítico de los jóvenes, preparándolos así para ser ciudadanos participativos y, en consecuencia, ciudadanos transformadores.

Así mismo lo afirma Antoni Santisteban²¹, quien aporta como competencia específica e intrínseca de la Historia y no de un currículo determinado, el pensamiento histórico, es decir, un conjunto de conceptos y herramientas que ayudan a comprender el tiempo histórico, el análisis desde distintas perspectivas y evidencias y las relaciones entre pasado, presente y futuro para crear ciudadanos realmente críticos, con juicios basados en evidencias.

Este tipo de competencias que le otorgan a la disciplina de Historia es especialmente importante para el debate que plantea la presente comunicación. Pues una cosa distinta son las herramientas que se les ofrecen al alumnado, por ejemplo, para conocer el

²⁰ PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni, «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 2011, pp. 8-18.

²¹ SANTISTEBAN, Antoni, «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico», en ÁVILA RUIZ, Rosa M.^a; RIVERO GRACIA, María Pilar y DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico» / Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), 2010, pp. 115-128.
SANTISTEBAN, Antoni, «Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años», *Diálogo Andino*, 53, 2017, pp. 87-99.

desarrollo de la Guerra Civil Española o para que pueda explicar el origen del patriarcado y otra muy distinta, es determinar si ha incorporado o asumido como legítimas la defensa del estado de la II República o la igualdad de género en base a la defensa del feminismo durante el desarrollo de la misma, por ejemplo.

Por ello, el currículo educativo español, ubica en un espacio ambiguo la diferencia entre conocimiento histórico y la adhesión ética, depositando en los docentes una responsabilidad interpretativa a la hora de evaluar ambos conceptos en criterios evaluables compartidos.

No seamos ilusos, esta ambigüedad no es inocente; el sistema evita responsabilidades y deja al docente como único responsable de su interpretación. De este modo, la libertad de cátedra es percibida socialmente como una herramienta de adoctrinamiento, por lo que convive con crecientes presiones sociales e institucionales que condicionan la práctica docente. Esta situación genera de forma rutinaria cierta inseguridad profesional y polemiza las relaciones entre el alumnado, los tutores legales y el profesorado.

En este contexto, las aportaciones de Edda Sant ofrecen un marco teórico especialmente útil para afrontar estas tensiones. Sus trabajos sobre ciudadanía democrática en las aulas, nos aportan herramientas teóricas para enfrentar algunas de las contradicciones existentes en el currículo competencial, aunque no solucionan el problema.

Edda Sant y la educación: ¿en qué tipo de democracia?

Sant hace mención al concepto de valores democráticos previamente definidos y desmonta la idea de que la educación para la ciudadanía es una simple transmisión de un conjunto estable de estos valores.

Estamos de acuerdo con Sant en que asumir el proceso democrático como un consenso de valores absolutos resulta paradójico, pues no se trata de defender y enseñar respuestas correctas que el alumnado debe interiorizar como democráticas.

La autora, lejos de evitar el conflicto que sostiene la pluralidad política en democracia, defiende que la educación a través de la docencia no consiste en eliminar tal conflicto, sino que se debe trabajar desde dentro para transformarlo, para democratizarlo.

Según la autora, la educación en la ciudadanía debe orientarse hacia el desarrollo del razonamiento y de la argumentación y por lo tanto de pensamientos críticos dispuestos al

debate. Este modelo de educación en democracia, viene enriquecido por posiciones ideológicas divergentes, incluidas aquellas que cuestionan el propio sistema democrático, pero deben ser sometidas a análisis, argumentación y confrontación racional. Por lo tanto, acepta la pluralidad de valores, siempre respetando la dignidad de los demás, propio de una democracia plural²².

Sin embargo, el conflicto sobre la evaluación competencial a través de valores democráticos establecidos, sigue sin resolverse.

Sant lanza algunas pautas que ayudan a poner en práctica valores democráticos en un aula y a ejercer la democracia real con el alumnado, aunque no aporta soluciones a la problemática que nos plantea la presente comunicación.

Cuando un criterio de evaluación establece que el alumnado debe "rechazar actitudes discriminatorias", surge inevitablemente la pregunta sobre qué significa exactamente evaluar ese rechazo. ¿Debe calificarse la convicción personal? ¿La conducta observable? ¿La capacidad para argumentar críticamente contra la discriminación? ¿O simplemente el conocimiento histórico de los procesos que explican tales discriminaciones?

Sant advierte precisamente del riesgo de confundir educación democrática con conformidad ideológica. Si la evaluación premia únicamente determinadas respuestas consideradas moralmente correctas, puede terminar incentivando discursos estratégicos (el alumnado responde aquello que sabe que el profesorado espera escuchar) sin que ello implique una auténtica reflexión crítica ni una transformación de sus convicciones personales.

En este sentido, sus investigaciones conectan directamente con una de las principales preocupaciones que motiva el presente trabajo: la posible existencia de una brecha entre los valores formalmente evaluados y los valores realmente interiorizados por el alumnado.

²² SANT, Edda, *Educación política en tiempos de populismo. Hacia una educación democrática radical*, Madrid, Morata, 2023.

Biesta y los límites de la medición educativa.

Por otra parte, Biesta comparte cierta obsesión con nosotros. Sus aportaciones han cuestionado el empeño de los sistemas educativos por medir todos los resultados pedagógicos mediante indicadores objetivables.

El autor insiste en la problemática que se genera cuando se intenta cuantificar dimensiones como la formación ética o la construcción de la ciudadanía. Es que, como él afirma, son conceptos que no se pueden medir con indicadores objetivables, ya que tal y como nos ocurre a todos los que tenemos que evaluar o cuantificar valores no medibles, obtenemos como respuesta una ilusión de objetividad²³.

En consecuencia, pretender certificar mediante una calificación que un estudiante "rechaza la discriminación" puede generar más problemas epistemológicos y pedagógicos que soluciones educativas.

Mientras los sistemas educativos europeos insistan en aplicar una nota cuantitativa a la adquisición de conceptos éticos o morales en el alumnado, seguiremos obteniendo un falseamiento en la evaluación de los criterios, una ficción evaluativa que para nada representa la práctica de la educación en democracia. Los resultados electorales y las encuestas hablan de la necesidad de aplicar una educación democrática que alcance todos los actores de la sociedad implicados en la educación de los jóvenes y no tan jóvenes.

Conclusión

La actualidad política refleja claramente que estamos ante un momento en el que los discursos de odio han marcado una evidente polarización política, por lo que urge reflexionar sobre qué significa realmente educar en democracia y qué aspectos dentro del aula, deben ser evaluados cuantitativamente.

Con total convicción aseguramos que la adquisición de actitudes democráticas es un proceso influido no solo por la escuela, pues existen factores igualmente importantes como el contexto familiar, la sociedad que rodea al alumnado, la cultura a la que está

²³ Biesta, G. (2022). *Buena educación en la era de las mediciones. Ética, política y democracia*. Madrid: Morata.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

arraigado y la influencia, como no, de los factores mediáticos, que tanto condicionan a nuestra juventud.

Nuestra reflexión pone de manifiesto que se debe trabajar desde la comunidad y mediante una colaboración real con las familias, sin necesariamente tener que debilitar la figura del docente o tener que incluir la censura en las aulas mediante una especie de policía política en las aulas, que vigile, controle y denuncie lo que los docentes podemos o no podemos contar dentro de los saberes básicos de nuestra materia.

A esta colaboración, deben sumarse ayuntamientos, asociaciones y demás entidades que tengan protagonismo en el contexto que envuelve a un centro educativo concreto, enfocando la educación democrática desde la base misma de la convivencia y no inevitablemente desde el currículo.

Desde esta visión, ponemos en evidencia la incapacidad que la ley actual posee para educar en democracia a través del currículo competencial, pues la tensión estructural que genera, condiciona la práctica cotidiana del aula y refleja con total claridad problemas epistemológicos, éticos y pedagógicos. Más concretamente, en la materia de Historia, el sistema educativo actual tiene una enorme dificultad para distinguir entre la evaluación del conocimiento histórico, el desarrollo del pensamiento crítico y la adhesión personal a valores democráticos cerrados y absolutos.

Reconocemos que el currículo hace un esfuerzo democratizador cuando incorpora de forma explícita objetivos vinculados a la igualdad, a los derechos humanos o a la inclusión, pero coloca al docente en una posición de gran responsabilidad interpretativa. Como resultado, los docentes nos acabamos centrando, en la mayoría de los casos, en lo medible y lo observable para llevar a cabo la tarea de evaluación, como son la argumentación, el análisis de fuentes, la interpretación histórica o la competencia comunicativa, haciendo evidente que educar en democracia no es aportar una nota cuantitativa.

El reto de una escuela pública y democrática no debe consistir en evaluar cuánto de democrático es el alumnado, sino en garantizar que la escuela siga siendo un espacio donde la democracia pueda aprenderse, ejercerse y discutirse críticamente sin reducirse a una calificación numérica.

Los autores aquí referenciados aportan firmeza a nuestra convicción de que la educación democrática difícilmente puede reducirse a respuestas cerradas, consideradas como

únicas respuestas democráticas válidas. Una escuela democrática es aquella que crea las condiciones para que los más jóvenes de la sociedad, puedan confrontar argumentos y comprender el recorrido histórico a través de evidencias comprobables.

Esta es la única forma de obtener una sociedad que genere respeto a la dignidad humana y ejerza de forma práctica y no solo teórica, una democracia real.

La Historia nos otorga un espacio privilegiado para la formación de la ciudadanía crítica y comprometida, pero debemos entender que educar en democracia no es aportar una nota cuantitativa en valores democráticos, pues como hemos podido comprobar plantea importantes problemas de objetividad y coherencia pedagógica.

Cuestionamos abiertamente la evaluación cuantitativa de valores éticos y morales, sabemos que no funciona y que eso no es educar en democracia.