



Capítulo VI

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EL *PROYECTO NEBRASKA*?
AUTOANÁLISIS DE UN ITINERARIO INTELECTUAL Y AFECTIVO

Raimundo Cuesta

Juan Mainer

Julio Mateos

Javier Merchán

Marisa Vicente

1. Los motivos de un impulso que ya cumplió cinco años

Se suele de decir en historia de la ciencia que es útil distinguir entre el contexto de formulación y la formulación misma de una teoría, entre la lógica social y la lógica interna de la verdad, y ello también resulta útil cuando uno, haciendo uso de una heurística de la reflexividad, vuelve su mirada autoanalítica sobre su obra y las condiciones que la hicieron factible. Este tipo de principio, tan querido por la sociología crítica, lo recoge espléndidamente un ilustre cántabro (de la ilustración cántabra, que también, vaya que sí, la hubo), del que nos valemos para trazar y explicarnos nuestro propio discurrir intelectual.

“Una teoría para constituirse, debe de dar grandes saltos. En primer lugar, debe saltar del plano fenomenal al generativo: de la descripción del objeto a la determinación de sus condiciones de posibilidad. El objeto, en vez de aparecer como algo ya constituido, aparece como algo en proceso de constitución. En segundo lugar, debe saltar del modo objetivo al reflexivo: de la determinación de las condiciones de posibilidad del objeto a las condiciones de posibilidad de conocimiento del objeto por el sujeto. El objeto no es algo exterior e independiente del sujeto, sino -al menos en parte- producto de la actividad objetivadora del sujeto” (Jesús Ibáñez, 1993: 359).

Esta suerte de doble salto intelectual, que no mortal, ese paso de lo generativo-objetivo a lo reflexivo implica para nosotros dar al objeto y al sujeto, como un todo inseparable, una dimensión genealógica y dialéctica, de modo que el presente actúe siempre como impulso constructor del conocimiento, como condición de posibilidad del objeto y de la actividad objetivadora del sujeto. A nuestra modesta escala, el *Proyecto Nebraska* estructura sus objetos de investigación dentro de un contexto de formulación de problemas que tienen su última motivación y razón de ser en el impulso crítico-emancipador y en la amistad y confianza de unos sujetos individuales que, mediante relaciones de confianza y camaradería, se permiten desprivatizar el propio pensamiento y socializarlo, tornándose, de esta suerte, en colectivo. Gustaba P. Bourdieu, en sus meditaciones pascalianas, cuestionar la verdad de la *scholé*, del mundo del saber académico, recordando que la afectividad y la pasión son negadas como afecciones contrarias al *habitus* de esa suerte de *homo academicus* que envuelve todo el dominio de lo sabio. Por el contrario, la apelación agustiniana al amor como condición del conocimiento (*non intramur in veritatem nisi per caritatem*), salvadas todas las distancia que son muchas, nos ayuda a imaginar una indagación en la que el deseo y el conocimiento se interconstituyan en unidad expresiva, relevante y fecunda.

Ya se puede suponer que *veritatem* y *caritatem*, aquí y ahora, en Nebraska y en el Polo Norte, son términos que se atraen pero también se repelen. Son, en cierto modo, un campo dentro del que es posible hacer bailar y girar a la pareja sujeto-objeto. Pues bien, volviendo la mirada hacia nosotros mismos, conviene, dentro de esta suerte de voluntario autoanálisis de nuestra acción colectiva, señalar y recordar lo que fueron y son nuestros motivos y propósitos en este quinquenio de vida.

En primer lugar, siempre buscamos una perspectiva independiente de cualquier atadura respecto al pensamiento “medio” o correcto. Los primeros pasos en 2001 fueron el producto de una creciente afinidad intelectual y cercanía afectiva. Más tarde, actuaron otros factores: la constatación de una progresiva decantación de enfoques dentro de Fedicaria y la deliberada

intención de no sucumbir a la tentación de fabricar consensos intelectuales artificiales más propios de organizaciones que aderezan sus identidades a base de votación de programas; la intención de no anclarnos ni confundirnos con la convencional mirada socioliberal dominante en el campo de la educación; la conveniencia de revitalizar el proyecto fedecariano desde programas de investigación autónomos. Éstas y otras razones constituyen el porqué del Proyecto Nebraska. La decisión conllevaba —y de ello éramos conscientes— cierto riesgo de no ser comprendida. Como sucede en todos los ámbitos de lo social, todo aquello que puede ser percibido como *imprevisible perturbación de la estabilidad*, se arriesga, en efecto, al silencio, o, en el mejor de los casos, a un reconocimiento poco entusiasta.

Huimos como de la peste de esa tendencia a envolver cualquier forma de pensar dentro de la estrecha horma bipartidaria que todo lo arrasa, o de esa otra perversa lógica que excluye la paradoja y, presa de una suerte de *horror vacui* teórico, obliga inexorablemente a elegir entre ser “marxista”, o “socialdemócrata”, o “foucaultiano”, o “lereniano”, o cualquier ortodoxia nueva o antigua. En el campo de la educación del que formamos parte, el terreno viene estando delimitado por una angosta senda por la que discurre una *doxa* progresista que no nos gusta. Según tal, el Estado democrático actual (especialmente si el Gobierno es de signo socialista) y la escuela (especialmente si su titularidad es estatal) constituirían las palancas para el logro de la salvación terrena y la perfección individual y colectiva. Desvestidos de su génesis histórica y de su real significado, el Estado y la escuela de la era del capitalismo, aparatos propiciadores de la feliz gobernación de nuestro tiempo, devienen en entes dotados de virtudes sin cuento para, tal como propone el discurso ilusorio del liberalsocialismo, acudir a la salvífica emancipación de la ciudadanía. A ello se suma habitualmente otro discursar aquiescente e ingenuo, propio aunque no exclusivo de la renovación pedagógica, que adereza remedios psicopedagógicos sin tasa para demostrar que dentro de la escuela sí hay salvación.

La escuela pública laica y el activismo pedagógico constituyen el señuelo de una utopía que, en realidad, fantasea acerca de cómo fabricar sujetos felices y escolarizados, libres e iguales, dentro de una sociedad capitalista que reiteradamente niega lo que el Estado democrático y la escuela pública proponen en sus ordenamientos jurídicos y en sus habituales declaraciones de principios. Y si distancia tomamos de esos embelecos del liberalsocialismo, otro tanto o más podemos decir de la reacciones retroeducativas de los neoconservadores en creciente coincidencia con alarmistas críticas de las ideologías del *sentido común* y de ciertos reductos oxidados de la izquierda. Frente a ese pertinaz idealismo pedagógico, el *Proyecto Nebraska* busca indagar y situarse en otro plano, colocando la didáctica crítica dentro de la esfera más amplia de la crítica de la escuela, de la cultura y de la sociedad capitalista. Ello implica lanzar nuestras aspiraciones intelectuales más allá y más acá de lo coyuntural, de la oportunidad política del momento o de los requerimientos más inmediatos de la actualidad y de la práctica cotidiana. Ello también obliga a distinguir los ecos de las voces.

En segundo término, hemos querido relanzar y, en cierto modo, reinventar una versión microclimática del viejo proyecto afectivo fedecariano. En otra ocasión parecida a ésta ya aludimos al papel sobresaliente en la producción de conocimiento que pueden llegar a alcanzar esos espacios públicos, como los cafés y similares, que recuerdan el primigenio sentido sensual y placentero del “simposio”, donde se hace factible cultivar, sin los odiosos aranceles e hipotecas

académicos, la nietzscheana alegría del conocimiento. Como toda comunidad de voluntaria concertación, nos hemos dados unas leyes no escritas, tan fuertes como ésas que rigen los lazos de amistad, que se fundamentan en la aceptación de las virtudes, limitaciones y expectativas de cada cual, lo que, a su vez, significa el reconocimiento de la autoridad de los demás no en función de previa jerarquía o rango administrativo de clase alguna, sino en virtud de las aportaciones (no necesariamente iguales ni comparables) de cada uno en cada ocasión.

En tercer lugar, desde un principio hemos comprendido que las políticas de la cultura se inscriben, como toda acción pública, en unas determinadas relaciones de poder. Fedicaria es para nosotros una plataforma de pensamiento antihegemónico, pero también de acción colectiva que amplifica la fuerza de muchos anhelos individuales. A otra escala, el *Proyecto Nebraska*, también. La sinergia que comporta la concertación de esfuerzos va dirigida a fortalecer consciente y estratégicamente un espacio de saber-poder contracadémico, lo que implica siempre relaciones ambivalentes y, en cierto grado, oportunistas con las burocracias institucionales públicas (departamentos universitarios, asociaciones de investigadores, entidades de formación del profesorado) y privadas (editoriales, revistas, etc.), de forma que no admitiendo las leyes tecnoacadémicas ni las del mercado, nos valgamos de ambas cuando ello contribuya a magnificar el eco y el área de influencia potencial de nuestras ideas. Y, en otro orden de cosas, implica también la búsqueda de relaciones personales e intelectuales con otras gentes y grupos que, por lejanos que estén de nuestras ocupaciones, comparten una perspectiva crítica por encima de los encasillamientos gremiales, funcionariales o disciplinares.

En estos afanes de contribuir a la fundamentación y propagación por el espacio social de colectivos críticos, de ideas alternativas a las imperantes, se diría que compartimos con gusto las ideas de P. Bourdieu (que ya adelantamos en Gijón y ahora repetimos aquí) cuando afirmaba que

“Frente a los *think tanks* conservadores, grupos de expertos a sueldo de los poderosos, debemos oponer las producciones de redes críticas que agrupen a «intelectuales específicos» (en el sentido de Foucault) en un verdadero intelectual colectivo capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y de su acción, es decir, autónomo. Ese intelectual colectivo puede y debe cumplir en primer lugar funciones negativas, críticas, trabajando en la producción y difusión de instrumentos de defensa contra la dominación que hoy se ampara casi siempre en la autoridad de la ciencia. (...) Pero también puede cumplir una función positiva contribuyendo a un trabajo colectivo de invención política (...) Todo pensamiento político crítico está pues por reconstruir, y no puede, como tal vez se creyó en el pasado, ser obra de uno solo, *maître à penser* entregado a los únicos recursos de su pensamiento individual, o portavoz autorizado por un grupo o institución para expresar la palabra de los sin palabra. Es ahí donde el intelectual colectivo puede desempeñar su papel, insustituible, contribuyendo a crear las condiciones sociales de una producción colectiva de utopías realistas” (Bourdieu, 2001: 40-41).

En suma, siempre, el mismo dilema intelectual que claramente dejara formulado Eward Said en *Representaciones del intelectual*: o bien aliarse con la estabilidad de los vencedores y dominadores, o bien tomar partido con los débiles, los perdedores, los que carecen de voz. Y para ello, un proyecto intelectual como el nuestro queda fuera de toda complacencia, quiere situarse en la senda por la que transitan quienes buscan, para decirlo en términos benjaminianos, “organizar el pesimismo”.

La modesta pero importante tarea de colectivización del trabajo intelectual en esa perspectiva de organizar el pesimismo ha sido reiteradamente defendida en Fedicaria. Tal empeño supone también impugnar no sólo el fondo individualista del pensamiento al uso, sino también la forma, el estilo y las muecas ritualizadas del mundo académico, donde la ciencia se confunde a menudo con la manía citatoria o el reconocimiento jerárquico de las aportaciones de los que ya están reconocidos, también llamado "efecto Mateo"¹: «al que tenga se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tenga se le quitará lo poco que tenga». Nadie como Miguel Espinosa supo hacer burla de enmucetados, escoliastas, becarios, ditirámicos o incensadores y otras especies "mentoras del hecho", organizados en taxonomías y categorías de poder de extravagancia casi borgesiana: «Había, dice en su portentosa *Escuela de Mandarines*, Anexados de Anexados; por ejemplo: Escoliasta Adjunto del Escoliasta Adjunto al Mandarín Escoliasta Interino». Recordaba además el llorado escritor murciano que entre los seudónimos de los becarios está el de "sustancia sumisa", porque "un becario representa la osadía de querer ser mandarín, y, siendo la beca anterior al falo, "cuando el sumiso haya comido, procure prolongar la digestión, para que se alargue en su estómago la presencia de la donación". ¡Magnífico Espinosa! Su prosa todavía tiene lugares donde mirarse, posarse y recrearse.

Contrasta el manual de uso de la manía citatoria *more academicorum* (como si fuera un juego por puntos: cuanto más en inglés, más vale; cuanto más lejano el autor, más vale; cuanto más alto en el escalafón, más vale; cuanto más repetido, más vale, etc.) con los usos desubjetivadores y antisubjetivistas pergeñados en las obras de W. Benjamín quien superpone los pensamientos ajenos con los propios en forma de montaje cinematográfico, de manera que la impresionante reunión de pensamientos ajenos, mezclados con el propio, configuran una demostración de la dimensión social y colectiva del conocimiento, una expresión en acto de que toda teorización está sujeta a un juego dialéctico de socializar lo privado y privatizar lo social². En esa dialéctica pretendemos situarnos.

En último lugar, nuestros motivos estaban originados en la necesidad de definir y profundizar en una veta de pensamiento común. Estas afinidades teóricas y electivas se fueron dibujando progresivamente en torno a los supuestos sociogenéticos y genealógicos, que ya en 1997 se habían apuntado en la tesis de Raimundo Cuesta y que luego él mismo y los demás han profundizado. Ahí se cruzan muchos caminos y líneas teóricas, aunque quizás convenga mentar algunos para orientación del lector o lectora no informado de nuestras andanzas: la tradición marxista releída por Lerena, la genealogía nietzscheana vista desde Foucault y una permanente apelación a la historia social, los estudios culturales y a la crítica de una parte (la más inasimilable) de la Escuela de Frankfurt. Y al final, y al principio, pervive la vieja aspiración de no dejar descansar las mentes en las cómodas ilusiones de lo dado, de lo que Espinosa llamaba *el Hecho*. Así pues, situados contra lo dado, amantes de una dialéctica negativa, enemigos de las atribuciones que nos depara la reinante división del trabajo intelectual, solemos resumir nuestro quehacer teórico-práctico como aquel que es inherente del lema "pensar alto y actuar bajo".

¹ El sociólogo R. K. Merton denominó así a la acumulación de referencias y reconocimientos que es directamente proporcional a la reputación ya adquirida e inversamente proporcional a los que no han adquirido notoriedad, tal como reza la máxima evangélica arriba citada. Véase concepto en Salvador Giner y otros (coords.) (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza, 231.

² Este método antisubjetivista ya lo supo ver y destacar Th. Adorno, tal como lo explica J. Vidal Beneyto en una de sus columnas de *El País* (3 junio 2006).

2. Descripción del estado de una obra inconclusa

Un proyecto intelectual colectivo precisa de un esfuerzo común y permanente de redefinición del objeto, pues éste, como dijimos apoyándonos en J. Ibáñez, no está *ya* constituido, aparece siempre como ente en proceso de constitución. Los juegos de cercanía y distancia, sujeto-objeto son recíprocamente constituyentes al punto de que, por antonomasia, toda indagación social adquiere la forma de construcción inconclusa. En ella cobran especial valor tanto los fines (ya enunciados en apartado anterior) como el método de trabajo. Siendo así que nuestro proyecto demanda para sí la condición expresa de colectivo, el intercambio frecuente, personal y fraternal de ideas y documentos ha constituido el nutriente vital del trabajo. Nuestra propia tradición de pertenencia a colectivos docentes (Barataria, Cronos, Grupo Alba, IRES) o de carácter sociopolítico, ha facilitado sin duda el cultivo de ciertas rutinas organizativas y de gestión de tareas que indefectiblemente han de ser acompañadas y coordinadas. En estos cinco años hemos tenido ocasión de asistir a reuniones intensivas, de carácter semestral, que a veces duraron varios días, y cuyo provecho ha sido muy relevante. El Pino de Tormes (Salamanca) y la Residencia de Estudiantes (Madrid) se han convertido en sedes preferentes de los desvelos nebraskianos (desvelos ocasionados por el darle al magín, pero también por la provechosa plática de sobremesa y sobremadrugada). Orden del día, documentos previamente enviados, coordinación personal, a veces dura, a veces casi invisible, muchas horas de conversación, de correo electrónico, tiempo imposible de medir en correcciones, apuntes, paseos, recados bibliográficos, etc. Con este menú interno y con nuestra formación a pie de trabajo; con nuestros contactos intelectuales en medios universitarios, y con otros amigos de dentro y fuera de Fedicaria, hemos ido dando forma al objeto al tiempo que nos dibujábamos como protagonistas de un proyecto de autor colectivo. Y así hemos ido, por seguir el hilo argumentativo de J. Ibáñez, estableciendo las condiciones de posibilidad de nuestro objeto de conocimiento a la par que tomábamos conciencia de las posibilidades de nosotros mismos como sujetos, individuales y colectivo, de aprehender nuestro propio objeto de investigación dentro de esta singular peripecia intelectual. Peripecia que ha tenido mucho que ver, en sentido figurado y real, con un estilo de pensamiento *en plein air*.

En cierto modo, se diría que en algunos de nuestros plenarios se ha plasmado sin expresamente quererlo parte de aquel ideal de formación a través del método de seminarios, que diera merecida fama a la universidad alemana. En todas las ocasiones ha tenido lugar una forma de debatir y actuar que supuestamente sería esperable de las ceremonias doctorales universitarias y otros protocolos escolares al uso. Y ello siempre comprobando la verdad metodológica de aquello de la doble vuelta crítica: hacer social lo individual y hacer individual lo social. Esto es aprender, en un ambiente de amistoso concierto intelectual, mediante la socialización del propio pensamiento y la apropiación individual del ajeno. Aquí y solo aquí cobra sentido íntegro y pleno una concepción racional, voluntaria y no instrumental del compromiso intelectual entre iguales, que se separa mil leguas de los arrecifes burocráticos del saber santificado por los órdenes de jerarquía prefijados institucionalmente. En este contexto es imaginable admitir sin rubor, dentro del propio grupo, asimetrías de compromisos, de responsabilidades y de poder, casi siempre tácitas, a veces expresas. Claro que la falta de acuciantes necesidades económicas, laborales o meritocráticas nos ha inmunizado contra ciertas patologías y urgencias del *cursus honorum* dominante, en la medida que la autonomía personal es premisa para la serenidad y asentamiento

de un trabajo colectivo no dependiente y autorregulado. Ya se sabe, como decíamos en otra ocasión: el que nada necesita es invencible.

En este devenir entre cada uno y todos, ha ido cobrando figura visible una suerte de plataforma de pensamiento, nacida como herramienta con la que proceder a efectuar la actividad objetivadora del sujeto, que fue gestándose entre 2002 y 2004, aunque ya antes las tesis doctorales de Raimundo Cuesta y Javier Merchán y los trabajos en grupos didácticos de todos los miembros, antes y después de la fundación de Fedicaria, habían ido prefigurando un abanico de posibilidades de pensar lo pensable, es decir, ya habían señalado un espacio de posibilidades para un determinado estilo de pensamiento crítico. A tal propósito el texto de Raimundo Cuesta, publicado en 2005, *Felices y escolarizados*, vino a ser la primera obra colectiva del proyecto, porque, si bien es cierto que su ejecución fue individual, la confección de la misma fue hasta cierto grado la consecuencia del estudio y debate realizado, capítulo a capítulo, entre todos. Ahí se forja, en ese proceso de interrogación, una especie de bastidor conceptual y teórico sobre la escuela en la era del capitalismo, suficientemente flexible como para montar e inscribir los siguientes y variados frutos derivables del proyecto. En paralelo nació el primero de ellos. Javier Merchán, tras una larga interpelación colectiva, dio a publicación su libro *Enseñanza, examen y control*, que serviría de base para sus actuales investigaciones sobre las prácticas pedagógicas en tanto que prácticas sociales. Julio Mateos y Juan Mainer tuvieron ocasión de ir reformulando al alimón el objeto de sus tesis de doctorado, respectivamente sobre la genealogía del área del conocimiento del medio y la génesis de los cuerpos docentes dedicados a la didáctica de las ciencias sociales. Marisa Vicente dejó apuntado, en *El sujeto y la norma*, un diseño de investigación sobre la psicopedagogía en España. Y así, una vez delimitada la lógica de escolarización en el capitalismo, desde distintos flancos temáticos, se puso cerco crítico a la forma escolar dominante de ayer y hoy, al punto de ir verificando una sociogénesis de tres de sus componentes más sustanciales y expresivos, a saber: el conocimiento que allí se produce (las disciplinas escolares), las prácticas pedagógicas que allí se ejecutan (las pedagogías duras y blandas) y los sujetos profesionales que poseen, viven y hablan de ese conocimiento y de esas prácticas (los docentes). Tres polos del campo de la educación que se interrelacionan en una trama de poder y saber estructural y sociohistórica, permanente y cambiante a un tiempo. Entramado de relaciones que forja el "secreto" del conocimiento escolar y cuyo estudio presupone la condición para que nuestra concepción y propuestas de didáctica crítica adquieran algún sentido más allá del idealismo pedagógico al uso o de la recetas tecnoburocráticas del campo profesional correspondiente (en estado, se dice, de "emergencia").

Más recientemente la escritura del artículo de autoría colectiva, *Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo*, publicado en el número 9 de *Con-Ciencia Social* (2005), pretende ser una manera de recapitular y expresar públicamente a qué territorios lleva a la didáctica un tipo de pensamiento como el nuestro. Entre la necesidad y el deseo, en efecto, se sitúa una investigación colectiva que nunca dejó de saber desde dónde hablamos y quiénes somos. Un trabajo que además trata de aventurar, sin ninguna clase de doctrinarismo pedagógico, por dónde ha de ir una acción antihegemónica en la escuela de aquí y ahora, que proporciona más de una orientación para, dentro de las políticas de la cultura, contribuir a "organizar el pesimismo". Allí se sitúan un elenco de prácticas de aula, a las que aludiremos de pasada en otra parte de esta exposición.

Incluso después de todo este trajín, tiempo ha quedado para los juegos estratégicos de influencia sobre el medio social. Las labores de expansión, divulgación y formación siempre las consideramos indispensables, más aún ahora que la creciente proclividad confederal de Fedicaria ha debilitado otras posibilidades. Las presentaciones de los dos primeros libros de la colección "Educación, historia y crítica", de editorial Octaedro que, dirigida por Juan Mainer, significa un patrimonio común nebraskiano, han representado un jalón nada desdeñable, amén de una interesante prospección sobre las reacciones y reticencias que generan las criaturas nebraskianas, que han fructificado en un conjunto notable de reseñas y una cierta apertura del debate sobre el significado de la escolarización³. Lo mismo puede decirse de otras contribuciones que, como Fedicaria o Nebraska, se hicieron estos años: congreso de historia oral de Navarra, congresos de la Sociedad Española de Historia de la Educación, monográficos en Cuadernos de Pedagogía y Aula de Innovación sobre la memoria de la guerra civil en las aulas, la colaboración en el monográfico de *Revista de Educación* sobre centenario de la Junta de Ampliación de Estudios, etc. El futuro curso de Jaca, *Problematizar el presente y pensar históricamente*, previsto para el verano e 2007, o las jornadas de próximo mes de septiembre, en colaboración con la cátedra de Memoria del siglo XX de la Universidad Complutense, sobre la educación histórica y la guerra civil, son entre otras, actividades que manifiestan la rotunda vocación de no cerrar nuestras ideas y nuestro proyecto en las estanterías y bases de datos donde se amontonan y coleccionan las tesis doctorales realizadas muy a menudo con interés distinto al que a nosotros nos empuja.

En el momento de presentar este texto (verano de 2006) la prioridad del todo dominante en el seno del proyecto es dar impulso final y concluyente a las tesis doctorales de Julio Mateos (*Genealogía del código pedagógico del entorno*) y Juan Mainer (*Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales: tradiciones discursivas y campo profesional*), dos trabajos que pretenden llevar al mundo académico, acreditando argumentos con importante bagaje empírico, parte de las reflexiones de patrimonio común nebraskiano. Tras la última reunión primaveral y casi monográfica sobre ambas tesis, celebrada en la Residencia de Estudiantes, falta una larga sesión veraniega de encierro, estudio y confrontación de los doctorando y el coordinador en el Pino de Tormes. Tras ello hay que suponer un final feliz antes de que se nos vaya el año. Los frutos esperamos sean muy dignos de considerar.

Al lado de esta común preocupación principal, el resto seguimos con temas de trabajo más o menos avanzados, como puede verse en el anexo dedicado a la ficha descriptiva de cada proyecto. Javier Merchán, atento a su habilitación, prosigue su labor de documentación y profundización en las prácticas pedagógicas características del modo de educación tecnocrático de masas. Marisa Vicente, a paso más lento, prosigue su indagación en la sociogénesis del saber psicopedagógico. Raimundo Cuesta dedica parte principal de su tiempo a promover propuestas de didáctica crítica en su centro y a reflexionar en un futuro libro (*Los deberes de la memoria*) sobre el alcance de las mismas en los últimos cinco años.

¿Hay un futuro más largo para el proyecto Nebraska tras estos cinco años? Sin duda, después de la presentación de las tesis se cubre una etapa. Es posible pensar en una continuidad a través de proyectos parciales de cada cual, o bien dar un salto más adelante promoviendo un plan

³ En especial el debate abierto en *Cuadernos de Pedagogía* (abril, 2006) en torno al libro *Felices y escolarizados*.

de investigación más ambicioso y coordinado. Ya se verá. Ahora cabe hacernos una pregunta inherente a todo autoanálisis: ¿qué está aportando, además de sus fines y métodos de trabajo, el Proyecto Nebraska? Es necesario, pues, también hablar de resultados y no sólo de intenciones y procesos dentro de nuestra peripecia intelectual y afectiva. Veamos.

3. Juicio interesado sobre algunas aportaciones nebraskianas

3.1. Síntesis, teoría y práctica: crítica de la versión progresista del progreso y de la feliz escolarización

Si bien se mira, el esfuerzo colectivo nebraskiano está sutilmente guiado por una recurrente y problemática interrogación a propósito de cómo evolucionan y cambian las sociedades en las que vivimos, tomando como muestra del tejido social la forma escolar en la era del capitalismo. Y ahí precisamente se tienden la mano la crítica del presente y la voluntad de otro futuro. En cierto modo, tras la pesquiza del cambio y la continuidad presente en todos nuestros trabajos, se adivina la preocupación por conocer cuáles son los resortes, conscientes e inconscientes, individuales y colectivos, que permiten o impiden modificar, más o menos de prisa, una sociedad que nos disgusta. La vieja, frustrante y nunca terminada exploración sobre la revolución, sobre el cambio radical de la lógica social imperante, aflora a cada paso. Tras las desastrosas experiencias de ingeniería social fundadas en el voluntarismo vanguardista de los partidos-guías del proletariado, y después de las múltiples y desventuradas experiencias e intentos escolanovistas de cambiar la escuela como sucedáneo de la transformación social, se impone repensar el carácter de la acción intencional más allá de una visión del mundo que reduce a los agentes sociales a la condición de hojas en blanco sobre la que inscribir, por las malas o por las buenas, inefables mensajes de salvación (políticos, religiosos y pedagógicos).

El *Estado jardinero* es una extensión de un reiterado afán de la modernidad por “el diseño de una vida ideal y una perfecta administración de las condiciones humanas” (Bauman, 1997, 1209). Este jardín de la felicidad ha sido cultivado por implacables revolucionarios y apocados socialdemócratas, por clérigos de encendido verbo y por pedagogos de maneras suaves, persuasivas y exquisitas, e incluso más recientemente por voluntariosas ministras encargadas de salvarnos de la nicotina, del alcohol, de las grasas colesteroógenas, del exceso de cama o del uso incorrecto de nuestros genitales. La idea educativa de la modernidad ha navegado, como reza el subtítulo del libro de E. Terrén (1999), entre la utopía y la burocracia, siguiendo el implacable tic tac del reprimir y liberar lereniano. En todos los casos, la extremada y premeditada fe en la maleabilidad a la carta de los agentes sociales chocó con la evidencia del fracaso rotundo de los planes de salvación a prueba de ciudadanos. La utopía devino, más a menudo de lo imaginable, en distopía o cacotopía. Valga traer aquí a colación que tal afición, siempre sospechosa, a la jardinería tiene algún ilustre antecedente en la izquierda estalinista, como fue el caso del agrónomo soviético Trofim D. Lysenko, quien, amparado en los descubrimientos del horticultor Mitchourin, negó la herencia genética y dispuso la teoría de una ciencia proletaria en nombre de la cual el individuo, cual *tabula rassa* humana, quedaba dispuesto a experimentos de cambio, dado que, como afirma la vulgata, la cantidad se transforma en cualidad y, por ende, el mensaje genético de los sujetos es susceptible de ser cambiado por la acción del medio. O sea, el hombre nuevo, o lo que trae pasar de la filosofía a la biología y de ésta a jardinería, y viceversa. Sin tanta elaboración teórica e invirtiendo el dogma biológico estalinista, se erigió como un monstruo la versión más alta de Estado jardinero, de la biopolítica del siglo XX, se encarnó en la Alemania

hitleriana, donde los insondables secretos de la genética se evacuaron merced al exterminio sistemático de la impureza racial⁴.

Precisamente la forma escolar en la era del capitalismo, laboratorio donde los haya de variadas estirpes de experimentación e ingeniería social de la modernidad, refleja un escenario privilegiado para comprender el limitado alcance del idealismo pedagógico, o sea, de aquellos cambios previstos a partir de la simple confianza en el valor taumatúrgico de la transmisión de valores sociales a individuos escolarizados susceptibles de ser salvados⁵. Confianza sobredimensionada que ha caracterizado, en su versión persuasiva (o sea, liberalsocialista), una y otra vez sin tregua conocida, a los movimientos de renovación pedagógica, espacio social y ecosistema ideológico donde los miembros del Proyecto Nebraska hemos realizado nuestra inmersión vital y profesional.

De ahí que en cierto modo, las actuales premisas nebraskianas nos hayan hecho pensar, para decirlo en términos adornianos, contra nosotros mismos, o sea, contra nuestra propio itinerario como docentes "progresistas" y contra la *doxa* liberalsocialista dentro de la que fuimos socializados. Y esas precondiciones de nuestro actual discurso nos han impelido a recuperar una crítica sin contemplaciones de la escuela capitalista. Pero este afán de crítica holística de una institución social clave se ha emprendido, como ya se dijo, desde tres aspectos esenciales en nuestras investigaciones: el conocimiento escolar, las prácticas pedagógicas y el campo docente. Este trípode de objetos y miradas se ha ido componiendo en virtud no de una lineal y sucesiva investigación de temas, sino merced a un proceso de superposición, imbricación e interacción de intereses personales, objetos de investigación y métodos de trabajo. Entre la crítica de las disciplinas escolares, de las prácticas en el aula y del profesorado, siempre aflora la interrogación de por qué existe la continuidad y el cambio, por qué la razón de su verdad interna no es producto del azar ni muy a menudo de la retórica pedagógica justificativa de los cambios escolares.

Bien es verdad que la primera investigación doctoral, la de Raimundo Cuesta, exploró la sociogénesis de un determinado conocimiento escolar (la historia), como una precondición para fundamentar de otra manera, al modo genealógico, la reflexión sobre la didáctica crítica. En ese trabajo, además de ensayarse un abanico de conceptos-clave e hipótesis histórico- educativas, que luego se incorporarán al acervo común nebraskiano (*código disciplinar, modos de educación, campo profesional, etc.*), se abría la puerta a una impugnación de la escuela y del conocimiento en ella generado. Allí estaban algunas de las fuentes intelectuales de estirpe crítica, historia del currículo y sociología (Bourdieu, Lerena, Goodson, Chervel, Foucault, Bernstein, entre otros muchos), que iban tener un peso decisivo en las lecturas de sedimentación del grupo⁶ y en la

⁴ Esta reflexión nos surge ante la lectura de la obra de José Luis Moreno Pestaña (2006). *Convirtiéndose en Foucault. Sociogénesis de un filósofo*, Madrid: Montesinos, 82, donde se narra la influencia de la "jardinería soviética" entre la *crème de la crème* de la intelectualidad francesa de la Escuela Normal de Filosofía, a la que entre otros pertenecían M. Foucault o L. Althusser.

⁵ Resulta notable lo difícil que parece ver lo evidente. Entre sociólogos y teóricos de la educación el lenguaje crítico y sus aristas han sufrido una metamorfosis siempre en orden a un reblandecimiento. No obstante, todavía hay voces nuevas, además de clásicos inolvidables como C. Lerena (1976 y 1983) con las que compartir nuestro discurso. Véase Enrique Martín Criado (2004). El idealismo como programa y método de las reformas escolares. *El nudo de la red*, 34, 18-32.

⁶ Cabe resaltar aquí dos antologías de texto inéditas y muy utilizadas en Fedicaria Salamanca y en el resto de la federación. En efecto, la primera era *Antología de textos en torno al tema código disciplinar del conocimiento escolar*

erección de lugares y puentes de diálogo entre sus miembros. Esos puentes se tendieron ya en la segunda tesis doctoral, ésta cargo de Javier Merchán, algo posterior a la primera y en la que el tema central venía a ser la producción del currículo de historia a partir de lo que realmente sucede en el aula, a partir de la interacción entre alumnos y profesores. Ahí ya quedó fijada una mirada crítica complementaria de la anterior, que profundizaba aspectos del código disciplinar, ahora vistos con la lupa de quien practica una prospección microanalítica del aula. Al tiempo se sugerían dudas más que fundadas sobre el valor del conocimiento proporcionado por la institución escolar, sometido a las servidumbres de las relaciones de poder, de control y, en suma, de dominación social.

En ambas tesis, de una forma u otra, a través de la pesquisa pasada y presente de la historia como disciplina escolar, se impugnaba la escuela como institución, en el corto y largo plazo de su existencia; pero no fue hasta la constitución formal de Nebraska cuando se enunció un plan global de investigación genealógica sobre la escolarización en la era del capitalismo, al tiempo que se formulaban explícitamente otros proyectos sobre las prácticas pedagógicas (Javier Merchán), la historia del código pedagógico del entorno (Julio Mateos), de la psicopedagogía (Marisa Vicente) o el campo de la didáctica de las ciencias sociales (Juan Mainer).

Quedaba así dibujado un terreno de trabajo y ocupaciones para estos cinco últimos años. En ellos se puede decir que hemos intentado conciliar una peculiar visión de las relaciones entre la investigación teórica y la práctica profesional y sociopolítica, que no hace a ninguna de ellas *ancilla* o derivación de la otra. Educación, historia y crítica, el nombre de nuestra colección de libros en editorial Octaedro, constituyen tres vértices inseparables del proyecto común. Allí se han dado cita lecturas y discusiones que han llevado a una síntesis de tradiciones críticas (creemos que creativa y funcional) de la vida social y de la escuela, que básicamente ha tratado de reintroducir la mirada marxiana y nietszcheana a través del inmenso flujo de teóricos sociales que la han proseguido, transformado y mejorado. Al final, nuestro pensamiento común, siempre atento a los problemas del presente, puede tildarse, sin rubor, de genealógico y sociogenético por lo que tiene de construcción y re-construcción sociohistórica de los problemas sociales del presente (de los problemas de la escuela como un todo, del conocimiento, de la práctica escolar y del campo profesional). Hemos practicado, para decirlo en palabras de otro, "el ácido histórico del genealogista [...] mediante la corrosión encarnizada de todo lo que se presenta como invariantes antropológicas" (Vázquez, 2005, 166).

Uno de los pivotes sobre el que se han ido edificando la complicidad de cada proyecto de investigación se refiere a una común desconfianza en la idea progresista de progreso, cuyo contenido se explicita abiertamente en una crítica al proceso de escolarización en la era del capitalismo, tal como se refiere en el primer libro publicado, *Felices y escolarizados*, de nuestra contrafactoría de ideas. En efecto, frente a la visión *whig* (o sea, liberalsocialista) del devenir civilizatorio como una permanente victoria de la razón contra la superstición, del bien contra el mal, se defiende y cultiva, por el contrario, una cierta filosofía pesimista de la historia, porque, parafraseando la célebre tesis VII de W. Benjamin, no hay ningún documento de cultura que no

(Salamanca, 1999) y, la segunda se titulaba *Pedagogías críticas. Pedagogización del conocimiento, voces y ecos de una pedagogía radical y proposiciones para una didáctica crítica* (Salamanca, 2000). Disponible, en parte, en la red en <http://transversal.blogcindario.com>

sea a la vez un documento de barbarie. Y la escuela no es una excepción. La mirada sinóptica e intempestiva siempre ha cepillar a la historia a contrapelo. Nosotros hemos pretendido, a diferencia de otras perspectivas más complacientes, situar la escuela a la intemperie, en el ojo del huracán del progreso⁷.

Así pues, hemos practicado una suerte de crítica moderna de la modernidad. Y para ello pensamos que hemos aportado algo más que resucitar periclitados mundos teóricos propios del *ethos* progresista del 68. El mérito reside no sólo en recordar que todavía hoy es posible la crítica del capitalismo y la escuela como un todo, sino que este recordatorio es imprescindible para pensar en el futuro como espacio de posibilidades y no como realidad fáctica predeterminada por el presente. En fin, esa crítica histórica de la razón histórica impregna todos nuestros empeños intelectuales, y cuenta con una notoria reticencia dentro del campo de la educación, donde este tipo de pensamiento se suele rechazar y entender desde categorías extraídas del miserable horizonte intelectual bipartidista del presente.

3.2. Una malla conceptual común: los modos de educación como concepto matriz

Pero el armazón teórico-crítico del proyecto no sólo se compone de un recordatorio selectivo, de una síntesis expresiva con la que se pretende reunir tradiciones críticas olvidadas. También en el curso de la impugnación histórica de la escuela hemos ido tejiendo hilos de una malla conceptual común. Quizás el más significativo de esos conceptos sea el de *modos de educación*,⁸ que está presente en todas nuestras pesquisas y actúa como herramienta heurística, generadora de hipótesis en cada una de las parcelas de trabajo. En cierta manera, este concepto matriz contiene una formulación explícita y dinámica sobre la forma, no determinista ni unicausal, de la relación entre la institución escolar y tres esferas decisivas de producción de la vida social: la economía, el conocimiento y el poder. Los tres, a un tiempo, son medios de producción y productos de la sociedad. Precisamente el concepto tiene algo de calidoscopio, porque es como una suerte de teoría móvil en acción, pues nos permite, bajo el supuesto de que ninguna realidad factual es transparente o ya dada, mirar ora desde las conceptualizaciones de Marx sobre la crítica del capitalismo, ora desde las de Foucault sobre la génesis y transformación de las sociedades disciplinarias, ora desde los ecos de los procesos de racionalización burocrática y de legitimación tecnocrática que atisbara la teoría weberiana, ora desde la violencia simbólica de estirpe bourdieana. De la suma, cruce y complementariedad aumentativa de perspectivas, como

⁷ Respondíamos precisamente con un artículo de R. Cuesta (2006), que tenía este título: La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *In-daga*, 4, 53-94. Todavía, aquí y ahora, es necesario una crítica histórica de la escuela en la era del capitalismo. Para ello, se trata de impugnar el consenso transcultural que sitúa a la institución escolar en un flujo continuado de progreso, prosperidad y felicidad sin cuento. Las tradiciones radicales y una cierta heurística de la sospecha autorizan el ejercicio de una tarea de indagación histórica no complaciente con la educación de nuestro tiempo, sin que ello sea impedimento para la defensa de una didáctica crítica capaz de mover el deseo hacia otra escuela y otra sociedad.

⁸ En varios sitios hemos explicado la génesis de esta construcción conceptual, que inicialmente, pero sólo inicialmente, tiene relación con la caracterización de los sistemas de enseñanza por C. Lerena (1976). Vid. Ponencia de Raimundo Cuesta en congreso de la SEDHE (disponible en www.sc.edu.es/sfwsedhe/seccion6/cuesta.pdf). Y también capítulo 3 de *Felices y escolarizados*.

en un juego de espejos, se obtiene una imagen teórica útil y plástica para poder comprender e insertar el devenir de la escuela en un marco más amplio de significados económicos, culturales y políticos.

Hasta el momento los modos de educación han desempeñado una función central en las averiguaciones que han adoptado una dimensión más histórico-genética, pues tanto los trabajos de Julio Mateos como los de Juan Mainer (y también, en parte, el de Marisa Vicente) podrían contar entre sus aportaciones la matización de tal concepto en cuanto instrumento de periodización de las disciplinas escolares o el campo profesional de la didáctica. Por su parte, Javier Merchán ha prestado más atención al concepto de modo de educación tecnocrático de masas en tanto que formalización de unos rasgos de tendencia de la educación de nuestro tiempo que se materializan en prácticas pedagógicas dentro de las aulas. Se diría que, por una parte, se ha efectuado un uso más histórico en el tiempo largo, y, por otra, un empleo más sociológico en el tiempo corto. Por lo demás, tal conceptualización y su reiterada exposición pública por Raimundo Cuesta ha sido objeto de una cierta polémica dentro de los historiadores de la educación, ya que la aplicación de los modos de educación significa una interpelación al gremio profesional y una impugnación del fondo y la forma de hacer historia de la educación en España. Precisamente creemos que nuestra posición excéntrica de las relaciones de poder-saber, de ése y otros mundos y tribus académicas, nos ha permitido considerarnos, como buenos y "ácidos" genealogistas, críticos de nuestro tiempo antes que historiadores, sociólogos u otro rubro de listado de saberes oficiales. Y, sin embargo, también en distintos campos académicos hemos encontrado atentos lectores de nuestros trabajos a los que hay que agradecer la consideración que les merecen y su abierta disposición a seguir manteniendo relación fecunda y amistosa dentro de un debate intelectual de la mejor estirpe.

No debe, en efecto, menospreciarse el carácter excéntrico e intempestivo de nuestra posición en el campo de la investigación educativa. Como es bien sabido, las posiciones se relacionan con las disposiciones, y esa suerte de *habitus* fraguado en los márgenes genera posibilidades de pensar sobre lo impensable dentro del campo. He aquí una aportación que algún día habrá que valorar: hasta qué punto el ser un *afuera* del campo escolástico favorece (que no garantiza) renovar alguna parcela del conocimiento social. Sin falsa modestia, creemos que algo de eso puede estar ocurriendo.

3.3. Crítica del idealismo pedagógico y retazos para una teoría de la práctica pedagógica

Sin embargo, los miembros del proyecto no somos un *afuera* de las aulas, no estamos al margen de las relaciones pedagógicas. Todo lo contrario: somos parte de ellas. Es más, estamos tan adentro que podría decirse que no respetamos las reglas de urbanidad académica según las cuales el sujeto debe guardar prudente y necesaria distancia con el objeto. Pues bien, esta cercanía redundante (creemos que es así en nuestro caso), en una contaminación voluntariamente aceptada. Y, en ocasiones, creativa. Vaya un ejemplo: una de las contribuciones más señaladas de la tesis de Julio Mateos estriba en el uso lúcido y reflexivo que hace de su condición de maestro (de maestro que es desembocadura de una larga dinastía de profesionales de la misma especie), lo que

favorece [esa condición nunca asegura nada] una lectura brillante e inédita de fuentes y de unas prácticas pedagógicas, que tienen algo de prolongación de la propia epidermis sobre el espacio social del aula. Esta hermenéutica *ex magistri* de lo que ocurre en las aulas es muy perceptible en todos nosotros. En el trabajo de Javier Merchán algunas de sus mejores páginas rezuman posos de tal lectura "interesada" de la realidad, como ocurrió en la tesis doctoral de Raimundo Cuesta que, en cierto modo, puede leerse como reconstrucción apasionada de su propia profesión. Al igual ocurre con Juan Mainer cuando inspecciona afanosamente la configuración de un campo profesional, el de los didactas, que tiene por objeto la regulación discursiva de su propia práctica profesional. Otra vez el objeto investigado marca su relación de no exterioridad con el sujeto de la investigación.

Precisamente un hilo temático compartido en todas las indagaciones es la recurrente crítica al idealismo pedagógico, suelo vital y profesional dentro del que nos hemos alimentado en todos los años de nuestra trayectoria docente. El idealismo arranca de la falacia de considerar la escuela como un espacio socialmente plano y vacío, compuesto por individuos (los alumnos son contenedores listos para ser llenados o semillas a punto de germinar por la sabia acción del maestro-jardinero), sobre los que es posible descargar, con la bendición del Estado neutral, ciencia sin tasa y experiencias enriquecedoras sin cuento. Sólo se trata de dar con los mejores métodos y procedimientos para enseñar todo a todos. Sobre tal superstición progresista se levantan prácticas pedagógicas renovadoras, que, dado su contenido liberador y su estilo persuasivo, podrán asegurar el acceso igual a un conocimiento emancipador. Así la retórica de la salvación por la escuela se suele acompañar de métodos idóneos e innovadores. Pues bien, en todos nuestros trabajos se pone en cuestión la inocencia de la Pedagogía como cuerpo doctrinal y campo profesional (Juan Mainer y Marisa Vicente tienen mucho que decir sobre esto) y se descubren las distancias entre lo que se dice y se hace en la práctica escolar, bien tomando como base la historia de las disciplinas (los códigos disciplinares a los que acuden Raimundo y Julio), o bien el estudio en profundidad de la gramática subyacente que guía práctica docente (Javier Merchán). Justamente la elucidación de las necesidades invisibles que gobiernan la práctica en el aula (de profesores y alumnos) remite una y otra vez a la zona más caliginosa del *currículo*, esto es, a lo que la enseñanza tiene de control, a lo que Bernstein llamaría la prevalencia, en los dispositivos pedagógicos, del control sobre la enseñanza. Los conceptos como *código disciplinar* (entendido como tradición social duradera apegada al *habitus* docente), "gramática de la escuela", "cultura escolar" y otros semejantes que utilizamos indistintamente, aluden a las razones, muchas veces borrosas e inconscientes, de lo que realmente ocurre. Y todo ello, si bien se mira, remonta la reflexión a una teorización, como principalmente intenta Javier Merchán, sobre la acción de los sujetos en el espacio escolar. Aquí Bourdieu nos ayuda de manera imprescindible: las "razones prácticas", el "habitus", la idea de "campo" y otras nociones permiten apuntar explicaciones provisionales sobre la práctica escolar como práctica social. Como práctica social obediente a "leyes internas" de la vida escolar, pero también deudora de constricciones externas impuestas por las necesidades generadas en los modos de educación de las distintas épocas del capitalismo. De donde se sigue que, frente a cualquier veleidad entomológica y etnográfica, las miradas hacia el interior del aula carecen de significado si no se presta atención a lo que ocurre fuera; o sea, para decirlo más contundentemente, que la escuela no es exterior a la sociedad, es la sociedad.

Y, por extensión, de nuevo todas estas consideraciones nos empujan a interrogarnos sobre lo que puede y no puede hacerse en los marcos escolares reales, en los actualizados "talleres de hombres" comenianos, no en las imaginarias escuelas de los apóstoles de la pedagogía laica o clerical. Ya se colegirá que tal asunto no es baladí a la hora de intentar formular alguna idea relevante sobre didáctica crítica, motivo de preocupación siempre presente en Fedicaria.

3.4. Crítica de la tradición escolanovista, del concepto subyacente de infancia y de la acuñación psicológica de edades escolares

Claro que esta genealogía exploratoria de las prácticas pedagógicas, en el corto y largo plazo, nos desliza, sin brusquedad ni premeditación, hacia la consideración suspicaz del sentido último de las tradiciones discursivas y experimentales de la Escuela Nueva, universo teórico-práctico envolvente del que nos consideramos herederos. La rebelión contra tal herencia reside en que el escolanovismo, como un todo, puede y debe catalogarse como la modalidad más refinada de idealismo pedagógico en tanto que sucedáneo del cambio social y expresión acabada del arte metonímico de pensar el mundo, conforme al cual se toma la parte por el todo, se imagina la escuela como campana de cristal susceptible de generar situaciones de aprendizaje productoras de sujetos benéficos y emancipados.

Precisamente Juan Mainer, Julio Mateos y Marisa Vicente han atacado en sus trabajos, desde diversos flancos y con intensidad distinta, la constitución de una trama discursiva psicopedagógica, de raíz escolanovista, a propósito de los problemas educativos en la época de la llamada Edad de Plata de la cultura española (coincidente en parte con lo que denominamos transición larga entre modos de educación). En las tesis de Julio y Juan se presentan y sistematizan los hilos que alimentan tan duradera, aunque irregular, tradición discursiva, finalmente imperante, a partir de la consolidación del modo de educación tecnocrático de masas, en dos escenarios de querencia muy especial: tanto en la disciplina "conocimiento del medio" como en el campo de la didáctica de las ciencias sociales triunfa el viejo-nuevo aire discursivo evocador de la Escuela Nueva.

En efecto, entre los proyectos de regeneracionismo social y escolar (más escuela, rugirá Costa, siguiendo el rastro de la Institución Libre de Enseñanza y de la burguesía europeísta) y el reformismo educativo de la IIª República, se labra, en la plenitud de la era de oro de la pedagogía, con trazo firme la tradición escolanovista hispana, una mezcla de liberalismo y socialismo, que tiene en Lorenzo Luzuriaga a su personaje más sintomático. Entonces, como demuestra Juan Mainer y corroboramos todos los demás, brota una peculiar amalgama de pensamientos, una mezcla de cientificismo positivista, de idealismo filosofante y de ideologías del sentido común, un refrito de ideas ya dichas y temas requetevistos en la historia de la pedagogía. En fin, se abre paso un estado de permanente recapitulación sobre uno y lo mismo que también es comprobable en la tesis de Julio Mateos, donde las reinveniones sobre la enseñanza del entorno, son más una reactualización de la imagen de la infancia (el progresivo triunfo del niño ucrónico, del niño-universal-clase media), una incorporación del aparato normalizador y técnico científico de la psicología y unas pocas revisiones de las intuiciones pedagógicas sobre la dimensión globalizadora del saber y su comprensión.

Bien es cierto que, tras todo discurso psicopedagógico, emerge un poder normalizador, que tiene como inevitable complemento la invención del sujeto físico, jurídico e imaginario de la niñez escolar. Hemos demostrado, en el caso de España, cómo colaboran otras ciencias, y otros saberes-poderes (el derecho, la medicina, la sociología, el Estado de pre-bienestar, etc.) en la forja de lo que llamamos las tres edades de normalización de la infancia en el proceso de expansión escolar. El juego de implicaciones de la obligatoriedad escolar, de la edad mínima de acceso al trabajo y de responsabilidad penal del menor comprenden una ilustración perfecta de cómo se inventa la infancia, la adolescencia y, en fin, ese niño escolar ucrónico arrancado de la familia y la calle y dispuesto a ocupar un lugar asignado (principio de visibilidad de las sociedades de control) y una tareas prescritas con precisión examinatória (principio de laboriosidad en las sociedades capitalistas) en los nuevos lugares sociales que abre la transición entre dos modos de educación.

En este contexto, el despliegue de la tradición escolanovista sirve de suelo para la futura colonización del espacio escolar por la razón psicopedagógica, aspecto que se prolonga hasta el presente con dosis cada vez más altas de burocratización, tecnocracia y psicologismo. Los tres elementos que, en cualquiera de nuestras investigaciones, figuran como herencia reactualizada de la *doxa* legitimadora en el campo pedagógico en el modo de educación tecnocrático de masas. En ese magma las supervivencias del escolanovismo se muestran especialmente receptivas a la defensa de unas prácticas de pedagogías blandas (donde el efecto de dominación queda oculto, invisible como diría Bernstein), que se dirigen a ese niño universal-clase media y omiten entrar en lo paradójico y contradictorio de todo intento de salvación social a través de la escuela. En nuestro tiempo, por fin, hemos descrito cómo se imponen las tres edades normalizadoras a la par que queda indeleblemente establecido unos estatutos unificados de infancia y juventud, que toman el molde escolar como base y que, en el fondo, representan un camuflaje vergonzante de la división clasista de la sociedad, al punto de que “la desaparición de las clases sociales es paralela a la fundamentación de las teorías psicológicas de la adolescencia. Éstas esencializan las características de una clase de edad que corresponde a una clase social de terminada” (Martín Criado, 1998, 61)⁹.

3.5. Crítica del conocimiento escolar y sus mediadores

Más allá y más acá de la observación distante, desconfiada de lo que suele denominarse “renovación pedagógica”, una línea fuerte y continuada de nuestras investigaciones nos ha reunido alrededor de la sociocrítica del conocimiento escolar. En todos nuestros trabajos,

⁹ Tardíamente nos beneficiamos de un libro, que ahora podemos recomendar. Se trata de la obra que citamos de Enrique Martín Criado (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, Istmo, Madrid. Allí se dice: “La sociedad se compone así de *jóvenes* y *adultos*: la *lucha generacional*- normalmente legitimada como universal psicológico-sustituye a la lucha de clases. El cambio social- la *modernización*- se equipara a cambio generacional y se concibe sólo como cambio cultural al no haber intereses enfrentados-clases sociales-, las diferencias y luchas no son sino luchas de *opiniones*, *culturas* diferentes. Y la solución a los problemas ha de ser también cultural: diálogo, aculturación, cursillos...” (p.66). la lectura no nos exime de recordar y releer las reflexiones de C. Lerena (1983 y 1985) sobre este mismo tema. Sugestiones muy relevantes y complementarias sobre algunos de los mecanismos de gestación de la infancia, aunque de estirpe fuertemente foucaultiana y centrados en la normalización sexual, se recogen en el libro de J. Benito Seoane (2006). *La pasión y la norma. Genealogía del dispositivo sexual de la infancia en España*. Barcelona: Octaedro, que se inscribe dentro de nuestra colección *Educación, historia y crítica*.

empezando por la tesis de Raimundo Cuesta que inauguró, en los años noventa, una prospección de historia social del currículo, hasta entonces poco o nada transitada en España, se ha percibido el tipo de saber que se ofrece en las escuelas como algo original y distinto de las ciencias de referencia, como un producto complejo (no una mera miniaturización de otros conocimientos), como un resultado sociohistórico y no neutro de apuestas y luchas de los agentes sociales; como un objeto marcado por las relaciones jerárquicas de clase, sexo y otras; como una consecuencia de fenómenos de recontextualización efectuados por mediadores o agentes recontextulizantes de distinta procedencia (Estado, editoriales, expertos pedagógicos, asesores docentes, etc.); en fin, las disciplinas escolares, artefacto social por excelencia de la cultura escolar, han sido sometidas a una prospección sociogenética que no confunde las materias de enseñanza con lo que de las mismas afirman los boletines de cada administración educativa, que distingue entre materia soñada y realidad enseñada, que pone el acento en lo que Javier Merchán gusta llamar "microfísica del aula", esto es, en el aula, lugar donde se produce (y no solo se aplica, como sugiere Bernstein) el conocimiento escolar. El código disciplinar de la historia escolar, el código pedagógico del entorno, el aula como uno de los campos productores del currículo, son otros tantos conceptos encargados de dar cuenta de la complejidad y duración de esa criatura original e intransferible, auténtica encarnadura metamorfoseada del saber académico, que llamamos disciplinas escolares y que manejamos (y producimos) cotidianamente en los centros educativos.

Este conocimiento sociogenético de las materias de enseñanza posee, sin ningún género de dudas, un valor estratégico a la hora de pensar en una didáctica crítica y alternativa. La impugnación de los códigos profesionales, la ruptura con los artefactos de la tradición (los libros de texto son los más notables), con la "pedagogía silenciosa" del tiempo y el espacio, con las reglas implícitas y explícitas de lo cotidiano, etc. Pero también, y ahí cobra pleno sentido la obra de Juan Mainer, pues es preciso una impugnación de los mediadores humanos entre la teoría y la práctica, de creadores del discurso de la didáctica, del campo, llamado emergente, de la didáctica de las ciencias sociales.

3.6. *Formulación de ideas y experiencias para un programa colectivo de didáctica crítica*

Como a menudo venimos diciendo, pensar alto no es incompatible con actuar bajo, dejar volar el pensamiento hacia la crítica histórica y genealógica de la escuela no impide (ni garantiza, claro) emplearse a fondo en ella, a ras de práctica docente. Ocurre que en estos años, entre la formulación por Raimundo Cuesta en 1998 de unos postulados de didáctica crítica ("La didáctica de la crítica y la educación histórica del deseo...") y el artículo colectivo del último número (*Didáctica crítica*. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo) hemos pergeñado y sedimentado un conjunto de ideas-fuerza. Y mientras tanto ha habido algunas experiencias dignas de ser mencionadas, porque plasman una continuación y ampliación expresiva, a modo de demostración, de los nuevos usos públicos de la escuela que se sugieren en el epílogo de *Felices y escolarizados*, algunos de cuyos lectores han reclamado insistentemente la conveniencia de explicitación más detallada. La respuesta a la sempiterna pregunta del hacer aquí y ahora no admite una respuesta sencilla. Eso puede comprobarse con la lectura de nuestro último artículo colectivo "La didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo", en el que se ensaya, a modo de programa común, una reflexión en profundidad sobre el lugar teórico-práctico

de la didáctica y en el que se sugieren una serie de postulados, principios de procedimiento y orientaciones para desescolarizar deslocalizando los aprendizajes.

Bien podrá inferirse del estilo y fondo de ese trabajo (basado en la crítica del conocimiento escolar y de la escuela capitalista como tal) que, en modo alguno, nuestro discurso se deslizará hacia las manidas y banales recetas psicopedagógicas al uso. Por el contrario, el espacio entre la necesidad y el deseo es indeterminado y no digiere ni dietas estereotipadas, ni recetas de sentido común, ni fórmulas tecnicistas.

Justamente como ilustración y desarrollo de esas ideas, al tiempo que se culminan las tesis de doctorado y Javier Merchán da una segunda vuelta de rosca teórica a la razón de ser de las prácticas pedagógicas, Raimundo Cuesta emprende en forma de libro (*Los deberes de la memoria*) un relato sistemático de sus últimos años de práctica docente. Con ello se busca exponer cómo es factible (no en vano se habla de sucesos ocurridos) generar dentro de una institución extraña y reluctante, por principio, a la crítica, un conjunto de experiencias escolares no convencionales capaces de movilizar el deseo (educar el deseo críticamente) hacia otro tipo de escuela y otro tipo de conocimiento. Pero la narración de las actividades experimentadas en el IES Fray Luis de León, no consiste en un trivial anecdotario, ni una epopeya ejemplar digna de ser imitada; por el contrario, el relato se comprende como un ejercicio de reflexividad, de autoanálisis sobre los límites de la didáctica crítica en un contexto escolar real.

La didáctica crítica es una actividad teórico-práctica (como defendimos en el último artículo colectivo) que se ubica en el inestable lugar donde juegan la necesidad y el deseo. Ahí se sitúan precisamente un elenco de experiencias de educación histórica del deseo (*Lecciones contra la guerra; Memorias y olvidos de la transición a la democracia; Todos somos extranjeros; Si quieres la paz, para la guerra; Exiliados y emigrados: los que se fueron; los que vinieron*), que ha quebrado, si bien en forma parcial, a modo de cortocircuitos desescolarizadores, las reglas del aprendizaje escolar habitual.

Al final, este tipo de experiencias sirven, hasta cierto punto, para regresar a las virtualidades, a la validez aquí y ahora del conjunto de proposiciones (problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos profesionales), que, formuladas en su día dentro de Fedicaria quedaron como un programa abierto hacia un horizonte práctico desiderativo.

3.7. Aportaciones y limitaciones metodológicas y empíricas

El trabajo del Proyecto Nebraska se ha beneficiado de un elenco de lecturas comunes, que han actuado como nutriente de un pensamiento en construcción. Sería desmesurado y por ello mismo inexpresivo hacer un listado de las fuentes secundarias, especialmente de historia y sociología de la educación, que hemos compartido y debatido. Si el equipaje teórico ha de ser, como a menudo se dice, una caja de herramientas que se utiliza con libertad y flexibilidad, haciendo cierto aquello de que en una investigación la dimensión teórica ha de llegar a ser como el aire

que se respira. Ese aire y las deudas intelectuales que comportan quedan visibles, haciendo una lectura sintomática de esta ponencia.

Pero a todo ello hay que sumar en la parte más positiva de estos cinco años la recopilación y sistematización de un voluminoso equipaje de información empírica y de ensayo de técnicas de tratamiento e interpretación. Desde luego, fueron empleadas y expurgadas fuentes legislativas de distintas clases y otros instrumentales de acceso a la información propios de la historia educativa tradicional. Pero también se manejaron fuentes de otro estilo. Las dos tesis doctorales ya en su momento final proporcionan un ejemplo inmejorable del amplio abanico de métodos y técnicas de construcción de los respectivos objetos de indagación. Destacan, al respecto, las memorias de los pensionados de la JAE, los boletines provinciales de educación, los escalafones y otros listados docentes, las revistas profesionales, las publicaciones periódicas de pedagogía y los inevitables libros de texto. A ello se suma una no despreciable creación, a partir de los agentes del sistema educativo, de fuentes *ad hoc*, principalmente encuestas, cuadernos de clase y entrevistas, que figuran con especial importancia en los trabajos de Javier Merchán y Julio Mateos. Y junto a todo ello destaca una hermenéutica de textos y contextos escolares, visibles e invisibles, tomando como base la observación de la actividad pedagógica y empleando a fondo, a modo de abrelatas del hermetismo del aula, la propia experiencia profesional. Como desafío queda planteada la conveniencia de efectuar en el futuro una más estrecha y cabal vinculación y coherencia entre la teoría crítica que se maneja y las técnicas de recogida y procesamiento de información, pues en nuestro quehacer hay una evidente descompensación entre una y otras.

Es oportuno, por añadidura, señalar que estos trabajos van configurando una masa de información cuantitativa y cualitativa imprescindible, por ejemplo, para ensayar, en su día, una reconstrucción global de los cuerpos docentes. Además el estudio en profundidad de algunos personajes de la tradición del campo profesional, iniciada por Raimundo Cuesta y ampliada por Juan Mainer y Julio Mateos, permite, a través del método de sucesivas biopsias de personajes claves, reconstruir el tejido del todo profesional. De esta forma, estudio en profundidad de casos de personajes como pueda ser el del inefable Adolfo Maíllo u otros pocos facultan para una reevaluación crítica del decurso del pensamiento pedagógico en España. Al respecto, cabe señalar que estas dos tesis ofrecen unas conclusiones consistentes que, a buen seguro, obligarán a revisar en profundidad el franquismo en tanto en cuanto etapa educativa, situada en plena transición entre modos de educación, y en tanto que momento de la evolución de la pedagogía hispana. De nuevo aquí, como en las más recientes prospecciones de Javier Merchán o las más globales de Raimundo Cuesta, se viene a afianzar la idea de que la entrada en la comprensión de los fenómenos educativos ha de efectuarse en los tiempos largo de los fenómenos socioculturales, por más que nuestro objeto sea la microfísica del aula o las reformas educativas de nuestros días. Esa mirada sinóptica del todo educativo nos ayuda a pensar la reformas escolares más allá de la lógica bipartidista pero también más allá de la razón crítica contrabipartidista, inscrita en un mismo molde politicista de los fenómenos educativos. De nuevo aquí el concepto de modo de educación, en este caso bajo la forma de tecnocrático de masas, proporciona la altura y distancia intelectuales suficientes para no dejar de percibir el bosque, es decir, para atisbar que entre las reformas de 1970, 1990 y las más recientes, existe, más allá de las correspondientes alternancias políticas, una coexistencia pacífica y, pese a las residuales batallas nacionalclericales, un consenso subyacente a propósito de lo que es y debe ser la escuela. En fin hemos recopilado material suficiente para reconsiderar críticamente el sentido de las transiciones educativas y de las reformas que suelen acompañarlas.

4. Conclusión

Llegados casi al final del camino de esta peripecia intelectual y afectiva, es obligado un breve recapitular y un somero anunciar el futuro. En cuanto a la recapitulación, creemos estar andando por la senda donde se hace cierto cómo la crítica sociohistórica de la escuela y de las prácticas que en ella habitan faculta, aunque no garantiza, la acción crítica y además sirve de fundamentación para combinar, sin orientación direccional preestablecida, el pensar alto y actuar bajo. De modo que nuestro trabajo, si se mira bien, se sitúa en una tensión dialéctica, no superable en síntesis alternativa de ninguna clase, entre la crítica de la escuela y la didáctica crítica, al punto de necesitarse la una a la otra como también se requieren inexcusablemente la necesidad y el deseo.

Cuando escribimos este texto nos encontramos a punto de concluir el programa de tareas emprendido ahora hace cinco años. Creemos haber aportado un flujo de ideas al río común de Fedicaria. Nos agradecería, si fuera posible, que otros muchos afluentes enriquecieran el caudal fedicariano. De momento, nosotros, en el año 2007, hemos de estudiar en torno a qué temas vamos a proseguir este itinerario colectivo. Pudiera ser que la genealogía de los cuerpos docentes, bajo el rótulo de *Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina*, sirviera de cemento para una renovada fundación y nuevo del proyecto (algo así como Nebraska II). Os tendremos al corriente. Quizás en el encuentro fedicariano de 2008 estemos en condiciones de presentaros los inicios de este renovado proyecto.

En fin, es posible pensar en una continuidad a través de proyectos parciales de cada cual, o bien dar un salto más adelante promoviendo un plan de investigación más ambicioso y coordinado. Esta última opción es la que se baraja cuando algunos sugerimos la posibilidad de ir pensando en relanzar nuestro trabajo a partir de 2007 con ese mencionado programa de investigación quinquenal. (2008-2012). En ésas estamos. Como se puede apreciar, si finalmente nos decidimos por el estudio de los campos profesionales haremos cierto, como decía Ibáñez al principio de este escrito, que, una vez más, el objeto no es algo exterior al sujeto; más bien ocurrirá que uno y otro correrán a alcanzarse en un viaje sin punto final.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt (1997). *Modernidad y Holocausto*. Salamanca: Sequitur.
- BENJAMIN, WALTER. (1973): Tesis de filosofía de la historia. En *Discurso interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Contrafuegos II*. Barcelona: Anagrama.
- ESPINOSA, Miguel (2001). *Escuela de mandarines*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GINER, Salvador otros (coords.) (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- IBÁÑEZ, Jesús (1993). El papel del sujeto en la teoría (hacia una sociología reflexiva. En E. Lamo de Espinosa y J. E. Rodríguez Ibáñez (dirs.). *Problemas de teoría social contemporánea*. Madrid: CIS, 359-386.
- LERENA, Carlos (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LERENA, Carlos (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- LERENA, Carlos (1985). Sobre la llamada «juventud» y el sistema de enseñanza en España. En C. Larena. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero, 312-331.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2004). El idealismo como programa y método de las reformas escolares. *El nudo de la red*, 34, 18-32.
- MORENO PESTAÑA, José Luis (2006). *Convirtiéndose en Foucault. Sociogénesis de un filósofo*. Madrid: Montesinos.
- SAID, Edward (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós.
- SEOANE, J. Benito (2006). *La pasión y la norma. Genealogía del dispositivo sexual de la infancia en España*. Barcelona: Octaedro.
- TERRÉN, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos-Universidad de la Coruña.
- VÁZQUEZ, Francisco (2005). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo de la*

modernidad tardía. San Sebastián: Gakoia.

VV.AA. (2006). Sentido y función de la escolaridad. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 89-102.
Tres artículos que se pronuncian sobre el contenido del libro *Felices y escolarizados*.

VV. AA. (2006). *Guerra de ideas*. *Le Monde Diplomatique*, 127, mayo.

ANEXOS

DOCUMENTOS DEL PROYECTO NEBRASKA

ANEXO 1: FICHA DESCRIPTIVA DE CADA PROYECTO

PROGRAMA 1

SOCIOGÉNESIS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: TRADICIONES DISCURSIVAS Y CAMPO PROFESIONAL

Autor: Juan Mainer

Tipo de investigación: tesis doctoral (codirección R. Cuesta y A. Viñao).

Plazos: Presentación pública en 2007 en Universidad de Zaragoza. Libro en 2008.

PROGRAMA 2

GENEALOGÍA DEL CÓDIGO PEDAGÓGICO DEL ENTORNO

Autor: Julio Mateos.

Tipo de investigación: tesis doctoral (dirección J. M^a Hernández Díaz).

Plazos: Presentación pública en 2007 en Universidad de Salamanca. Libro en 2008.

PROGRAMA 3

APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL MODO DE EDUCACIÓN TENOCRÁTICO DE MASAS

Autor: Javier Merchán

Tipo de investigación: libro-ensayo.

Plazos: por determinar.

PROGRAMA 4

EL SUJETO Y LA NORMA. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR

Autora: Marisa Vicente

Tipo de investigación: por determinar.

Plazos: por determinar.

PROGRAMA 5

LOS DEBERES DE LA MEMORIA

Autor: Raimundo Cuesta

Tipo de investigación: libro-ensayo.

Plazos: finales de 2006. Publicación 2007.

ANEXO 2: PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Además de la consultar nuestra página www.fedicaria.org en la que se encuentra la historia y descripción del proyecto, hacemos una aproximación a fuentes de consulta para comprender mejor el Proyecto Nebraska:

Antologías de textos sobre Los códigos disciplinares del conocimiento escolar. Inéditos. Disponibles en parte en <http://transversal.blogcindario.com>

Cuaderno de Actas inédito (2001-2006).

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.

CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal: Madrid.

CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 42-69.

CUESTA, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula. Universidad de Salamanca*, 13, 79-93.

CUESTA, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España. Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, vol. 3, 27-41. Disponible en www.queensu.ca/publications/encounters/vol3/cuesta.pdf

CUESTA, R. (2002). La otra historia soñada y la educación del deseo. En A. Escolano Benito y J. M^a Hernández (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 403-430.

CUESTA, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17, 3-23.

CUESTA, R. (2004). Sueños de la razón, historia crítica y didáctica genealógica. En C. Forcadell y otros (eds.). *Usos de la historia y políticas de la memoria*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 337-347.

CUESTA, R. (2005). Modos de educación, historia de la educación y formas de periodización. XII Coloquio de Historia de la Educación, P. Dávila y L. M. Naya (coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN, vol. II. Disponible en www.sc.ehu.es/sfwsedhe/seccion6/cuesta.pdf

CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escolarización en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

CUESTA, R. (2005). La enseñanza de la historia como contramemoria crítica. Congreso Internacional de Historia Oral y Fuentes Visuales, Pamplona, (en prensa en la revista *Gerónimo Uztáriz*).

CUESTA, R. (2006). La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4, 53-94.

CUESTA, R. y MAINER, J. (2002). Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 62-67.

CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; y VICENTE, M. (2003). Presentación del Proyecto Nebraska. Fundamentos de una didáctica crítica: sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo. En J. M^a Rozada (coord.). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: KRK/Federación Icaria, 189-195.

CUESTA, R. y MATEOS, J. (2003). Mirando el futuro de Fedicaria desde un presente y un futuro manifiestamente mejorables. J. M^a Rozada (coord.). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Ediciones KRK, 257-274.

CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; y VICENTE, M. (2005). Cuaderno de bitácora del Proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia. En Grupo Gea-Clío (comp.). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. X Trobada de Professors de Fedicaria. Valencia: Nau Llibres, 121-136.

CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; y VICENTE, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran necesidad y deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.

MAINER, J. (2001). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 5, 47-77.

MAINER, J. (2001). Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las ciencias sociales. En J. Mainer. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, 7-21.

MAINER, J. (2002). Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo de Uztáriz*, 17-18, 107-135.

MAINER, J. (2002). Historia y didáctica: algunas insuficiencias de la memoria balsámica. *Con-Ciencia Social*, 6, 149-154.

MAINER, J. (2004). Más Geografía y menos Prozak. *Con-Ciencia Social*, 8, 160-166.

MATEOS, J. (2000). *Materiales para una formación crítica del profesorado. (Memoria del Seminario de Fedicaria-Salamanca en el curso 1999-2000 sobre los códigos del conocimiento escolar)*. Salamanca: inédito. En ww.fedicaria.org

MATEOS, J. (2000). Fedicaria: una alternativa democrática a la didáctica academicista. Separata de Trabajadores de la Enseñanza, F.E. de CC.OO. de Asturias/Plataforma Asturiana de Educación Crítica-Ateneo Obrero.

MATEOS, J. (2002). La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso Fedicaria-Salamanca. En J. Mainer. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, 61-80.

MATEOS, J. (2003). *Reformas escolares, innovaciones educativas y didáctica crítica*. Ponencia inédita de presentación del Curso Extraordinario organizado por Fedicaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (13-11-2003).

MATEOS, J. (2005). Genealogía del código pedagógico del entorno. *AULA*, Ediciones Universidad de Salamanca, 13, 19-35.

MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.

MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15 (2001), 3-21.

MERCHÁN, F. J. (2001). La cuestión del conocimiento escolar desde la perspectiva crítica. El caso de la Historia y las Ciencias Sociales. En F. J. Pozuelos y G. Travé (eds.). *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva, 141-151.

MERCHÁN, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Ustáriz*, 17-18, 79-106.

MERCHÁN, F. J. (2002). Profesores y alumnos en la clase de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 309, 90-94.

MERCHÁN, F. J. (2001). ¿Tiene algo que ver la política educativa con la escuela? *Con-Ciencia Social*, 6, 125-130.

MERCHÁN, F. J. (2003). Trabajar con la guerra en centros escolares: el problema de los materiales curriculares. *Aula de Innovación Educativa*, 123/124, 123-124.

MERCHÁN, F. J. (2004). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.

MERCHÁN, F. J. (2005). El objeto de la Didáctica y la formación del profesorado. *El Guinguada*, 14.

MERCHÁN, F. J. (2005). Crítica de la didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 55, 29-40.

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