

HISTORIA, EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA CRÍTICA. CONSIDERACIONES FEDICARIANAS¹

Raimundo Cuesta (Fedicaria)

“Sólo la historia puede desembarzarnos de la historia” (Bourdieu)

1.-Reflexiones fedicarianas sobre la historia

Son muchas las prendas que adornan hoy al oficio de hacer historia y ya en el siglo XVIII hubo quien destacó alguna de las más excelsas: “Pero lo que sobre todo hace difícil escribir la historia es que para ser historiador es menester mucho más que historiador. Quiero decir, que no puede ser perfecto historiador el que no estudió otra facultad que la historia”, so pena de incurrir en una historia, tan frecuente hoy, propia de gacetilleros². Desembarzarnos de la historia, como sugiere Bourdieu, significa practicar una suerte de socioanálisis, a modo de fármaco contra la desmemoria, que nos permita efectuar una genealogía de los problemas del presente y una disección reflexiva de nuestras propias razones. Porque la “verdad misma tiene una historia”³ y “pensar históricamente”, tal como se suele entender en Fedicaria implica comprometerse en una especial tarea de desvelar la sociogénesis de los sistemas de verdad que nos afectan como docentes, como historiadores, como críticos sociales, como ciudadanos.

Pero la genealogía que propugnamos no es un complaciente ejercicio historicista de “nostalgia retrospectiva”⁴ al uso. Por el contrario, posee el sabor intempestivo del pensamiento de Nietzsche para quien la memoria puede encarnarse bajo la apariencia de tres modos que combaten el olvido y la muerte: *la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica*⁵. La primera de las historias casa perfectamente con la

¹ Publicado en *Etnohistoria de la escuela*, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDHE), Universidad de Burgos-SEDEHE, Burgos, 2003, pp. 927-938.

² P. Benito Jerónimo Feijóo y Montenegro: “Reflexiones sobre la historia”. *Obras escogidas*, con una noticia de su vida y un juicio crítico de su vida por D. Vicente de la Fuente, Biblioteca de Autores Españoles, tomo LVI, Librería de Sucesores de Hernando, Madrid, 1924, p. 179. No le faltaba tampoco razón al ilustrado sabio benedictino cuando decía: “Si falta genio, no puede hacerse otra cosa que lo que veo hacer a algunos en este campo, componer unas historias gacetales, donde se dan hechos algunos sucesos” (Ibidem, p. 163).

³ M Foucault: *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona, 1998, p. 14.

⁴ D. Lowenthal: *El pasado es un país extraño*. Akal, Madrid, p. 11.

⁵ F. Nietzsche: “De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones Intempestivas II*, (1873-1875), *Obras Completas*, tomo II, Aguilar Editor, Madrid, 1932, pp. 69-154. Además de esta edición por la que hacemos todas las citas, esta obra ha sido reeditada en

historia del poder, con la memoria oficial desde arriba, con las operaciones de ingeniería nacionalista a que tan frecuentemente nos tienen acostumbrados los estados y sus ideólogos. La segunda de las historias, en cambio, es propia del fetichismo histórico-cultural que tan bien se acopla al consumo turístico de lo pintoresco. Ambos constituyen indeseables usos y abusos públicos de la historia como parque temático y como mercado de la memoria⁶, que desgraciadamente son frecuentemente incorporados a la práctica profesional y corporativa de las comunidades de historiadores.

Por nuestra parte, nos reclamamos seguidores de una historia crítica que ajusta cuentas con el pasado. Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como nos invita Foucault⁷, esta clase de historia adquiere, frente a la historia oficial, la figura de una contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano.

De ahí que las raíces de esta manera de “pensar históricamente” nos conducen a los copiosos manantiales teóricos en los que bebemos muchos fedicarianos, a saber, la sociología crítica de la educación, la historia social del *curriculum* y el método genealógico nietzscheano-foucaultiano⁸. Nos atrae especialmente el modo de pensar históricamente (y críticamente) la razón que han practicado brillantemente en sus obra P. Bourdieu y M. Foucault. Ambos, y antes muy especialmente Nietzsche y en general todos los pensadores que han transitado el método de la sospecha, suponen una tarea complementaria de desarrollo y trascendencia del programa inconcluso de la modernidad, una suerte de ilustración de la razón, una especie de *critica de la razón desde la razón*, mediante el empleo de una mirada, permanentemente atormentada y perpleja, ante la contemplación de los sueños de la razón que, como es sabido, en ocasiones producen monstruos. Sin duda, en esa extenuante labor racional el ejercicio del *sapere aude!* kantiano comparece como un canto de sirenas y una invitación

castellano (Biblioteca Nueva, Madrid, 1999), con traducción, introducción y notas a cargo de Germán Cano.

⁶ Aldo Testi: “Il passato in pubblico: un dibattito sull’insegnamento della historia nazionale negli Stati Uniti”. *Cromohs*, nº 3 (1998), pp. 1-39 (<http://www.unifi.it/riviste/cromohs/3>).

⁷ M. Foucault: “Nietzsche, la genealogía y la historia”, en *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, 1991, p. 25.

⁸ Por tal se entendemos una forma de “pensar históricamente” la realidad conforme al tremendo proyecto nietzscheano, esbozado en su *Genealogía de la moral*, de realizar una transvaloración de todos los valores.

permanente a la “desfamiliarización” y “desnaturalización” de lo dado, esto es, a una infatigable crítica de la razón “filtrada por el ruido y la furia de la historia”⁹.

Esta historia crítica, intempestiva, infeliz, genealógica que rompe las certidumbres del presente y alienta las luchas por el futuro, poco o nada académica, es la que algunos gustamos practicar en Fedicaria¹⁰. Y, naturalmente, Fedicaria tiene también una razón que posee su propia historia.

2.-Historia y verdad de Fedicaria

No puede decirse que Fedicaria sea una fortaleza inexpugnable ni que haya sido configurada como una férrea y homogénea “comunidad interpretativa”, y ni mucho menos pretende convertirse en trampolín de lanzamiento hacia honores públicos, vanidades privadas o empleos académicos. Sí puede afirmarse, en cambio, que constituye una peculiar e insólita asociación de intereses dentro de la que se respira un mismo aire. Su parecido quizás sea el propio de una informe agrupación de “intelectuales específicos”, de grupos y personas, que pugnan por construir una plataforma de pensamiento crítico capaz de sembrar inquietudes y de circular libremente, sin hipoteca burocrática alguna y sin jerarquías funcionariales, por las rutas de las ciencias sociales y de su enseñanza dentro y fuera de todos los niveles del sistema educativo.

En el origen, la preocupación más inmediata y persistente, fue la didáctica. Una didáctica, ciertamente, como gustaría decir nuestro amigo Rozada, indisciplinada y nada o muy poco académica. El embrión de Fedicaria estuvo alimentado por un conjunto de grupos dedicados a la renovación pedagógica en el área de Ciencias Sociales (Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Germanía-Garbí, Ínsula Barataria, IRES, Pagadi y otros que fueron incorporándose y desincorporándose posteriormente), algunos de los cuales habían ganado el concurso nacional para la producción de materiales curriculares, convocado por el Ministerio de Educación en 1990. Todos ellos entonces

⁹ F. Vázquez García: *La sociología como crítica de la razón*. Montesinos, Barcelona, 2002, p. 230.

Del mismo autor también recomendable su *Foucault. La historia como crítica de la razón* Montesinos, Barcelona, 1995. Y también J. Herrera: *Michel Foucault: La filosofía como crítica*. Comares, Granada, 1999. Del propio Foucault nos parece imprescindible *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona, 1998.

¹⁰ Véase una ampliación de lo que queremos decir en el libro de G. Cano: *Nietzsche y la crítica de la modernidad*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2001. Allí se demuestra cómo la crítica nietszcheana completa y “supera” los límites de la razón moderna desde otra razón que da cuenta de la “dialéctica de la ilustración”. Opinión ésta que muy probablemente no sea compartida por todos los fedicarianos.

coincidían en ese interés compartido por plasmar y materializar, de forma creativa, el desarrollo curricular. Un año más tarde tuvo lugar el primer encuentro en Salamanca, y desde entonces ya se han celebrado nueve (el último en Gijón en el año 2002 y el próximo en Valencia en el 2004). En 1995 nació formalmente Fedicaria como federación de grupos y en 1997 veía la luz el primer número de *Con-Ciencia Social*, revista anual que prepara ya su séptima comparecencia pública ¹¹.

Sin ánimo autocomplaciente alguno, se puede afirmar que las personas y grupos vinculados a Fedicaria han creado, en el curso de los últimos doce años, un infrecuente espacio de investigación, experimentación y producción de materiales educativos, en el que han participado profesores y profesoras de todos los niveles escolares (aunque con predominio de los procedentes de secundaria). En este itinerario existe una fase proto-fedicariana que se prolonga hasta 1998. En ella predominó la temática del desarrollo curricular a través de los proyectos de materiales didácticos que se fueron confeccionando, experimentando y, en algún caso, editando ¹². Esos materiales que intentaron poner en práctica, de forma innovadora, la idea de currículo abierto contenida en la LOGSE, aunque minoritarios, han mantenido la llama de la renovación pedagógica en un panorama ampliamente dominado por los libros de texto tradicionales patrocinados por las grandes editoriales. En paralelo a esta ocupación principal, el promotor del grupo Asklepios, Alberto de Luis, emprendió desde la Universidad de Cantabria una muy fructífero programa de investigaciones de doctorado ¹³ estrechamente vinculado a la idea de una didáctica orientada al estudio de problemas sociales relevantes, concepción de la que posee el indisputable mérito de haber sido temprano introductor en nuestro país. A título más bien particular, otras investigaciones de doctorado, como la de Raimundo Cuesta, del grupo Cronos, se dirigieron hacia la historia de la enseñanza de la historia dentro del innovador marco de problemas sugerido por la historia social del currículo ¹⁴. Por su parte, los colegas del grupo IRES

Especialmente pienso amistosamente en la más habermasiana del mundo fedicariano, Paz Gimeno, cuya brillante tesis se publicó en forma de libro (*Teoría crítica y educación*. UNED, Madrid, 1995).

¹¹ Para un relato más detallado y preciso de su historia puede verse la bibliografía anexa a esta comunicación y la tesis de V. Quirico (A.- 2002)

¹² Véase apartado A de anexo bibliográfico.

¹³ Guijarro (E.-1997); Ruiz Varona (B.- 19997); Mañero (B.- 1997) y Romero (E.- 2001).

¹⁴ La primera investigación que recoge esta orientación es la presentada en la Universidad de Salamanca por R. Cuesta (C.- 1997 y D.- 1998). Antes, en la Universidad de Barcelona y dentro de otra problemática diferente, se había realizado un estudio pionero de la historia de la Geografía en el bachillerato (Luis, C.- 1985).

mantuvieron su amplio programa interdisciplinar e interniveles de investigación escolar¹⁵.

Pasada esta primera fase de Fedicaria, los años 1997 y 1998 representan un suave tránsito hacia el pleno afianzamiento. La muy notable concentración de lecturas de tesis de doctorado en 1997, la aparición de la revista en ese mismo año y la celebración en 1998 del VII Encuentro de Fedicaria en Salamanca son los hitos de un viraje en los énfasis y las preocupaciones de la federación (todavía los artículos de fondo de los dos primeros números de *Con-Ciencia Social* siguen inscritos en la problemática originaria). El nuevo rumbo emprendido muy probablemente pueda explicarse como consecuencia de las investigaciones y reflexiones internas acerca del errático itinerario del desarrollo de la LOGSE y la escasa incidencia real que los materiales curriculares alternativos, generados por algunos de nuestros grupos, estaban teniendo en la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales. De este modo, la orientación de Fedicaria sufrió un importante giro que ya se puede percibir en el contenido del número tres de *Con-Ciencia Social* dedicado a “Ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las ciencias sociales”. Ocurrió como si, después de una contradictoria y hasta cierto punto frustrante experiencia, fuera necesario volver a pensar más radicalmente la crítica de la sociedad y de la escuela. No se debió a un capricho empresarial el que de nuestra revista se cayera, a partir del número 4, el subtítulo “Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales”. Ni que decir tiene que el reforzamiento de la línea contrarreformista en educación iniciada por el PSOE y ampliada por el PP, situaron a la federación ante la imperiosa obligación de agudizar el filo crítico de nuestro pensamiento mediante la reconciliación, como sugiere el título de nuestra revista, del compromiso consciente con la práctica de la ciencia social, sosteniendo la crítica de la razón con las razones de la crítica.

Así pues, en la actualidad nos encontramos surcando una segunda etapa de nuestra singladura, no exenta de luces y sombras. En ella se han dado cita la crítica de la didáctica existente con las proposiciones de una nueva didáctica crítica. En buena parte, los grupos iniciales dedicados a la renovación pedagógica han dejado de emplear su mayor esfuerzo a la producción de materiales didácticos, si exceptuamos a Gea-Clío, y, en algunos casos, han sido sustituidos o se han diluido en grupos territoriales como los de Sevilla, Aragón o Salamanca, que en estos tres últimos años han dado vida a

¹⁵ J. Merchán y F. F. García (A.- 1994).

seminarios para el estudio de temas como los códigos disciplinares del conocimiento escolar, las reformas educativas y las alternativas de las escuelas democráticas. Simultáneamente se aprecia un desplazamiento temático, muy visible en las páginas de *Con-Ciencia Social*, hacia una interrogación sobre el significado de la innovación y el alcance de las reformas educativas. Y en ese progresivo deslizamiento temático y argumental los afanes fedecarinos se han ido topando, cada vez más, con la nueva historia cultural y muy especialmente con las aportaciones de los historiadores del *curriculum* y de las disciplinas escolares, lo que resulta obvio en los dos últimos números de nuestra revista¹⁶.

Al tiempo que esto sucedía cuajaba una segunda tanda de investigaciones de doctorado a cargo de los colegas de IRES, Javier Merchán, Francisco F. García, sobre la enseñanza de la historia y el medio urbano; y la de Ramón López Facal sobre el nacionalismo y la enseñanza de la historia¹⁷. Por otra parte, Antonio Martín proseguía su indagación vinculada a la familia de tesis asklepianas, y Julio Mateos y Juan Mainer acababan de pergeñar sus proyectos de investigación¹⁸. Se incorporaba progresivamente la savia nueva de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, representada por los excelentes y difícilmente clasificables trabajos de J. M. Rozada¹⁹. Por su lado, X. M. Souto sacaba a la luz su manual de didáctica de la Geografía al tiempo que la editorial Nau Llibres proseguía su tarea de difusión de materiales didácticos de Gea-Clío. Nacía la colección *Referentes* en la editorial Akal, dirigida por Juan Mainer y Raimundo Cuesta, donde se publicarían algunas obras fundamentales de Fedecaria²⁰. Todo ello fue creando nuevas ideas y nuevos vínculos personales. Por esta época también aparece una nueva modalidad de investigación fedecariana: la asociación de algunas personas que inicialmente pertenecían y pertenecen a grupos de diferentes territorios y que han decidido compartir un mismo empeño intelectual. Es el caso del *Proyecto Nebraska*, que ampara varios trabajos de doctorado²¹ y que posee un fuerte inspiración

¹⁶ Especialmente del número 6 que incluye un amplio estudio de R. Cuesta y J. Mateos: "Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de A. Viñao". *Con-Ciencia Social*, nº 6 (2002), pp. 67-107.

¹⁷ J. Merchán (E.- 2001); F. F. García (B.- 1999); R. López Facal (B.- 1999).

¹⁸ A. Martín (B.- 2000); J. Mateos y J. Mainer inscriben sus tesis dentro del fedecariano *Proyecto Nebraska*, cuya presentación se recoge en VV. AA. (F.- 2002). Y la exposición del proyecto de tesis de J. Mateos sobre "La genealogía del código pedagógico del entorno" puede verse en J. Mainer-coord.- (F.- 2001, pp. 151-158).

¹⁹ J. M^a. Rozada (F.- 1997) y también su proyecto doctoral "Libres desde pequeños" en J. Mainer-coord.- (F.- 2001, pp. 41-59).

²⁰ Además, entre otras de J. M^a. Rozada (F.- 1997); R. Cuesta (E.- 1998) y J. Romero (E.- 2001), la reedición del ya clásico libro de R. Altamira: *La enseñanza de la historia*. Akal, Madrid, 1997.

²¹ Véase nota 17.

sociogenética y una innegable intersección de intereses y preocupaciones con los contenidos de la nueva historia de la educación en España. El plan de investigación de J. M. Rozada, *Libres desde pequeños*, dirigido por A. Luis y varias publicaciones y proyectos docentes acerca de la didáctica universitaria de las ciencias sociales de Alberto Luis y Jesús Romero, y especialmente el tema de las prácticas alimentarias y la enseñanza constituyen una parte de la aportación asklepiana o sus alledaños²². A ello hay que sumar aportaciones muy interesantes de los miembros de los seminarios y grupos territoriales, como la infatigable producción de materiales didácticos del grupo Gea-Clío, o los textos producidos en Zaragoza, Salamanca, etc.²³. Tales ocupaciones e intereses convergieron y culminaron en el IX Encuentro de Gijón, en julio de 2002, donde quedó fijado el tema de trabajo para los próximos años: “La escuela como espacio público democrático y la didáctica como actividad crítica”, bajo cuyo lema en el 2004 y con la organización a cuenta de Gea-Clío, se celebrará en Valencia el X Encuentro de Fedicaria. Los editoriales de la revista y un variado muestrario de actos públicos, de participación en manifiestos de todo tipo contra la reformas neoliberales de la educación, y una amplia porción de cursos y actividades de formación inicial y permanente del profesorado, realizadas en espacios institucionales tan variados y “deslocalizados” como universidades, centros de profesores, sindicatos, etc. completan el panorama de esa manera tan polimorfa y peculiar de entender la didáctica como actividad crítica.

Pero llegados aquí, ¿qué distingue a Fedicaria dentro del débil pero muy cerrado y parcelado campo de la didáctica de las ciencias sociales? Con suma brevedad: frente a la didáctica como técnica transpositiva, se propugna (con intensidades y estilos muy diferentes) una didáctica orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes.

3.- La didáctica crítica: los innumerables e inclasificables dominios fedicarianos

Los trabajos que, en los últimos años, han respondido al reto de construir una didáctica orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes poseen una imprecisa y variopinta localización institucional. Entre 1997 y 2002, se han presentado y discutido

²² Además del supracitado proyecto de J. M^a Rozada, “Libres desde pequeños, cabe mencionar A. Luis (F. 2002) y A. Luis y J. Romero (B.- 2002).

²³ Después del VII Encuentro de Fedicaria en Salamanca, se formaron varios seminarios territoriales, cuyo interesante quehacer y aportaciones individuales y colectivas pueden encontrarse en los libros de actas de los encuentros de Zaragoza (F.- Mainer, 2001); y de Gijón (VV. AA., 2002 b) y en las colaboraciones y reseñas de los números 4, 5 y 6 de *Con-Ciencia Social*.

en el foro fedicariano más de una docena de investigaciones en formato de tesis doctoral, algo más la mitad de las cuales ya han sido defendidas, siguiendo los modos académicos habituales. A ellos hay que sumar otras iniciativas y proyectos terminados o en curso que no obedecen a esa modalidad académica y de los que son excelentes ejemplos las comunicaciones, sobre diversos temas, elaboradas con ocasión de los seminarios. Zaragozano (F- Mainer, 2001). La aportación desde las páginas de *Conciencia Social*, la edición de los seminarios bianuales, la gestión y elaboración de números monográficos de *Aula de Innovación Educativa* (nº 61, 1997 y 86 , 1999), *Archipiélago* (nº38, 1999) o de *Cuadernos de Pedagogía* (nº 268, 1998 y 295, 2000), la publicación de artículos, textos y materiales didácticos por algunos de los grupos y sus miembros a título individual componen un amplio y rico abanico temático de los dominios fedicarianos.

Ocurre además que, siendo la didáctica crítica meta común de las personas identificadas con Fedicaria, las formas de entender tal cosa no son exactamente las mismas. La verdad es que, a menudo, estar dentro o fuera de los dominios fedicarianos resulta, dado que no existe cuota ni lista fija de afiliados, una percepción de índole preferentemente subjetiva y no pocas veces ambigua, pues hay quien ha estado dentro y fuera al mismo tiempo, quien ha estado y luego ha dejado de estar, quien vuelve recurrentemente, quien anuncia su huida, quien huye sin despedirse... En fin, sucede un poco como la famosa e “impensable” taxonomía borgiana a la que aludió M. Foucault en *Las palabras y las cosas*.

No obstante, he tratado de pensar lo impensable y de definir la indefinible como un territorio habitado por las dicotomías de saber-poder que sitúan a sus personajes y obras entre los intereses y discursos de la didáctica académica y la crítica. En nuestra federación se entrecruzan, pugnan y mezclan, fructíferamente, variantes de un pensamiento crítico que se muestra tolerante, complaciente e incluso cercano a algunas de las aproximaciones metodológicas de la *doxa* hegemónica (que se dice así misma crítica) y con algunos de los estilos y usos propios del mundo académico con otras más radicalmente enfrentadas con el orden didáctico (discursivo y práctico) establecido. Así, Fedicaria es y ha sido un espacio de antinomias que expresan, hasta cierto punto, el terreno resbaladizo y siempre contradictorio en el que ha de moverse un pensamiento contrahegemónico (que no angélico) dentro de nuestra sociedad.

Esta proteica e inclasificable realidad de personas y obras he querido agruparla, para facilitar su comprensión en seis ámbitos o dominios temáticos fedicarianos, que también sirven para ordenar y conceder un mayor sentido a la producción bibliográfica que se adjunta al final de esta comunicación:

- 1.-Proyectos y materiales de enseñanza
- 2.-Problemas sociales y problemáticas socioambientales.
- 3.-Conocimiento escolar y disciplinas escolares.
- 4.-Ideas del alumnado.
- 5.-Innovación y transformación de la escuela.
- 6.-Fundamentos de una didáctica crítica.

El primero de ellos aparece como el territorio más definitorio y común, además de auténtico embrión, como ya se dijo, de Fedicaria, dado que sus grupos se organizaron en torno a esta temática investigadora, que ha cuajado en un elenco de múltiples materiales de enseñanza. Su edición comercial, en algunos casos, su experimentación y los problemas de su difusión dentro de las leyes que rigen la economía política del libro de texto, han sido motivo de atención crítica en más de una oportunidad y, a buen seguro, lo seguirán siendo en el futuro. Sea como fuere, la confección de materiales didácticos puso y pone a los fedicarianos ante el difícil cometido de convertir la idea (generalmente compartida, aunque no de una sola manera) de una didáctica fundada en problemas sociales relevantes en textos de uso en el aula. Probablemente, en un futuro, sea necesario revisar la idea de realizar proyectos curriculares innovadores que rivalizan en un mercado casi “imposible” para las opciones críticas y que aterrizan en una cultura escolar donde impera un *habitus* profesional esclavizado por la tradición y la rutina. Es preciso imaginar, con un uso inteligente de las nuevas tecnologías, “otros” materiales que sirvan para sortear e impugnar el orden mercantil y las reglas del campo profesional.

El segundo campo temático fedicariano, el de problemas sociales y problemáticas socioambientales, que, en algunos casos han desembocado en excelentes investigaciones sobre el subdesarrollo, el ocio/turismo, la ciudad, la vivienda, el nacionalismo, la alimentación, el medio ambiente, etc. Dentro de ello destacan las tesis doctorales de raíz asklepiana o las más recientes de nuestros compañeros de IRES y Aula Sete, Francisco F. García y Ramón López Facal, y la todavía inconclusa de

Antonio Martín que promete aclararnos lo que sean los problemas relevantes, asunto de recurrente y circular polémica en el seno de la federación. Por encima de las diferencias intelectuales sobre lo que puedan considerarse problemas sociales relevantes, es mérito indiscutible y aportación nada descuidable el que una parte de la investigación haya girado sobre a estas cuestiones, que, además, no se desligan, todo lo contrario, de la elaboración de materiales didácticos en torno a tales problemas.

Un tercer capítulo fedecariano es el de los trabajos que versan sobre el conocimiento escolar y las disciplinas escolares. Siempre fue nota distintiva de los grupos fedecarianos conceder suma consideración a los contenidos escolares, pero no a cualquier tipo de contenidos. En Fedecaria se ha ocasionado una interesante reflexión crítica sobre el conocimiento disciplinar que se gesta en el contexto escolar. El análisis crítico del currículo oficial, la valoración de las propuestas alternativas y la sociogénesis de las disciplinas escolares han sido objeto de atención preferente. La tesis doctoral precursora de Alberto de Luis sobre la geografía en el bachillerato español, que se situaba dentro de la problemática de un proyecto de mayor calado sobre la historia del pensamiento geográfico; la investigación acerca del *código disciplinar* de la historia, de Raimundo Cuesta, que seguía el rastro, muy distinto, de la historia social del curriculum, y otras muchas y valiosas contribuciones intelectuales muestran a las claras un componente insustituible, aunque a menudo olvidado, de una didáctica de las ciencias sociales: la explicación sociohistórica de las disciplinas escolares como elemento sustancial en la construcción de una didáctica crítica. Ahí estamos empleando ahora una buena dosis del potencial intelectual de Fedecaria. No sería impropio decir que en ese esfuerzo nos topamos siempre con las mejores aportaciones de la historia de la educación.

El cuarto dominio, el que trata de las ideas de los alumnos, tiene una temática que, amparada bajo el amplio paraguas del constructivismo, se comparte más allá de Fedecaria. El estudio de las concepciones del alumnado sobre el medio urbano, la nación, los conceptos económicos y otros asuntos, posee, en efecto, un sello más psicológico y una mayor cercanía teórica los postulados de la llamada “transposición didáctica”, que hoy es la dominante en los círculos académicos. Ahora bien, dentro de Fedecaria los trabajos de F. F. García se han significado, dentro de la tradición de IRES, por dar un sesgo menos psicologista y más crítico a este ámbito de investigación.

El quinto dominio se refiere a la innovación y transformación de la escuela. Preocupación esencial y principalísima de una federación que podría definirse como movimiento de transformación sociopedagógica (término más rebuscado pero más

correcto que el ya familiar de renovación pedagógica). En su momento, la experimentación con proyectos y materiales de enseñanza enfrentó a los grupos con los graves problemas de una verdadera innovación, porque se chocó con las “culturas escolares” y el campo profesional de los docentes. Conceptos acuñados en el seno de investigaciones fedecarianas como *código disciplinar* o *doble contextualización*, el estudio de J. Merchán sobre las estrategias de control en la clase de historia (generadoras del currículo) o los documentos de los seminarios salmantino y zaragozano (desde la micropolítica hasta la enseñanza de la historia en el aula) ponen de relieve la importancia capital de este tema, que, en el fondo, late en la inmensa mayoría de nuestros esfuerzos de indagación. Y explican la atención muy especial y progresiva prestada por Fedecaria a lo que puedan aportar los historiadores de la educación que están utilizando el concepto de “cultura escolar” como núcleo central de su indagación acerca de las claves que rigen los sistemas educativos del mundo contemporáneo.

Como puede suponerse, los fundamentos de una didáctica crítica, resultan de la convergencia de todo lo anterior. Es tarea en la que ahora algunos estamos más directamente embarcados. Y en ese viaje volvemos a encontrarnos con la historia de la educación.

4.-De historia y didáctica crítica: pensar históricamente la didáctica y la historia de la educación

En el curso de la evolución de Fedecaria la historia de la educación y especialmente la historia social del currículum han llegado a convertirse en pieza fundamental para pensar en la construcción de una didáctica crítica. En su momento formulé los postulados que habrían de orientar las aspiraciones hacia un nuevo tipo de enseñanza, a saber: *problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales* (F- VV.AA., 1999). Dentro de estos postulados, la educación histórica adquiere una función especialmente relevante al punto de que la didáctica crítica es sinónimo de didáctica genealógica y ésta a su vez se constituye como tal en la particular forma de relacionar presente, pasado y futuro). De ahí que, el tiempo pretérito no deba ser petrificado como tradición o memoria social inerte que se recrea canónicamente en las aulas, en tanto que legado cultural universalmente aceptado. Por el contrario, el pasado y la memoria que lo crea como relato de interés para el presente, componen un texto vivo y abierto hacia el futuro, que reescribimos, que vivificamos con nuestra práctica didáctica y a partir de

nuestras experiencias. Lo que significa, por añadidura, que la educación histórica contiene, necesariamente, una lectura dinámica del pasado que se vincula a nuestras cambiantes preocupaciones de presente y nuestros sueños de futuro.

Por tanto, la didáctica genealógica implica una particular relación entre pasado, presente y futuro, atravesada, en todo momento, por el afán emancipador que se sustenta en una esperanza de una vida mejor. De lo que se infiere que una didáctica que sostenga la conveniencia de “pensar desde el presente” se ve forzada a *pensar históricamente*, siempre y cuando ese pensar reivindique para sí la cualidad de crítico. La mirada genealógica exige simultáneamente *problematizar el presente y pensar históricamente*. De ahí que estos principios sirvan para sustentar una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes, es decir, una enseñanza volcada hacia aquellos temas que dificultan en el presente y han impedido en el pasado la realización de una vida mejor, porque, para decirlo como Epicuro, “vana es la palabra del filósofo que no sirve para curar algún sufrimiento del hombre”. Lo que significa, entre otras cosas, una selección de los contenidos de enseñanza de acuerdo con la relevancia social del conocimiento y no conforme a los programas escolares o los libros de texto actualmente vigentes, que suelen representar una metamorfosis rutinaria y vulgar del conocimiento oficial. De lo que se sigue la pertinencia de efectuar un cambio radical en los contenidos de la enseñanza y en los procedimientos para llevar a cabo su selección, organización y secuencia a través de las diferentes etapas educativas. Con ello la función de las disciplinas académicas se modifica sustancialmente: dejan de ser la horma y el molde al que se adaptan y compartimentan las asignaturas escolares, para convertirse en herramientas críticas (por tanto, no vale para la nueva enseñanza de la historia cualquier enfoque historiográfico, pero tampoco es suficiente con el simple remozamiento de la perspectiva teórica) al servicio del estudio, la comprensión y explicación de la génesis y significado de los problemas que nos afectan en tanto ciudadanos y ciudadanas de nuestro mundo. En ese camino hay, no me cabe duda, un lugar de encuentro entre los trabajos fedicarianos y las mejores aportaciones de los historiadores de la educación. Pensar históricamente la historia de la educación equivale a practicar una historia genealógica que devuelva a la historia su valor de presente y de futuro.

Albergo la esperanza de que algunas de estas consideraciones fedicarianas sean de provecho también para aquellos historiadores preocupados por la didáctica de su disciplina en la Universidad, no en vano uno de los usos sociales más importantes de la

producción historiográfica reside en su adecuada transmisión a las nuevas generaciones de futuros docentes o profesionales de la educación. Sirva esta comunicación como un sincera y humilde invitación a pensar de otra manera, o sea: pensemos históricamente la historia de la educación de modo que podamos enseñar a “pensar históricamente”.

ANEXO: BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA DE FEDICARIA

Para la historia particularizada de los grupos que forman Fedicaria, algunos textos en pdf y otros asuntos de interés véase www.fedicaria.org

A.- PROYECTOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA

-ASKLEPIOS, GRUPO (1995): "Los márgenes de Europa. Una unidad didáctica en el proyecto Asklepios". *Iber*, nº 4, pp. 61-74.

-ASKLEPIOS, GRUPO (2001): *Se busca piso*. Unidad didáctica descrita en el capítulo 6 del libro de J. Romero: *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal, Madrid, pp. 167-204.

-AULA SETE, GRUPO -coord.- (1993): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela.

-CRONOS, GRUPO -coord.- (1991): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Amarú Ediciones, Salamanca.

-CRONOS, GRUPO (1995-996): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo ciclo de las ESO*. Guía del Profesor y ocho unidades didácticas para los alumnos (todas de ellas se editan en formato de cuadernos independientes). Ediciones de la Torre-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. [Existe versión en euskera de varias unidades a cargo de Ediciones de la Torre-MEC-Gobierno de Navarra].

-CRONOS, GRUPO Y OTROS (1996-1997): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Ciclo. Materiales de desarrollo curricular del Proyecto Cronos*. (Consta de siete unidades didácticas editadas en formato de cuadernos independientes). Hespérides, Salamanca.

-GARCÍA, F. F. et al. (1993): "Vivir en la ciudad : una unidad didáctica para el estudio del medio urbano". *Invesitgación en la escuela*, nº 20, pp. 39-64.

-GERMANIA-GARBI, GRUPO (1994): "Aprendizaje en transversalidad y conocimiento". En Grupo Insula Barataria (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Mare Nostrum, Madrid, pp. 55-66.

-MAÑERO, F. (1999): *El turismo desde una perspectiva integradora. Proyecto didáctico para la enseñanza secundaria. Guía introductoria (vol. 1), Libro del profesor (vol. 2) y Libro del alumno (vol.3)*. Gobierno de Cantabria, Santander.

-QUIRICO, V. (2002): *La didattica della Storia....*Universidad de Milan, 2002.

-INSULA BARATARIA, GRUPO -coord.- (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Mare Nostrum, Madrid.

-INSULA BARATARIA, GRUPO (1995-1996): *Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Primer y Segundo Ciclo*. (Un libro del alumno por cada curso de la etapa. Un libro guía del profesorado para el primer ciclo y dos, uno por curso, para el segundo. Un juego de simulación para desarrollo de una unidad del tercer curso). Editorial Akal, Madrid.

-IRES, GRUPO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO -coord.- (1996): *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Alfar, Sevilla.

-LÓPEZ FACAL, R. et al. (1998) : *Historia do Mundo Contemporáneo (1º curso)*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

-MERCHÁN, J. y GARCÍA, F. F. (1994): "El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales". *Signos*, nº 13, pp. 58-69.

-MERCHÁN, F. y VICENTE, A. (1995): *Técnica y progreso en el siglo XX*. Gráficas Minerva, Sevilla.

-SOUTO, X. M. et al. (1994-2002): *Proyecto Gea-Clío*. Materiales didácticos y guías para el profesor para todos los niveles educativos, editorial Nau Llibres, Valencia [véase también artículo en pdf en la página web de Fedicaria].

-VALLS, R. (2000): “Los materiales curriculares de Fedicaria”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, pp. 68-70.

-VV. AA (1997).: “Materiales curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Secundaria Obligatoria”. Team del año de *Con-Ciencia Social*, nº 1, pp. 15-100.

-VV. AA. (1997): “Ciencias Sociales. Estudio de las sociales a partir de los conflictos”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, pp. 6-22.

B.- PROBLEMAS SOCIALES Y PROBLEMÁTICAS MEDIOAMBIENTALES

-CRONOS, GRUPO (1997) : “El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, pp. 6-8.

-GARCÍA, F. F. (1999): *El medio urbano en la Educación Secundaria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.

-LÓPEZ FACAL. R. (2000): “La nación ocultada”. En J. S. Pérez Garzón (coord.): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Crítica, Barcelona, pp. 111-159.

-LUIS, A.(1995) : “Cultura, ciudadanía y reforma educativa en el área de Ciencias Sociales (12-18). Materiales curriculares y problemas de la vida cotidiana”. En A. Luis et al.: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía)*.9. ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 13-36.

-LUIS, A. (2002): “Un marco interpretativo para una propuesta de trabajo: prácticas alimentarias, cultura y enseñanza”. En J. Mainer (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, pp. 197-205.

-MARTÍN, A. (2000): “La subversión del imaginario nacionalista: necesidad democrática y posibilidad educativa”. *Con-Ciencia Social*, nº 4, pp. 70-90. [El autor está realizando una investigación de doctorado sobre el mismo tema dentro de la familia de tesis del grupo Asklepios].

-MAÑERO GARCÍA, F. (1997): *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: los problemas como fundamento de una propuesta para el estudio de la faceta ocio*. Tesis doctoral, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Universidad de Cantabria.

-ROZADA, J. M^a (1994): "Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La opción disciplinas-problemas relevantes". En Grupo Insula Barataria (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Mare Nostrum, Madrid, pp. 31-54.

-RUIZ VARONA, J. M. (1997) : *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales: el subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral, Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, UNED.

-VV. AA. (2000): “Nacionalismo y enseñanza de las ciencias sociales”. Tema del año de *Con-Ciencia Social*, nº 4, pp. 11-90.

C.- CONOCIMIENTO ESCOLAR Y DISCIPLINAS ESCOLARES

-ARMAS, X. (2002): “A construcción do coñecemento escolar sobre Historia de Galicia. Currículo, profesores e textos”. En X. Armas (coord.): *Ensinar historia de Galicia. Aspectos historiográficos e didácticos*. ICE, Universidades de Santiago de Compostela, pp. 39-54.

-CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona [versión de la tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca en 1997, con el título *El código disciplinar de la historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*].

-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* (En prensa).

-LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no insino da Historia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de Compostela [Una parte de esta tesis se ha publicado en el libro de J. S. Pérez Garzón (coord.): *La gestión de la memoria*. Crítica, 2000, pp. 111-159.

-LUIS GÓMEZ, A. (1985): *La geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

-LUIS, A. y ROZADA, J. M^a. (1986) : “La renovación de la enseñanza de la Geografía en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas”. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 1, pp. 65-90.

-MAINER, J. (2002) : “Pensar históricamente el examen. Notas para una sociogénesis del examen”. *Gerónimo Uztariz*, nº 17/18, pp. 107-135 [El autor realiza investigación de doctorado sobre *Sociogénesis de una disciplina (para) escolar: la didáctica de las ciencias sociales dentro del Proyecto Nebraska*].

MATEOS, J. (2001): “Genealogía del código pedagógico del entorno”. En J. Mainer (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, pp. 151-158. [El autor está realizando una investigación de doctorado sobre el mismo tema dentro del *Proyecto Nebraska*].

-MERCHÁN, J. (2001 y 2002): *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. [Tesis de

próxima publicación, cuyo contenido, en síntesis, puede verse en su artículo “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1 (2002), pp. 41-54..

-SOUTO, X. M. (1990): “Proyectos curriculares y didáctica de la Geografía”. *Geocrítica*, nº 85, 47 págs.

-VALLS, R. (2001) : “La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”. En C. Forcadell e I. Peiró (coords.): *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza, pp. 191-220.

D.- IDEAS DEL ALUMNADO

-GARCÍA, F. F. (1999 a): “El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Investigación en la Escuela*, nº 39, pp. 7-16.

-GARCÍA, F. F. (1999 b y 2002): *El medio urbano en la Educación Secundaria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla. Una parte de ella puede verse en su artículo “Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1 (2002), pp. 17-26.

-LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no insino da Historia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de compostela.

E.-INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

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

-GUIJARRO, A. (1997): *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas articuladas en torno al estudio de problems actuales*. Tesis doctoral, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oiedo, Universidad de Cantabria.

-MERCHÁN, J. (2000): “La historia regulada. Un viaje de ida y vuelta”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, pp. 52-56.

-MERCHÁN, J. (2001 y 2002): *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. [Tesis de próxima publicación, cuyo contenido, en síntesis, puede verse en su artículo “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1 (2002), pp. 41-54..

-ROMERO, J. (2000): “Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Investigación en la Escuela*, nº 40, pp. 107-113.

-ROMERO, J. (2001) : *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal, Madrid [versión de la tesis doctoral presentada en la Universidad de Cantabria en 1998]

-VV. AA. (2001): “El significado y los límites de la innovación educativa”. Editorial y tema del año de *Con-ciencia Social*, nº 5, pp. 9-77.

-VV. AA. (2002): “Políticas, reformas y culturas escolares”. Editorial, tema del año y pensando sobre la obra de A. Viñao del *Con-ciencia Social*, nº 6, pp. 7-107.

F.-FUNDAMENTOS DE UN DIDÁCTICA CRÍTICA

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

-CUESTA, R. y MAINER, J. (2002): “Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, pp. 62-67.

-GARCÍA, F. F. (2001): “El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones críticas y planteamiento de algunos debates”. En J. Mainer (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, pp. 119-139.

-GIMENO, P. (1995): *Teoría crítica de la educación*. UNED, Madrid.

-LUIS, A.: “Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 128, 32 págs. (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm>).

-LUIS, A (2000). : *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Díada, Sevilla.

-MAINER, J. (2001) : “Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica”. *Con-Ciencia Social*, nº 5, pp. 47-77.

-MAINER, J. -coord.- (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para la enseñanza*. Díada, Sevilla,

-ROZADA, J. M^a. (1997) : *Formarse como profesor. Ciencias Sociales. Primaria y Secundaria Obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal, Madrid.

-ROZADA, J. M^a. -coord.- (2000-2001): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ciclo de Conferencias organizado por Fedicaria/Plateforma Asturiana de Educación Crítica-Ateneo Obrero de Gijón y la F.E. de CC.OO. Publicada cada conferencia como cuadernillos sueltos de *Trabajadores de .Enseñanza* y en formato pdf en la página web de Fedicaria.

-SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Serbal, Barcelona.

-VV. AA. (1998): “Constructivismo o constructivismos: epistemología, psicología y didáctica de las Ciencias Sociales”. Tema del año de *Con-Ciencia Social*, nº 2, pp. 21-89.

-VV. AA (1999).: “Ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las ciencias sociales”. Tema del año de *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 11-97.

-VV. AA. (2002): *De la enseñanza de la historia*. Tema central de la revista *Gerónimo Uztariz*, nº 17/18, pp. 11-135. Recoge las ponencias del ciclo que sobre el mismo tema organizó, en septiembre de 2001, el Grupo Pagadi-Fedicaria Navarra con la Universidad Pública y el Instituto Gerónimo Uztariz

-VV. AA. (2002): *IX Encuentro Federación Icaria (2002)*. Fedicaria/Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Gijón.

PARA SABER MÁS DE LA HISTORIA E IDEAS DE FEDICARIA

Para la historia particularizada de los grupos que forman Fedicaria, algunos textos en pdf y otros asuntos de interés véase www.fedicaria.org

-BELTRÁN JUSTE, J. A. (2000) : “Los movimientos de renovación pedagógica en el marco de la LOGSE”. En VV. AA : *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*. 14 ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 39-97.

- CRONOS, GRUPO (1996): “Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995)”. En IRES, GRUPO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO –(coord): *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Alfar, Sevilla, pp. 151-175.

-GUIJARRO, A. (1997): *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas articuladas en torno al estudio de problems actuales*. Tesis doctoral, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Universidad de Cantabria.

-QUIRICO, V. (2002): *La didattica della Storia nella Spagna contemporanea: riflessioni e esperienze*. Universidad de Milán, noviembre de 2002.

-MAINER, J. (2001): “Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las ciencias sociales”. En J. Mainer: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, pp. 7-21 [Y de interés también consulta de toda la publicación con aportaciones individuales y de los grupos territoriales].

-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, octubre, 2000, 7 págs.

-VV. AA. (2002): *IX Encuentro Federación Icaria* (2002). Fedicaria/Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Gijón.

ESTUDIOS DE CON-CIENCIA SOCIAL SOBRE AUTORES: PENSANDO SOBRE....

-La obra de JOSEP FONTANA, a cargo de Raimundo Cuesta, Manuel Fernández Cuadrado y Ricardo Robledo (*Con-ciencia Social*, nº 1, 1997).

-La obra de JULIA VARELA, a cargo de Raimundo Cuesta, Manuel Fernández Cuadrado y Juan Mainer (*Con-Ciencia Social*, nº 2, 1998).

-La obra de VALERIANO BOZAL, a cargo de Arturo Ansón, Honorio Cardoso y Manuel Fernández Cuadrado (*Con-ciencia Social*, nº 3, 1999).

-La obra de JUAN DELVAL, a cargo de F. F. García y Javier Merchán (*Con-Ciencia Social*, nº 4, 2000).

-La obra de JOSÉ MANUEL NAREDO, a cargo de Manuel Fernández Cuadrado y Ricardo Robledo (*Con-ciencia Social*, nº 5, 2001).

-La obra de ANTONIO VIÑAO, a cargo de Raimundo Cuesta y Julio Mateos (*Con-Ciencia Social*, nº 6, 2002).

-La obra de M. W. APPLE (a cargo de F. F. García y J. Merchán, en prensa, *Con-Ciencia Social*, nº 7).

OTROS ESTUDIOS SOBRE OTROS AUTORES:

-VV.AA (1993).: HORACIO CAPEL. Investigación en teoría e historia de la Geografía y de la Ciencia. Una visión crítica. *Anthropos*, nº 11. Incluye artículo de X. M. Souto: “La didáctica de la Geografía y Horacio Capel”, pp. 75-76.