

## **EL SIGNIFICADO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA.**

Juan Mainer Baqué.  
(Fedicaaria-Aragón. Grupo Ínsula Barataria).

### **ÍNDICE.**

Introducción.

#### **Parte 1. La crítica de la crítica o las tribulaciones de Jano.**

- 1.1. Consideraciones sobre el sujeto impugnador de los códigos profesionales.
- 1.2. El lugar y el tiempo de la Didáctica Crítica.

#### **Parte 2. Algunos obstáculos para la innovación educativa.**

- 2.1. El conocimiento escolar: escuela, cultura y sociedad en el capitalismo tardío.
- 2.1.1. Sobre la selección del conocimiento. Contra las disciplinas escolares como representación y expresión de la cultura valiosa.
  - 2.1.1.1. La necesidad de un cierto relativismo epistemológico.
  - 2.1.1.2. Por una epistemología situada.
- 2.1.2. Escuela, conocimiento y dominación.
- 2.1.3. Una consideración final.
- 2.2. La didáctica especial como estrategia de reiteración del conocimiento valioso. La alquimia de la triple vía circulatoria.

#### **Parte 3. Aprendiendo (e innovando) con algunos postulados fedicarianos.**

- 3.1. Pensando históricamente..., contra la historia.
- 3.2. Problematizando el presente para pensar y desear el futuro de otra manera.

#### **Anexo. Los trabajos (pendientes) de Jano (bifronte).**

**Bibliografía.**

### **INTRODUCCIÓN.**

Situada la Didáctica Crítica en el marco de las tradiciones del pensamiento crítico —tal como ensayaba P.Gimeno—, defendida su necesidad sociopolítica —en el texto que escribió J.M.Rozada— y definidos sus postulados teórico-prácticos —en la ponencia que redactara R.Cuesta<sup>1</sup>, el VIII Seminario Fedicaria que ahora celebramos asumía el desafío de conectar este constructo emergente, este marco de reflexión o plataforma de pensamiento-acción —quedados con el simil que gustéis o proponed cualquier otro—, con la realidad del sistema escolar para profundizar en las dificultades y posibilidades de la innovación educativa.

¿Por qué la innovación?

\*Porque asumimos nuestra parte como grupos comprometidos con su desarrollo y conviene recordarlo. Tras el camino recorrido desde 1990 y reforzado tras la

---

<sup>1</sup> Todas las referencias publicadas en el Tema del Año de *Con-Ciencia Social* nº3. 1999.

constitución de la federación en 1995, el momento parece el adecuado tanto para definir qué es la innovación en Fedicaria como para proyectar colectivamente los caminos por los que debería discurrir en el futuro.

\*Porque en el momento actual es necesario re-pensar el significado de la innovación desde las tradiciones ligadas al pensamiento crítico: sus retos, desafíos, tareas pendientes..., en particular ante el éxito que están cosechando en el campo profesional las posiciones más retrógradas identificadas con la política contrarreformista que padecemos de unos años a esta parte.

En cualquier caso, partimos de la base de que en Fedicaria existe una preocupación compartida por la innovación. No es mero azar lo ocurrido a lo largo del último año en Salamanca, en Zaragoza, en Sevilla o en Cantabria —con el proyecto en marcha de J.Romero—, al menos por lo que a mí se me alcanza...

Pero, evidentemente, este Seminario alberga —que no oculta, pues desde la primera comunicación siempre se aireó— otra intencionalidad. Intención que no es ajena en absoluto a la elección del tema y que tiene que ver con la necesidad de repensar en la propia existencia, razón de ser y futuro de la federación. Acaso sorprenda a algunos el abrupto inicio de este documento —parte 1—, que parece clamar por la necesidad de realizar una especie de psicodrama catártico encaminado a expiar nuestra cuota de responsabilidad en lo mal que están las cosas o a doblegar el discurso —y las tareas— fedicarianas a las magras posibilidades y capacidades del gremio...: nada más lejos de la realidad ni de mis intenciones. Como se intentará demostrar, no se trata de perder un ápice de potencia y contundencia en el discurso teórico-político, todo lo contrario: se trata de situar la crítica y al sujeto que la realiza, de intentar, en definitiva, contextualizar un poco mejor algunas preguntas y tareas pertinentes que nos preocupan, supongo, como federación.

¿Qué obstáculos y limitaciones encuentra la innovación educativa y las propuestas transformadoras?, ¿por qué fracasan?, ¿hasta dónde llegan?, ¿cómo se podrían refundar y relanzar?, ¿qué marco de posibilidades queda por abrir?, ¿hasta qué punto hay discursos y prácticas que imposibilitan u obstaculizan tanto las posibilidades de la innovación que se hace necesario impugnarlas en su totalidad?, ¿qué fenómenos de colonización del sistema sobre el mundo de vida —si se me permite la aplicación del término habermasiano— impregnan de forma más perversa parcelas de la organización escolar, de las actitudes de alumnado y profesorado, de las prácticas pedagógicas —por ejemplo de la evaluación—?, ¿en qué medida un

planteamiento crítico de la didáctica puede abrir caminos a la innovación: por ejemplo, que posibilidades pueden ofrecer el concepto de acción comunicativa como soporte de una educación del deseo basada en el diálogo?, ¿qué cambios hay que iniciar en el conocimiento escolar y en los saberes que se seleccionan para la escuela y con arreglo a qué criterios?, ¿qué pedagogías y para qué clases sociales?, ¿cuáles deberían ser sus intereses más perentorios, sus tareas más urgentes, sus destinatarios más necesitados?, ¿qué decimos y hacemos desde una perspectiva didáctico-crítica ante el creciente fenómeno de multiculturalidad que vivimos en nuestras aulas en relación con la construcción de subjetividades e identidades...?, son algunas —acaso demasiadas— de las preguntas que cabe hacerse, o empezar a hacerse. Lo que parece claro es que el horizonte fedicariano se amplía, podría o debería ampliarse, como cada uno, o cada una, prefiera... Por eso este documento termina como comienza: formulando un deseo en forma de apretada agenda de trabajo.

Por último, esta ponencia quiere servir realmente de marco al debate del seminario. Para ello cuenta con un extraordinario elenco de comunicaciones que han ido tejiéndose paralelamente en el tiempo y en un espacio de preocupaciones y percepciones compartidas. La esperanza que albergo con este texto es, como mínimo, que no entorpezca demasiado la lectura y comprensión de las excelentes comunicaciones que lo acompañan; en cualquier caso, reitero mi deseo de que permita centrar una discusión viva y esperanzadora que nos permita avanzar proyectos de futuro compartidos.

## **PARTE 1. LA CRÍTICA DE LA CRÍTICA O LAS TRIBULACIONES DE JANO.**

### **1.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL SUJETO IMPUGNADOR DE LOS CÓDIGOS PROFESIONALES.**

"No hay nada más optimista que una comprensión sistemática de las realidades.

No hay nada, al final, más deprimente que un error en tal comprensión debido a una romantización de esa realidad al servicio de un futuro espúreo.

La esperanza esencial para el cambio surge no de la propia esperanza, sino de la comprensión de los diversos modos de regulación de la conciencia y de su relación con las diferentes bases sociales".

B. Bernstein.

Se me ocurre, para empezar, dedicar unas páginas a reflexionar libremente sobre nuestra actitud crítica y sobre los problemas que se derivan de la elección de esta forma de pensar e interpretar la realidad —sospechosa, recelosa, inquieta— que decimos mantener y que, a menudo, nos conduce a una encrucijada: la escuela es una institución pensada para el mantenimiento de un sistema social injusto que traza para ello unas redes de poder y dominio que todos (consciente o inconscientemente) contribuimos a tejer, pero, al mismo tiempo, entraña un potencial de cambio y transformación que, además, podemos, en mayor o menor medida, protagonizar. La naturaleza de la encrucijada de la que estamos hablando es esencialmente dialéctica —la realidad siempre tiene dos caras—, lo que no está tan claro es que nuestra crítica lo sea. Y éste es, precisamente, el asunto —o más bien el conjunto de trasuntos— que me gustaría traeros a colación aquí, para el debate fedicariano; en la certeza, además de que las comunicaciones presentadas por Javier Gurpegui (Seminario Fedicaria-Aragón) y Julio Mateos (Seminario Fedicaria-Salamanca) enfatizarán más y seguramente mejor en todo ello.

Dibujaré sucintamente dos impresiones que a menudo me vienen a la cabeza y que espero sirvan para que Fedicaria reflexione sobre sí misma, sobre la imagen y el discurso que proyecta o que le gustaría proyectar, pero también sobre la forma en que es percibido y recibido por la sociedad; advirtiéndole previamente que aquí no puedo más que sacar a colación un tema contradictorio y controvertido —no ocioso—, con el que, a mi juicio, es preciso convivir conscientemente. Y lo haré formulando dos problemas: el *problema de la sinceridad y de la autenticidad de la crítica*, por un lado, y el *problema de la eficacia de la crítica*, por otro.

Respecto al primer problema, cabría preguntarse: ¿desde dónde miramos y escribimos?<sup>2</sup>, ¿para quién escribimos?, ¿en quién pensamos cuando escribimos?, ¿en qué medida queremos que lo que escribimos nos afecte e implique como personas o en qué medida estamos dispuestos a incorporarnos al retrato de la sociedad y del sistema escolar que criticamos?, ¿hasta qué punto nos incluimos y nos retratamos también el campo profesional o en los códigos disciplinares y

---

<sup>2</sup> Me gustaría traer a colación aquí alguna de las tesis (no doctorales) que Rozada nos transmitía hace dos años en Salamanca: "Para enseñar de manera no alienada es necesario dotarse de teorías generales (...) que permitan instalarse permanentemente en la dialéctica entre lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, lo concebido y lo ejecutado." *Con-Ciencia Social* nº3. 1999, 45.

profesionales que decimos impugnar?...

Uno tiende a sospechar que algo no funciona cuando, como agentes o profesionales de algo, establecemos relaciones excesivamente asimétricas o poco dialécticas con el medio, con el contexto en que desempeñamos nuestra praxis.<sup>3</sup> En Fedicaria, como en toda cofradía, existe un cierto riesgo de solipsismo, de reproducir un discurso a la medida de nuestra propia curiosidad —intelectual— que se aleje progresivamente de la realidad; un discurso extrañado que, incluso, podríamos llegar a utilizar como coartada para liberarnos de participar de las miserias que nuestros finos análisis críticos se encargan de sacar a la luz. Y hay muchas formas de practicar esta vocación de intelectual crítico metamorfoseado en erudito a la violeta —por ejemplo: cobijarse bajo el manejo de un código de sentido hermético e inaccesible al común, que oculte toda una estrategia en la pugna por un lugar en la academia que se dice denostar—. Si queremos confrontar nuestra crítica con el resto de los colegas, no fedicarianos, si abogamos por el diálogo como instrumento para construir conocimiento y para construir la verdad, producto de acuerdos intersubjetivos, —un diálogo en el que esté ausente el deseo de dominio y de manipulación y que se base en la apriorística negación de la intrínseca legitimidad del experto<sup>4</sup> —..., deberíamos pensar seriamente hasta qué punto nuestra praxis como federación facilita, dificulta u obstaculiza todo ello.

Hablar de una crítica que nos incorpora como sujetos es pensar en una dimensión que facilita la reflexividad acerca de nuestro propio punto de vista. J.Gurpegui traía a

---

<sup>3</sup> J. Romero ha escrito, con toda la razón: "Las reformas 'a prueba de maestros' son indefendibles. No sólo ni principalmente por razones de viabilidad, sino de democracia. Ahora bien, el deseable crecimiento en autonomía profesional requiere un distanciamiento analítico de lo inmediato que aguce la conciencia de nuestras circunstancias y de cómo nuestros propios hábitos coadyuvan a su durabilidad. También demanda cierto sentido de la posibilidad (la expresión es de Robert Musil) para impugnar la identificación del ser con el deber ser y, por ende, para suscitar enmiendas. *Sin esa crítica y autocrítica, y sin la discusión de proyectos alternativos, se torna muy difícil clavar cuñas no retóricas en la 'gramática básica' de las escuelas*". (La cursiva es mía). En, J.Romero(2000): "Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos" (en prensa).

<sup>4</sup> R.Cuesta y J.Mateos han escrito en contextos distintos contra el diálogo platónico-socrático —el mito del interlocutor, niño o adulto, semilla— y contra el pitagórico —la verdad reside en el maestro o experto del que se aprende escuchando—, abogando por un conocimiento que, construido a través de la comunicación intersubjetiva, sea objeto de deseo compartido, en la medida de lo posible, al tiempo que el propio deseo se convierte en conocimiento. Tal concepto, en el que estoy de acuerdo, convierte al diálogo en una herramienta crítica que propicia el desacuerdo y siembra la duda sin necesidad de orientarse necesariamente hacia el consenso como parece pretender siempre el diálogo habermasiano.

colación al desaparecido sociólogo Jesús Ibáñez cuando éste, con su sin par agudeza de ingenio, nos recordaba que a diferencia de las plantas, que no pueden leer libros de botánica, las personas sí pueden leer obras de sociología... y así entenderse mejor como personas integrantes de colectividades. La escuela y sus códigos son un subsistema de la realidad con el que interactuamos: por una parte, nos construye como sujetos, por otra, tratamos de objetivarla y mejorarla con nuestra práctica crítica, sin conseguirlo nunca del todo. De ahí que el precio de no reconocerse en el análisis, de no salir en la foto, se puede pagar muy caro pues, en mi opinión, desvitaliza en gran medida las posibilidades transformadoras de nuestras propuestas.

Llegados a este punto, me conformaría con formular un par de preguntas para las que no tengo respuesta, pero que intuyo importantes, y algún presupuesto sobre los que propongo debatir.

Las preguntas: ¿cómo aseguramos la sinceridad y autenticidad de nuestra crítica; cuál es nuestro lugar y papel como profesores-intelectuales en ella?, ¿cómo podemos relacionar mejor nuestra crítica a la escuela con el contexto social; cuáles son nuestras relaciones, como profesorado crítico, y el "mundo de vida"?

Los presupuestos:

\*La necesidad de sospechar sobre nuestra propia crítica, de interpelar no sólo al exterior sino también al interior de nuestra perspectiva teórico-práctica. La crítica no puede blindarse a cualquier ataque, por el contrario debe instalarse en la permanente paradoja, en la conflictividad subyacente a la dialéctica negativa.

\*La crítica debe conducirnos a compromisos concretos, a movilizar energías que nos conduzcan a actos que persigan fines susceptibles de ser contextualizados social y globalmente. No deberíamos caer en el contrasentido de parcelar la realidad escolar que impugnamos —lo pedagógico-didáctico, lo sindical, lo político-educativo, lo...— convirtiendo a Fedicaria en una nueva corporación de expertos en el campo equis, o, lo que sería mucho peor, reproduciendo en su interior un reparto de funciones, una nueva división del trabajo...

Expuestos los límites del primer problema —la sinceridad y autenticidad de la crítica— vayamos ahora con el segundo —la eficacia<sup>5</sup> de la crítica y los riesgos que

---

<sup>5</sup> Entendida en su sentido literal, como virtud, capacidad y poder para obrar y actuar..., exenta de la acepción económica más reciente.

comporta encarna el descenso a los infiernos de la deconstrucción..., el recurso a una "crítica global paralizante"—, que está, por cierto, estrechamente relacionado con el anterior. Podríamos formularlo de una manera más asertiva que el primero. Como docentes que somos, nuestro discurso crítico avanza con dificultades ante la permanente dualidad de dos racionalidades a las que, a pesar de las incomodidades que nos provocan, difícilmente nos podemos sustraer: cabría hablar de la racionalidad sociológica, por un lado, y de la pedagógica, por otro<sup>6</sup>. Nuestra actitud discursiva y práctica es con frecuencia semejante a la de un Jano bifronte. Por una parte, dejándonos llevar de la razón sociológica, nos sumergimos en la descripción, explicación y objetivación de los fenómenos que nos suceden como profesores y profesoras de ciencias sociales, llegando a defender propuestas que pueden lindar con el cinismo teórico o con el más radical de los relativismos —por situar dos ejemplos al azar: el artículo de A.Garrigòs que algunos fedicarianos hemos tenido ocasión de leer y comentar recientemente, puede ser, en algunos aspectos, un ejemplo de lo primero; algunos pasajes del libro de S.Citron estarían impregnados de lo segundo<sup>7</sup> —... Por otra, sin embargo, somos conscientes de que no podemos escapar a la razón pedagógica que, por definición, es esencialmente normativa y prescriptiva, siendo su tendencia "natural" el universalismo, la certeza y, por qué no, una dosis nada despreciable de etnocentrismo. La existencia de esa doble racionalidad, a la que cabría añadir aun otra —la que nos corresponde como enseñantes en situación: lo que los británicos denominan *the teaching context* (Keddie, 1971)—, complica y tensa sobremanera el campo semántico de un término como el de "cultura", que es clave en el terreno educativo que nos ocupa: la cultura como trasunto individual o colectivo, descriptivo o normativo, pluralista o

---

<sup>6</sup>La idea de la "doble racionalidad" está tomada de J.C.Forquin (1989) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, y me parece pertinente por sus implicaciones analíticas. Para este autor existe una irreductibilidad en el conflicto de interpretaciones entre el pensamiento propiamente pedagógico, funcionalmente prescriptivo e inseparable, por definición, de una imagen normativa del ser humano y el pensamiento sociológico, donde cualquier toma de partido en favor de la objetividad puede tener implicaciones deslegitimadoras... La razón pedagógica y la sociológica serían dos órdenes de discurso, legítimos e imprescindibles, condenados a coexistir conflictivamente en el campo plural de la reflexión educativa. También podrían abrirse otros binomios como el ya citado producción-reproducción.

<sup>7</sup>Garrigòs,A.(1999): "La escuela: un medio discutible". En *Mientras Tanto*, nº75. Citron,S.(1984): *Enseigner l'histoire aujourd'hui*. París.

universalista...

La razón sociológica nos ayuda a comprender críticamente lo que ocurre en la escuela: la escuela es un mundo social con sus características de vida propias, sus ritmos, rituales, lenguajes, su imaginario, sus modos de regulación y transgresión, su régimen de producción y gestión de símbolos que constituyen la cultura de la escuela —"código-escuela" o "gramática básica"—...; pero, para mayor abundamiento, la "nueva sociología del conocimiento", los enfoques genealógicos foucaultianos y la historiografía social del currículum, nos han mostrado, entre otras cosas, que los saberes escolares son construcciones culturales social e históricamente determinadas, seleccionados, organizados, normalizados y rutinizados en el contexto del código-escuela —"códigos disciplinares"—, y, como tales, pueden ser también objeto de sospecha y, por qué no, de global refutación...; y ello porque, efectivamente, la manera como una sociedad selecciona, transmite y evalúa los saberes destinados a la enseñanza, refleja la distribución de poder, su sentido y la forma en que se encuentra asegurado el control social de los comportamientos, subjetividades e identidades individuales...

Ninguno de nosotros (y nosotras), instruidos en la cultura de la deslegitimación, socializados en esa peculiar "estructura de la sensibilidad o del sentir" —tomo el término prestado de R.Williams— de los sesentas y setentas que puso de manifiesto la profunda crisis de legitimidad de la cultura heredera de la racionalidad ilustrada, hemos podido eludir la atracción (y, a menudo, la erótica y el vértigo) que ejerce el discurso orientado a desenmascarar la ideología (en su acepción más literalmente marxiana) que sustenta este saber cosificado y naturalizado que se transmite en las escuelas: la idea de que existe una jerarquía consistente e irreductible de valores epistémicos y culturales, la idea del compromiso social de la escuela como garante de la transmisión de la "alta cultura" heredada, y la idea, en fin, de la existencia de una razón universal o, si se prefiere, de la universalidad de la razón. Pues bien, llevados por la razón sociológica, no nos creemos nada..., y hacemos bien en sospechar de todo.

En efecto, cuando Hannah Arendt se refiere al hecho incontrovertible de que los humanos nacemos en un mundo ya conformado, "siempre viejo", que nos preesiste, acierta a definir el enfrentamiento conflictivo entre dos tendencias —las dos racionalidades que apuntaba más arriba—: el mundo debe protegerse y evitar su destrucción —y desde ese punto de vista "el hecho de aprender es, inevitablemente,



volver hacia el pasado"—, pero también debe preparar su continuidad futura, debe oponer, en suma, su exigencia histórica de cambio. La duda y la sospecha se extienden así sobre una cultura heredada y lastrada que, percibida como un peso excesivo, es cuestionada, incluso radicalmente, desde una suerte de apología de la amnesia que se adhiere al mito de lo efímero.<sup>8</sup>

Pero, hete aquí, que los "hijos del sesentay ocho o del setentay cinco", en España, hemos crecido un poco..., nos hemos hecho unos probos funcionarios y, con mayor o menor gloria, nos ganamos la judía, ejerciendo "violencia simbólica" en el sumidero del infierno escolar que paso a paso nos fueron (y fuimos) "deconstruyendo" — ¿habría que añadir que, afortunadamente, sólo en el plano discursivo y que, mejorando lo presente, no llegó a anularnos del todo como sujetos de posibles cambios?—.

Más allá de la chanza, de las inevitables determinaciones de nuestro estatuto profesional —con cuyo peso estamos obligados a convivir, también los-as críticos-as— y, sobre todo, de la manera en que cada uno "interioriza" y gestiona esta dimensión de su vida, no podemos negar la existencia de una racionalidad pedagógica que se aviene mal, por su naturaleza, con los maximalismos de la crítica deconstructiva, y que, sin embargo, es consustancial a todo proyecto de enseñanza y, posiblemente, con mayor razón, si nos referimos a uno pretendidamente crítico, contrahegemónico y emancipatorio. Todo proyecto educativo precisa dotarse, tarde o temprano, de un objeto de enseñanza (derivado., como todos, de una selección-exclusión cultural) que configura su justificación última, su razón de ser; su propio código, entendido como espacio de producción y conformación de sentido. Porque, ¿acaso un proyecto educativo de enseñanza de las ciencias sociales que reclama la reflexión sobre la función social del conocimiento para potenciar la construcción de una ciudadanía crítica, políticamente formada, no está respondiendo ya, de hecho, a una concepción selectiva y, en cierto modo, normativa de la cultura?; en mi opinión, está, de hecho, utilizando criterios bien precisos para operar una selección cultural<sup>9</sup>,

---

<sup>8</sup> Arendt, H. (1984): *La vida del espíritu*. Centro Estudios Constitucionales. Madrid. Esta versión de la incompatibilidad entre modernidad y tradición ofrece en los sistemas educativos de la era postindustrial perfiles nuevos, al menos en parte, porque como ya percibía la autora citada, la educación, que por naturaleza supone la autoridad y la tradición, debe ejercerse en un mundo que ya no está estructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición.

<sup>9</sup> El hecho de que —como indica R. Williams— toda "selección educativa o escolar" se realice sobre y desde la cultura al mismo tiempo —la cultura es objeto de la selección y principio dinámico de ésta—, no invalida en absoluto el aserto, pues, efectivamente, no hay nada más allá de la cultura, ni aun tan

para discriminar y optar por aquellos principios reguladores —cognitivos y axiológicos— que todo proceso formativo requiere.

Somos "víctimas", en suma, de una contienda permanente, y actores en un teatro donde se gestan las claves de un perpétuo malentendido entre nuestra función reproductora y nuestra capacidad productora; estamos ante una versión de la tensión entre el concepto de la posibilidad y el ser y de nuevo a vueltas con los conceptos de objetividad y reflexividad. Consecuentemente, tanto nuestro pensamiento como nuestra práctica deberían mantenerse en constante vigilancia ante la humana tentación de presentar la verdad como un axioma —sea en la versión de fetichización de la objetividad, como pretende la racionalidad pedagógica, sea en la de hipostatización de la subjetividad, como tiende a defender cierto relativismo sociológico—: tal es la tarea crítica de la dialéctica negativa adorniana ... Paz Gimeno<sup>10</sup>, escribe a propósito de la evaluación unas líneas que resumen bien los límites de la tensión y la necesidad de mantenerse conscientes de la existencia de esa dialéctica negativa desde la que deberíamos pensar y actuar: "cualquier propuesta de acción humana puede servir a intereses contrapuestos a los que explicita. A esa dialéctica negativa no escapa tampoco la Acción Comunicativa (...), (ésta) puede servir para 'encubrir' intereses hegemónicos de mayorías dominantes (...) Cuando llegamos a consensos en la Institución Escolar, ¿podemos estar seguros de que tales acuerdos tienen en cuenta los valores de aquellos alumnos que habitualmente no tienen voz? (estoy pensando, como ejemplo, en minorías culturales o étnicas que aparecen en nuestros centros)."

Pensar y actuar desde la dialéctica negativa —practicando la sospecha— y desde la escucha —practicando la hetero y autorreflexividad—, puede ser una buena postura a adoptar en la incómoda butaca que nos hemos diseñado para trabajar en Fedicaria. Además, garantiza cierta eficacia pues nos mantiene vigilantes tanto frente a los espejismos de la voluntad pedagógica como frente a las desesperanzadoras ensoñaciones de la razón sociológica.

Volviendo a la metáfora de Jano, no deberíamos olvidar que la citada divinidad romana, a la que me gusta evocar para referirme retóricamente a la "esencia" del sujeto fedicariano, era experta en el arte de ver hacia adelante y hacia atrás —es

---

siquiera el deseo de escapar de ella o refutarla.

<sup>10</sup> Documento multicopiado sobre evaluación del alumnado.

decir, de examinar las cuestiones en todas sus facetas— sin que ello supusiera rasgo alguno de esquizofrenia en su personalidad, por lo demás sumamente equilibrada y resolutiva tal y como narra la mitografía al uso: el secreto de tal misterio estaba en que las dos miradas de Jano procedían de una sola cabeza, suponemos que bien amueblada...

## 1.2. EL LUGAR Y EL TIEMPO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA.

"La hierba crece de noche."  
(W.Shakespeare, *Enrique V.*)

Tal y como yo la entiendo, la Didáctica Crítica (DC) fedicariana habría que entenderla como una propuesta para orientar y recomponer las miradas del Jano bifronte, como un horizonte de trabajo, como un marco de referencia para la praxis docente. Su punto de partida consistiría, justamente, en interrogar sobre las funciones y los fines de la educación, sobre el conocimiento que la propia escuela selecciona, excluye, produce y distribuye, sobre los dispositivos pedagógicos que se despliegan en ella en el cumplimiento de sus objetivos explícitos e implícitos, sobre las identidades y subjetividades, en fin, que re-afirma o rechaza... Iluminar y orientar la práctica y la acción educativas supone construir una teoría sobre la reproducción y el cambio, al mismo tiempo, sobre el mantenimiento de las estructuras y la posibilidad de modificarlas. Así, entendemos la DC como una teoría útil para librar la batalla en torno a los significados sociales que se dirimen en la esfera o subsistema educativo. Intento continuado, más que logro obtenido; tendencia, orientación, horizonte o tentativa; proceso más que resultado..., la DC no nace con vocación universalizadora ni se ocupa en la búsqueda de la "gran" pedagogía crítica presumible para todo tiempo y lugar y mutable en recetario tecnicista o en vulgata tecno-burocrática. Ni lo uno, ni lo otro. La DC no aspira a confeccionar una narrativa maestra sobre las relaciones entre educación, conocimiento y sociedad, sino que se define como un conjunto de hipótesis en permanente revisión y refinamiento. Se trata, en suma, de una teoría en cierto modo situacional y descentralizada —no desorganizada—, que debe diseñar sus estrategias de acuerdo con espacios, tiempos, objetivos y grupos de personas precisos... , en tanto que teoría orientada a la acción educativa transformadora *hic et nunc*. Ésta es una de las razones —posiblemente no la más importante—, como ya se ha dicho en otros muchos lugares, que esgrimimos para

objetar al discurso académico dominante de la didáctica especial de las ciencias sociales<sup>11</sup> —claro exponente de un entendimiento tecnicista de la didáctica controlado por expertos—, no sólo su incapacidad para ejercer la crítica (sincera y auténtica) de la reproducción social y cultural, sino su incompetencia para orientar procesos radicales de transformación en los contextos escolares, de pensar y desear un estado de las cosas diferente.<sup>12</sup>

Llegados aquí, avancemos una caracterización de la DC —espacio de tensión entre la realidad y la posibilidad, la norma y el deseo, la sumisión y la emancipación— en torno a cuatro ideas<sup>13</sup> que os propongo para el debate. Entiéndanse estas ideas como una reflexión previa realizada con la intención de reforzar lo, en mi opinión, verdaderamente importante: los cinco postulados —educar el deseo, problematizar el

---

<sup>11</sup>No me resisto en este punto a hacer referencia al último subproducto intelectual de la factoría Graó-ICE de la Autónoma de Barcelona, aparecido en *Íber* (nº24), en cuyo editorial, utilizando torticeras argumentaciones académicas, se plantean con claridad meridiana los estrechos límites de discrepancia que esta *doxa* pretenciosa está dispuesta a admitir, al calificar de "sectario y excluyente" —e indirectamente de "opinión (no) inteligente"— todo lo que la propia *fraternitá* ya ha excluido de antemano. Hace tiempo me preguntaba —incluso lo he hecho público en alguna conversación— por el sentido de la presencia de algunos miembros de Fedicaria en el Consejo Asesor de la citada revista; en este momento me parece pertinente solicitar formalmente a estas personas su renuncia razonada y a la mayor brevedad.

<sup>12</sup>Más adelante argumentaré con más detenimiento estas afirmaciones. En el estricto plano del debate intelectual, no obstante, me siento absolutamente legitimado para ejercer la crítica e incluso mirar con desprecio una parcela de la cultura dominante que pretende presentarse como un conocimiento científico y renovador. Sin reparar en mínimas cuatelas y con una más que discutible habilidad, el discurso de estos "expertos didácticos" se apropia y trata de emulsionar, sin conseguirlo, todos los signos y fetiches de la modernidad y de la postmodernidad crítica —de Piaget a Vigotski, de Taba y Chévallard a Freire o Giroux, de Habermas a Foucault, de Collingwood a Thompson o a Fontana...; un ejemplo de última hora: la utilización que Pagès hace de Rozada (p.41-42) en el número de *Íber* citado más arriba—, no hace sino reforzar un discurso pedagógico fuertemente corporativo, anclado en los presupuestos de la racionalidad tecnológica e instrumental que, por lo que sé, camina muy alejado del pensamiento del asturiano. A.Luis (1998) refiriéndose al "grupo de referencia de Bellaterra" puso el dedo en la llaga cuando escribía que estos personajes pretenden, entre otras cosas, "conjugar aspectos irreconciliables: una perspectiva ética del currículo y un nuevo concepto de profesionalidad tomado a partir de aportaciones norteamericanas que seleccionan y entienden los contenidos desde una perspectiva reductora y marcadamente academicista".

<sup>13</sup>Inspiradas en cierta medida en la relectura del capítulo de Blankertz (Speck y Wehle, 1981) sobre los "modelos basados en la teoría de la formación" (págs. 168-189). "En efecto, aun cuando no se puede concebir ya razonablemente una pedagogía normativa, puede, sin embargo, existir una norma de la pedagogía, a saber, su *logos*, que si bien no aparece sino en forma condicionada por la historia y ,por consiguiente, no se puede formular nunca en forma definitiva, a pesar de todo aparece de tal forma que determinadas convicciones son inalienables (...) Ciertamente que desde esta perspectiva no se puede exponer positivamente una didáctica, pero sí se puede desarrollar un criterio negativo que se oponga en concreto a lo que no se justifica pedagógicamente y, de esa manera, se acredite como categoría organizadora." (págs., 171-172)

presente, pensar históricamente, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales—, ya *fedicarianos*, que con tanto acierto expuso R.Cuesta en el pasado seminario salmantino:

Didáctica orientada a una vida digna, en relación a su utilidad y finalidad socio-política. Se apuesta por una didáctica socialmente comprometida con la emancipación humana.

Didáctica para cultivar inteligencias reflexivas, creativas, prácticas y críticas: las personas autónomas, emancipadas de la tutela.. Se apuesta por un cierto modelo de ciudadanía, un cierto tipo de relación con el conocimiento y con el deseo de conocer.

Didáctica genealógica y metadisciplinar, en relación a sus supuestos científico-axiológicos. Se apuesta por un tipo de conocimiento no construido de antemano, si bien epistemológicamente situado y moralmente superior.

Didáctica intersubjetiva y argumentativa, en relación a su forma de proceder y a sus supuestos epistemológicos: se apuesta por convertir la reflexividad (auto y hétero) y el diálogo intersubjetivo en garantía de progreso moral colectivo.<sup>14</sup>

En este contexto teórico, innovar ha de ser, necesariamente, impugnar los códigos pedagógicos vigentes y el conjunto de ideologías profesionales dominantes que dotan de sentido a las escuelas e institutos en el momento presente. Innovador será todo proyecto educativo basado en la argumentación y en el respeto al disenso, en la posibilidad de someter a sospecha cualquier conocimiento que se trate de transmitir o aprender, en la necesidad de desentrañar los intereses sociales que subyacen tras los saberes que son presentados como nuestra cultura y que ocultan "otros" deliberadamente excluidos, y en patrocinar la búsqueda de nuevas fórmulas de comunicación intersubjetiva que nos permitan construir conocimientos moralmente superiores. "Toda innovación aun sin dejar de ser una cierta tecnología y una práctica institucional y personal, es, sobre todo, un proyecto social de cambio, ideológica,

---

<sup>14</sup> En este preciso punto, si se me permite una broma, reproduciré un párrafo que mi buen amigo y colega del Seminario zaragozano, J.A.Sánchez, utilizaba en otro contexto y que —como suele decirse— *resume bien* todo lo dicho: "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma." Que este texto esté entresacado literalmente del preámbulo de la LOGSE no deja de ser un asunto que debería movernos a reflexionar..., incluso a incomodarnos un poco.

cultural y políticamente definido y legitimado"<sup>15</sup>. Pero también la innovación, como la DC que la informa y otorga sentido como práctica social, precisa ejercitar la sospecha sobre sí misma y no blindarse a la autocrítica. Los medios, los recursos, las propuestas, por innovadoras que parezcan o realmente sean, no poseen, *per se*, patente de corso para el éxito —ello, en el supuesto, más que dudoso, de que aceptáramos el perverso binomio éxito-fracaso para validarlos—.

En primer lugar se hace preciso recelar de la innovación educativa concebida "de arriba a abajo", que a menudo se nos presenta (al profesorado) avalada por una comunidad profesional de expertos garantizando ora eficacia, ora racionalidad, ora progresismo (ora las tres cosas a un tiempo)..., pues relega a los primeros a un magro papel de gestores, en el "mejor" de los casos, de ocurrencias ajenas. Un papel que, por cierto, como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, lejos de provocar los cambios que se persiguen, produce efectos contrarios de resistencia, rechazo y, en todos los casos, de reforzamiento y acomodación de las prácticas innovadoras a los supuestos teórico-prácticos de enseñanza preexistentes —vendría a cuento como ilustración de esta esencial evanescencia de los afanes de la innovación pedagógica el uso de la metáfora lampedusiana que tanto agradaba a nuestro añorado colega cántabro, Alfonso Guijarro—.

En segundo lugar, tampoco parece una solución acertada reclamar, una vez más desde arriba, que la innovación se "haga" desde abajo, abriendo procesos de interminable discusión purgante, que a menudo se convierten en un fin en sí mismo, para promover cambios en la organización escolar, que no suelen ir más allá de decidir asuntos como la adecuación de algún espacio infrautilizado hasta entonces —recuérdese al respecto el contenido de muchos Proyectos de Formación en Centros; como escribe con cierta ironía A.Bolívar<sup>16</sup>, tales iniciativas no son sino "sucesivas olas contra las persistentes rocas"...—. Es cierto que los cambios innovadores se juegan en el terreno, verdaderamente pétreo, de la cultura organizativa y profesional de los centros escolares y que sin incidir en ella, éstos serán inviables..., pero no es menos verdad, como afirma el propio Bolívar y recoge J.Romero en el artículo ya citado, que "los cambios a nivel de estructura organizativa no han guardado relación

---

<sup>15</sup> González, M<sup>a</sup>.T. y Escudero, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.

<sup>16</sup> Bolívar, A.(1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid.

causal con los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya sea porque, al final, se han quedado en apelaciones retóricas, se han limitado a cambios en política curricular, o —sobre todo— , porque como sabemos desde hace tiempo, 'reestructurar' no es igual a 'enculturizar' (...) En suma, dicho en términos fuertes, los cambios estructurales a nivel organizativo parecían ser la clave y condición *sine qua non* de cambios didácticos. Hoy pensaríamos, al contrario, que cambios a nivel de enseñanza (mejor práctica de aula), que ya implican cambios culturales, pueden exigir cambios organizativos (a nivel de centro) y no al revés".<sup>17</sup> A menudo parece olvidarse algo tan evidente como que las personas dirigimos nuestras acciones, construimos nuestra propia práctica profesional en un marco de relativa autonomía..., hasta el punto de que es también el propio marco institucional, determinado a su vez por su propia sociogénesis, quien, con sus rutinas, inercias y tecnologías, modela y coloniza nuestra praxis como docentes.

¿Quién duda a estas alturas de que las posibilidades de la innovación disminuyen conforme mayores son las rupturas que plantea con relación a los códigos pedagógicos y profesionales dominantes y que, por el contrario, aumentan cuando se amoldan a sus dictados? Precisamente porque es en los presupuestos que informan la profesión docente donde hay que buscar las posibilidades de cambio, las permanencias o, incluso, los irreductibles rechazos —al respecto resultan del mayor interés los estudios de micropolítica de la escuela—, desde la DC afirmamos rotundamente que el principal obstáculo para la innovación que postulamos es, precisamente, la plétora de prácticas sociales y discursivas rutinarias que configuran los códigos pedagógicos y profesionales vigentes. Como ha indicado R.Cuesta, las barreras más importantes no son aquellas que se ven si no las que se ocultan bajo la espesura del orden institucional y que conforman nuestro particular modo de percibirnos dentro del subsistema educativo, determinando, en gran medida, la relación que establecemos con el conocimiento que impartimos, con el alumnado y con el entorno social que nos rodea, en tanto que profesionales del ramo de la enseñanza.

Volvamos, antes de terminar esta parte, a visitar el incómodo espacio de la crítica

---

<sup>17</sup>Debo manifestar mi acuerdo básico con Bolívar —no con su abrupta e, incluso, incorrecta prosa—, pero también cierta reticencia a admitir el grueso —me da que algo tramposillo y postmoderno— de su argumentación-propuesta a favor de "volver la vista a la cultura escolar", relegando, un tanto, "lo estructural"... (págs. 212 y ss.). Algo de esto acontece con el, por lo demás, interesante y sugerente proyecto de las "comunidades de aprendizaje" puesto en marcha por el CREA, que coordina R.Flecha.

de la crítica, de la dialéctica negativa o del estrabismo de nuestro Jano bifronte... Todo código es refutado desde otro código, desde otra conformación de sentido; con sus intereses, sus agentes, sus textos..., y desde su percepción de la realidad que aspira transformar. Impugnamos *un* código —el vigente, que no nos gusta—, pero no la *idea de código* ni su *realidad*, tan necesaria y útil como irreductible. La diferencia es que el código que dota de sentido a la DC estaría algo así como ontológicamente obligado a desvelar sus claves de acceso, a entrar en diálogo permanente y abierto con la sociedad, a situar permanentemente sus preferencias sometiéndolas a debate público y democrático, a sospechar, finalmente, hasta de su imagen especular... Por ello, es importante que la Didáctica Crítica vaya definiendo e integrando una *teoría de la sociedad, de la cultura, de la educación y del sujeto...*, que oriente e informe las prácticas innovadoras desde el deseo de una escuela absolutamente "otra". Es evidente que, en el momento presente, la escuela no puede (probablemente tampoco deba) ser impugnada en su totalidad, lo cual supone que debemos admitir como incontrovertible la producción de innovaciones en marcos institucionales resistentes que sabemos se hallan bien impermeabilizados frente a ellas; lo cierto es que, en ese contexto poco amigable, la DC puede orientar nuestros pasos: dotando de sentido nuestra crítica, delimitando los campos en los que es posible nuestra intervención —avanzo, pues los desarrollaré al final del presente documento, tres muy relacionados entre sí: el epistemológico, el afectivo-relacional y el de las inferencias y prácticas pedagógicas—, informando teóricamente nuestras propuestas, y abriendo caminos para sospechar permanentemente de ellas —única manera de hacer realidad nuestro permanente deseo de enriquecerlas—.

Permitidme terminar esta primera parte, transcribiendo un aforismo nietzscheano de *El gay saber* en el que el filósofo hace del gusto musical y de su largo aprendizaje el modelo de amor hacia lo real y hacia lo que se desea: "He aquí lo que nos sucede en el dominio musical: ante todo hay que *aprender a oír* una figura, una melodía, saberla discernir con el oído, distinguirla, aislarla y delimitarla en tanto que constituye una vida para sí misma. Después se necesita esfuerzo y buena voluntad para *soportarla*, a pesar de su extrañeza, tener paciencia para su imagen y para su expresión, ternura para lo que tiene de singular. Llega al fin el momento en que nos *acostumbramos* a ella, en que la esperamos, en que sentimos que nos faltaría si estuviese ausente. A partir de entonces, no deja de ejercer sobre nosotros su influjo y su fascinación hasta que no haya hecho de nosotros sus amantes humildes y sumisos, que no conciben



nada mejor en el mundo y ya sólo la desean a ella y nada más que a ella. Pero esto no sólo nos sucede con la música: todas las cosas que amamos ahora las hemos *aprendido a amar* justo de ese modo."

## **PARTE 2. ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

### **2.1. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR: ESCUELA, CULTURA Y SOCIEDAD EN EL CAPITALISMO TARDÍO.**

Entiendo el conocimiento escolar como una construcción sociohistórica selectiva, específica y problemática, que se pergeña en relación con la cultura académica pero cuya re-configuración definitiva se produce en los contextos donde se distribuye, destinados a la socialización de niños, adolescentes y jóvenes: las escuelas. Tan compleja sociogénesis, sitúa los saberes escolares en una especie de alejada nebulosa difícilmente penetrable a simple vista. La nebulosa la constituyen una serie de sobreentendidos y tópicos que lo dotan de sentido, justifican su durabilidad y resistencia a los cambios, al mismo tiempo que enmascaran su condición de saber-poder. Son los códigos que protegen el orden discursivo —legitiman la selección (y exclusión) operada y procuran el acceso a las claves de uso y activación productiva— de ese conocimiento, regulan su distribución y, al mismo tiempo, lo configuran externamente como mercancía accesible y "naturalizada"; característica, ésta última, en la que reside buena parte de la legitimidad que la sociedad le otorga para desempeñar su función esencial: la reproducción social y cultural y la clasificación de los sujetos. No olvidemos que el conocimiento escolar trata de reflejar, en primera instancia, las conexiones e interdependencia entre la cultura (el saber acumulado) y la sociedad. Pero tampoco cerremos los ojos a otra realidad a veces menos recordada: tan importante (o más) que lo que se aprende, es el hecho de aprenderlo en la escuela a través de unos agentes, los profes, cuyo campo profesional también queda configurado (dotado de sentido) en el marco del referido código. Indagar en el sentido del conocimiento escolar es una (otra) forma de comprender las relaciones existentes entre cultura, escuela y sociedad; requisito indispensable para fundamentar la innovación.

### **2.1.1. Sobre la selección del conocimiento. Contra las disciplinas escolares como representación y expresión de la cultura valiosa.**

Si nos preguntáramos quién debe decidir lo que es valioso y en función de qué criterios, o, simplemente, cuáles son los criterios de validación del conocimiento escolar, nos encontraríamos con una variada panoplia de respuestas construidas desde posiciones diferentes que a menudo han desembocado en conclusiones bastante divergentes. Ello ha sucedido, las más de las veces, entre epistemólogos (filósofos) y sociólogos, por resumir. Los primeros han tratado de buscar justificaciones de tipo epistemológico en las que fundamentar la selección del conocimiento, los segundos han enfatizado por lo general el carácter social y político de la misma. Conocido es que ciertos filósofos analíticos de la educación como R.S.Peters, P.H.Hirst, o J.White<sup>18</sup> abogaron en los setentas por defender que los criterios de validación del conocimiento no guardan relación alguna con la división en clases o con cualquier otra "circunstancia" social...; esto les lleva a encontrar e identificar áreas de conocimiento indiscutibles e indiscutidas —las disciplinas— que se tornan en invariables sintácticas y semánticas.<sup>19</sup>

Muchos son los argumentos que se han venido esgrimiendo para reforzar la posición de las disciplinas científicas como fuentes ineludibles (y únicas) para la selección del conocimiento escolar. Convendría no olvidar al menos dos tipos de argumentaciones que, aunque rara vez se presentan aisladamente, han contribuido poderosamente a configurar una enraizada creencia que anida segura en el interior del campo profesional de los y las docentes (también en muchas de las propuestas que se han presentado y presentan como innovadoras en el campo del currículum<sup>20</sup>):

---

<sup>18</sup> La obra más asequible en castellano, utilizada por el que esto escribe, y que reúne abundantes colaboraciones de estos autores, es la publicada en Fondo de Cultura Económica de Méjico, en 1977, coordinada por el primero de los tres y titulada *Filosofía de la Educación*.

<sup>19</sup> Cada disciplina, según Hirst posee cuatro rasgos lógico-formales distintivos que la identifican y la convierten en insustituible: conceptos propios, estructura lógica distintiva, criterios de validación de sus enunciados —noción de verdad— y método específico. Según esto, la racionalidad y potencialidad explicativa de las disciplinas está fuera de toda sospecha pues anida en su "núcleo esencial"; en consecuencia, estas "formas de conocimiento" están legitimadas en cuanto tales para ejecutar la selección adecuada del capital cultural acumulado y disponible para cada momento y lugar. Más adelante, en el subapartado 2.2., referido a la crítica de la didáctica, volveré sobre este asunto.

<sup>20</sup>R.Cuesta(1998): *Clío en las aulas*. Akal. Madrid, ha demostrado ampliamente que esta ilusión

\*El primero de los argumentos postula de forma inequívoca que la propia naturaleza del conocimiento humano posee estructuras de crecimiento naturales e inherentes, independientemente de determinaciones subjetivas o históricas, y que esto es válido y comprobable tanto para las disciplinas científicas y la construcción del conocimiento en general, como para los sujetos epistémicos o cognoscentes. De esta "evidencia", investigada desde muy diversos campos y, de modo particular, por el influyente epistemólogo genético J.Piaget, se ha deducido, de manera harto reduccionista y eficientista por parte de sus epígonos, los defensores del instruccionalismo cognitivista, que la estructura del conocimiento disciplinar no sólo se adecua perfectamente —puesto que obedece a la misma naturaleza genético-formalista— a los procesos de aprendizaje de las personas, sino que se trata del instrumento más sencillo, económico y eficiente que se puede encontrar para activar el aprendizaje, entendido como desarrollo de la cognición...<sup>21</sup>

\*El segundo aporta perfiles más débiles desde el punto de vista epistemológico, pero, en compensación, presenta mayor capacidad de persuasión como argumento pedagógico merced a su pragmatismo: la utilidad que confiere a las disciplinas como reserva de conocimiento socialmente acumulado, como inagotable materia prima a la que acudir. De aquí, la disciplina sigue siendo ineludible marco de referencia para la selección de contenidos escolares y permanece como el núcleo básico de las materias de estudio en las escuelas. La retórica justificadora sitúa la cultura académica como fuente única del conocimiento escolar, dejando que la disciplina sea mera herramienta para re-construir el pensamiento individual.

Al día de hoy, y en el estado actual de las investigaciones sobre las complejas relaciones entre conocimiento socialmente organizado y *cultura escolar* y sobre sus diferencias —pues distintos son tanto los contextos en los que se producen y difunden, como sus funciones—, no sólo son insostenibles los argumentos expuestos

---

epistemológica, acompañada de la inseparable ficción psicológica, ha impregnado la mayor parte de los anhelos renovadores de la enseñanza de la historia —la *historia soñada*— de la contemporaneidad.

<sup>21</sup> Obsérvese que nos hemos referido antes a «sujetos epistémicos» para dejar bien sentada la exclusión de aspectos tales como el contexto social y cultural o las experiencias autobiográficas, que nunca interesaron las investigaciones sobre el razonamiento humano del epistemólogo suizo. Para una lectura crítica del constructivismo es imprescindible F.Hernández (1996): "Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico". En *Revista Argentina de Educación* nº24, y F.Hernández (1997): "La psicología en la educación escolar". En *Cuadernos de Pedagogía* nº256

sino que además resulta innegable el hecho de que las materias escolares son el fruto de un proceso histórico-social marcado por decisiones fundamentalmente políticas y en absoluto epistemológicas o pedagógicas, en el que se entrelazan factores y variables de muy distinta naturaleza. Son invenciones o arbitrarios culturales que requieren ser justificadas y arropadas retóricamente: en el caso de las disciplinas "clásicas", el peso de la tradición suele considerarse justificación suficiente (aunque, de vez en cuando, convenga reforzarlo...), no así cuando proceden de las propias necesidades o ensoñaciones de los educadores —caso de los llamados estudios medioambientales, estudios sociales<sup>22</sup>, ciencia integrada...— o de algún tipo de exigencia externa —economía, informática, tecnología, educación vial...—. En suma, para tener éxito social, las materias escolares deben ser capaces de aglutinar a una comunidad intelectual y de ofrecer una identidad profesional clara a quienes la imparten; la recompensa final suele significar su inclusión en el currículum, su institucionalización a través de la ley, culminando así la transformación de un "saber" en asignatura que supone, entre otras cosas, la culminación de un proceso de selección, definición y justificación de una parcela de conocimiento valioso y legítimo.<sup>23</sup>

Otro asunto, que queda aquí sólo apuntado, sería definir el perfil y las tareas

---

<sup>22</sup>Muy aconsejable, en este sentido, resulta la lectura de un artículo del estadounidense R.W.Evans, titulado "The societal-problems approach and the teaching of history". En *Social Education*, 1989. También Hernández,F.(1999): "Estudios culturales y lo emergente en educación". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº285.

<sup>23</sup>Goodson, defiende la existencia de estas *etapas constitutivas* propias del proceso de institucionalización de una materia escolar en "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En *Revista de Educación* nº295, 1991, págs.,22-27). Chervel, se ha referido acertadamente al término disciplina resaltando su polisemia y ambigüedad: efectivamente, al referirse por igual a los ámbitos de conocimiento científico como a las materias escolares, se pone de manifiesto que estas últimas son construcciones relativamente autónomas dotadas de funciones muy precisas que las convierten en instrumentos para ejercitar la mente con arreglo a cánones de orden, rigor y exigencia. Asimismo destaca la importancia de estas creaciones culturales como instrumentos para perpetuar la sociedad: "las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela" (A.Chervel, 1991: ""Historia de las disciplinas escolares". En *Revista de Educación*, nº295). B.Bernstein (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid, desde su perspectiva, define las disciplinas como "discurso especializado, discreto, con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de acceso, formas de examen y principios de distribución del éxito y de privilegios (...), son narcisistas, orientadas hacia su propio desarrollo más que a aplicaciones fuera de sí mismas."

específicas de los distintos agentes que intervienen en el proceso constitutivo de esta selección. Como mínimo habría que señalar tres: el Estado, el de los expertos, el de los libros de texto y el del profesorado que, en última instancia, recontextualiza todo el proceso. El Estado justifica oficialmente las materias escolares, las legitima institucionalmente, pero ante todo las otorga carta de naturaleza como conocimiento concluso, terminado, no problemático y funcional. El papel de los expertos tampoco es desdeñable pero, posiblemente, sea el campo profesional, como se ha dicho, el que requiera nuestra máxima atención.<sup>24</sup> Respecto de los libros de texto y proyectos editoriales podrían decirse muchas cosas, no en balde son quienes representan y materializan el conocimiento escolar en primera instancia. M.Apple lo explicó con claridad meridiana hace tiempo: "contribuyen a establecer los cánones de verdad y, de esta forma, también ayudan a crear un importante punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad."

Por todo lo dicho, parece claro que la escuela comercializa e instruye en una cultura particular que vende como *la cultura*; evidentemente esa inculcación selectiva conlleva una exclusión (o muchas). Llegados a este punto, estamos obligados a situar la perspectiva desde la que afirmamos esta premisa y, al mismo tiempo, a profundizar en el análisis del proceso mediante el cual un determinado tipo de cultura es considerado digno (o indigno) de transmisión en la escuela. Asimismo, recuperando el estilo de la dialéctica negativa, no podemos olvidar preguntarnos si es posible sostener una idea coherente de educación que no esté fundamentada en una noción de valor objetiva y universal, es decir, que esté decantada hacia lo correcto y lo verdadero<sup>25</sup>; si podemos elegir por nosotros mismos lo que es valioso...

Un primer conjunto de consideraciones aconsejan ubicarse a favor de un cierto relativismo epistemológico —que no cultural—, para, en segundo término, afirmar con rotundidad la defensa de una epistemología situada desde la que seleccionar genealógicamente la cultura adecuada a un proyecto educativo emancipatorio.

#### 2.1.1.1. La necesidad de un cierto relativismo epistemológico.

Si tomamos como rasgo característico de los grupos humanos su diversidad y pluralidad, cambiante y contingente (nunca esencia inamovible), y hacemos del

---

<sup>24</sup> De ahí el notabilísimo interés que presenta un trabajo como el de Javier Merchán.

<sup>25</sup> Forquin, J.C. op.cit.

respeto y el diálogo acerca de (y para con) esta cualidad uno de los valores irrenunciables a promover en nuestro proyecto educativo crítico..., no resulta fácil admitir ni la persistencia en el tiempo de los conocimientos seleccionados para la enseñanza<sup>26</sup>, ni la creciente tendencia a la homogeneización de los currícula — cualquier análisis comparado entre planes de estudio pone de relieve las sorprendentes similitudes que existen en la selección de contenidos realizados en países con culturas y desarrollos históricos muy diferentes—. ¿Cómo explicar esto? Concurren en ello múltiples factores: justificaciones basadas en criterios epistemológicos y filosóficos —ligadas a la creencia de que existen formas universales y superiores de organizar el conocimiento que funcionarían como invariantes interculturales e intemporales—, razones políticas —relacionadas con la imposición de pautas culturales occidentales a través de la propia dinámica económica y de las directrices marcadas por los innumerables organismos internacionales del ramo; piénsese en el papel de la UNESCO...—.

Esta tendencia a la homogeneización de las miradas, que resulta particularmente llamativo en la enseñanza de la Historia<sup>27</sup>, no es en absoluto ajena al monopolio del pensamiento único y están por estudiar las mil formas en que se concreta y materializa en el campo de la enseñanza: modelos de organización del currículum, formación del profesorado, orientaciones y prácticas pedagógicas, etc. Cabría decir que desde la década de los noventa, desaparecido el segundo mundo, asistimos a un fortalecimiento de diversas formas de colonización cultural en las que las reformas

---

<sup>26</sup> Recientemente ha insistido en ello R.López Facal (artículo de Íber, 24).

<sup>27</sup> Resulta aleccionadora en este sentido la lectura de un artículo de B.von Börries (1989), "Entre la pretensión histórico-universalista y la práctica etnocentrista" En Riekenberg,M.(1991): *Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires. El autor demuestra cumplidamente que la visión que los estudiantes secundarios alemanes reciben de los pueblos de América Latina a través de los textos no sólo es absolutamente ahistórica sino además fuertemente colonialista por haberse filtrado previamente en el cedazo de la más rancia historiografía española... El análisis de más de una veintena de textos le lleva a concluir que "los estudiantes secundarios de Alemania no se enteran a través de los textos de historia actuales que existen otras personas fuera de Europa y que estas personas tienen su propia historia. Es más, no se les ofrece una noción de que estos pueblos desempeñan un papel importante en la historia mundial y que es necesario confrontarse con ellos para poder sobrevivir solidaria y dignamente" (p.203). Situaciones similares pueden encontrarse en otros estudios como el coordinado por C.Carpentier (1999), *Identité nationale et enseignement de l'histoire: contextes européens et africains*, París-Quebec. l'Harmattan. Otras referencias en el trabajo de R.Valls (2000): "La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la historia...". *Con-Ciencia Social*, nº4 (en prensa).

educativas puestas en marcha en los países *menos empobrecidos* —como el lector o lectora fácilmente deducirá estoy pensando en Latinoamérica— están jugando un destacadísimo papel "integrador": no olvidemos que a través de ellas se está dotando de validez universal una determinada concepción sobre la cognición humana.

Ya hemos dicho que todo conocimiento escolar es una *tradición inventada*<sup>28</sup> y, como tal, una selección no equitativa de la cultura disponible. De manera que el conocimiento que se considera valioso refleja la visión que los grupos sociales dominantes tienen de lo que es representativo de su cultura y, por tanto, de lo que merece ser transmitido para que ésta se perpetúe. De esta guisa tiende a valorarse y a seleccionarse aquel conocimiento que, a su vez, fue ya seleccionado. Y lo mismo ocurre con lo que queda excluido, con lo que quedó fuera por no ser de valor y que hoy también carece de él porque, ¡claro!, en su día, quedó fuera de la selección...

Una pequeña digresión... Nuestra particular tradición selectiva (burguesa, androcéntrica y occidental) identifica modernidad con racionalidad y progreso, y se fundamenta en una epistemología firme y rigurosa. J.M.Naredo en un artículo brillante y sugestivo publicado en la revista *Archipiélago*<sup>29</sup>, afirma que nuestra tradición epistemológica responde a una concepción de cultura virtualmente escindida del concepto de naturaleza; una ruptura que se produce a partir del siglo XVI y que supone el olvido de las antiguas visiones unitarias del mundo en las que cultura (humanidad) y naturaleza (tierra) se hallaban estrechamente interconectadas. "Se abrió — escribe Naredo— así un foso vertiginoso entre las dimensiones estéticas y éticas y la búsqueda de eficiencias y funcionalidades extremadamente localizadas bajo el predominio de enfoques mecánicos y causales de una ciencia parcelaria".

Desde mediados de siglo asistimos a un intento cada vez más desesperado por reconciliar los términos de aquel divorcio, como consecuencia de la crisis de los presupuestos que en su día lo hicieron posible. Lo cierto es que hoy serían pocos los filósofos de la ciencia que negarían la evidencia de que los conceptos y teorías que utilizamos para explicar la naturaleza no los descubrimos, sino que los forjamos; que los dominios que estudiamos no están en sí divididos, sino que somos nosotros mismos quienes los dividimos así, con arreglo a cierto aparato teórico previo...: que la creación científica se moviliza por intuiciones metacientíficas que nos

---

<sup>28</sup> Hobsbawm, E. y Ranger, T, —(1989): *L'invent de la tradició*— definen la cuestión del siguiente modo: "Se supone que la tradición inventada se refiere a un conjunto de prácticas normalmente gobernadas por reglas abierta o tácitamente aceptadas, dotadas de un ritual o naturaleza simbólica que busca hacer circular ciertos valores y normas de comportamiento mediante la repetición, lo que implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, allí donde es posible, intentan normalmente establecer continuidad, con un pasado histórico adecuado."

<sup>29</sup> "Sobre las relaciones entre ciencia, cultura y naturaleza". En *Archipiélago* nº15.

ayudan a fijar el objeto de estudio y las preguntas pertinentes... En definitiva, que el ser humano no es un observador neutral de la naturaleza sino que, como parte integrante de ella, forja, con su mente, la naturaleza misma: la naturaleza es, en fin, un producto de la mente humana.<sup>30</sup>

En el camino de la crítica de la ciencia —esa suerte de creencia racional justificada, como la define G.Bueno— y del cientifismo, se produce el encuentro con los movimientos sociales emergentes que pugnan por una sociedad más justa e igualitaria. Por ejemplo, las epistemologías feministas presuponen que en todo producto científico existe la huella del grupo mayoritario y dominante (hombre, blanco, heterosexual y occidental) y, desde esa premisa, impugnan la irreductibilidad de la identificación entre ciencia y progreso humano. C.Merchant<sup>31</sup> advierte que con la irrupción de la ciencia baconiana, la relación entre cultura y naturaleza cambia y pasa a nombrarse de otro modo; su interesantísimo trabajo está orientado a resaltar la importancia de las metáforas sexuales, basadas en el dominio, en la articulación del conocimiento: a partir de Bacon, lo femenino, como objeto, pasivo, pasa a identificarse con la naturaleza, frente a lo masculino, sujeto, activo, se identificaría con el conocimiento mismo; ya con Newton la metáfora se hace más explícita si cabe: la naturaleza se troca directamente en máquina al servicio de un hombre dotado de insaciable ansia de dominación.

Hasta aquí una digresión que, a mi juicio, no era banal. Por si alguien no había reparado en ello, en la escuela, es obvio que no sólo se aprenden conocimientos, sino un tipo de relación "especial" con el conocimiento a través de las disciplinas escolares, y esto pocas veces se discute y a menudo nos pasa desapercibido a pesar de sus potentísimas implicaciones en el terreno axiológico y relacional —educar el deseo, aprender dialogando...—. Esta epistemología dominante deviene en uno de los más importantes obstáculos para la innovación desde una perspectiva crítica ya que descarta el subjetivismo humano en el proceso de construcción de la realidad; pone el énfasis en la actividad mental individual y se muestra desinteresada y distante a la hora de favorecer y producir cambios en la sociedad; favorece, en fin, la perpetuación de valores establecidos, como la idea de eficiencia, unida a la devaluación de la intuición y la imaginación, o la sumisión a cierto tipo de racionalidad instrumental y tecnológica...

#### 2.1.1.2. Por una epistemología situada.

---

<sup>30</sup> Me gustaría indicar —por situar esta reflexión con relación a la Historia— que en buena medida aquí se encuentra el argumento fuerte de la crítica que Bloch y Febvre realizaron al historicismo positivista dominante en la historiografía de su época, al denunciar la falsa distinción entre el contexto de descubrimiento y contexto de justificación y demostrar que el método —heurística, análisis, crítica y síntesis— es ya, en sí mismo, un contenido de la ciencia.

<sup>31</sup> Merchant,C.(1980): *The death of nature. Women, ecology and the scientific revolution*. New York



M.Young, en su seminal obra de 1971<sup>32</sup> establece con claridad los parámetros que definen las características del currículo de las sociedades alfabetizadas: a) conocimientos alfabéticos contruidos sobre una tradición erudita y libresca que priorizan la expresión lecto-escrita sobre cualquier otra; b) conocimientos que dan prioridad al individualismo intelectual enfatizando actividades individuales; c) conocimientos abstractos que se construyen de acuerdo con su propia lógica, escindido de la experiencia cotidiana de los sujetos; d) los conocimientos más valorados son los que permiten una evaluación objetivable. Es obvio que la conversión de esta forma de conocer —ligada a la cultura y a los valores y aspiraciones de los niños y niñas de las clases medias occidentales; de difícil acceso (como mínimo) para el "resto"— en conocimiento valioso y pertinente para organizar la instrucción en cualquier tiempo y lugar, como pretende la educación liberal a través de la justificación de los filósofos analíticos, es, evidentemente, una decisión política —"una batalla fundamentalmente moral", escribirá B.Bernstein una década más tarde—.

Todo esto ha sido y es cuestionado —la posmodernidad no trabajó *ex novo*— desde ópticas, enfoques e intereses muy diversos por los que, por eso mismo, es necesario transitar con suma cautela. Frente a la homogeneización que se postula triunfante en este fin de milenio, en principio podría considerarse un reto para la DC la idea de *universalizar la sensibilidad respecto a las diferencias...* Pero, habría que matizar bien qué entendemos, desde una perspectiva crítica con todo tipo de injusticia y comprometida con la transformación social, por promover la aceptación de la diversidad o por universalizar la sensibilidad respecto a las diferencias... Porque, evidentemente, los riesgos pueden ser muchos: desde promover el orgullo étnico a fomentar narrativas excluyentes que refuercen la alienación y la división.<sup>33</sup> Pese a todas las críticas que desde la perspectiva sociológica hemos hecho a los criterios de

---

<sup>32</sup> Me refiero a la obra que Young coordinó con el título *Knowledge and control*, considerada como carta fundacional de la "nueva sociología del conocimiento". Citado en Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.

<sup>33</sup> Recientemente, un libro de N.Postman —la referencia es Postman N.(2000): *El fin de la educación*, Eumo-Octaedro. Barcelona— que reseñaba ampliamente F.Savater en un artículo publicado en *El País* (29-IV-2000), se ha ocupado de estos y otros asuntos, centrándose en la situación de la educación en los USA, pero realizando consideraciones muy atinadas perfectamente aplicables a nuestra realidad cercana.

selección del conocimiento pretendidamente basados en argumentaciones de base estrictamente filosófica y epistemológica, hay que admitir que dicha perspectiva adolece de un alto grado de vulnerabilidad, pues, inevitablemente, tiende a situarse en los aledaños de un siempre incómodo relativismo epistemológico y cultural. La polémica está servida: ¿será ontológicamente imposible otorgar justificaciones fundamentales (ligadas a criterios de verdad y a valores formativos universales) y habrá que conformarse con meras justificaciones de oportunidad, siguiendo la terminología que utiliza J.C.Forquin?, ¿no será que el relativismo moderno al que conducen —queriéndolo o no— los nuevos sociólogos del conocimiento, es el fruto de una confusión entre objetividad y certeza, entre racionalismo y dogmatismo? En cualquier caso, estamos, sin duda, ante un "nuevo" horizonte de problemas ante los que no es fácil orientarse, pues, como en una ocasión le oí decir a José L.Sampedro, en la vida social no hay resolución de los problemas que se plantean, hay sólo *horizontes* que "superan" unos pero que, automáticamente, desencadenan otros distintos.

Entiendo que no estaría de más volver a traer a colación en esta controversia la lógica de la argumentación habermasiana, emparentada con la lógica informal de S. Toulmin, como itinerario posible en tanto que se ofrece a mediar (y superar) entre las concepciones universalistas-absolutistas y las relativistas. La lógica de la propuesta habermasiana, que bucea en las inferencias intersubjetivas como fuentes de conocimiento, tiene un claro componente pragmático y humanista —más que sintáctico o semántico, como ocurre con la lógica formal y proposicional—, pues se ocuparía de determinar en qué estriba la capacidad de convencimiento de los argumentos en orden a obtener un consenso discursivo acerca de un juicio dado; la intersubjetividad —el acuerdo adoptado en una comunidad de sujetos— se torna en la mejor y única garantía de la objetividad. En ese contexto, por "argumento" habría que entender la justificación racional y procedimental que nos motiva (racionalmente) a reconocer como satisfecha la pretensión de validez de dicho juicio<sup>34</sup>.

Ahora bien, con el permiso de Paz Gimeno, creo que la teoría de la acción comunicativa no nos soluciona sino la parte más "procedimental" del problema que aquí estamos planteando: cómo realizar una selección *situada* del conocimiento, más allá de las disciplinas y del conocimiento socialmente considerado valioso, cuya

---

<sup>34</sup> J.Muguerza, 1990: *Desde la perplejidad*. F.C.E, Madrid. p., 300

objetividad se le supone. Sirviéndome del auxilio de los trabajos de algunas feministas (en particular de S.Harding<sup>35</sup>) estableceré a continuación algunas hipótesis para orientar la discusión y que estimo de utilidad para el trabajo fedicariano:

\*Existe una noción de objetividad que no niega la carga relacional entre sujeto y objeto de conocimiento y que se construye a partir de ella. Una "objetividad fuerte" fundada en la reflexividad sobre las propias creencias y valores en la que sujeto y objeto son ubicados en el mismo plano crítico.

\*Todo conocimiento es socialmente situado pero algunas situaciones son preferibles a otras. Puede construirse una lógica rigurosa que eleve la objetividad y produzca conocimiento útil para los grupos marginados y no para los grupos dominantes.

\*Pensar desde las vidas marginadas y tomar la vida cotidiana como problema y punto de partida, puede generar mayores niveles de objetividad fuerte que la fórmula tradicional que se pretende escindida *a priori* de la existencia material.

### 2.1.2. Escuela, conocimiento y dominación.

La crítica a la selección del conocimiento está íntimamente unida a su utilización como instrumento de socialización y dominio en la escuela. De manera que lo que escribo a continuación necesariamente complementa y problematiza algunas de las cuestiones referidas en el apartado anterior. Considero clave, en este sentido, revisar la contribución que la escuela ha realizado (y sigue realizando) al proceso de división del trabajo en la era del capitalismo.

Volviendo al centro del análisis de K.Marx sobre la división social del trabajo —*El Capital*, vol.2: "la separación de las potencias espirituales del proceso de producción y el trabajo manual"—, entiendo que la escuela es una institución de naturaleza esencialmente capitalista no sólo porque transmite contenidos convenientes al sistema o porque colabore en la formación de individualidades apropiadas (cualificados profesional y psicológicamente) para la producción, sino, sobre todo, por su papel (insustituible aún hoy) en la definición y reproducción de la división social del trabajo. La escuela reproduce y es capitalista fundamentalmente porque existe como

---

<sup>35</sup> Harding,S.(1986): *Ciencia y feminismo*.Morata. madrid. Un estudio profundo y documentadísimo sobre las epistemologías feministas puede encontrarse en la tesis doctoral de mi buena amiga C.Magallón. Magallón,C.(1998): *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid. CSIC.

esfera separada de la producción e identificada con el trabajo intelectual. La función clave de la escuela en la sociedad capitalista sigue siendo (como en época de Marx, aunque de manera harto diferente) no tanto cualificar, sino legitimar, justificar, dar cuerpo y existencia física a la separación entre trabajo manual e intelectual, entre concepción y ejecución. En este marco, el trabajador manual se define más por un déficit que por una intervención positiva que se opera sobre él: el trabajador o trabajadora manual es aquel o aquella a quienes les falta un determinado grado de escolarización. Por eso, es evidente que en la escuela persisten procesos de socialización por negación (o por privación de credenciales y títulos) incluso más eficaces y abundantes que los que se producen por imposición activa.

Por todo ello, podría resultar contradictorio, a primera vista, que la función reproductora de la escuela continúe, y se refuerce incluso, a pesar del triunfo de la escolarización obligatoria y de los procesos democratizadores introducidos por las reformas de los sistemas educativos de masas. Sin embargo, es evidente que la superación del *apartheid* escolar de los sistemas elitistas que conoció Marx, no ha inhibido, o perturbado siquiera, la función social reproductora de la escuela<sup>36</sup>, más bien ha profundizado la desigualdad merced a una serie de factores muy variados. Entre ellos: el mantenimiento de las jerarquías escolares; del *cursus* escolar entendido como un tiempo predeterminado marcado por implacables mecanismos de selección, clasificación y relegación; de la naturalización de las desigualdades sociales, transformándolas en desigualdades individuales puramente escolares basadas en méritos y dones. Tampoco es desdeñable la contribución de otras variables nuevas: la aparición de problemas que se presentan irresolubles ante la ineficacia del trabajo pedagógico, como el desembarco de cohortes de "alumnos desmotivados", o la pérdida del valor (simbólico y mercantil) de los títulos, que tiende a provocar la sensación, de haber llegado al fin de la concurrencia entre la escuela y el mercado laboral; una percepción básicamente errónea, pues está claro que si hoy puede sostenerse que el éxito escolar no garantiza el éxito social, lo que sigue siendo innegable es que el fracaso escolar sí garantiza el fracaso social.

De todo lo anterior deduzco más razones, si cabe, por las que sigue siendo urgente y

---

<sup>36</sup>Grignon, C. (1998): "Escuela, trabajo y desigualdades". En *Neoliberalismo vs. democracia*. La Piqueta. Madrid.

fundante impugnar la "ideología de la cultura desinteresada"<sup>37</sup>, remedo de una definición aristocrática de la cultura que perdura en el núcleo duro de los códigos pedagógicos y profesionales —organizados en torno a disciplinas, no se olvide—, como premisa a partir de la cual comenzar a debilitar la separación entre escuela y producción para modificar el principio de la división de clases central en la formación social capitalista. Es evidente que la idea de un currículo fundado en una diferenciación no jerárquica de los saberes implica una alternativa revolucionaria; la subversión de lo que consideramos habitualmente como la esencia misma de la educación. I.F.Goodson(1995)<sup>38</sup> aporta una anécdota interesante cuando glosa la efímera "experiencia" de una disciplina denominada la *ciencia de las cosas comunes* pensada para la escuela elemental —cosas que interesan actualmente a los alumnos como una descripción de sus ropas, cómo se fabrican, de dónde proceden los artículos que se consumen, etc.— por el victoriano Richard Dawes en la década de 1840... Goodson narra cómo escasos años más tarde, la enseñanza pública de la Inglaterra victoriana entendió que la enseñanza de tales *cosas comunes* estaba socavando los esfuerzos por "educar" a las clases bajas en la correcta dirección...; el Informe del comité parlamentario de la Asociación Británica para el Progreso de la Ciencia fue muy preciso al afirmar que "se crearía un estado incompleto y vicioso de la sociedad si aquellos que no se han visto comparativamente bendecidos por los dones de la naturaleza llegaran a alcanzar logros intelectuales generalmente superiores a los de quienes ocupan una posición social superior". Estamos ante un diagnóstico de muy similar jaez, aunque más civilizado y correcto en la expresión, al famoso dictado de Bravo Murillo (a la sazón Ministro de Fomento) según el cual España no necesitaba un pueblo pensante, sino mulos que trabajaran.

Unas pautas, en suma, que parecen reforzarse y re-nominarse —véanse las llamadas al nuevo "vocacionalismo", al que también dedica su atención recientemente B.Bernstein<sup>39</sup> — en las "revisiones" que actualmente están sufriendo las políticas educativas otrora impulsadas por gobiernos socialdemocráticos. Digo yo que habrá que estar vigilantes pues, como pone de manifiesto este sociólogo

---

<sup>37</sup>Veblen, T. (1987): *Teoría de la clase ociosa*. Orbis. Barcelona.

<sup>38</sup>En *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares. Barcelona.

<sup>39</sup> Bernstein(1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid.

británico de la educación, la línea de tendencia en el marco del *capitalismo reorganizado* se orienta a que la revolución tecnológica va a exigir la presencia de un cada vez más reducido número de funciones ejecutivas superespecializadas en los sistemas productivos; algo que redundará en que las relaciones entre educación y producción profundicen su debilitamiento, especialmente en los niveles más bajos de la escolarización, fortaleciéndose, únicamente, en los grados superiores. Derivado de todo ello es previsible una cierta tendencia a la desescolarización (inicial) en el seno de las familias más académicas de las clases dominantes, al tiempo que los grupos sociales destinados a ocupaciones manuales seguirán aferrados a escuelas que seguirán ejerciendo un control simbólico supervisor del discurso y la moral dominante, al tiempo que regulador de las funciones artesanales que el mercado precise.<sup>40</sup>

En el marco de una DC potente e innovadora, sin duda alguna, todas estas consideraciones —estructurales— habrán de ser tenidas en cuenta en el debate sobre el conocimiento escolar que deseamos, en la búsqueda de alternativas al saber clasista, androcéntrico y etnocéntrico que destilan las disciplinas tradicionales, reguladas y enseñadas en la escuela de la era capitalista. De las cosas que he leído últimamente me parece muy recomendable un pequeño artículo de la feminista y socióloga norteamericana Nancy Fraser, aparecido en el nº0 de la versión española de *New left review*, significativamente titulado "¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de justicia en la era 'postsocialista'". La autora, tras argumentar con absoluta pulcritud la creciente importancia de los conflictos de identidad grupal —reivindicaciones de reconocimiento de la diferencia bajo la bandera de la nacionalidad, de la etnicidad, del género, de la sexualidad...— y el riesgo de que éstos acaben reemplazando u ocultando los conflictos de clase ligados a la reivindicación de la redistribución económica, defiende la urgente necesidad de "desarrollar una *teoría crítica del reconocimiento*, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan

---

<sup>40</sup> Sin entrar en discrepancias serias con este planteamiento prospectivo, creo que el caso español está algo alejado de ese tipo de "salidas". Pero el centro del análisis me parece útil: ahí están para confirmarlo las crecientes demandas de modificación de la LOGSE, la puesta en funcionamiento de "sofisticadas" fórmulas de segregación —v.g. el caso de Cataluña y Valencia— del alumnado presentadas con un fuerte marchamo tecnocrático y amparadas bajo el paraguas legitimador de la ilusión vocacionalista de la que habla el sociólogo británico.

combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad."

Efectivamente, para ello tenemos que dar por sentado que la justicia precisa hoy de dos dimensiones: redistribución y reconocimiento. Personalmente diré que las ideas que transitan en este artículo —que por supuesto no solucionan ningún problema pero abren caminos para pensarlos de otra forma— no sólo me parecen sugestivas e intelectualmente audaces, sino moralmente muy superiores a algunos planteamientos que desde un racionalismo ilustrado, a mi juicio, a veces excesivamente acartonado, encuentran serias dificultades para metabolizar adecuadamente los cambios acontecidos en este fin de siglo<sup>41</sup>.

Admitamos que las personas queremos saber más para vivir mejor —para sentir más—; la razón y el conocimiento "mejores", por lo tanto, deberían estar siempre ligados a fines prácticos vinculados explícitamente a una preocupación por la calidad de la vida. Admitamos que los adolescentes y los jóvenes de nuestros colegios e institutos, como *comunidad bivalente* siguiendo la terminología de la Fraser, no sólo son sujetos merecedores de redistribución sino también de reconocimiento —por aquí podemos encontrar alguna rendija para gatear y empezar a recomponer, con ellos, la *memoria rota* citroniana—. Lo cierto es que el producto educacional no se distribuye de igual manera y precisamente lo que permite esa distribución diferenciada es la existencia de muy diferentes códigos-escuela, de muchas y variadas prácticas pedagógicas según clase social, etnia o género... El hecho de que exista en la sociedad una suposición respecto a que la escolarización es un producto homogéneo no significa nada. Cualquier estudio que compare una serie de variables que intervienen en la pedagogía —desde el ya clásico de N.Keddie sobre los distintos modos pedagógicos de enseñanza de las ciencias sociales en la *escuela comprehensiva* británica de finales de los sesentas, hasta el de T.T.da Silva sobre colegios brasileños, o el citado de J.Merchán, en proceso de elaboración—, demostrará la existencia de esas desigualdades: el conocimiento, la relación que se establece con éste y las habilidades transmitidas son de naturaleza diferente. Hasta tal punto que podemos afirmar, refiriéndonos a los hijos e hijas de las clases más

---

<sup>41</sup> Tengo esa sensación cuando releo estos días algunos pasajes del libro de A.Hidalgo(1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, sobre el relativismo cultural, o, por interpelar al amigo cercano, cuando trato de establecer un diálogo entre A.Martín, la DC y su riguroso (y honestísimo) trabajo sobre el problema del nacionalismo y su propuesta de formación ciudadana marcadamente antinacionalista.

desfavorecidas, que el problema no es que no aprendan porque sus valores o recursos o condicionantes familiares o sociales... sean "ajenos" al conocimiento valioso y oficial..., sino porque lo que se les ofrece ni siquiera tiene que ver con el conocimiento dominante, sino que se trata de una "visión" absolutamente degradada del mismo. Pero es que, además, buena parte del profesorado es tributario de un discurso psico-sociológico deficietarista —si se me permite el anacoluto— en virtud del cual, automáticamente, imputan las dificultades escolares a las características sociales y culturales "poco convenientes" de su clientela; el círculo se cierra, la redistribución y el reconocimiento tendrán que volver a esperar.

Habría que insistir para concluir: no basta con hablar de construir una *nueva sensibilidad*, habría que defender la articulación de una "epistemología situada y dialógica-dialogante", susceptible de aportar argumentos fuertes —es decir, capaces de motivar racionalmente al interlocutor— desde los que encarar nuevos procesos de selección (dialogada) de cultura emancipatoria, políticamente no neutral, basados en la redistribución y el reconocimiento. En cualquier caso lo que sí parece claro es que una selección realizada a partir de las disciplinas académicas que representan el dominio de una lógica estrictamente formalista y no procedimental, que prima lo abstracto sobre lo concreto, lo general sobre lo particular, lo culto sobre lo popular..., presenta serios obstáculos a la hora de hacer frente al reto que nos ocupa. La apuesta por un conocimiento abiertamente "interesado" (y situado) frente a la ideología de la cultura desinteresada que domina en la escuela capitalista, está en la base de lo que aquí estamos defendiendo. No olvidemos que "el proceso de creación, selección, organización y distribución de conocimiento escolar está estrechamente relacionado con los procesos sociales más amplios de acumulación y legitimación de la sociedad capitalista".<sup>42</sup>

En el marco de estas consideraciones finales, adquiere, en mi opinión, pleno sentido la propuesta fedicariana de articular el conocimiento de lo social a través del tratamiento de problemas sociales, actuales y relevantes. Dejaremos el tema aquí sólo planteado pues, a pesar de las muchas preguntas que quedan abiertas, parece obvio que la selección del currículo no puede hacerse según meros criterios de representatividad respecto de la cultura académica, sino que debe apoyarse, muy

---

<sup>42</sup>Silva, T.T.da (1995): *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.



fundamentalmente, en otros de carácter social y político.

### **2.1.3. Una consideración final.**

En principio, esto de indagar en el sentido del conocimiento escolar puede parecer una cuestión en la que el acuerdo entre el profesorado crítico se produce sin interferencias, de antemano. Estimo que en Fedicaria, sin ir más lejos, cohabitan dos formas, al menos, no antitéticas, pero sí diferentes, de aproximarse a este tema, ciertamente central. Me ha parecido oportuno exponer a continuación las visiones de dos colegas fedicarianos<sup>43</sup> sobre el asunto que nos ocupa, bien entendido que con el único ánimo de enriquecer el debate, un debate, que, por cierto, me permito el lujo de incluir en estas mismas líneas sin ocultar además mi mayor grado de identificación con uno de ellos.

Raimundo Cuesta, ha caracterizado el conocimiento escolar como un tipo de saber desvitalizado, jerarquizado y jerarquizador, complejo y original —fruto de un proceso de transmutación y de varias contextualizaciones—, y sociohistóricamente construido. Precisamente esta última dimensión genealógica es la que permite contemplar a las materias de enseñanza en las que se ha venido subdividiendo el conocimiento escolar, considerado valioso, como invenciones o tradiciones selectivas, saberes que se gestan en relación con poderes y campos profesionales. Una caracterización, en suma, de la que surge una potente categoría analítica como la de código disciplinar, "una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza". La sociogénesis del código disciplinar permite no sólo subrayar la autonomía constitutiva de las disciplinas escolares respecto a las ciencias de referencia, sino también afirmar que la construcción de los usos y modos de la Historia escolar son muy anteriores en el tiempo a la propia constitución y profesionalización de la ciencia histórica. Ambas premisas nos dejan las manos libres para entrar a fondo en la *ilusión* epistemológica de los que, cegados por el culto a las disciplinas, ingenuamente consideran que la innovación en la enseñanza de la

---

<sup>43</sup>Cuesta,R.(1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Pomares. Barcelona. García, F.F.(1999): *El medio urbano en la ESO: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral inédita dirigida por R.Porlán y X.M.Souto. Universidad de Sevilla.

historia, por ejemplo, provendrá, en gran medida, de un profesorado capacitado para pensar historiográficamente mejor...

Por su parte, F.García se pregunta a lo largo de un documentado e interesante capítulo de su tesis sobre qué conocimiento escolar consideramos deseable para los jóvenes en el actual contexto educativo. Para ello, repasa los términos en que se ha producido lo que denomina "el debate en torno al conocimiento escolar", destacando que el debate es, ante todo, epistemológico aunque posea importantes vertientes psicológicas, sociológicas e ideológicas. En todo caso la presentación de las distintas posiciones se hace desde una *perspectiva didáctica* que se postula integradora. El análisis, impecable desde el punto de vista lógico-formal, adolece, a mi juicio, de la ausencia de la perspectiva histórica o genealógica, que resalté en el párrafo anterior, lo cual supone, efectivamente, que el examen del conocimiento escolar que se realiza otorgue un excesivo peso a lo epistemológico —entendido aquí como ontogénesis, como indagación sobre la naturaleza específica y las relaciones entre los diversos tipos de conocimiento que, se afirma, coexisten en la escuela (científico, cotidiano y escolar)—, estrechando la puerta de entrada a conceptos o categorías heurísticas provenientes de la sociología del conocimiento, la historia social del currículo u otros campos que, según creo, enriquecerían el análisis y, si se me permite, la propuesta subyacente, pues permitirían situar la crítica social del conocimiento desde un punto de vista histórico al tiempo que flexibilizarían un tanto las fronteras —nada impermeables— entre los distintos "tipos" de conocimiento que se toman en consideración por separado.

La propuesta aludida consiste en la defensa de un conocimiento escolar que integra en su construcción tanto al *conocimiento cotidiano* (presente en las ideas del alumnado) y al *conocimiento socialmente organizado* (que está referido no únicamente a las aportaciones provenientes de las disciplinas), como a *la problemática socioambiental* (que permite "llevar" a la escuela la realidad problemática en que vivimos y enfatizar el interés emancipatorio del conocimiento social) y, de manera muy especial y decisiva, al *conocimiento metadisciplinar*. Éste último es un constructo típicamente iresiano —el código de IRES— donde se dan cita todos los anteriores, se les interroga y somete a juicio de intención...: "le otorgamos una función relevante en la selección y organización del conocimiento escolar, de manera que las aportaciones del conocimiento científico y del cotidiano, relativas a un

determinado problema u objeto de estudio, se interpretan en función de dicho marco de referencia más general."

Espero que la interpelación a los amigos sirva para avanzar, para aprender dialogando, desde la aceptación incondicional de la diversidad de opciones. La impugnanación de los códigos pedagógicos y profesionales, ¿incluye la refutación del código disciplinar en su totalidad?, ¿hasta qué punto (y cómo) el conocimiento disciplinar es o debe ser un referente de nuestras propuestas de conocimiento escolar deseable?, ¿dónde están los límites entre la cosificación de las ciencias sociales para convertirlas en referencias inexcusables y exclusivas del conocimiento escolar, y la práctica de la crítica al conocimiento disciplinar, sin complejos ni ambages, para fundar una acción pedagógica verdaderamente emancipatoria basada en problemas sociales actuales y relevantes? Partiendo de que el hogar de la DC es por naturaleza abierto y en construcción, a partir de estos asuntos me da la impresión de que podemos colocar algunos ladrillos juntos en el edificio.

## **2.2. LA DIDÁCTICA ESPECIAL COMO ESTRATEGIA DE REITERACIÓN DEL CONOCIMIENTO VALIOSO: LA ALQUIMIA DE LA TRIPLE VÍA CIRCULATORIA.**

"La educación es, esencialmente,  
el medio para arruinar la excepción en favor de la regla.  
La instrucción es, esencialmente también,  
el medio de enderezar el gusto contra la excepción  
a favor de la mediocridad."  
F.NIETZSCHE, 1888.

La ilusión epistemológica reforzada por la ficción psicologista dotan de sentido a la concepción académica y tecnoburocrática de la didáctica especial o, dicho de otro modo, epistemología y psicología unidas de la mano, justifican y reclaman la presencia de las disciplinas reguladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado se trata de bucear en la crítica de la didáctica y en su consideración como serio obstáculo para la innovación desde una perspectiva crítica. La caracterización del conocimiento escolar sobre una fuerte base psicológica (C.Coll), tiende a definir los contenidos como conjuntos de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación individualizada se consideran claves para el desarrollo social y personal del individuo. Se trata de dar con una dieta intelectual adecuada y

equilibrada realizando una serie de elecciones sobre bases objetivas para obtener un currículo útil a la formación de personas sensatas, cabales..., —añádase aquí lo que convenga: tolerantes, demócratas, solidarias...—, porque en el fondo, a pesar de las tramoyas y las retóricas referencias a la socialización, es el cultivo de la mente individual el objetivo central de la educación (subyace aquí un concepto de "educación liberal", revitalizado por el análisis filosófico a partir de los 60, cuyo origen, como el propio Hirst reconoce, nos remontaría a la antigüedad helénica: la educación "liberal" lo era según los griegos "porque consideraron que liberaba la mente para que pudiese funcionar según su propia naturaleza, que liberaba a la razón del error y de la ilusión, y liberaba del mal la conducta del hombre"; op. cit., 1977, 164-165).

A nadie se le escapa que las premisas más gruesas de Hirst y de la educación liberal plantean graves problemas y resultan difíciles de aceptar en su totalidad<sup>44</sup>, incluso para quienes se mueven en su mismo terreno. Ahora bien, todo ello no consigue empañar su éxito pues en el fondo de sus tesis no resulta difícil reconocer el dulzón retrogusto de la "ideología de la cultura desinteresada" que, cual Guadiana, aflora a la superficie de los debates con fuerza inusitada; estaríamos, pues, ante un territorio —el de la didáctica— abonado para lo que podríamos denominar *estrategias de reiteración del conocimiento valioso*, sancionadas por la escurridiza ideología del sentido común. Tres cuestiones llaman la atención respecto de este tipo de caracterizaciones:

- Destacan, no explican, y legitiman el papel que la sociedad desempeña en la selección de "ese" conocimiento que merece la pena aprender. Conocimiento al que se le supone capacidad intrínseca para dar cuenta de la realidad de forma racional, al tiempo que competencia y aptitudes para modelar *per se* un adecuado desarrollo intelectual para las jóvenes generaciones.

---

<sup>44</sup> Sobre la impugnación de tales aseveraciones: desde la propia epistemología, desde la sociología de la ciencia y desde la historia de las disciplinas o del currículum puede aportarse evidencia suficiente para demostrar que la escuela dista muchísimo de ser un espacio de consenso y armonía por lo que respecta al modo en que se adoptan decisiones para seleccionar el conocimiento valioso. La pretensión de que las distintas formas de conocimiento se constituyen en virtud de un entramado jerarquizado de conceptos y categorías susceptibles de ser aprendidas que se postulan con validez universal —pienso en el caso de la historia— no es sino un ejercicio de rabioso dogmatismo idealista que nos conduce a dos puertos posibles, que en el fondo se funden en uno: el del historicismo o el del providencialismo.

•Subrayan el carácter instrumental que el conocimiento posee, en tanto que supeditado a los objetivos pedagógicos. "Enseñar historia —se llega a afirmar— es enseñar lo que la historia es" sin reparar en el esencialismo.

•El conocimiento se ve dotado así de cierta fisicidad: contenido es "aquello sobre lo que se realizan aprendizajes significativos"; un conocimiento seguro, bien construido, dotado de una lógica psicológica propia independiente de quienes lo enseñan y de quienes lo aprenden y del contexto en que el aprendizaje se realiza. A los primeros —docentes— se les pedirá que lo conviertan en algo significativo (comprensible) para los segundos; a éstos —los discentes— que lo incorporen al acervo cognitivo de su desarrollo como individualidades en proceso de socialización.

A partir de estas premisas se ha ido construyendo el edificio de la Didáctica Especial de las ciencias sociales y su correspondiente comunidad profesional que, con no pocas dificultades, ha enhebrado su tejido institucional en el nicho universitario. Recientemente, esta, todavía incipiente, comunidad de profesionales parece haber encontrado en el concepto de "transposición didáctica" (TD)<sup>45</sup>, que designa el paso del "saber sabio" al "saber enseñado" y reconoce la obligada distancia que lo separa, la fórmula teórica adecuada para revestir con un lenguaje técnico de apariencia rigurosa su identidad distintiva como expertos de un saber cuyo substrato profundo es tan trivial como defender "la necesidad de adaptar el conocimiento científico a las necesidades de los alumnos, situando la historia y la psicología, como las dos caras de la moneda didáctica a las que se paga el tributo de una identidad científica y profesional conseguida a duras penas".<sup>46</sup> La didáctica entendida como TD es, en definitiva, un ardid tecnocrático que supone la reimposición de una racionalidad instrumental respecto a la función social y culturalmente reproductora de la escuela; opera como un refuerzo significativo que otorga, de paso, carta de naturaleza y dota de sentido a una comunidad profesional emergente cuya función como *formadores de los formadores* no debe caer fuera de nuestro escrutinio crítico.

---

<sup>45</sup>Chévallard, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. Forquin, Luis, Romero, F. García, ..., ponen de relieve que el concepto de transposición aparece por primera vez definido en la obra de M. Verret (1975); lo cierto es que en la didáctica alemana (Heimann) ya está el concepto claramente delimitado... (Speck y Wehle, 1980, op.cit.). En todo caso no me parece que el término aporte nada sustancial.

<sup>46</sup> Cuesta, R. y Mainer, J. (2000): "Didáctica crítica y educación histórica para pensar, desear y actuar de otra manera", En *Cuadernos de Pedagogía*. (en prensa).

Obsérvese cómo, Pilar Benejam, referente intelectual de la citada comunidad, en *Enseñar y aprender CCSS, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (1997, 73-75), argumenta, mediante la defensa de un determinado modelo de didáctica, a favor de un tipo de conocimiento escolar abiertamente identificado con la cultura valiosa y legítima: "para que la enseñanza de las CCSS sea posible, el conocimiento científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. En definitiva la TD es la ruptura que la didáctica específica opera para construir su campo, de manera que la didáctica de las CCSS se ocupa del saber que se enseña, es decir, de la teoría y la práctica de la transposición didáctica. El saber, tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber científico, pero, al mismo tiempo, para que el saber enseñado sea legítimo, es preciso que demuestre su adecuación a las finalidades que lo justifican, de manera que debe mostrarse «conforme» con el saber sabio." O más adelante, cuando se glosa a Chévallard para exponer "la especificidad de los constructos didácticos": "La Didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de la comunidad científica y que, al estar bien establecidos, pueden seguir un orden lógico porque estos saberes nada tienen que ver con las dudas y el debate que caracterizan la construcción de la ciencia. Está claro que no son conocimientos inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso los interpreta según sus conocimientos previos y capacidades. En Didáctica la dialéctica y el debate se presenta en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.

Todo concepto científico es indisociable del sistema de relaciones en el que interviene y se presenta en toda su amplitud y complejidad. El sistema didáctico, por el contrario, no puede llegar a esta globalidad porque los alumnos no podrían comprender el problema, de manera que los constructos didácticos se caracterizan por desintetizar los modelos científicos y fragmentar el conocimiento en capítulos y lecciones. La didáctica separa ciertos conceptos de parte de las relaciones en las que están implicados y luego, a lo largo de la escolaridad, reconstruye estas relaciones para acercarse de nuevo al modelo científico. Esta disociación de conceptos o desintetización del modelo científico, que luego debe ser recompuesto progresivamente, parece inherente al proyecto didáctico."

La cita es larga pero elocuente: la didáctica, así entendida, deviene en elemento esencial de una suerte de estrategia de la reiteración que naturaliza (al tiempo que

dota de funcionalidad) la selección de conocimiento valioso realizada *a priori* y al margen del contexto escolar. Como ocurre en toda escolástica, la lógica subyacente es nítida: se filtra delicadamente al mosquito y nos tragamos con naturalidad al camello, comportándonos como lo haría un sastre: adaptando el traje a las medidas del cliente.

En la estrategia de reiteración del conocimiento valioso a la que nos estamos refiriendo, podríamos hablar de la didáctica como una de las etapas de la triple vía circulatoria a través de la que una selección *ad hoc* de la cultura se troca en pertinente instrumento de reproducción social y cultural, de clasificación y, finalmente, en dispositivo de dominación, control y poder.

•La primera vía circulatoria consistiría en el mero hecho de privilegiar un determinado tipo de conocimiento socialmente relevante, racional y lógico —"bien establecido"— (disciplinado académicamente), al que se le supone también un valor educativo añadido intrínseco e indiscutido, así como una capacidad acreditada para "organizar" la realidad.

Esta primera vía circulatoria no queda en la mera selección, de la que ya nos hemos ocupado, sino que irá un poco más allá: es preciso que el privilegio de la selección se materialice, se disponga, formalmente, para su más eficaz y ampliada socialización, unidireccional; que adquiera, en suma, existencia física con objeto de eliminar "las dudas, el diálogo, el debate" que caracterizaron la etapa de la oralidad dialogante que anida detrás de toda elaboración científica. Se precisa un producto sin fisuras, que haya erradicado, en fin, la pluralidad y la diferencia, el mundo de las palabras y de la discusión agórica..., y ello sólo es posible a través de la escritura —la finalidad de la escritura es el poder y el control; su interés primordial reside en sacralizar la uniformidad de una cultura, no de "la" cultura—: tal es la función del texto escrito. El artefacto de Theuth es quien permite (en el *Fedro* platónico) la materialización de la sabiduría y la memoria. Llegados a este punto no me resisto a traer aquí las cautelas de Thamus, el rey egipcio, frente a la fascinación que pudiera producir el artificio tecnológico de Theuth: "este invento dará origen en las almas de quienes lo aprendan al olvido, por descuido del cultivo de la memoria, ya que los hombres por culpa de su confianza en la escritura, serán traídos al recuerdo desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo. Así que, no es un remedio para la memoria, sino para suscitar el recuerdo lo que es tu invento. Apariencia de sabiduría y no sabiduría verdadera procuras a tus discípulos. Pues

habiendo oído hablar de muchas cosas sin instrucción, darán la impresión de conocer muchas cosas, a pesar de ser en su mayoría unos perfectos ignorantes; y serán fastidiosos de tratar, al haberse convertido, en vez de sabios, en hombres con presunción de serlo".<sup>47</sup>

La escritura de la cultura valiosa constituye la primera vía circulatoria, insustituible e impagable, en la estrategia de la reiteración aludida: como sostiene Goodson, el currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y relativamente cambiante de los fundamentos racionales y la retórica legitimadora de la escolarización.

•La segunda vía circulatoria consistiría en convertir esa mirada privilegiada e inmarcible, ya escrita, en alimento disciplinario; aquí el papel de la didáctica, entendida como transposición del saber sabio en saber enseñado es esencial y opera, según sus defensores, un proceso (alquímico)<sup>48</sup> de larga duración, que encierra un itinerario de ida y vuelta: uno mediante el que, "necesariamente", el

---

<sup>47</sup> Una versión actualizada de estas cautelas referidas a las NNTT pueden encontrarse en el citado libro de N.Postman. Una reflexión muy bien trabada sobre la función y alcance de los medios y recursos en el marco de la innovación educativa en la tesis de J.Romero que pronto verá la luz en editorial Akal con el título *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*.

<sup>48</sup> En este punto, cuando J.Mateos leyó una primera versión de este texto, me llamó la atención sobre la utilización inadecuada que yo hacía del término *alquimia* que tomé prestado de Popkewitz. Transcribo su refutación pues la considero de interés: "Me referiré exclusivamente al concepto de 'alquimia', de la 'transmutación' que sufre el conocimiento desde su lugar de producción hasta el lugar de 'reproducción' (que dice Bernstein) que es la escuela. También un lugar de 'producción' de conocimiento habría que añadir,..Este concepto de alquimia tiene una potencialidad crítica porque pone en solfa la 'naturalidad' del conocimiento escolar y por tanto es un concepto que ha de verse en confrontación al de Transposición Didáctica que tu analizas muy bien en tu escrito y que, como bien dices, viene a justificar una armónica conexión entre el saber sabio y el saber enseñado. El concepto de alquimia (transmutación) que toma ese nombre por el sentido que tiene en las ciencias para referirse a la transformación de una cosa en algo radicalmente distinto. Por eso lleva implícita una función productiva (además de la reproductiva). Si esto es así, habría que confrontar el concepto de alquimia al de Transposición Didáctica porque vendría a impugnar su visión adaptativa de las disciplinas mediante el proceso de composición y recomposición que tu describes. Si compartes lo que quiero decir, deberías modificar el texto cuando empiezas a hablar de la segunda vía circulatoria, porque ahí parece que los didactas que criticamos aceptan la idea de alquimia ("...y opera, según sus defensores , un proceso alquímico de larga duración, que encierra un itinerario de ida y vuelta..") cuando deberían rechazarla porque , precisamente, tira por tierra su círculo armónico de final -principio - final (la T.D.) del proceso de construcción del conocimiento."

Evidentemente, se trata de "dos" transmutaciones de naturaleza diferente, pero ambas se producen y, además, coinciden al final porque si hay algo ontológicamente imposible es el sueño del círculo armónico de los transposicionistas..., luego, por tanto, su discurso oculta una transmutación indeseada que ellos mismos provocan con sus "enjuagues".



conocimiento debe jibarizarse, "fragmentarse y desintetizarse" y por lo tanto reescribirse en forma de lección, hasta hacerse "comprensible" y, lo que a menudo es más importante, adaptable a las condiciones espacio-temporales del código-escuela..., y otro, de "recomposición" que surgirá como fruto maduro (y final) del proceso de "convencimiento" que el discente haya necesitado para acercar su lógica (inferior) a la del conocimiento científico (superior), felizmente así adquirido<sup>49</sup> ¿Dónde anida el origen y la justificación última que legitima al transposicionista para postular sobre el armonioso círculo de la disciplina que se deconstruye para volver a reconstruirse a través de la correcta didáctica?: una vez más habrá que recurrir a Piaget, el mago, y a través de él a Descartes y Bacon.<sup>50</sup>

Mediante esta segunda vía circulatoria, que acontece en el interior de la propia escuela, se modelan conciencias y subjetividades —por negación o imposición, las más, y por convencimiento, las menos—, así se instrumentaliza el conocimiento valioso seleccionado como mecanismo de poder y de control social.

F.Nietzsche, en el libro cuarto —titulado "Disciplina y educación"— de la que pasa

---

<sup>49</sup>El importante auxilio teórico prestado por la psicopedagogía y la herramienta constructivista a este círculo armónico de los transposicionistas es clave. "la focalización en la racionalidad científica, el interés en describir el desarrollo intelectual en términos de un recorrido que va desde la progresiva descentralización de la subjetividad hacia la objetividad, y el deseo de expresar las más altas cotas de razonamiento en términos de formalizaciones matemáticas, configuran su modelo para describir el desarrollo cognitivo. En este modelo el razonamiento del que se habla carece de historia, y de valores y el pensamiento abstracto vinculado al razonamiento científico-matemático se presenta como la culminación del desarrollo cognitivo." (Hernández, F., 1996, 52))

<sup>50</sup>Efectivamente, desde Bacon y Descartes podemos decir que el currículo resulta ser un corpus de conocimientos organizados que han de ser transferidos a la mente de los discentes: en el fondo eso es lo que siguen pensando la mayoría de los psicólogos y docentes que se adscriben ahora al instruccionalismo constructivista. La idea de base es profundamente cartesiana y nos remite de nuevo a la visión dual y escindida entre mente (cultura-masculinidad) y cuerpo (naturaleza-feminidad) a la que ya nos hemos referido. Tanto el formalismo piagetiano como el cognitivismo se nutren de ahí al defender que todos los aspectos de un fenómeno complejo sólo pueden ser apreciados reduciéndolos a sus partes constitutivas para despiezarlos de acuerdo a leyes causales. Siguiendo el razonamiento: los científicos establecen las leyes de los sistemas físicos y sociales con objetividad, desde fuera, y los profesores enseñan un producto objetivo que se define operacionalmente y puede fragmentarse en unidades discretas y ordenadas —primero enseñamos letras y luego palabras, números y luego operaciones..., hechos históricos, conceptos y, finalmente, procesos y teorías...—. En suma, "el modelo piagetiano, que es la referencia subyacente para la noción de constructivismo utilizada en la propuesta curricular es (...) un modelo conservador, en la medida en que el problema central de su epistemología es cómo llegamos a conocer la realidad siguiendo un 'orden', para así adaptarnos a ella individualmente de manera satisfactoria." Hernández, F.(1996)

por ser la obra más elaborada, detallada y completa de su filosofía (*La voluntad de poderío*, 1981, 482-483), define de manera magistral los efectos soporíferos y disciplinatorios de este proceso en virtud del cual se priva al conocimiento de la vida (se desvitaliza): "Aquí la primera piedra de choque es el aburrimiento, la uniformidad que toda actividad maquinal trae consigo. Aprender a soportar éstas —y no sólo a soportarlas—, aprender a ver el aburrimiento circundado de un nimbo superior, éste ha sido hasta ahora el empeño de toda educación escolástica elevada. Aprender una cosa que no nos importa, y considerar que nuestro «deber» consiste precisamente en esta actividad «objetiva», aprender a estimar el placer y el deber separados entre sí, éste es el inapreciable empeño de las escuelas, su ventaja (...); bajo su bandera, el joven aprende a "encelarse"; primera condición de una futura capacidad para llenar maquinalmente sus propios deberes (como funcionario del Estado, esposo, esclavo burocrático, lector de periódicos y soldado). Acaso una existencia semejante tiene necesidad de una mayor justificación y de una transfiguración filosófica que cualquier otra; los sentimientos placenteros deben ser desvalorados, como sentimientos de ínfimo orden, por un tribunal infalible; debe haber el «deber en sí», acaso también el «pathos» del respeto de todo lo que es desagradable, y esta exigencia debe hablar como desde más allá de toda utilidad, afición, finalidad, imperativamente... La forma maquinal de existencia debe ser considerada como la más alta, la más venerable, como la más estimada en sí misma. (Tipo: Kant como fanático del concepto formal «tú debes»)."

•La tercera y última vía circulatoria supone la última estrategia de reiteración a través de la cual se completa el cuadro de la reproducción social y cultural de la escuela mediante el recurso al conocimiento socialmente valioso. Se trata de la interiorización, individualizada, de un proceso de distribución desigual del conocimiento que, naturalizado a través de estrategias muy diversas entre las que destacan por su abultado uso, las prácticas examinatorias, deviene en rigurosa clasificación social.

Efectivamente, como señala Popkewitz (1998) en *La conquista del alma infantil*, la propia etimología de la palabra "examen" (derivada del latín *agmen*, contracción de *agimen* —marcha, carrera, movimiento y, por extensión, muchedumbre, multitud, tropa, enjambre—, de *agere* y *ago* —hacer, llevar, conducir—) está referida a un doble campo semántico cuyo escrutinio nos interesa mucho a los efectos de esta tercera vía circulatoria: el examen como acción de pesar o fiel de la balanza..., y el

examen entendido como acción de mirar o considerar meticulosamente, escudriñar, censurar. Desde este punto de vista el examen supone una censura del significado, el escudriñado minucioso de las almas, al tiempo que la objetivación del sujeto, el pesado de los intelectos y su puesta en equilibrio, y, por ende, la naturalización de las desigualdades individuales, la clasificación socialmente útil. Como afirma M.Foucault en su ya clásico *Vigilar y castigar*, el examen adscribe a cada cual el rótulo de su propia singularidad, el estatuto de su propia individualidad, constituyéndolo como objeto y efecto de poder, como objeto y efecto de saber. "El examen vincula las normas sociales con las identidades personales gracias a una normalización que constituye un «rendimiento medio», así como un «nivel óptimo» al que deberían aspirar los estudiantes. Al marcar las fronteras, el examen objetiva al sujeto, haciéndolo visible al escrutinio, gracias al establecimiento de tecnologías destinadas a clasificar las capacidades, valores, niveles y «naturaleza» del niño". (Popkewitz, 1998, 129).

El saber enseñado, emanado del saber sabio socialmente valioso, ultima así su estrategia reiterativa y circulatoria hasta convertirse en eficaz saber-poder clasificatorio, productor y reproductor de las relaciones sociales existentes.

La DC debe plantearse romper la perversa dinámica que esconde esta triple vía circulatoria a través de la introducción de prácticas y discursos innovadores. Incitar al profesorado y al alumnado para que se atreva a romper con ciertos "techos de cristal" —tomando prestada la figura del vocabulario feminista— como el libro de texto, la organización disciplinar del currículo o los exámenes, no deberían ser tareas a descuidar por mucho que algunas de ellas nos traigan a la memoria alguno de los *topos* más comunes y significativos de las ensoñaciones reformistas de siempre.

### **PARTE 3: APRENDIENDO (E INNOVANDO) CON ALGUNOS POSTULADOS FEDICARIANOS.**

#### **3.1. PENSANDO HISTÓRICAMENTE..., CONTRA LA HISTORIA.**

Terminaré este trabajo exponiendo algunas reflexiones sobre el significado que tiene para mí la educación histórica (y crítica) de la ciudadanía en el umbral del siglo XXI en el contexto escolar. Admitamos, para empezar, que la "cultura histórica" es la

articulación práctica de la conciencia histórica que una sociedad lleva a cabo<sup>51</sup>; entendida de un modo amplio, la conciencia histórica —los "lugares de la memoria" (P.Nora) y del olvido colectivos— viene determinada por multitud de elementos —cognitivos, imaginarios, emocionales...— que se adquieren socialmente merced a las más variadas formas de experiencia y producción de sentido: desde los cuadros, las fotografías, los monumentos o las conmemoraciones históricas..., hasta la literatura, el cine o los medios de comunicación de masas..., pasando, inevitablemente, por la escuela.

Siguiendo este razonamiento y recuperando las ideas expuestas hasta aquí, parece claro que la educación de la conciencia histórica en los contextos escolares podría proporcionar ingentes posibilidades para cuestionar, desmitificar o rescatar del olvido, perspectivas, interpretaciones o miradas, arrumbadas por la contumaz e invasiva presencia de una memoria histórica oficial —memoria del estado, memoria social de las elites—, construida desde arriba y materializada como auténtico saber-poder. Ahora bien, ¿cómo podemos hacer desde la escuela para contrarrestar la omnipresencia de esa forma de conciencia histórica que deviene en una suerte de construcción simbólica e identitaria impuesta por la (jerárquica) cultura dominante —clasista, etnocéntrica y androcéntrica—?

Desde el punto de vista del código disciplinar<sup>52</sup> vigente, las cosas están muy claras: definida la historia de nuestros sueños (un producto más científico, convenientemente avalorado y puesto al día), se trataría de ir aproximando los textos de la *historia regulada* y las prácticas de la *historia enseñada* a esta realidad superior, avalada,

---

<sup>51</sup>Se utiliza aquí el concepto de conciencia histórica en el sentido en que lo emplean ciertos enfoques de la didáctica de la historia alemana vinculados a la, tardía, renovación historiográfica surgida en aquel país alrededor de la denominada escuela de Bielefeld en los setentas, e inspirada por tradiciones y enfoques críticos provenientes del marxismo y de los frankfurtianos. Noticia de todo ello y bibliografía de algunos representantes de esta línea de trabajo, en absoluto monolítica, al parecer, (V.Rothe, H.W.Jung, G.von Staehr, J.Rüsen, B.Mütter, B.von Börries) en el muy recomendable artículo de R.Valls y V.Radkau (1999): "La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características"; en *Íber* nº21. Una interesante visión de la evolución de las ideas pedagógicas en Alemania, que permite entender la genealogía de algunas ideas, en Gandouly,J.(1997): *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Presees Universitaires de Strasbourg; también, B.Mütter: "Consideraciones sobre la relación entre ciencia de la historia, didáctica de la historia y enseñanza de la historia: la tesis de la 'independencia de la historia'." En M.Pereyra, comp. (1982): *La historia en el aula*. ICE de la U. de La Laguna.

<sup>52</sup>R.Cuesta, op.cit.

además, por la comunidad científica de los historiadores: a más y "mejor" historia..., más y mejor educación histórica. La mejora y actualización del discurso historiográfico —parte sustancial de la ilusión epistemológica—, no obstante, debería complementarse con un mejoramiento sustancial en las formas de transmisión: en el fondo, se trata de ilustrar la transposición —ilusión psicológica— con estrategias, recursos y materiales adecuados para ello. Las "soluciones" que la didáctica transposicionista y constructivista aporta, forjada a partir de disciplinas escolares, son una buena muestra de la insondable ingenuidad (o deliberado embeleco) que se aloja en el interior de la filosofía de la educación liberal que, finalmente, anida en la base de estos planteamientos.

Efectivamente, el problema fundamental estriba en que este modo de "innovar" ligado al concepto de didáctica dominante, analizado en profundidad en la parte segunda de este documento, no sólo consagra el triunfo de la racionalidad pedagógica —permitiendo, sin reparos, la colonización del mundo de vida de la escuela respecto a los valores emanados de los sistemas económico y político-administrativo: al no permitir cuestionar el fondo del conocimiento que se ofrece, ni la cultura organizativa que lo distribuye...,— sino que, reafirma la idea —falsa— de que la conciencia histórica, individual y colectiva, como expresión de la subjetividad, se construye al margen del discurso...

Por ello, se hace preciso admitir que cuando situamos la Historia como objeto de aprendizaje —por mucho que se trate de la mejor historia social desde abajo...— estamos subvirtiendo radicalmente el sentido que tiene la ciencia histórica para quien la investiga e incluso para quien, al margen de la escuela, se aproxima a su conocimiento. La historia busca explicar cómo las personas, las sociedades, resuelven o recrean en el tiempo los problemas sociales que les afectan; lo cual nos conduce a comprender las ligaduras existentes entre los diferentes enfoques adoptados por la historiografía con los proyectos sociales presentes en cada momento: es decir las estrechas relaciones entre las teorías sociales y la forma en que cada sociedad se proyecta en el futuro. Aquí reside el interés formativo y emancipador de la historia —como práctica social e investigadora—, entendida como tarea colectiva de reconstrucción de una visión del pasado que pueda utilizarse como sustento de un nuevo proyecto (para el presente) de futuro.

Por el contrario, la historia como disciplina escolar es un estólido relato del pasado, descontextualizado, construido al margen de los problemas del mundo y de los

intereses, inquietudes y deseos de quienes los estudian y enseñan; constituye una reconstrucción, doblemente vicaria, de saberes seguros, terminados, que, además, tienden a presentarse de manera objetiva, neutral e incontestable, gracias a toda una serie de recursos y sobreentendidos que conforman toda una gramática inmarcesible que se ha convertido en la especificidad distintiva de toda una comunidad profesional —me refiero al arbitrario de las edades, a la ordenación cronológica de los hechos, a la consideración de un tiempo homogéneo, al encadenamiento sucesivo de causas y efectos, al dogma de la continuidad histórica y del progreso unidireccional, a la reificación de un pasado orientado a la forja de sólidas e inequívocas identidades nacionales, etc.— Incluso admitiendo ilusamente la posibilidad de liberar a la historia escolar de sus adherencias más rancias, es obvio que la "ruptura epistemológica" de la que habla S.Citron entre la disciplina y el mundo real es irrecuperable<sup>53</sup>: toda vez que la disciplina escolar de la historia es su mayor artífice, al tiempo que su producto. Concluamos diciendo que si la finalidad expresa de la educación histórica que postulamos desde Fedicaria, consiste en la activación de una alfabetización cultural crítica y en una ilustración racional de las conciencias, integrando la experiencia vital y social de los grupos sociales más desfavorecidos, a través de unos saberes que capaciten para pensar, actuar y desear de otra manera..., no parece posible que desde la disciplina escolar se puedan cuestionar los valores desde los que se construyó no sólo el conocimiento sino también una forma particular de relacionar (subordinadamente) a las personas con los saberes considerados socialmente valiosos.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup>No me resisto a reproducir aquí el diagnóstico inequívoco y certero de la Citron: "Para los demás — gran parte de los jóvenes— ya no existe ni Memoria Larga (que la autora identifica con una suerte de memoria popular, campesina, de larga duración..., desaparecida con los procesos de la industrialización) ni memoria histórica. La memoria rota, la ausencia de memoria, coincide con la ausencia de un código heredado del pasado y con la incoherencia de los sistemas de referencia en el presente". S.Citron: "La historia y las tres memorias". En M.Pereyra, comp. (1982): *La historia en el aula*. ICE de la U. de La Laguna.

<sup>54</sup>Un vistazo a los libros de texto de historia, herramienta más visible del código disciplinar, pone de manifiesto que los "avances" de la historiografía no han alcanzado sino una presencia marginal que no ha transformado la sintaxis de la narración. En todo caso, no debería quedar al margen de estas consideraciones sobre el pretendido *aggiornamento* científico de los manuales, la evidencia de que su propia estructura interna (el lenguaje y hasta su presentación formal en "unidades didácticas" cerradas) convierte en conocimiento terminado e incuestionable, a prueba de objetividad y neutralidad, todo lo que en ellos se incluye: ¿cuántas preguntas y cuántos espacios para la duda se abren en estos libros, fuera de aquéllas dirigidas al alumnado cuya respuesta se encuentra en el propio texto

En 1873, en pleno siglo de la Historia, F.Nietzsche dedicó un opúsculo muy recomendable al examen de la *utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*<sup>55</sup>; en él, su autor quiere justificar la historia "únicamente" en aquello que puede ser beneficioso para la vida y de este modo se entrega en contra de la Historia —del historicismo monumentalista, por mejor decir— como ciencia pura a una requisitoria de vehemente elocuencia, que, hoy, dejando a un lado interesadas tergiversaciones posteriores del mensaje<sup>56</sup>, no podemos sino compartir en plenitud.

La crítica de Nietzsche a la historia que se producía y enseñaba en la Europa triunfante del XIX no cayó en saco roto y habría que estudiar en qué medida se hizo eco de ella no sólo el pesamiento pedagógico y filosófico —algo que parece claro a todas luces<sup>57</sup> —, sino también el propio campo de los historiadores profesionales

---

convertido a sus ojos en fuente de toda sabiduría...? Un repaso a las prácticas pedagógicas habituales en nuestras clases de historia nos aporta un panorama poco alentador. el libro de texto no "hace la clase", pero cuando las rutinas profesionales ponen de manifiesto que, casi en el mejor de los casos, el profesorado "prepara" sus clases con libros de texto (de varias editoriales) que luego convierte en "apuntes" para su público, y que el alumnado "se aferra al manual" para aprobar..., llegamos a una conclusión incontestable: lo que encontremos en un muestreo de los libros de texto de historia con mayor éxito en el mercado será muy indicativo respecto a lo que realmente se enseña en las aulas. Dicho esto, tampoco hay que olvidar que lo que se enseña no suele coincidir necesaria ni esencialmente con lo que se aprende: en este punto la determinante del saber histórico como un conocimiento examinador más, es esencial. Todos estos asuntos están tratados mucho mejor en la comunicación que el amigo J.Merchán presenta a la sección *Foro* de este mismo Seminario.

<sup>55</sup>NIETZSCHE, F. (1999): *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, Madrid: Biblioteca Nueva. Un uso y glosa de estas ideas para la didáctica de la historia del que me siento deudor en R.Cuesta(2000): "Usos e abusos da educación histórica". En *Dez-Erne*. nº1. Santiago de Compostela. Sugerente también resulta la lectura del capítulo "El filósofo que dió vuelta a la historia: Nietzsche" en el libro de Corcuera de Maceda, C.(1997): *Voces y silencios en la historia*. Fondo de Cultura Económica. México.

<sup>56</sup>Conocido es el culto que las ideas del solitario de Sils-María produjeron no sólo en el decadentismo intelectual finisecular, sino también en los activos movimientos juveniles creados en los años anteriores a la PGM, algunos de los cuales evolucionaron hacia planteamientos abiertamente totalitaristas y xenófobos —impugnadores de la Historia por razones bien distintas, como puede comprenderse—. También es conocida la responsabilidad que los exégetas "poco" fieles al pensamiento de Nietzsche —muy en particular su propia hermana E.Förster-Nietzsche—, han tenido en la citada tergiversación de un pensamiento "revolucionario" que es el espejo nítido de un mundo en transformación, que parecía dispuesto a trocar la metafísica por la sospecha.

<sup>57</sup>De suyo, las ideas de Nietzsche cautivaron a muchos pedagogos de principios de nuestro siglo, implicados en la reforma pedagógica (Gandouly, op.cit.: 107 y ss.). "La escuela del porvenir no debe considerar ya como necesario este sucedáneo para la educación real", afirmaba G.Wynecken (pedagogo alemán de la *Freischulgemeinde* de Wickersdorf de la que fueron discípulos W.Benjamin y

que, tan ufanos de su método, no dejaron de verse "superados" por los acontecimientos de un trágico siglo XX que parecía contradecir con los hechos el triunfo de la razón histórica y del progreso en paz.

Y en ello estamos, todavía..., o, acaso habría que decir: más que nunca. La semblanza de nuestro presente no es que sea precisamente amable: desaparecido el segundo mundo tras la caída del Muro, disuelto el tercero en la ciénaga de su propia desesperanza, el primero no está marcado precisamente por el universo de progreso y bienestar que pretendía abarcar la mitología liberal..., entre otras cosas porque ha surgido un cuarto mundo, también en su interior, que parece amenazar con desbaratar la última fe (ciega) de los ingenuos. En estas condiciones, ¿qué suerte de educación histórica puede propugnarse como lenitivo para reconstruir, además, la memoria rota de nuestra juventud?

Frente a la idea de que la solución proviene de un *aggiornamento* del material a enseñar —convirtiendo el *pensar históricamente* en una especie de pensar historiográficamente con mejor y más actualizada historiografía...—, aquí se defiende la idea de la construcción de una contramemoria que recupere los "lugares pedagógicos" donde se expresan las voces de los y las excluidas, donde se materializan las discontinuidades y las identidades nómadas; hacer de la historia un saber vivo de temporalidades múltiples (S.Citron, 1984), que facilite el encuentro con las memorias perdidas y que supere el historicismo —fuertemente arraigado— que nos convierte en meros (y eternos) epígonos. La mezcla de mesianismo —educación del deseo, cultivo de la esperanza y del esfuerzo individual y colectivo para que las cosas puedan devenir a mejor...— y de marxismo —insustituible para dirigir la mirada, analizar y criticar la realidad— que cohabitan sin problemas en la obra de

---

N.Elías entre otros) en *Escuela y cultura juvenil*, publicado en 1913 (traducido en España por Lorenzo Luzuriaga en 1927), refiriéndose a la disciplina escolar de la historia. El pensamiento nietzscheano puede rastrearse de forma clara en W.Benjamin: su concepción sobre la historia se encuentra ya esbozada en un texto escrito durante el primer año de la Gran Guerra titulado "La vida de los estudiantes" —en (1993), *La metafísica de la juventud*, Paidós. Barcelona—. Posteriormente las desarrolla en *París, capitale du XIXème siècle. Le livre de passages* —Les éditions du CERF. París, 1989— y, finalmente, constituirán el núcleo central de su última obra, "Tesis de filosofía de la historia" (1940) —publicadas en España en 1973: *Discursos interrumpidos*. Taurus. Madrid—. Muchos de los ecos de las ideas benjaminianas sobre la utilidad de la historia pueden rastrearse en Gramsci y, en mayor medida si cabe, en los historiadores marxistas británicos. Ya en 1971, M.Foucault revisitará el opúsculo nietzschiano con su artículo "Nietzsche, la genealogía, l'histoire". (Traducido al castellano en 1988 —Pre-Textos, Valencia— y en 1991 —La Piqueta, Madrid—.



W. Benjamin y del marxismo crítico en general me siguen pareciendo plataformas de pensamiento sólidas para construir y guiar una educación histórica otra. Conceptos como salvación o redención no son para Benjamin —marxista, judío y alemán— un fin en sí mismo, sino algo que se sitúa al servicio de la lucha de los oprimidos; lo cierto es que décadas después de muerto la idea de conjugar dialécticamente teología y marxismo parece adquirir renovados bríos. Lo que en 1940 parecía un experimento intelectual audaz y herético se ha convertido en un potente movimiento social en Latinoamérica: alguna enseñanza habrá que extraer de ello.

Hay que pensar más la idea de contramemoria —o de *la historia a contrapelo*, como gustaba decir a Benjamin— e investigar y desarrollar esos "lugares pedagógicos" a los que me he referido, para ayudar a recomponer con ello las memorias rotas de nuestros alumnos y alumnas; dar un sentido a su conciencia histórica en formación, frente al permanente acoso de las historias nacional-identitarias que se han visto considerablemente reforzadas en este fin de milenio merced a la irrupción de dos milenarismos sólo aparentemente contradictorios entre sí: el de la barbarie proveniente del "choque de las civilizaciones" que nos invita a recelar de la otredad, y el del autocomplaciente fin de la historia y de los metarrelatos, que nos convoca a la abdicación, por cumplimiento o por imposibilidad, de nuestros deseos de mejorar como especie. Para ello propongo rememorar las experiencias históricas de los dominados, recurrir a las enseñanzas de una historia verdaderamente universal para favorecer la comparación, la noción de discontinuidad, la relativización del dogma del progreso, utilizar la multiculturalidad para provocar el conocimiento de identidades plurales.

### 3.2. PROBLEMATIZANDO EL PRESENTE PARA PENSAR Y DESEAR EL FUTURO DE OTRA MANERA.

"Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus.  
En él se representa a un ángel que parece como si estuviese  
a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado.  
Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta  
y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia.  
Ha vuelto el rostro hacia el pasado.  
Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única  
que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies.  
Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos  
y recomponer lo despedazado.  
Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas  
y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas.  
Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda,

mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo.  
Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso."  
W.Benjamin, 1940.

Sustituir la disciplina histórica como objeto único del conocimiento escolar por el tratamiento de problemas sociales actuales, supone apostar con decisión por una escuela donde el alumnado y profesorado aprendan a construir y a compartir saberes. Lo cual nos lleva a reconsiderar (e impugnar) muchas de las prácticas pedagógicas y presupuestos que enraizan con fuerza en los cimientos más profundos de nuestros códigos profesionales —en el código-escuela—. Aprender de los problemas sociales nos sitúa ante un concepto de saber diferente: deja de ser un conjunto de certezas, estructuradas para confirmar lo existente y refrendarlas a través de la prueba examinadora, y se convierte en un proceso vivo y revitalizado que requiere, para articularse, de recursos cercanos, de bancos de datos<sup>58</sup>, de libros —en plural—, de miradas distintas..., y, ante todo, de "un lenguaje otro", forjado en la escucha, en la incertidumbre, en la sospecha y en la duda compartidas.

Partiendo de la vida para explicar la vida y su genealogía —no para aprenderla sino para aprehenderla—, la realidad se abre al deseo y *el deseo se educa* a partir de las experiencias personales y colectivas, al tiempo que se propicia el descubrimiento de perspectivas y estrategias identificativas (de los oprimidos) encaminadas a construir identidades más complejas y menos excluyentes. *Problematizar el presente* supone, bucear en las raíces, construir la genealogía de los conflictos y problemas sociales, lo cual exige, ineludiblemente, *pensar\_históricamente* en el sentido "fuerte" de la expresión; la explicación relevante de los problemas sociales ha de poseer necesariamente un carácter histórico, para poner en evidencia la dialéctica entre estructuras y acciones individuales, entre permanencia y cambio... La secuencia "presente-pasado-presente/futuro" con la que se construyen algunos materiales didácticos fedicarianos sigue siendo, en mi opinión, una buena estrategia de

---

<sup>58</sup>No se nos escapan, por cierto, las posibilidades que para todo ello ofrecen las nuevas tecnologías de la información, utilizadas desde los presupuestos críticos y contrahegemónicos que defendemos que formulo como tarea pendiente.

educación histórica; huelga decir que no de aprender Historia.

En cualquier caso, la DC no puede limitarse a proponer el desarrollo de estructuras cognitivas que propendan actitudes y prácticas sociales emancipatorias: algo tiene que decir también, en consecuencia, sobre el trabajo con las dimensiones afectivo-emocionales y relacionales. En esta línea —retomando las cuestiones relativas a la reivindicación de una "epistemología situada" desde el feminismo que hacía en páginas anteriores— apuntaré que la escuela tiende a reproducir un modelo de identidad masculina que contamina claramente el curso por el que transitan las interacciones en el aula. Una identidad aseverativa, precisa, que no admite lugar a la duda o a la incertidumbre y que encuentra confirmación en los rígidos horarios, en los espacios, en las sanciones, en los rituales examinatorios... Frente a todo ello, la identidad femenina, siempre cuestionada y subalterna, acostumbrada a convivir con la incertidumbre, con la posibilidad y en la apertura..., se abre paso con dificultades, pero —espero que no se me entienda mal— presenta un perfil mucho más acorde con el proyecto que aquí se defiende. Frente a una identidad que es, la otra busca ser; una es dada y se impone, la otra es aprendida en un proceso conflictivo y consciente, por tanto se comparte.<sup>59</sup>

Es imposible que la innovación educativa, informada críticamente, se abra paso si el discente no se percibe a sí mismo, en el aula, con voz, con capacidad de hablar y escribir libremente, con posibilidad de reconocer y pensar sobre sus propios problemas; y eso exige que haya diálogo, pluralidad argumentativa. Estamos abocados por ello a *explorar el camino del diálogo y de la comunicación intersubjetiva* como equipaje para un itinerario que nos conduzca a romper los gruesos muros que separan la escuela de la vida y la ciencia de la conciencia.

Huesca, junio de 2000.

---

<sup>59</sup> J.A.Sánchez(2000): "Una escuela *otra*". Texto mecanografiado presentado y debatido en el marco del Seminario *Cultura, escuela y sociedad* de Fedicaria-Aragón.

### **ANEXO: LOS TRABAJOS (PENDIENTES) DE JANO (BIFRONTE).**

Recuperando cuestiones ya dichas y, sobre todo, las afirmaciones y las muchas dudas sinceras que pululan por las páginas que preceden a este Anexo, intentaré, para finalizar, exponer lo que en mi opinión debería ser el trabajo fedicariano de los próximos tiempos.<sup>60</sup> Parto de la base de que es preciso (y además posible)

---

<sup>60</sup> Las últimas páginas de las comunicaciones presentadas por Julio Mateos e Isabel Mainer/Pilar Cancer como representantes de los Seminarios Fedicaria de Salamanca y Aragón, respectivamente, abundan en cuestiones semejantes —aunque no necesariamente coincidentes— que deben ser consideradas conjuntamente para el debate. Asimismo, pero en relación con asuntos más específicos —conocimiento escolar, formación del profesorado y evaluación del alumnado— se sugieren muchas propuestas en las comunicaciones de Paco García, Javier Gurpegui y Paz Gimeno. La ponencia, una vez más, se limita a sugerir unas líneas por donde estima podría transcurrir el marco de la discusión, sin eludir, cuando se estime oportuno, la interpelación como herramienta para vitalizar la discusión y

desarrollar mejores relaciones entre nuestros análisis críticos y las posibilidades abiertas a nuestra práctica cotidiana en nuestros lugares de trabajo como educadores que somos.

Ahora bien esta, casi, *desiderata* está obligada a convivir con una realidad pertinaz: empezamos a saber muchas cosas sobre los factores que impiden los cambios pero ignoramos casi todo sobre cómo lidiar con esos factores para realizar los cambios que queremos. Sabemos, por ejemplo, de qué forma el *modo de educación tecnocrático de masas* mantiene y refuerza la división social del trabajo, pero aún no intuimos cómo podría empezar a romperse esta situación dando lugar a una vinculación entre escuela y trabajo que representara alguna posibilidad de transformación frente al reforzamiento del sistema. Como indicábamos más arriba, empezamos a saber muchas cosas respecto de los saberes que son o pueden ser un obstáculo para el ideal de escuela igualitaria y participativa que perseguimos, pero aún no sabemos correctamente cómo combinar la utilidad, la relevancia, la valoración de diferentes tradiciones culturales y enfoques, la crítica ideológica de los conocimientos..., en aras de ir perfilando, al menos, un tipo de cultura que prefigure la sociedad de personas libres y autónomas de nuestros desvelos.

Por otro lado, no podemos girar la vista al hecho de que existe una cierta incomunicación, también en muchos de los discursos que se presentan bajo el sello de la crítica, entre las teorías más generales sobre la estructura y el funcionamiento de la educación y la elaboración teórica y práctica dentro del campo específico de cada disciplina o área de conocimiento; se trata de una barrera que, aunque se construye y refuerza desde el poder académico, sabido es que contamina e impregna el *habitus* del campo profesional —en cuyo retrato, por cierto, ya hemos "acordado" que también salimos...— y que, por lo tanto, precisa romperse en la medida en que nos tomemos en serio la idea de someter a crítica la escuela, sus códigos, su gramática básica..., con objeto de transformarla.

Aún podemos ir más allá en la toma de posiciones frente a esta trinchera que separa artificialmente parcelas estrechamente interconectadas en la realidad del *mundo de vida*, como, por otra parte, cualquier docente ha tenido ocasión de comprobar. Me

refiero a que tenemos todavía mucho camino por delante para discutir en relación a la deseable integración entre la teorización crítica sobre la educación y los movimientos sociales más amplios (padres, madres, alumnado, plataformas diversas...); en ese sentido —y conste que soy el primero en aplicarme el dardo, poco envenenado, por si acaso— poco puede reportarnos a Fedicaria el hecho de restringir nuestros análisis críticos al terreno académico, influyendo, en el mejor de los casos, en alguna parcelita de la llamada formación del profesorado o tratando de intervenir, a través de alguna gaterita abierta, en la imperturbable maquinaria de la burocracia educativa.... Cuando defendemos la sustitución del *ethos* académico por el del voluntariado<sup>61</sup> para definir una "forma de ser" genuinamente fedicariana, conviene no perder de vista el alcance de tal expresión que comparto plenamente.

Claro está que me imagino la respuesta de algunos compañeros y compañeras a este aserto: para su tranquilidad de ánimo diré que no estoy defendiendo para Fedicaria una suerte de estatuto de angélica ONG..., y que, por supuesto, soy consciente también de que, en la mayor parte de las ocasiones, las "reivindicaciones populares" en relación con la educación no pasan de centrarse, por resumir, en el acceso, expansión y "actualización" —según las modas impuestas por el mercado de trabajo— del sistema de enseñanza, lo cual, sin que esto suponga un menoscabo a la legitimidad de estas propuestas, no conduce sino a relegitimar y reificar los modos dominantes de la educación y del currículum. En todo caso, lo anterior, estimo sinceramente, que no empece para plantearnos la tarea urgente de ir rompiendo el aislamiento de la esfera teórica y académica, si queremos realmente que nuestras ideas y elaboraciones no se limiten a describir círculos de santidad sobre nuestra autosatisfecha conciencia, crítica, por supuesto... Ciertamente, esto supone diálogo, comunicación, ejercicio de escucha y cooperación entre investigadores, estudiantes y profesorado de todos los niveles educativos, integrantes de asociaciones familiares, sindicales, vecinales... Este camino puede llevar muy lejos la discusión pero no me resisto a plantearlo<sup>62</sup>, a pesar de las invocaciones a la cordura que, mientras esto

---

<sup>61</sup>En CUESTA,R. y MAINER, J. (2000), op.cit.

<sup>62</sup>Como lo hace J.Mateos, aunque con otras cuatelas, al final del apartado 3.5. de su comunicación. No me resisto, en todo caso, a resaltar en este punto cierto desacuerdo con el amigo salmantino cuando (apartado 3.1.) afirma, textualmente, que ni los centros universitarios ni el medio escolar son lugares adecuados para desarrollar un discurso impugnador de la profesión, ubicando a Fedicaria en un lugar socialmente indeterminado —ver, en este sentido, la comunicación de J.Gurpegui—.

escribo, puedo percibir; seguro que provenientes de la trastienda de mi falsa conciencia...

### **Hacer innovación: el trabajo en la sociedad.**

Lo que viene a continuación, inevitablemente, adquiere la fisonomía de "programa mínimo", de táctica posible, afirmada desde el convencimiento de la validez del enunciado anterior: Fedicaria está emplazada a comprometerse con la producción de innovación..., pero también, con el mismo gradiente de importancia, a trabajar en y para la sociedad.

\*El campo de la crítica y del cambio de las prácticas pedagógicas.

Una de las tareas básicas de la federación debería ser tratar de poner a la luz los mecanismos de dominación que existen en el funcionamiento cotidiano de los centros en los que trabajamos, desentrañando tanto sus aspectos reproductivos, como los intereses y funciones a los que sirven<sup>63</sup>. Conocer los mecanismos de reproducción puede no ser una condición suficiente para el cambio, pero, ciertamente, es un primer paso necesario, entre otras cosas porque puede conducirnos a orientar de otra manera los mecanismos y procesos que en educación producen, cambian y transforman. Los trabajos de J.Merchán y de J.Romero aportarán una sólida base teórica para encarar con posterioridad otras tareas.

\*El campo epistemológico y axiológico.

Considero irrenunciable seguir prestando atención a la elaboración de materiales curriculares —en un sentido lato—. Fedicaria debe seguir produciendo recursos variados y contrastados para el aula de ciencias sociales, lo cual supone, necesariamente, realizar también otras tareas, a menudo previas, complementarias e insustituibles, como investigar acerca del potencial formativo de "nuevas" facetas y/o enfoques de la realidad social (identidad nacional, espacio urbano, alimentación, feminismo...). El objetivo no es elaborar unidades didácticas, huelga decirlo, sino hacer probables y sobre todo creíbles las posibilidades de cambiar la escuela

---

Entiendo, no obstante, la alusión a la independencia intelectual y la comparto.

<sup>63</sup>Podría citarse a modo de ejemplo el trabajo que Paz Gimeno presenta sobre evaluación en este mismo Seminario, por referirme a un tema poco frecuente en la reflexión colectiva de Fedicaria, cuyo análisis, sin embargo, al tratarse de uno de los elementos más genuinamente reproductores de la cultura organizativa y profesional, puede conducirnos a uno de los centros de gravedad del sistema y desde allí planificar la resistencia y la contestación.

desarrollando desde ella —y no tanto *para ella*— saberes y conocimientos útiles a la educación histórica que propugnamos.

Al mismo tiempo, estos enfoques deben nutrirse necesariamente de otro tipo de trabajos como el ya referido de R.Cuesta sobre la sociogénesis del código disciplinar de la historia, el de J.Mateos sobre el código escolar del conocimiento del medio, u otros, mucho menos desarrollados, como el del que esto suscribe.

\*El campo de lo afectivo-relacional: el aprendizaje del deseo.

Hay que indagar sobre las posibilidades y el alcance de las innovaciones; como ya estudiaba J.Romero en su tesis cuando hablaba de la "doble contextualización"... , existe una compleja interacción entre las intenciones expresadas y los muy diversos factores presentes en un aula —no sólo el profesor y los alumnos— que hacen que el currículum realmente existente esté a enorme distancia del pretendido o del deseable. En la mejor tradición racionalista enfatizamos muchísimo los aspectos cognitivos del proceso de producción, distribución y transmisión del conocimiento... , y relegamos a un lugar muy subsidiario las cuestiones relacionadas con la fantasía, el deseo, el cuerpo, la imaginación, el placer... , lo irracional. Volver la vista a estos asuntos no significa —especialmente viniendo de mí: quiero suponer que os daréis cuenta— adherirnos al hedonismo alienante, sino, algo tan simple como tomar en consideración aspectos importantísimos presentes en cualquier relación humana, en cualquier proceso de comunicación y en cualquier situación de aprendizaje donde a menudo las inferencias y los sobreentendidos son tan relevantes, o más, que las argumentaciones lógico-formales y que el lenguaje proposicional. Evidentemente no me estoy refiriendo únicamente a lo que se ha dado en llamar currículum oculto. En este campo hay muchas facetas que explorar desde la perspectiva didáctica que defendemos: me viene a la memoria, por situar la cuestión, una colaboración sobre medios de comunicación y didáctica crítica que se presentó en el Seminario salmantino de Fedicaria y de la que es autor A.Encinas; o algo tan "habitual" como el uso de la fotografía o de la obra de arte en las "clases de Historia"...

En cualquier caso, es evidente que los, si se quiere "campos de trabajo" referidos, deben concebirse integradamente, no como yuxtapuestos o complementarios, y, por lo tanto, requieren de proyectos de investigación y actuaciones colegiadas, colectivamente asumidas; como dice J.Mateos, "el pensamiento dominante es mucho más vulnerable al pensamiento crítico colectivo que al individual". Algo de todo esto deberá perfilarse y pensarse mejor en el marco de la sección *Foro de Investigaciones*



de este mismo Seminario, coordinada por R.Cuesta, y aprovechar para ello las posibilidades abiertas con nuestro anuario y con la línea de publicaciones que pudiera abrirse en la editorial Crítica.

En este sentido, los componentes de Ínsula Barataria proponemos dos temáticas de trabajo sobre las que podríamos ir avanzando, integrando los análisis desde los tres campos anteriormente referidos, a partir de lo que ya tenemos y con una perspectiva temporal de dos y cuatro años respectivamente:

\*Profesorado, escuela pública y profesión docente: una perspectiva crítica. Este tema, incluso, podría ser el sustento del próximo encuentro fedecariano a celebrar en el 2002.

\*Clase, género y etnia como categorías analíticas para la crítica y para la producción de innovación educativa. Con un plazo más largo, este enunciado nos permitiría visitar especialmente el territorio de la elaboración de enfoques, materiales, prácticas pedagógicas, formación del profesorado, etc.

### **Una organización no burocrática y participativa, con compromisos concretos.**

Algunas ideas que apunto casi telegráficamente:

\*Fedicaria debe crecer y comunicarse: confluir. Las experiencias ya evaluadas de los Seminarios de Salamanca y Zaragoza o la tertulia organizada por J.Merchán en Sevilla, guardan ciertas semejanzas con la Plataforma Asturiana y constituyen un modelo muy heterogéneo y abierto, desde luego que no el único, para conseguir este objetivo.

\*El aprovechamiento de la red Internet: página, debates virtuales, correo..., bases de datos de lecturas compartidas, tomar contacto con grupos y proyectos europeos y latinoamericanos..., constituye un asunto que tenemos absolutamente descuidado y que, sin considerarlo ninguna panacea *a priori*, deberíamos encarar.

\*Orientar la investigación hacia dentro y hacia fuera de la federación, de forma que la construcción de conocimiento se torne, realmente, en un motor que dote de sentido la actividad fedecariana: un proyecto común a largo plazo.

\*Tener presencia en el debate público y promoverlo. Se me ocurren, al hilo de últimos acontecimientos dos temas candentes: qué pasaría por potenciar desde Fedecaria unos "estado generales" contra la reforma de las humanidades... y por la educación histórica del deseo, confluyendo con estudiantes e historiadores, convenientemente descorporativizados —si los hubiera...—. No olvidemos el tema de la comprensividad

en el que, por cierto, no estaría de más oír alguna opinión situada más allá de la defensa numantina de la LOGSE y más acá de las calculadas ambigüedades de la izquierda socialdemocrática.

\*Como ya escribí hace dos años en Salamanca, sigo considerando fundamental que los grupos vengan a Zaragoza con ideas sobre todos estos temas, con propuestas y, ante todo, con ideas claras respecto a quiénes son y a su disponibilidad real.

\*Por último, existen una serie de asuntos muy concretos acerca de los cuales se deberán tomar decisiones inaplazables en Zaragoza:

-El establecimiento de una cuota individualizada anual —entre 6.000 y 8.000 ptas.— que daría derecho a disponer del dos ejemplares del anuario y, en su caso, de otras posibles publicaciones.

-Revisión de la composición del Consejo de Redacción de *Con-Ciencia Social*.

-Relevo en la Coordinación de Fedicaria y planificación del próximo Seminario.

-Presencia pública: relaciones con editoriales Diada y Crítica; coordinación y mantenimiento de la página web de Fedicaria en Internet.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Aljibe.
- Arendt, H. (1984): *La vida del espíritu*. Madrid. Centro Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1992): *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona. Gedisa.
- Benjamin, W. (1973): *Discursos interrumpidos*. Taurus. Madrid
- Benjamin, W. (1993): "La vida de los estudiantes"; en *La metafísica de la juventud*. Barcelona. Paidós.
- Benjamin, W. (1989): *París, capitale du XIXème siècle. Le livre de passages*. París, Les éditions du CERF.
- Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
- Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.

- Bőrries, B. von (1989): "Entre la pretensión histórico-universalista y la práctica etnocentrista" En Riekenberg, M. (1991): *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires.
- Carpentier, C. (1999): *Identité nationale et enseignement de l'histoire: contextes européens et africains*, París-Quebec. l'Harmattan.
- Chervel, A. (1991): "Historia de las disciplinas escolares"; en *Revista de Educación*, nº295.
- Chévallard, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble.
- Citron, S. (1984): *Enseigner l'histoire aujourd'hui*. París. Les éditions ouvrières.
- Citron, S. (1982): "La historia y las tres memorias"; en Pereyra, M. (comp.): *La historia en el aula*. ICE de la U. de La Laguna.
- *Con-Ciencia Social* nº3. 1999.
- Corcuera de Maceda, C. (1997): *Voces y silencios en la historia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, R. (1998): *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Pomares. Barcelona.
- Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas*. Akal. Madrid.
- Cuesta, R. (2000): "Usos e abusos da educación histórica"; en *Dez-Eme*. nº1. Santiago de Compostela.
- Cuesta, R. y Mainer, J. (2000): "Didáctica crítica y educación histórica para pensar, desear y actuar de otra manera", En *Cuadernos de Pedagogía* (en prensa).
- Evans, R.W. (1989): "The societal-problems approach and the teaching of history". En *Social Education*.
- Forquin, J.-C. (1989): *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles. De Boeck-Wermael.
- Foucault, M. (1988): *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Pre-Textos. Valencia.
- Fraser, N. (2000): "¿De la redistribución al reconocimiento?"; en *New left review*. nº0.
- Gandouly, J. (1997): *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Presees Universitaires de Strasbourg.
- García, F.F. (1999): *El medio urbano en la ESO: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral inédita dirigida por R.Porlán y X.M.Souto. Universidad de Sevilla.
- Garrigòs, A. (1999): "La escuela: un medio discutible". En *Mientras Tanto*, nº75.
- Gimeno, P. (2000): *Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una posición teórico-crítica*. Documento mecanografiado.
- González, M<sup>a</sup>.T. y Escudero, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humánitas.
- Goodson, I. (1991): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En *Revista de Educación* nº 295.
- Goodson, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares. Barcelona.
- Gramsci, A. (1980): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*, Madrid. Nueva Visión.
- Grignon, C. (1998): "Escuela, trabajo y desigualdades". En *Neoliberalismo vs. democracia*. Madrid. La Piqueta.
- Gurpegui, J. (2000): *El profesorado como sujeto social*. Documento mecanografiado.
- Harding, S. (1986): *Ciencia y feminismo*. Madrid. Morata.
- Hernández, F. (1996): "Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico"; en *Revista Argentina de Educación* nº24.
- Hernández, F. (1997): "La psicología en la educación escolar"; en *Cuadernos de Pedagogía*. nº 256.

- Hernández, F. (1999): "Estudios culturales y lo emergente en educación"; en *Cuadernos de Pedagogía*. nº285.
- Hery, E. (1999): *Un siècle des leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*. Presses Universitaires de Rennes.
- Hidalgo A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. Madrid. Editorial Popular.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1989): *L'invent de la tradició*. Vic. Eumo editorial.
- *Íber* (nº24), 2000.
- López Facal, R. (2000): "Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia)"; en *Íber* nº24.
- Luis, A. (1999): "Enseñar y aprender CCSS, Geografía e Historia en la Educación Secundaria: un nuevo producto editorial para el antiguo discurso de un grupo de referencia"; en *Con-Ciencia Social* nº 3.
- Magallón, C. (1998): *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid. CSIC.
- Mainer, I. y Cancar, P. (2000): *Seminario Fedicaria-Aragón. Curso 1999-2000*. Texto mecanografiado.
- Mateos, J. (2000): *La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano*. Texto mecanografiado.
- Merchant, C. (1980): *The death of nature. Women, ecology and the scientific revolution*. New York. Harper and Row.
- Muguerza, J. (1990): *Desde la perplejidad*. Madrid. F.C.E.
- Mütter, B. (1982): "Consideraciones sobre la relación entre ciencia de la historia, didáctica de la historia y enseñanza de la historia: la tesis de la 'independencia de la historia'"; en Pereyra, M. (comp.): *La historia en el aula*. ICE de la U. de La Laguna.
- Naredo, J.M. (1993): "Sobre las relaciones entre ciencia, cultura y naturaleza"; en *Archipiélago*, nº15.
- Nietzsche, F. (1999): *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, Madrid. Biblioteca Nueva.
- Peters, R.S. (1977): *Filosofía de la Educación*. Méjico. Fondo de Cultura Económica.
- Petitat, A. (1982): *Production de l'école-production de la société*. Genève-París. Librairie Droz.
- Postman N. (2000): *El fin de la educación*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- Romero, J.: *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid. Akal (en prensa).
- Romero, J. (2000): "Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos"; en *Investigación en la escuela*, (en prensa).
- Sánchez J.A. (2000): *Una escuela otra*. Texto mecanografiado presentado y debatido en el marco del Seminario *Cultura, escuela y sociedad* de Fedicaria-Aragón.
- Silva, T.T.da (1995): *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Speck, J. y Wehle, G. (1981): *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona. Herder.
- Valls, R. (2000): "La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la historia..." *Con-Ciencia Social*, nº4 (en prensa).
- Valls, R, y Radkau, V. (1999): "La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características"; en *Íber* nº 21.
- Varela, J. (1998): "La escuela pública no tiene quien le escriba"; en *Neoliberalismo ves. democracia*. Madrid. La Piqueta.
- Veblen, T. (1987): *Teoría de la clase ociosa*. Orbis. Barcelona.
- Verret M. (1975): *Les temps des études*. París.

- Williams, R. (1961): *The long revolution*. Chatto and Windus.
- Wynecken, G. (1913): *Schule und jugendkultur*. Jena. (Traducido al español, *Escuela y cultura juvenil*, en 1927, por L.Luzuriaga y editado por Espasa Calpe de Madrid en Ediciones de la Lectura; colección Ciencia y Educación, sección Contemporánea).