

# La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria\*

Raimundo Cuesta Fernández  
(Grupo Cronos)

«Sólo un pensamiento dirigido a la mutación del mundo,  
informado por la voluntad de mutación,  
puede enfrentarse con el futuro»

E. BLOCH, *Principio esperanza*, 1977, I, XVII.

## 1. EL DESEO

Un futuro incierto, sin duda, aguardaba a las sesenta personas que a las nueve de la mañana zarparon, a bordo de la fragata *Roma*, del puerto de Le Havre con el firme propósito de recolonizar las tierras americanas aplicando las ideas contenidas en un libro publicado en 1839 bajo el título de *Viajes y aventuras de lord William Carisdall en Icaria*, más conocido posteriormente como *Le voyage en Icarie*, de Etienne Cabet<sup>1</sup>. Los icarianos embarcaron el 3 de febrero de 1848: emprendieron, así, su particular *Viaje a Icaria*, pero, contra su voluntad, perdieron el tren de la revolución y se privaron de contemplar lo que, en palabras de un cualificado espectador parisino, «era una cosa extraordinaria y terrible [...] ver sólo

---

\* Este artículo tuvo inicialmente la forma de una ponencia que se presentó, en una primera versión, con motivo del VII Seminario de Fedicaria, celebrado en Salamanca los días 2, 3 y 4 de julio de 1998. Dado que el texto escrito fue enviado (sin notas y sin bibliografía) a los asistentes con un mes de anticipación, la exposición verbal no consistió tanto en una lectura del texto como en una reflexión en voz alta sobre las fuentes intelectuales que habían y han inspirado al autor de la misma. En cierto sentido, las notas y la bibliografía que ahora se incluyen recuerdan algunas de las veredas por donde discurre mi pensamiento al tiempo que cubren algunos de los farragosos requisitos mínimos del quehacer académico. No obstante, al pronunciar la conferencia me referí (y ahora quiero insistir en ello) a la pertinencia de que para «pensar de otra manera» es conveniente también leer de otra manera e incluso escribir de modo contracadémico. Para ello hay que regresar al cultivo intensivo de la lectura y evitar lo que le ocurría al grajo de Esopo, cuyo discurso, al decir de Luciano, estaba hecho con remiendos de abigarradas plumas ajenas.

El pensamiento crítico nos obliga a descender del desván al sótano, y viceversa, explorando los pliegues profundos y recónditos de la razón, allí donde se aloja el deseo. Y para ello, como decía entonces, nada mejor que retornar a una nueva lectura, sin prisas y sin las urgencias compulsivas y consumistas de nuestro tiempo, de los llamados tres maestros de la sospecha (Marx, Freud y Nietzsche), de los pensadores de la duda que nos permiten desgarrar la realidad, como si de un cuchillo se tratara, y correr los velos que impiden posar la mirada en lo profundo de las cosas.

<sup>1</sup> Algunas noticias sobre las empresas icarianas se pueden ver en LEFRANC (1964, p. 84), en DROZ (1984, p. 532) y en COLLE (1974). En todo caso, para un rastro más en profundidad veáanse las fuentes utilizadas por Xavier BENGUEBEL (1974, pp. 290-291) en su novela *Icaria, Icaria*, cuya lectura no deja de ser interesante, y de la que he tomado algunos datos y el magnífico verso de Baudelaire con el que se abre la novela y con el que yo cierro mi artículo.

en manos de los que nada poseían toda aquella inmensa ciudad» (Tocqueville, 1984, p. 123). El 24 de febrero de 1848 el ferrocarril llevaba la noticia a la capital de Bélgica y el maquinista de la línea París-Bruselas gritaba a la multitud agolpada en los andenes: «le drapeau rouge flotte sur le château de Vicennes! La République a été proclamée!». Así llegarían los ecos de la buena nueva a un ilustre residente alemán: Marx (Conte, 1983, p. 52). Sabemos de la aristocratizante actitud, entre resignada y despreciativa, de Tocqueville, y no ignoramos la inicial incredulidad y el rápido entusiasmo que invadió a Marx, pero... ¿podemos imaginar acaso los sentimientos y los deseos de los viajeros icarianos? A la luz del triste desenlace de los dos viajes (el de Icaria y el del 48), ¿estamos facultados para elegir retrospectivamente entre uno u otro destino?, ¿cuál de ellos mereció la pena?

Quienes, como los que ahora bajo el nombre de Fedicaria, se han enrolado en una aventura hacia el futuro saben que «de las cosas más seguras, la más segura es la duda» (Voltaire, 1983, 133), pero aun así, conscientes de que no existen ni tiempos dorados en el pasado ni futuros perfectos garantizados, la «voluntad de mutación del mundo» persiste y unifica el deseo de emancipación que ha recorrido inevitablemente el devenir histórico de los seres humanos. Este deseo debe ser cultivado en el seno de las comunidades críticas que entiendan la labor intelectual, individual y colectiva, como una demolición de los prejuicios y evidencias procedentes de las ideologías sustentadas en el sentido común y el pensamiento dominante.

De ahí que una pedagogía que se diga radical ha de descender hasta la raíz de la crítica social y debe sustentarse sobre el blochiano acontecer histórico «deseante e insatisfecho» de los seres humanos, de modo que la teoría y la práctica de la enseñanza no renuncien a considerar las necesidades, los sueños y los deseos que dibujan, en las mentes y en los actos humanos, el futuro de la vida social conforme a un horizonte utópico desiderativo.

En cierto modo, el «eslabón perdido» y el déficit de la teoría social crítica ha sido el sujeto, las formas de entender y explicar la subjetivación de la vida social, de comprender las modalidades en que se gestan las necesidades y el modo en que éstas se transforman y encarnan en deseos y determinados tipos de acción. Esta falta de saber, que a su modo (de un modo ahistórico) trató de explorar tempranamente el psicoanálisis, ha constituido la preocupación central de lo que algunos, con difusa y más que discutible denominación, han dado en llamar perspectivas posmodernistas o posestructuralistas de las ciencias sociales. Más allá de lo que la posmodernidad, al decir de Bueno (1997), tenga de «invento italo-francés», y de trivial regreso a la nada, algunos de los muchos «giros» que flanquean la revisión temática y metodológica de la «gran teoría» y de los metarrelatos clásicos (entre ellos el marxismo más teleológico y economicista) sugieren un replanteamiento de la explicación de los vínculos entre las estructuras y la acción humana.

La vigencia de la crítica de la teoría como gran aparato conceptual disponible para el conocimiento y el control social viene, no obstante, de lejos, y se acompañó de la impugnación de la mecánica y determinista subordinación del sujeto a las estructuras, de forma que, en su aspecto más positivo, la presente crisis de los paradigmas en ciencias sociales ha conllevado una revitalización de algunas interesantes tradiciones especulativas, como las procedentes de la Escuela de Frankfurt. Interesantes especialmente para escudriñar el mundo de la educación y para afilar las

razones explicativas del capitalismo tardío, donde los actores sociales sufren cada vez más el sometimiento a los imperativos de la violencia simbólica ejercida por los aparatos de producción, distribución y consumo de la cultura.

La educación en los sistemas modernos de escolarización contribuye, al lado de otros aparatos ideológicos del Estado capitalista, a la fijación de señas de subjetivación a gran escala, a la fabricación de necesidades, deseos y hábitos que, al mismo tiempo que individualizan al sujeto, lo adscriben a la estructura clasista de la sociedad. Todavía bajo el impacto del horror causado por el holocausto, Adorno, en conferencia radiofónica pronunciada en 1966, señalaba que «la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación (Adorno, 1998, p. 79). En efecto, después de Auschwitz ya nada fue igual y la obsesiva preocupación sobre lo que Bataille dio en llamar la «estructura psicológica del fascismo» (Álvarez Uría, 1994, p. 23) conduce irremediabilmente a interrogarse, como la Escuela de Frankfurt, sobre las condiciones que hacen e hicieron posible la generación de un impulso libidinal hacia la obediencia ciega y el autoritarismo, y sobre las razones y los sentimientos que pusieron voluntariamente a muchos ciudadanos a disposición de sus amos. Desgraciadamente los nuevos fascismos europeos o el tan cercano «yo también soy Barrionuevo» reactualizan la necesidad de repensar el sustrato hondo y oscuro del autoritarismo y de la educación del deseo.

Si el «miedo a la libertad» ha sustentado la pesadilla de las formas más totalitarias del capitalismo del siglo xx (mal sueño compartido también en algunas de las experiencias del socialismo real) una estructura psicológica profunda, producto de una determinada historia de la educación del deseo explicaría la interiorización individual y colectiva de una «cacotopía» o utopía negativa (Naredo, 1997, 13) como es el fascismo. De ahí que para recuperar la positividad del impulso utópico sea conveniente educar el deseo, aprender a desear un mundo realmente mejor.

«El asentimiento puede ser mejor que el disentimiento, pero más importante que ambos es el desafío a la imaginación, para que se sumerja en la misma exploración abierta. Y dos cosas ocurren en tal aventura: nuestros valores habituales (el «sentido común» de la sociedad burguesa) quedan confundidos. Y entramos en el espacio propio y recién encontrado de la utopía: *la educación del deseo*. Esto no es lo mismo que una «educación moral» hacia un fin dado; es, más bien, abrirle una espita a la aspiración, «enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y, sobre todo, a desear de un modo diferente». El utopismo de Morris, cuando triunfa, libera el deseo para cuestionar sin tregua nuestros valores y también a sí mismo.»

E. P. THOMPSON, *William Morris. De romántico a revolucionario*,  
Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1998, p. 727.

«Enseñarle al deseo a desear...» es enseñar y aprender a actuar con coraje cívico en los espacios públicos de la vida social, superando los dictados de la ideología dominante; es, pues, al mismo tiempo, una educación de la volición y de la razón al servicio de la transformación imaginativa de la sociedad<sup>2</sup>. La liberación del deseo

<sup>2</sup> A veces resulta curiosa la gestación de una idea como la que exponemos bajo el nombre de «educación histórica del deseo». En mis cuadernos de notas la primera llamada de atención se recoge al leer un librito sobre el historiador E. P. THOMPSON, escrito por P. BENEFÍEZ MARTÍN (1996). Allí se recordaba (p. 50)

(«desear mejor, desear más y, sobre todo, de un modo diferente») contiene todo un programa contrahegemónico dentro de la escuela de la era del capitalismo, pues en ella se ha negado, y reprimido históricamente el deseo y se ha esterilizado la imaginación dentro de las agobiantes rutinas cronoespaciales y las onerosas reglas académicas que gobiernan la impartición del conocimiento.

Pero además la liberación del deseo mediante la educación no se corresponde con una técnica de extracción del diván psicoanalítico, ni con la mayéutica socrática; por el contrario, es el resultado de autorreflexión y de reflexión compartidas, esto es, de una interacción comunicativa donde los procesos de subjetivación se manifiestan y adoptan la imagen de ideas y aspiraciones individuales. La palabra, la voz, la escritura, materializan tales aspiraciones y para su mejor y más plena expresión, para una más rica autocomprensión, resulta obligado el recurrir a la historia por cuanto la dimensión desiderativa y los sueños diurnos de un mundo mejor no pueden ser concebidos más que en el transcurso histórico de su producción, y porque el propio sujeto (y sus ideas) no es nada fuera de las relaciones sociohistóricas que lo constituyen como tal. No existiendo una «teoría *a priori* del sujeto» (Foucault, 1994, p. 123), la razón histórica se impone no sólo, ni principalmente, para entender el pasado, sino como precondition de explicación del presente,

---

algunas ideas del historiador británico sobre «educación del deseo» a propósito de su excelente trabajo sobre William MORRIS. Lo cierto es que yo, que había leído con placer hacía años la biografía de Morris, no había reparado en este tema, que se me antoja ahora sumamente atractivo. Y tampoco había fijado en exceso mi atención en el párrafo final de un conocido libro de H. J. KAYE (1989, p. 224): allí equipara la estética y la estrategia de los historiadores marxistas británicos a una «educación histórica del deseo», donde, siguiendo la estela gramsciana, se reconciliarían los esfuerzos emancipadores del pasado y del presente por un futuro mejor.

Una vez escrito el artículo, mi buen amigo Juan Mainer me hizo saber que existía otro libro de Harvey J. Kaye, editado en 1992 con el título *The Education of Desire. Marxists and the Writing of History*. Mientras termino de escribir estas notas estoy leyendo esta obra de Kaye (que, salvo el título, poco más dice del asunto que nos ocupa) y tratando de reconstruir, más por curiosidad que por otra cosa, la génesis algo laberíntica de la frase que da nombre a mi artículo.

Lo que FOUCAULT llamaría la «función autor» obliga a estas y otras declaraciones sobre la propiedad y/o la apropiación voluntaria o involuntaria de ideas ajenas. Pero más que esto puede resultar de algún interés para el lector o lectora saber que, al tiempo que escribía mi ponencia (y cuando ya estaba ultimando la forma de este artículo para *con-Ciencia Social*), aparecieron en dos revistas españolas de divulgación pedagógica sendos números monográficos sobre *Emociones y educación (Aula de Innovación Educativa*, núm. 71, mayo 1998) e *Inteligencia y afectividad (Cuadernos de Pedagogía*, núm. 271, julio-agosto 1998). Posiblemente haya en ello algo más que una maldita casualidad (¡me pisaron el título y ahora me roban también el tema!) y esta suma de coincidencias pueda estar ocasionada, además de por las ideas de moda transmitidas en ciertos libros de éxito fácil, por el interés que realmente suscita una comprensión más total de las posibilidades de desarrollo humano. No obstante, a la vista de alguno de los artículos que hemos podido leer de la primera de las revistas citadas, el peligro de trivialización de este tema es más que grave, pues las emociones y los afectos han sido el baúl donde siempre ha viajado, de matute y cómodamente, el idealismo más vergonzosamente plañidero y subjetivista.

Porque, como dijera NIETZSCHE (1984, p. 23), «soy un adversario del vergonzoso reblandecimiento moderno de los sentimientos».

Dentro de los artículos consultados después de la elaboración de mi ponencia, destaca el de Hans G. Furth (1998), donde el autor afirma, con razón, que «la cognición está intrínsecamente ligada al afecto: el conocimiento es deseo» (pág. 31), ideas que se desarrollan con más extensión en Furth (1992), obra en la que de forma ensayística y muy atractiva el autor trata de compaginar las aportaciones de Piaget y Freud, partiendo de una muy ilustrativa cita de Kierkegaard: «el deseo sólo existe cuando existe el objeto, y sólo existe el objeto cuando existe el deseo: el deseo y el objeto son un par de gemelos, ninguno de los cuales puede venir al mundo un solo instante antes que el otro» (FURTH, 1992, p. 13).

como «ontología histórica de nosotros mismos», en cuanto sujetos, y de la sociedad en cuanto totalidad estructural sometida y producida por la acción humana.

La educación histórica del deseo conviene, pues, como una invitación (y una provocación) dirigida a los navegantes fedicarianos para que rompamos amarras con algunas de nuestras más asentadas evidencias y lancemos por la borda, cuanto antes mejor, el lastre de tópicos que se ha apoderado del pensamiento acerca de la didáctica de las ciencias sociales. En este viaje a Fedicaria habrá que mostrar que la educación histórica del deseo nos obliga a pensar histórica y críticamente. Y ambas formas de pensamiento, en suma, se reconcilian con la razón dialéctica que, a su vez, dentro del marco de una pedagogía radical, fundada en el diálogo y en la impugnación de los códigos disciplinares y los dispositivos pedagógicos dominantes, ampara y propugna el ejercicio teórico y práctico de una didáctica de la crítica.

## 2. AVISOS Y AMONESTACIONES A LOS NAVEGANTES FEDICARIANOS

Como una y otra vez se recoge en la tradición frankfurtiana, «la crítica para ser auténtica ha de ser metacrítica» (Gimeno Lorente, 1995, p. 601), esto es, la perspectiva dialéctica y crítica exige una operación reflexiva sobre el pensamiento y la acción en virtud de la cual el sujeto adquiere, junto al mismo discurso enunciado, la condición de objeto de un nuevo conocimiento crítico. Conviene, pues, a toda actividad intelectual emancipadora el ejercicio del autoanálisis y, por ende, resulta apropiado señalar algunas de las insuficiencias y limitaciones del pensamiento y la actuación de aquellos grupos de renovación pedagógica que, como los fedicarianos, se especializaron en la didáctica de las ciencias sociales. Las sombras que se ciernen sobre su (y nuestro) proceder en el más inmediato pasado no son pocas.

El anchuroso mar por el que, en los últimos años, discurren estos grupos, ha estado sometido a la férula de un impulso reformista variable, intermitente y contradictorio de la Administración educativa, pero también a las consecuencias de su propio comportamiento ambivalente en la teoría y en la práctica.

Ya en el V Seminario de Sevilla abocetamos un enjuiciamiento particularmente severo de la política educativa realizada entre 1983 y 1995 (Cronos, 1996), que *a posteriori* se nos pretende justificar como el inexorable *fatum* del «no fue posible de otro modo» (Fierro, 1994, p. 35), o incluso echando mano de la oportunista y ramplona comparación con los retrocesos cosechados en la actual etapa contrarreformista. Lo cierto es que el período de reformas educativas de los años ochenta y principios de los noventa ha constituido una oportunidad perdida para la introducción de algunas transformaciones sustanciales en el sistema educativo. Las responsabilidades son evidentemente de naturaleza política, porque los sucesivos gobiernos socialistas gozaron de una amplia representación social y parlamentaria que sacrificaron en aras de un estrecho tecnocratismo economicista de signo profundamente conservador: la reforma educativa fue perdiendo autonomía, espontaneidad y fuerza innovadora, sucumbiendo progresivamente a los dictados de una política económico-social guiada por los intereses del gran capital y gestionada por el aparato tecnoburocrático estatal especializado en el campo económico.

Ello supuso el progresivo deterioro de la capacidad de decisión política e influencia ideológica de lo que en términos de Bernstein podríamos denominar la pequeña burguesía especializada en el campo simbólico. Este campo simbólico hegemonizado por las «nuevas clases medias» constituye una emulsión de ideas y prácticas dentro del que se mueve como pez en el agua el *ethos* de los componentes de los grupos de innovación y, en general, el *campo profesional* de los docentes, que tuvieron algo que ver en cómo se desarrolló el pasado y cómo, finalmente, se ha constituido el presente de la enseñanza de las ciencias sociales.

Arropados por el blando, confortable y anfibológico discurso de las «pedagogías psicológicas» (Varela, 1992) y atrapados en las envolventes e invisibles, aunque férreas, redes del idealismo pedagógico, los grupos descuidaron algunas de las dimensiones que todo proceso de reforma educativa comporta.

En primer lugar, se sobrevaloró la autonomía de la política educativa, y con ello se tendió a aceptar la posibilidad de compatibilizar una reforma educativa progresista mientras simultáneamente se perfeñaba una actuación de corte conservador en los temas socioeconómicos. En segundo término, se ignoró el hecho de que toda reforma educativa plasma, explícita o tácitamente, una determinada hegemonía, esto es, se menospreció lo que de dirección cultural al servicio de unas clases y alianzas de clase contiene todo afán reformista. De esta suerte la dimensión sociopolítica del cambio educativo quedó gravemente infravalorada y velada por las invasivas y proliferantes retóricas discursivas de la era de la modernización socialista, que pretenden hurtar a la conciencia la lógica social de producción y distribución del capital cultural en el capitalismo tardío.

Se hizo *doxa* muy extendida entre el profesorado autoadscrito a las líneas de pensamiento progresista creer que los primeros escauceos reformistas descentralizados (¡dejemos que nazcan cien flores!) y la posterior reconducción centralizada del currículo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (¡dejémosnos ya de flores!) suponían poco menos que una revolución en comparación con la Ley General de Educación, cuando, en realidad, no fueron más que sucesivos pasos en una misma dirección dentro de la evolución del *modo de educación tecnocrático de masas* que, como es sabido, atribuye a la razón instrumental y a la escolarización masiva una renovada función de legitimación del poder político y de la estructura social clasista. De este modo, una vez despojada de los recubrimientos enunciativos y meramente retóricos, el tecnicismo (y su correlato, la tecnocracia como ejercicio del poder) y la igualdad de oportunidades se convierten en los dos pies sobre los que camina y se erige la falsa conciencia tras la que se ha amparado la política reformista en el campo de la educación.

La era de reformas educativas españolas entre 1970 y 1990 imita, aunque ya en plena crisis del Estado de bienestar, la tendencia esbozada, desde finales de los cincuenta en los países de capitalismo tardío<sup>3</sup> hacia sistemas educativos socialmente más integrados y curricularmente más flexibles. No obstante, la vorágine reformista española de los años ochenta, iniciada en 1983 con los proyectos de reforma de las enseñanzas medias, ha ido desacompañada con el ritmo de los cambios acaecidos en otras latitudes. En efecto, agotado en la década de los setenta el impulso

<sup>3</sup> Entre otras lecturas, me he beneficiado de algunos de los artículos aparecidos en la *Revista de Estudios del Currículum*, cuyo núm. 2 (1998) aborda monográficamente el tema de las reformas educativas.

renovador de las consecuencias del 68, en los ochenta, bajo la atmósfera restauracionista del thatcherismo y el reaganismo, pero también de otros gobiernos virtualmente progresistas, se va imponiendo en distintos países el regreso a modalidades más selectivas de escolarización y, sobre todo, el retorno a formas curriculares más tradicionales.

Por lo que hace a la Historia, por ejemplo, he explicado esta tendencia como el efecto de un «disciplinazo», dentro de un giro conservador que pretende reinstalar o fortalecer en el centro de la enseñanza el viejo canon curricular de las disciplinas escolares de siempre (Cuesta, 1998, p. 205). Detrás de este fenómeno se percibe la rehabilitación del «conocimiento oficial» y el triunfo de una nueva hegemonía cultural de la derecha populista y autoritaria (Apple, 1996), hegemonía que se expresa como una variante de la ideología del «sentido común» capaz de instalarse en el aparato neuronal de más de un intelectual de izquierdas y de convertirse en *doxa* masiva y pensamiento socialmente dominante, como, a modo de esclarecedor ejemplo, ha podido contemplarse en el reciente debate español sobre la Historia escolar.

Ahora en España, en los años noventa, se entra en un período de restauración y de contrarreforma, que reactualiza lo ocurrido en otros países en la década anterior. La versión hispana del «disciplinazo» se ha vestido con las galas de un *retrobulmanismo fin de siècle* donde se han dado cita voces muy dispares reclamando la instalación en el sistema escolar de la cultura legítima supuestamente expulsada de las aulas por el afán reformista y pedagogo de anteriores administraciones educativas. Como se recogió en el editorial del número 2 de *con-Ciencia Social*, la batalla de las humanidades y el regreso de la Historia constituyen una faceta más de la contrarreforma educativa dentro de un clima de conservadurismo cultural que beneficia extraordinariamente a los intereses de la derecha gobernante, pero que cuenta también con la alianza del entramado gremial de la profesión docente, de las élites culturales, y, en el seno de estas últimas, muy especialmente del mandarinato del mundo de las humanidades. A resultas de todo ello, se ha forjado, bajo el manto protector de una cultura común y un canon de conocimiento legítimo compartido, una férrea (y santa) alianza entre posiciones corporativas, políticas e ideológicas que, a primera vista, resultaban difícilmente conciliables.

Sin duda la nueva situación obliga a los grupos de renovación pedagógica, como los que forman Fedicaria, a localizar sus discursos y sus prácticas dentro de las nuevas coordenadas. Pero ello exige volver la mirada hacia atrás para explorar el transcurso de las últimas reformas educativas y revisar tanto los unos como las otras. Ejercicio conveniente porque la historia de los colectivos de innovación apunta unos preocupantes y camaleónicos síntomas de adaptación acrílica al terreno. Así, después de un período de espontaneísmo, de agitación y de «guerra de movimientos» en los años setenta, se pasó progresivamente hacia la oficialización y la «guerra de posiciones» en los ochenta. Ello trajo una metamorfosis del afán emancipatorio en razón tecnicista, lo que, a su vez, vino a robustecer la defensa de decisiones políticas legitimadas en un aparato tecnoburocrático, verdadera trinchera del poder, plagado de antiguos miembros de grupos de innovación.

La ocupación de posiciones en el aparato administrativo estuvo acompañada de la elaboración de un endeble discurso legitimador de las reformas atrapado en la inconsistente pero tupida malla del psicologismo, nuevo (y viejo) imperativo

categorico del *ethos* reformista. La sustitución de un paradigma psicológico (el conductismo) por otro (el constructivismo) se presentó como condimento intelectual sustantivo y como signo de identidad de la nueva reforma educativa. La «revolución constructivista» fue una revolución de papel que no venía más que a exagerar la desenfrenada proclividad de los segmentos de clase especializados en la distribución del capital cultural al confundir y diluir los procesos sociales en figuraciones individuales<sup>4</sup>.

Desde el campo de la enseñanza de la Historia y otras ciencias sociales ya he señalado que el pensamiento innovador predominante y la investigación en didáctica de la disciplina giraron progresivamente hacia posiciones tecnicistas cada vez más obvias. Y, de esta manera, en el transcurso de los años ochenta y como resultado de la confluencia de tres pistas o tramas de saber-poder (la influencia inglesa, las investigaciones psicológicas y la propia producción de los técnicos adscritos a las administraciones educativas y de los grupos más o menos vinculados al desarrollo curricular en el área de ciencias sociales) se fue gestando un nuevo discurso fundado en una doble ilusión: la epistemológica y la psicológica<sup>5</sup>. La conversión y la apología de la Historia como «forma de conocimiento» significaba conceder un papel preponderante a los aspectos sintácticos del saber eludiendo su significado sociohistórico profundo y, en última instancia, implicaba una operación de cosificación del conocimiento al congelar su esencia en un depósito de saberes ya dado y listo para ser servido en dosis apropiadas a sus destinatarios individuales. Se impuso así la lógica de la reificación y del individualismo posesivo tan común a todas las reformas educativas (Popkewitz, 1994).

Al mismo tiempo que esto ocurría se iba configurando un incipiente campo de investigación universitaria y una emergente comunidad profesional de didactas de las ciencias sociales, cuya cosecha científica (más sobresaliente por su cantidad que por su calidad) y vínculos corporativos precipitan un proceso constituyente de institucionalización académica fuertemente controlado y de notables rasgos endogámicos<sup>6</sup>. El impulso hacia la academización del saber didáctico encuentra en el profesorado de las antiguas escuelas normales y en sus mecanismos asociativos su principal caldo de cultivo; la precaria legitimidad de origen y las reiteradas dudas sobre la entidad científica de la disciplina no ha sido óbice para que en torno a este grupo profesional y el de algunos otros profesores, especialmente de secundaria, haya brotado, bajo la dirección u orientación de psicólogos y pedagogos universitarios, o de algunos historiadores, una comunidad de discursos que tienden a fijar la identidad de los practicantes de un saber acerca del que, por otra parte, se mantiene un perpetua sospecha, síntoma no sólo de su puericia sino también de su significado. Entre los extremos de quienes defienden la cualidad de la didáctica de las

<sup>4</sup> Aunque ya han aparecido algunas aportaciones críticas sobre este asunto, como, entre otras, las de Zuffaurre (1994), quiero mencionar expresamente la de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1995).

<sup>5</sup> Sobre las ilusiones de lo que llamo la «Historia soñada» y, en general, la crítica de los grupos de renovación en didáctica de la Historia y de la concepción de la Historia como «forma de conocimiento», pueden verse mi libro (Cuesta, 1998), las apreciaciones de MAINER sobre el trasfondo del Diseño Curricular Base (1990), y las más recientes y también aconsejables de Jesús ROMERO (1998) en su tesis.

<sup>6</sup> La endogamia y el autorreclutamiento resulta consustancial a la corporación universitaria. Solamente que en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales ello se hace más evidente por la reducida cúpide gremial que preside una colectividad de controvertida legitimidad originaria.

ciencias sociales como ciencia aplicada (Prats, 1997) y los que sostienen que se trata de una actividad reflexiva de carácter práctico y político (Rozada, 1997), el pensamiento dominante aposentado en los espacios académicos despliega una estrategia discursiva de equidistancia, que exhala un aire mixtura entre la concepción práctica y la crítica, defendida especialmente por lo que A. Luis (1997a) llamará el «grupo de referencia de Bellaterra»<sup>7</sup>.

En efecto, en los todavía frágiles nichos institucionalizados donde se refugia el saber didáctico ha ido surgiendo una ideología sincrética, que se expresa bajo el santo y seña de la «transposición didáctica», que, en mi opinión, resulta una versión más depurada de las dos ilusiones (la epistemológica y la psicológica), ya que la didáctica se concebiría como una simple operación instrumental consistente en la regulación de las formas de relación entre un saber «sabio» (la disciplina tal y como está científicamente constituida) y un sujeto de aprendizaje (las condiciones y capacidades individuales para aprender). Si, como se ha dicho, «los saberes [geográficos, históricos y sociales] son...la razón de ser de las didácticas especiales» (Pagès, 1994, p. 47), ¿dónde queda lugar para la crítica? ¿Qué entendemos por saberes? ¿Qué relación existe entre saberes y poderes? ¿Qué tipo de vínculo se da entre el saber académico disciplinar y el *código disciplinar* de las materias escolares? Estas y otras preguntas quedan sin respuesta cuando, como en el caso que comentamos, se regresa, por otro camino, a la ideología imperante en las reformas educativas: la reificación esencialista de las disciplinas (un saber consagrado y ya hecho) y la psicologización de los procesos de aprendizaje (un sujeto individual a la espera de poner sus capacidades en contacto con el saber legítimo).

Sin duda un enjuiciamiento riguroso de la didáctica de las ciencias sociales, practicada dentro y fuera de los ámbitos académicos, requiere una exploración a fondo (que está por hacer) no sólo de los resultados científicos, sino también de los mecanismos y círculos de poder institucional y mercantil subyacentes. Resulta, en verdad, curioso cómo en estos últimos años ha triunfado en la esfera de lo dicho la crítica como un envolvente ornamental, como una invocación, a modo de jaculatoria preliminar.

Así, como por ensalmo, al pronunciarse solemnemente la fe en la creencia parecían salvarse las conciencias cuando casi todos y todas, fueran didactas académicos, fueran autores de proyectos u otros materiales de enseñanza, fueran funcionarios técnicos al servicio de la Administración, decíanse críticos en las correspondientes introducciones. Y tanta plétora de críticos agotó el significado de un término que quedó en lo declarativo y lo tópico, cuando no en lo esperpéntico, como bien ha señalado Rozada (1997). Semejante trivialización obliga, hoy por hoy, a una dificultosa tarea de redescubrir la crítica separando la ganga de la mena y situando la reflexión no sólo en el terreno discursivo, sino también en el de la práctica profesional.

En este marco de reformas educativas, de investigación didáctica y de interrogación acerca de una didáctica crítica nació Fedicaria. Sus primeros pasos se realizaron entre grupos encargados, desde 1991, de la confección de proyectos de desarrollo curricular en ciencias sociales para la ESO, cuyos avatares, diferencias y

<sup>7</sup> Al grupo de Bellaterra, como tal «grupo de referencia» toulminiano, se refiere A. Luis (1997a) en su proyecto docente.

dificultades hemos descrito ya con algún detalle en la ponencia del V Seminario realizado en Sevilla (Cronos, 1996), punto de partida para la fundación oficial de la federación en ese mismo año de 1995. Los grupos que constituyen la federación aparecieron y se reunieron bajo la común aspiración de indagar sobre lo que pudiera ser la crítica aplicada a la enseñanza de las ciencias sociales. Bien es cierto que los colectivos fedecarianos (algunos de los más veteranos, sobre todo) llevan sobre sus espaldas y comparten muchas de las limitaciones comentadas en estas líneas, no en vano lo dicho hasta aquí tiene mucho de autorretrato colectivo de los grupos de renovación.

La principal aportación fedecariana ha consistido en situar la reflexión teórica en el centro de su quehacer, relacionando la plataforma de pensamiento crítico con la confección de materiales de enseñanza para su uso en el aula. Aunque en esa tarea los resultados han sido muy diferentes y desiguales, en general se han ido compartiendo un conjunto de ideas: la defensa de una didáctica orientada hacia los problemas sociales, la impugnación de los excesos psicologizantes, la necesidad de pensar la didáctica como un campo que se interroga sobre los fines de la educación, la conveniencia de justificar racionalmente el conjunto de decisiones que implica la elaboración de un proyecto curricular, la exigencia de promover determinados modelos de desarrollo curricular y formación del profesorado, etc. Al hilo de estas preocupaciones compartidas ha ido creciendo un elenco de publicaciones<sup>8</sup> y una cierta investigación académica, que resiste perfectamente la comparación con la que se ha realizado en espacios más institucionalizados y que se ha beneficiado de no sufrir muchas de las onerosas hipotecas del trabajo intelectual en esos ámbitos, tales como, entre otras, las dependencias jerárquicas, las urgencias laborales o los juegos estratégicos del poder universitario.

En cierto modo, el programa de trabajo de estos años ha obligado a los grupos de Fedecaria a volver a pensar «fuerte», es decir, a situar la razón en el centro del discurso pedagógico, caminando un poco contracorriente del pensamiento fragmentario, inconstitucional y polimorfo de la era posmoderna. Es cierto, sin embargo, que este afán intelectual y estos objetivos han tenido su coste, pues en buena parte han desembocado en un racionalismo abstracto no siempre fácil de compatibilizar con una perspectiva crítica, lo que ha llevado a Rozada (1998) a plantear la polémica, especialmente con el grupo Asklepios y A. Luis (1997b), acerca del tipo de racionalismo practicado por los fedecarianos.

Lo cierto es que la construcción de los materiales didácticos, dentro de los proyectos de los grupos, ha tendido a concebirse como una operación lógica de derivación a partir de unas determinadas premisas teóricas previamente enunciadas, de forma que las distintas precisiones sobre los contenidos y los métodos de enseñanza de las ciencias sociales describen una pirámide cuyo vértice aparece coronado por la teoría que irradia su luz, en pisos descendentes sucesivos, hasta llegar a una base práctica, lo que sin duda resulta una falaz abstracción geométrica porque no obedece a los procesos reales de producción del conocimiento escolar y mucho menos capta los complejos problemas de las relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica.

---

<sup>8</sup> Desde el I Seminario hasta VII, ambos celebrados en Salamanca, se han publicado cuatro libros y algunos artículos en el número 1 de *con-ciencia Social*.

Racionalismo abstracto que se agrava aún más si tomamos en consideración que los grupos fedecarianos, durante estos últimos años, por razones muy diversas, han puesto el acento casi exclusivamente en la confección de unidades didácticas dentro de sus proyectos curriculares. Ello ha conducido a ceñir y dirigir unilateralmente la idea de cambio e innovación escolar hacia los materiales de la enseñanza, desdiciendo otras variables muy importantes. Detrás de todo esto puede atisbarse una mezcla de dos viejas notas características de la reciente historia de los grupos de innovación: oportunismo y voluntarismo. El oportunismo que supone la aceptación y adaptación a algunas de las líneas marcadas por los designios reformistas de la Administración y el voluntarismo merced al cual, contra toda evidencia, se depositan esperanzas infundadas en el poder de transformación de algunos de los instrumentos de acción pedagógica. Con esto no quiero negar, tal como parece hacer Rozada (1994), el valor de utilizar materiales didácticos alternativos a los libros de texto. Pero no deja de ser muy sintomático que la asignatura siempre pendiente de los últimos encuentros de Fedecaria haya sido la de la evaluación del efecto de transformación real de la puesta en práctica de los materiales perfeñados por los grupos.

De lo que se infiere que, no siendo ni mucho menos despreciable el trabajo realizado hasta la fecha, quizás haya llegado el momento de cuestionar y reorientar los programas de investigación y de reflexión hacia la explicación de los códigos que rigen efectivamente la producción del conocimiento de lo social dentro del marco escolar. Porque hasta ahora el discurso de la didáctica de las ciencias sociales se alimenta, en el mejor de los casos, de una esencialidad idealista, por abstracta, y de una racionalización autorreferencial que evita entrar en las cuestiones de más envergadura que influyen en los procesos y reglas que gobiernan el conocimiento escolar. Una didáctica de la crítica, como la que sugiero, precisa interpelar de otra manera a la cultura escolar dentro de la que se inscriben nuestras propuestas de enseñanza. Para ello es preciso repensar la escuela en su totalidad como lugar de socialización e imaginar nuevos tiempos y nuevos espacios, remozadas prácticas profesionales y una muy distinta participación de todos los agentes educativos en su propia formación, de suerte que se hagan factibles las condiciones para la emancipación y la educación histórica del deseo.

### 3. DIDÁCTICA DE LA CRÍTICA: ALGUNAS SUGERENCIAS PARA UN FUTURO PROGRAMA

La proposición de convertir la razón crítica en el núcleo de los contenidos y los fines educativos de la enseñanza de las ciencias sociales figura como el principal horizonte deseable para un replanteamiento profundo de la didáctica. No sería un mal tema «programático» y de debate dentro de una organización como Fedecaria, porque, hoy más que ayer y menos que mañana, se ha de elegir entre la disyuntiva de «poner los instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racional o analizar racionalmente la dominación, y muy especialmente la contribución que el conocimiento racional pueda aportar a la dominación» (Bourdieu, 1997, p. 158).

No obstante, las ideas corren más ligeras y veloces que las organizaciones, y por mucho que estemos acostumbrados a ver que los programas que a la postre son

reunión de ideas, a menudo amenazan con sepultar su verdad bajo el peso pétreo del dogma o el tópico. Además, parafraseando a Nietzsche, podría decirse que toda gran verdad necesita ser criticada, no idolatrada, y, por consiguiente, la misma sugerencia de colocar la crítica racional de la dominación en el centro de un programa de actualización de la didáctica y el abanico de ideas conexas, que ahora se expondrán, no pueden aspirar más que al rango de especulaciones provisionales, aunque no carezcan de utilidad para el debate y la construcción de un pensamiento colectivo y renovado a propósito del asunto que nos ocupa. Por ello y a riesgo de ser excesivamente pretencioso indicaré algunos postulados, a modo de tesis, de esta didáctica de la crítica.

### 3.1. Problematizar el presente

Para empezar la didáctica de la crítica no puede separarse de una problematización del presente, lo que implica una negación de las ideas dominantes y las evidencias del sentido común sobre el mundo social realmente existente, o lo que es lo mismo, un «rechazo de la representación *oficial* de la realidad» (Giroux, 1992, 92). Algunos grupos fedecarianos, con mayor o menor entusiasmo, y con distintos matices, tomando como base una plataforma de pensamiento crítico, hemos defendido en nuestros proyectos de trabajo una enseñanza orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual. Ciertamente esta posición me parece una condición casi obligada, pero ni mucho menos suficiente de una didáctica de la crítica.

Es obligada porque contribuye a erosionar la ilusión epistemológica que consagra las disciplinas científicas como «formas de conocimiento» reificadas. Reificación consistente en transmutar hipostáticamente las distintas ciencias sociales en disciplinas escolares en tanto que sustancias intrínsecamente valiosas más allá de los problemas o asuntos que traten y de cómo los traten.

Por tanto, seleccionar los contenidos de enseñanza de acuerdo con los problemas sociales que afectan a los hombres y mujeres de nuestro tiempo no es cuestión baladí, aunque, desde luego, no se trata, como puede verse en la literatura sobre esta materia<sup>9</sup>, de algo que posea el mérito de lo nunca visto antes. Tampoco ha de imaginarse que tal proposición posea por sí misma la virtud suficiente para provocar cambios e innovaciones de cierto fuste; ahora bien, seguramente haya que concederle más importancia que la otorgada por aquellos que eluden la disyuntiva disciplinas/problemas relevantes refugiándose en el argumento de considerar relevante «toda falsa conciencia allí donde se encuentre» (Rozada, 1994, p. 47). No se debe ignorar que la alternativa entre los dos polos implica pronunciarse acerca de los nexos entre disciplinas científicas y conocimiento escolar y sobre el lugar finalista o instrumental de aquéllas en relación con los propósitos educativos. Y

<sup>9</sup> Sobre este asunto, contiene un buen resumen, una y otra vez citado, el libro de Hilda TABA (1990), *La elaboración del currículo*, 8.ª ed., Buenos Aires, Troquel. En los artículos de EVANS (1989) y de GÓMEZ RODRÍGUEZ (1997) también pueden obtenerse algunas informaciones valiosas sobre los diseños curriculares norteamericanos basados en el estudio de problemas sociales relevantes, aunque, a decir verdad, en uno y otro caso falta una sistematización y explicación histórico-social de esta tradición innovadora. Véase también ROZADA (1994), GUIJARRO (1997a) o CUESTA (1998).

también debe recordarse que la enseñanza basada en disciplinas expresa una jerarquización social del conocimiento y de quienes lo practican y contribuye a establecer un pensamiento fragmentario e institucionaliza una taxonomía social igualmente jerárquica de los saberes (Blanco, 1994, p. 340), ya que, por añadidura, «la estratificación social se manifiesta también como clasificación jerárquica de los saberes» (Fernández Enguita, 1997, p. 147). En todo caso, parece, a todas luces, más en consonancia con las exigencias del pensamiento crítico y dialéctico el situar los problemas significativos del presente en el centro no sólo y principalmente de la educación, sino también, como bien decía Mills (1993, p. 89), de la investigación social en general. Desde luego, la cuestión no estriba, como a menudo se cree, en la simple operación de llevar y trasladar la «buena ciencia» a la escuela y aguardar a que la renovación florezca por sí misma.

Como decía, la orientación de la didáctica hacia el estudio de problemas sociales no es algo nuevo. El pensamiento crítico en didáctica de las ciencias sociales no nace de la nada. Posee unas tradiciones de las que no podemos prescindir y que es conveniente registrar y conocer. El tipo de enseñanza que ha dominado en la historia de la escuela capitalista, basado en un mosaico de compartimentos disciplinares, no es un fruto natural, es el resultado de un largo proceso de decantación sociohistórica de las disciplinas escolares. La historia de estas tradiciones está por hacer<sup>10</sup>, pero sabemos, por lo que toca a la educación histórica, que al menos desde la época moderna se ha preconizado y experimentado, si bien de forma no generalizada, una enseñanza volcada hacia las cuestiones cívicas y los problemas del presente. Parte del acervo pedagógico de los *social studies* norteamericanos, los proyectos curriculares de los años treinta y sesenta, la tradición antifascista y republicana, la pedagogía radical, etc., son fuentes de muy legítima inspiración para nuestro trabajo. En fin, podemos y debemos reconocernos en unas tradiciones de pensamiento y, por consiguiente, rechazar otras.

Es cierto, no obstante, que los grupos fedecarianos han pensado y materializado de forma diferente y hasta contradictoria la idea de una didáctica orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes. Si tuviéramos que aceptar como ciertas algunas de las críticas promovidas por la investigación del Alfonso Guijarro y el grupo Asklepios (Guijarro, 1997a y b; Asklepios, 1997), los grupos fedecarianos (al menos IRES, Ínsula Barataria y Cronos, que han sido objeto de una exploración más detallada) habríamos, en general, sucumbido ante el «peso del pasado» al construir unos materiales didácticos que, a pesar de la proclamada orientación hacia el estudio de problemas sociales, reflejarían en realidad un nuevo tipo de academicismo al no ceñirse de verdad al estudio de problemáticas relevantes del mundo presente. Esta suerte de hipotéticas concesiones al «reformismo lampedusiano» y al academicismo de los grupos que han transitado por la vía de los problemas relevantes, tampoco pudo ser superada por Asklepios porque, al parecer, «la falta de acuerdo sobre la selección de los contenidos impidió que se perfilara un proyecto global para la ESO» (Guijarro, 1997b, p. 332). De ser así, que yo no lo creo, en este

<sup>10</sup> La sociogénesis de las disciplinas escolares está por hacer. Por mi parte, he tratado de dar cuenta de la Historia como materia de enseñanza en sendos libros (GURSTA, 1997 y 1998), donde se acuña la idea de *código disciplinar*. Por tal se entiende una larga tradición social construida sociohistóricamente que plasma los discursos, los contenidos y las prácticas de la educación histórica. A través del mismo es posible percibir el cambio y la continuidad de la enseñanza de la Historia en el tiempo largo.

viaje a Fedicaria llevamos a bordo dos enemigos declarados: la incompetencia y la impotencia.

Otra discrepancia esencial a la hora de pensar una didáctica orientada hacia los problemas sociales estriba en el lugar que otorgamos a lo histórico. Ello nos conduce al segundo postulado de nuestro programa de didáctica de la crítica: pensar históricamente.

### 3.2. Pensar históricamente

Pensar históricamente<sup>11</sup> es, para mí, pensar dialécticamente la realidad. Y tal cualidad no es un patrimonio de *todos* los historiadores ni de todos los científicos sociales. En verdad, la adopción de una mirada genética acerca de las contradicciones y superposiciones del espacio social constituye parte de la mejor estela crítica desde la obra de Marx. Siendo la dimensión temporal atributo esencial de lo social y concibiendo, por tanto, las ciencias sociales como disciplinas históricas (Aróstegui, 1995, 185; Mills, 1993, 159), es fácil colegir que la educación histórica que propugno nada o muy poco tenga que ver con la «historia monumental» o la «historia del anticuario» a la que se refería Nietzsche (1932), es decir, con la historia que transmuta el pasado en un objeto de conocimiento en sí mismo valioso por lo que supone de celebración conmemorativa y fastuosa de las continuidades y de las identidades.

Por el contrario, la problematización del presente equivale a lo que, siguiendo el rastro foucaultiano, denominé en su día una «didáctica genealógica», esto es, una enseñanza que al interrogarse sobre los problemas del presente indaga, sin fronteras temporales preconcebidas, sobre la génesis de su constitución en tanto que problemas relevantes para los seres humanos. De esta forma lo histórico comparece en este tipo de didáctica como una demanda necesaria no de la propia disciplina, sino de los problemas que se abordan y de la perspectiva crítico-dialéctica ensayada. Pero este punto de vista, a diferencia del estricto contemporaneísmo, al que otros prefieren calificar de «diamerismo explicativo» (Gujarro, 1997a, p. 367), no determina *a priori* la escala temporal más conveniente<sup>12</sup>, porque «lo que me interesa es

<sup>11</sup> El enunciado «pensar históricamente» lo tomé inicialmente de un magnífico artículo del profesor P. VILAR (1988), «Pensar históricamente», Memoria (1988) de la Fundación Sánchez Albornoz, Ávila, Gráficas Carlos Martín, pp. 57-83. En la *Entrevista a Josep Fontana* del núm. 1 (1997) de *con-Ciencia Social*, el historiador catalán se hacía eco de esta idea. Posteriormente este título ha servido para dar nombre a un reciente y evocador libro del historiador francés (*Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*, Barcelona, Crítica, 1997), donde se rememora y reconstruye la peripecia intelectual y política de Vilar.

Lo cierto que la deuda que contraigo es mucho más con el nombre que con el significado educativo que al mismo otorgan los dos citados historiadores.

<sup>12</sup> La tesis doctoral inédita de Alfonso GUJARRO (1997a) revisa los planteamientos de los grupos que han transitado por la vía de una didáctica basada en los problemas sociales relevantes, y describe la propuesta del grupo Asklepios. Aboga por dar una dimensión muy de actualidad a los problemas. En cualquier caso, las investigaciones académicas del grupo Asklepios ya realizadas (RUIZ VARONA, 1997; MAÑERO, 1998; ROMERO, 1998) o en curso (MARTÍN, 1998) no ofrecen una comprensión homogénea del tipo y categoría de los problemas estudiados. Éstos abarcan asuntos tan distintos, según cada autor, como la vivencia, el subdesarrollo, el ocio o el nacionalismo.

Por su parte, otros fedicarianos, como MÉRCHÁN-GARCÍA (1997), en la línea del grupo IRES, extienden la relevancia de los problemas sociales a la experiencia y percepción de los propios sujetos del aprendizaje.

el presente, pero éste no es lo contemporáneo» (Castel, 1997, p. 55). Por tanto, «pensar históricamente» equivale a rehacer la genealogía de los problemas del presente, pero no supone constreñir la mirada histórica al pasado más inmediato o cercano: el tipo de problema prefigura la clase de duración histórica más apropiada que ha de ser ejercitada en cada circunstancia.

Se defiende, pues, un cierto sentido histórico que atraviesa toda la teoría social y que implica también un situarse en la exterioridad del presente, un distanciamiento crítico que permite «apoyar el cambio desde fuera, mirando hacia la historia y hacia el futuro, con el fin de relativizar y trascender el mensaje de ese “pensamiento único”, redescubriendo la posibilidad real de establecer tipos de sociedad diferentes a las que nos ha tocado vivir» (Naredo, 1997, p. 29). En efecto, como bien comprendía Vygotski, a la hora de construir una psicología históricamente fundada, lo determinante no era tanto la exhumación de sucesos del pasado como la comprensión de sus transformaciones, porque «estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio» (Vygotski, 1979, pp. 104-105). La dimensión cambiante del devenir social es, por definición, la negación de cualquier esencialismo o reificación del presente y constituye una parte fundamental de cualquier programa de indagación y educación crítica de la realidad existente.

Por añadidura, pensar históricamente conlleva una doble negación: la de la falsa metafísica de los valores absolutos y la de la no menos mendaz identificación de los sujetos con sus presuntos ancestros culturales. Ello requiere relativizar el pasado al punto de «estudiar la historia para librarnos de ella» (Mills, 1993, p. 167). Una cierta destrucción del pasado —porque, hasta cierto punto, como dijera Nietzsche (1932, p. 93), «todo pasado es digno de ser condenado»— se presenta así como inherente a una didáctica de la crítica, operación muy especialmente recomendable respecto a aquellas modalidades de «invención de la tradición» que alimentan las ilusiones colectivas, y que tan frecuentemente han convertido a la historia de los historiadores, como bien expresa el conocido y corrosivo texto de Valéry, en el reverso y la contraimagen de un conocimiento crítico o liberador.

«La historia es el más peligroso producto elaborado por la química del intelecto. Sus propiedades son bien conocidas. Hace soñar, embriaga a los pueblos, engendra en ellos falsos recuerdos, exagera sus reacciones, sostiene sus más viejas lacras, los atormenta durante su reposo, los conduce al delirio de grandezas o al de persecución, y vuelve a las naciones amargadas, soberbias, insoportables y vanas».

P. VALÉRY, *Regard sur le monde actuel*, p. 63, citado por VERNIERS, *Metodología de la historia*, 1933, p. 7.

Pensar históricamente exige una contrahistoria enfrentada sin contemplaciones a este «peligroso producto elaborado por la química del intelecto», que abastece de argumentos y de contenido a lo que Citron llamaría el dogma de la continuidad histórica (1982, p. 117), a la supuesta narrativa occidentalizante de una historia universal y al relato retrospectivo que hace nación e imaginario cultural compartido del territorio ocupado por los actuales Estados. Frente al relato de esta «memoria oficial», tan extendida y tan aceptada, donde florecen las «culturas de invernadero» en régimen de «concauidad nacional» (Bueno, 1997, p. 137) y donde hacen su agosto los «traperos de las identidades vacantes» (Foucault, 1992, p. 26), una didáctica de

la crítica sustentada en ese pensar históricamente ha de reivindicar la negación de la identidad del individuo con un pasado ajeno y, siguiendo el siempre áspero y no siempre bien comprendido mandato nietzschiano de «ajusticiar el pasado (y) cortar sus raíces a cuchillo»<sup>13</sup>, es preciso hacer de la historia una «contramemoria» no para bucear en las raíces nuestra identidad (Foucault, 1992, p. 25), ni para buscar las continuidades de un supuesto proceso teleológico hacia la perfección, sino para afrontar crítica y problemáticamente lo que de discontinuo, complejo y contradictorio tienen y tendrán el pasado, el presente y el futuro. En suma, «solamente aquel a quien tortura una angustia del presente y que a toda costa quiere desembarazarse de su carga, sólo ése siente la necesidad de una historia crítica, es decir, de una historia que juzga y condena» (Nietzsche, 1932, p. 88), de forma que, hasta cierto punto, se trata de elegir entre una historia al servicio del arsenal de legitimación simbólica de lo que Mills (1993, p. 55) llamaría «símbolos del amo» o una genealogía de los problemas del presente a disposición de un pensamiento y una práctica social potencialmente emancipadores.

### 3.3. Educar el deseo

La necesidad y el deseo componen las dos caras desde las que asentar una didáctica de la crítica porque los sujetos de la relación pedagógica encarnan las relaciones sociales y las individualizan como vivencias y sentimientos particulares. Como es bien cierto en la tradición marxiana, no existe naturaleza humana y el individuo como conjunto de relaciones sociales no es nada al margen del haz de las fuerzas que sociohistóricamente le constituyen, no es una sustancia inmanente, es, en cambio, una subjetividad contingente y dinámica por donde se corporeiza, discurre y expresa la ideología. De modo que tampoco la ideología es nada, no tiene lugar ni espacio corporal, fuera de los sujetos que la soportan y son soportados por ella. Toda educación que se reclame crítica interpela a la ideología dominante y, por ende, se ve obligada a una ardua y compleja tarea de confrontación con el abanico de necesidades y deseos de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre este abanico de necesidades y deseos se levantan los procesos de dominación, que se hacen tanto más duraderos cuanto más enraizados se hallan en lo que Raymond Williams llamaría «la estructura de los sentimientos» (McLaren, 1997, p. 304), una suerte de «segunda naturaleza», en expresión frankfurtiana, o psicología profunda que rige las rutinas de la vida cotidiana y que otorga el espesor de la larga duración a las prácticas hegemónicas institucionalizadas.

Todo proceso educativo involucra dimensiones conscientes e inconscientes de la conducta humana. Una didáctica de la crítica no puede olvidar que las necesidades y deseos se construyen sobre fundamentos a menudo inconscientes. El psicoanálisis precisamente trató de liberar la subjetividad al hacer aflorar lo inconscien-

<sup>13</sup> Las ideas de esta parte del texto se deben, en gran parte, a la exégesis foucaultiana de los «tres usos» de la historia que el filósofo francés atribuía en 1971, en un artículo ya clásico (*Nietzsche, la genealogía, la historia*), al método genealógico de Nietzsche, tomando como base algunas de sus principales obras, especialmente *La genealogía de la moral*, *Las intempestivas* y *Más allá del bien y del mal*. Véase la versión española del mencionado artículo en FOUCAULT (1992).

te, pero lo hizo mediante una figuración simplificadora de la estructura instintiva del sujeto y de sus relaciones con la cultura. El método psicoanalítico tiene más de un punto común interesante con el platónico en su voluntad de saber a través de la interpelación, pero también ambos recaen en la presunción idealista del individuo como sustancia inmanente, recipiente de una verdad interior «natural», que permanece oculta por la represión u otras sombrías y falsas figuraciones.

Hacer evidente lo oculto, inventariar y dar cuenta de las deformaciones ideológicas de las conciencias, explicar la génesis de las necesidades y deseos, aparece como una tarea educativa preferente y esencial que, como puede suponerse, va mucho más lejos de la ya canónica y manida elucidación de las ideas previas de los alumnos y alumnas, porque, como bien señala Rothe (1986, p. 112), contar con el *lebenswelt* (mundo vivido) de los que aprenden significa hacer comprensible que la experiencia individual está mediada histórica y socialmente. La introspección crítica e intersubjetiva de la subjetividad y el autoanálisis del conjunto de necesidades y deseos de los participantes en los procesos educativos deviene así en el punto de partida de una didáctica dirigida a la autodeterminación de los sujetos.

En ella la problematización del presente adquiere la cualidad, en cierto modo, de una problematización de las necesidades y deseos que configuran al sujeto y soportan la ideología dominante. Así, por ejemplo, habría que empezar poniendo en cuestión las modalidades de subjetividad del capitalismo tardío (y pensarlas históricamente) de manera que pudiéramos atender a las razones por las que «el deseo es infantilizado, separado del significado y mantenido en un estado de equilibrio narcisista» (McLaren, 1997, p. 81). En efecto, el sistema escolar del *modo de educación tecnocrático de masas* contribuye de manera muy notable a crear sujetos infantilizados, desconcertados y culpables, mónadas en rotación a la búsqueda de una identidad narcisista, dentro de una «sociedad terapéutica» donde el «psicopoder» conduce a un tipo de sujetos vertidos sobre todo al cuidado y conquista de sí mismos» (Varela, 1992, p. 261). La autorreflexión personal, colectiva e histórica sobre las necesidades y deseos espúreos que alimentan las formas de alienación del capitalismo tardío se convierten en programa de enseñanza.

En fin, como ya mencioné, se trata de «enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y, sobre todo, a desear de un modo diferente». Tan diferente que la educación histórica del deseo, parte sustancial de una didáctica de la crítica, favorezca, como garantía y salvaguardia de la democracia, una estructura de la personalidad antiautoritaria y una voluntad de superación de las lacras del capitalismo. De ahí que la educación en valores alternativos ha de tener una función descolante y duradera en la didáctica de las ciencias sociales y en general en la pedagogía radical<sup>14</sup>. A tal efecto, la interrogación sobre el significado del capitalismo, el fascismo y las actitudes autoritarias sigue siendo un desafío intelectual y educativo.

<sup>14</sup> La importancia de la educación en valores parece ir convirtiéndose en una necesidad de creciente presencia en diversos planos institucionales de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Por ejemplo, ha sido el tema monográfico (VV.AA., 1998) del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, organizado por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. La conveniencia de interrogarnos históricamente (genealógicamente) acerca de los valores a fue puesta de relieve por Nietzsche, aunque me temo que de manera muy diferente a la habitual: «necesitamos una crítica de los valores morales, hay que poner en entredicho el valor mismo de esos valores

«[...] Sólo que precisamente la disposición a ponerse de parte del poder e inclinarse externamente, asumiéndolo como norma, ante lo más fuerte, constituye la idiosincrasia típica de los torturadores, una idiosincrasia que no debe volver a levantar la cabeza. Por eso resulta tan fatal la recomendación de obligaciones. Las personas que de peor o mejor grado las aceptan se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes. La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego».

T. W. ADORNO, «Educación después de Auschwitz», en *La educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998, p. 83.

En otro texto posterior, escrito en 1969, el propio autor vuelve a recurrir y a reactualizar la exégesis del *sapere aude!* kantiano como invitación a la autonomía, «como salida del ser humano de su minoría de edad culpable» (Adorno, 1986). La falta de decisión y valor para salir de la sumisión al poder establecido, el miedo vertiginoso a pensar sin trabas, la obediencia como bien supremo de los sistemas educativos de la era del capitalismo, constituyen algunas de las barreras que impiden la emancipación de los sujetos a través del conocimiento y el ejercicio de la razón.

Ciertamente, es misión de la razón dialéctica y crítica indagar la naturaleza histórica del deseo y educar para la autonomía, y por ello descubrir las claves sociales de la existencia subjetiva y del propio pensamiento averiguando las motivaciones sociales del pensamiento y la acción individuales, captando, en suma, la esencialidad sociohistórica de la subjetividad. Aunque tales propósitos no exigen un procedimiento único de enseñanza de las ciencias sociales, sí obligan, no obstante, a subrayar la vertiente dialogística de la interacción didáctica.

### 3.4. Aprender dialogando

El diálogo ocupa un lugar privilegiado entre las formas de relación intersubjetiva que la tradición filosófica y pedagógica críticas (de Freire a Habermas, por citar autores cercanos en el tiempo aunque muy distintos) han revalorizado<sup>15</sup>. Muchos y variados, sin embargo, han sido los usos históricos del diálogo. Hay quienes atisban en él una actitud de desconfianza creativa ante el lenguaje en la medida que «preguntar es, pues, buscar; no aceptar lo dicho ni la autoridad de quien lo ha dicho» (Lledó, 1994, p. 177). Esta sospecha vigilante de la verdad, que Lledó atribuye al diálogo platónico y a la mayéutica socrática, suele contraponerse a los usos dogmáticos y catequísticos empleados por las pedagogías disciplinarias en los nuevos espacios de socialización, normalización y aculturación de la época moderna.

---

y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones de que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron...» (NIETZSCHE, 1984, p. 23).

<sup>15</sup> Siguiendo el rastro de Habermas y su teoría de la acción comunicativa la pedagogía crítica se ha visto muy influida por el enfoque crítico-comunicativo. Véase la obra de Paz GIMENO LORENTE (1995). Conviene consultar también la reseña, breve pero enjundiosa, de César CASCANTE (1998), donde intenta rescatar del olvido la obra de FREIRE, integrando sus contribuciones teóricas dentro de la filiación de las teorías socioculturales de la comunicación didáctica.

Desde los catecismos posteriores a Trento hasta los libros escolares recogieron esta variante vicaria y degradada del diálogo como procedimiento de aprendizaje.

No obstante, el diálogo como instrumento heurístico posee una cierta ambigüedad que es preciso resaltar. En efecto, Foucault (1990, pp. 68-69) contrapone, dentro de la tradición clásica, el *aprender dialogando* platónico y el *aprender escuchando* pitagórico y estoico, que significan dos concepciones topográficas y metodológicas opuestas acerca del lugar donde reside y se construye el saber. En la primera (tan cercana al idealismo pedagógico que ya Lerena denunciara como «mito socrático») el conocimiento está en el sujeto y el diálogo actúa como instrumento de «extracción»; en la segunda, el saber reside en el *logos*, en la palabra del maestro y es exterior al sujeto que aprende escuchando, por la propia verdad del discurso<sup>16</sup>.

Por encima de ambas concepciones del diálogo y más allá de ellas ha de situarse una didáctica de la crítica que aquí se defiende. A tal fin ha de impugnarse la ilusión mítica del «niño semilla» (Lerena, 1976, p. 15) y por ello debemos ser extremadamente prudentes cuando, después de un examen (excelente, por cierto) de las tradiciones intelectuales críticas, especialmente habermasianas, se nos propone que «el método de la mayéutica socrática, especialmente en secundaria, puede ser una buena estrategia para lograr un pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos» (Gimeno Lorente, 1995, p. 759). Pudiera ser, siempre que quedara desprovisto de la carga idealista inherente al «mito socrático», es decir, siempre y cuando la «metodología deliberativa» que propone la autora recogiera no sólo, como así lo hace, que las relaciones en el aula son asimétricas, sino que allí acontecen procesos sociales de producción de seres humanos y no de «extracción» de naturalezas vírgenes.

Sin duda la alternativa no reside en el *aprender escuchando*, que favorece una actitud pasiva de sumisión obediente ante el saber (el sujeto memoriza la verdad de las palabras del maestro y las convierte en hábitos de conducta) y que comporta una concepción reificada de la verdad. El *aprender dialogando* que se propone es otra cosa muy distinta. En una didáctica de la crítica la verdad no tiene una topografía estática y preestablecida: no está en los maestros ni en nosotros mismos. Se halla, siguiendo la huella habermasiana, en el mismo proceso de construcción de significados culturales que acontece como interacción comunicativa entre sujetos<sup>17</sup>. En ese discurrir pedagógico interactivo se materializa la «imaginación narrativa» (García Gual, 1998, p. 26) como procedimiento para la reconstrucción cultural a través del aprendizaje escolar, y se propende, como aspiración, a que el conocimiento devenga en objeto del deseo al tiempo que el propio deseo se convierte en conocimiento.

Trasladar estas ideas tan genéricas a las aulas, traducirlas en principios de procedimiento de un modelo didáctico y convertirlas en materiales de enseñanza y guías para la práctica forma parte de un programa imaginario. Pero las reflexiones precedentes pueden ayudarnos a apartar la escoria psicologista y pedagoga en la

<sup>16</sup> Al ya citado texto de Lerena (1976) hay que añadir el excelente *Reprimir y liberar* (LERENA, 1983), donde el sociólogo hispano afronta la titánica empresa de confrontar, repensar y reformular las aportaciones de los clásicos de la teoría social (entre ellos los «tres pensadores de la sospecha») para una crítica de la cultura y la escuela de nuestro mundo.

<sup>17</sup> Disponemos ya en castellano de una obra extremadamente documentada y profunda sobre las dimensiones pedagógicas del pensamiento de Habermas. Se trata del libro de Paz GIMENO LORENTE (1995).

que se envuelve este tipo de discursos, y de la que hemos procurado distanciarnos, no pocas veces y no siempre con éxito, los grupos componentes de la federación. Empero, la distancia entre las formulaciones genéricas y los principios de acción en el aula es excesivamente grande, y los grupos fedecarianos no hemos avanzado demasiado. Concluir, por ejemplo, tras una larga investigación académica, que el objetivo básico de la educación secundaria es «que los alumnos sean capaces de leer textos» (Gujarro, 1997, p. 347) resulta cuando menos chocante, pues, entre otras cosas, se transmuta el instrumento en virtuoso objetivo final.

Ciertamente la escritura y la palabra, en forma de «imaginación narrativa», deberían constituir preocupaciones fundamentales de una didáctica de la crítica porque son herramientas muy apropiadas para el desarrollo de la intersubjetividad y del aprendizaje de la crítica. En el contexto escolar *aprender dialogando* quiere decir hablar y escribir, interpelando a los discursos y textos de los otros y sabiendo que, dadas las relaciones de poder y las circunstancias institucionales, no siempre se impondrá, como diría Habermas, «la fuerza del mejor argumento». Es tarea de los profesionales críticos favorecer, dentro y fuera de las aulas, un clima y una actitud mental y unas condiciones materiales que contribuyan a quebrar las barreras que se interponen para un aprendizaje basado en un diálogo cada vez más igualitario entre sus participantes.

### 3.5. Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales

Las barreras más fuertes no son aquellas que se ven, sino las que se ocultan tras el espesor del orden institucional. Existe, sin duda, un «currículo oculto» y una realidad intangible que determina profundamente lo que ocurre en el espacio escolar donde lo «invisible», lo «colateral», lo «implícito», lo «no escrito»... tiene tanta importancia o más que las reglas escritas y los discursos conscientes<sup>18</sup>.

«Por qué les resulta tan difícil a los profesores reflexivos e inteligentes poner de acuerdo sus prácticas con sus creencias e ideas? [...].

[...] Las escuelas están obligadas a actuar así porque, además de instituciones educativas, son instituciones sociales y, como tales, tienen una lógica interna que, de modo inevitable, las impele hacia el *currículum* «oculto» que inculca los valores morales, sociales y políticos tradicionales. Por tanto, a los profesores no les resulta difícil practicar lo que predicán por fallos y debilidades propias, sino porque la escuela debe reflejar los objetivos y presiones de la sociedad contemporánea. En consecuencia, las protestas de los profesores que desarrollan unas prácticas educativas, sean tradicionales o progresistas, no son, a menudo, más que racionalizaciones artificiales cuyo fin consiste en hacer más soportable aquellos objetivos y presiones.»

W. CARR, *Una teoría crítica de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996, p. 83.

Así pues, las discrepancias entre lo que se dice hacer y lo que realmente se hace no tiene una explicación sencilla. Por ejemplo, el que pese a su notorio descrédito teórico o discursivo, la clase tradicional de tipo expositivo siga predominando en la

<sup>18</sup> Acerca del «currículo oculto», pueden leerse con provecho las reflexiones de PORTELLI (1998) y DA SILVA (1998) en el número 1 de *Revista de Estudios del Currículum*.

enseñanza de la Historia, no obedece a la incompetencia o a la voluntaria «maldad» o «vagancia» de los profesores, sino a otras razones más profundas inscritas en las reglas nunca dichas que gobiernan la acción cotidiana, donde frecuentemente «el conocimiento se subordina al control de la conducta de los estudiantes», de suerte que se tiende a practicar una «enseñanza defensiva» que «garantice el orden y el éxito de los estudiantes en el nivel mínimo de ejecución» (Blanco, 1994, pp. 337 y 345).

Las disciplinas escolares construyen su *código disciplinar*, esto es, sus ideas, discursos y prácticas dominantes en el marco institucional, como una tradición social duradera, tal como he querido demostrar para el caso de la Historia (Cuesta, 1997 y 1998), profundamente adherida a la cultura escolar. La elucidación de las determinaciones sociales, de los universos ideológicos, los dispositivos pedagógicos y los imperativos profesionales de la «cultura escolar» no pueden dejar de ser motivo de reflexión de una didáctica de la crítica. Porque no hay crítica dialéctica que separe la enseñanza de las condiciones espaciales, temporales y sociales de su realización cotidiana.

De ahí que haya que entender la didáctica como algo más que los discursos o los instrumentos (por ejemplo, los materiales didácticos), que legitiman, favorecen o entorpecen la práctica profesional. Repensar a fondo un nuevo programa de acción pedagógica radical implica impugnar los actuales dispositivos espaciotemporales que constriñen la circulación del conocimiento, porque «el espacio escolar educa» (Viñao, 1993-1994, p. 25). El espacio y el tiempo escolares son una construcción social y están muy lejos de ser «un simple esquema formal, una estructura neutra en la que se vacía la educación» (Viñao, 1998, 129) (19). Posiblemente las decisiones sobre organización escolar –tan olvidadas en las llamadas didácticas especiales– posean una capacidad de cambio e innovación sobre las que hemos reflexionado bien poco.

El *campo profesional* de los docentes se mueve, pues, dentro las rutinas y las prácticas consagradas por una larga tradición social y esto debe ser tomado en consideración a la hora de proponer cambios educativos. A tal fin hay que partir de que las relaciones pedagógicas son, por definición, relaciones de poder. Claro que todo poder genera su opuesto y no debemos ignorar que las escuelas son a un tiempo «sitios de dominación y de contestación» (Giroux, 1992, p. 91). Naturalmente, una didáctica de la crítica ha de poner en cuestión los códigos y dispositivos de dominación y segmentación sociocultural que promueve la escuela en la época del *modo de educación tecnocrático de masas*, pero al mismo tiempo ha de imaginar un «discurso de la posibilidad» y de la «resistencia» (Giroux, 1990), capaz de repensar lo que promete y lo que realmente da la escuela dentro de la sociedad capitalista<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Los historiadores de la educación vienen prestando una atención creciente a las constricciones cro-oespaciales que enmarcan la producción del conocimiento escolar. A tal propósito, son especialmente recomendables los monográficos de *Revista de Educación (Tiempo y espacio)*, núm. 298, mayo-agosto de 1992) y de *Historia de la Educación (El espacio escolar en la historia)*, núms. 12-13, enero-diciembre de 1993-1994), donde, además de los siempre sugerentes artículos del ya citado Antonio VIÑAO, pueden consultarse aportaciones muy valiosas de Julia VARELA (1992) o de Agustín ESCOLANO (1993-1994). Gracias a la amabilidad del propio Viñao he podido hacerme con un librito muy aconsejable, pero de difícil localización (*Espacio y tiempo. Educación e historia*, Instituto Michoacano de la Educación, Cuadernos del IMCED, Michoacán, México, Morelia, 1996).

<sup>20</sup> Sin duda una de las veredas por las que ha transcurrido el pensamiento crítico-radical en pedagogía debe mucho a autores anglosajones como M. W. APPLE o H. GIROUX, que han contribuido a devolver la

Pero un programa renovado de didáctica de la crítica como el que se propone necesita un autor colectivo (o varios). La didáctica que aquí se propugna aparece como parte de lo que Carr (1996) llamaría «una ciencia crítica de la educación» que ha de ser asumida, construida y hasta «disciplinada» por «comunidades teóricas», como Fedicaria, capaces de articular y dar dirección, extrainstitucionalmente, a una singladura hacia un futuro mejor.

#### 4. EL VIAJE DE FEDICARIA HACIA EL FUTURO

Algunos, como el propio Pessoa, prefieren sentir a viajar, otros muchos desean más el trayecto que el destino, y otros, en fin, abominan de dar un paso sin saber exactamente hacia dónde dirigen sus pies. Posiblemente todos ellos caben en Fedicaria siempre y cuando gusten de pensar al aire libre, no tengan una excesiva preocupación por lo mercantil (es una asociación sin ánimo de lucro), hayan encontrado su carrera profesional en otra parte (es una asociación que no reparte empleos) y acumulen y combinen una cierta dosis de paciencia (es una asociación pacífica) y de sana indignación (es una asociación crítica) con el mundo que nos ha tocado resistir. En suma, todos los viajeros posiblemente concuerden, a pesar de su mayoritaria, entorpecedora y poco lustrosa condición de funcionarios, en melancólico desinterés despreciativo por las añagazas de la mano invisible y las asechanzas del leviatán moderno, y quizás también, al mismo tiempo, convengan en un similar interés por interrogarse por el futuro, si existiera, de la emancipación humana.

En los casi tres años y medio de andadura «legal» de Fedicaria se han conseguido en cierta medida las primeras metas que se fijaron en el V Seminario (en 1995 en Sevilla): autonomía de funcionamiento, mayor énfasis en la crítica, ampliación del campo temático, difusión de ideas. Entre el VI Seminario de Navarra (1996), la aparición de *con-Ciencia Social* (1997) y la celebración del VII Seminario de Salamanca (1998) se ha cumplido una primera etapa de contornos muy imprecisos respecto a sus metas y organización, y de muy desigual participación personal y de grupos. Esto último quizás sea el más importante motivo de preocupación.

Una «comunidad teórica», una «comunidad autorreflexiva», al modo de Fedicaria, se dibuja como una reunión de «intelectuales críticos», sabiendo que la condición docente conlleva el sustantivo pero no el adjetivo, el cual, sin embargo, debiera ser para nosotros indivisible de la actividad pensante. Una actividad compartida, un pensamiento que se hace colectivo a través del intercambio de ideas y experiencias profesionales, que aún teoría y práctica en un común empeño, en definitiva, que entiende la Didáctica de las Ciencias Sociales como «una forma de acción social colectiva conectada profundamente con las ideas emancipadoras de la racionalidad, la justicia y la libertad» (Kemmis, 1996, p. 31). La muy mayoritaria adscripción

---

esperanza de transformación, de resistencia y de prácticas contrahegemónicas dentro de los marcos institucionales de la escuela del capitalismo tardío. Estas aportaciones (que mezclan tradiciones teóricas tan dispares como la de Gramsci o Foucault) y las de la pedagogía radical alemana de estirpe frankfurtiana, nos ayudan hoy a repensar mejor los esquemas teóricos generales en los que fundamentar nuestra práctica docente, aunque sus proposiciones están muy lejos de poseer valor prescriptivo alguno para guiar la propia práctica profesional o para fundamentar una didáctica normativa de las ciencias sociales.

de los fedecarianos a los diferentes niveles de la profesión docente y la multiplicidad de nuestras historias profesionales favorece, sin género de dudas, un provechoso terreno de encuentro y desencuentro, que, pese a lo abstruso, envolvente y autorreferencial que a veces pudiera parecer visto desde fuera, resulta una garantía imprescindible para asegurar la trabazón entre la teoría y la práctica.

Nuestra «acción social colectiva» dirigida al cambio escolar y social proyecta, hasta cierto punto, el quehacer fedecariano hacia la función de grupo de agitación extraacadémica, actuando de cuña crítica del conocimiento que se produce y distribuye en las instituciones especializadas de nuestra sociedad. Debe, pues, situarse a la contra de los discursos dominantes y crear un nuevo espacio de reflexión intelectual que favorezca prácticas sociales y profesionales contrahegemónicas. Pero no sólo se trata, naturalmente, de promover una agitación, una suerte de insurrección verbal y de gestos contra el poder académico establecido (del que además de una manera u otra participamos una porción no despreciable de los fedecarianos), se trata también y principalmente de explorar un terreno innovador para desenvolver programas de investigación en relación con el mundo de la educación y de la didáctica. En puridad, Fedecaria sería, como bien recordaba nuestro colega Julio Mateos (1998), aludiendo a los orígenes de la Royal Society, un «colegio invisible», es decir, una agregación de ciudadanos y ciudadanas en torno a una tribuna que facilita la circulación de ideas, y que se estructura como una organización poco formalizada, voluntaria, amistosa y a salvo de las servidumbres impuestas por los funcionarios del saber establecido.

Mas el apacible estilo de club británico sólo en muy pequeña medida se acomoda a una federación cuyos miembros no ponen todo su entusiasmo en la elaboración y difusión de ideas científicas, sino que están, en tanto que participantes de una colectividad crítica, «comprometidos con el desarrollo racional de sus valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica» (Carr, 1996, p. 155). A este propósito Fedecaria se integraría, por sus fines y actuaciones, dentro del magmático entramado de microsociedades contrahegemónicas que, aquí y ahora, pretenden contribuir a generar un nuevo espacio público democrático.

Quizás en un futuro no lejano la propia trayectoria de la federación hará oscilar la intensidad de su esfuerzo, bien hacia el compromiso moral, bien hacia lo académico-profesional, llegando probablemente a tener que optar hasta cierto punto entre el título (*con-Ciencia Social*) y el subtítulo (*Anuario de Didáctica de...*) de nuestra revista. En este juego de fuerzas también habrá que contar el que se efectúa entre quienes entienden lo de «colegio invisible» como un poder en la sombra y quienes lo entienden como un contrapoder resistente, y entre los que, con toda legitimidad, se muestran partidarios de reducir la temperatura crítica del pensamiento y el carácter restringido de la organización, defendiendo una adaptación al común denominador ideológico del profesorado, y los que, con no menos títulos y derechos, rechazan que Fedecaria busque la anuencia y el aplauso fácil de la mayoría, supuestamente progresista, del gremio profesional referente.

En cualquier caso, una organización que se basa en la federación voluntaria de grupos de renovación pedagógica y que se sitúa en el contramercado cultural de nuestro tiempo, no parece que pueda concitar un gran éxito de masas. Ello no debe representar una preocupación ni siquiera un obstáculo para nuestro propio trabajo,

dado que gustosamente nos alojamos a mucha distancia de los reclamos de la cultura dominante en la «democracia de mercado», que consagra como criterio de verdad el número de ciudadanos susceptibles de convertirse en consumidores. Estudiar, reflexionar, actuar... es la secuencia de tareas que Rozada (1997, p. 63) propone como los pilares de formación del profesorado y bien pudieran aconsejarse también aquí como parte de las insoslayables tareas de futuro de los fedecarianos. Naturalmente, las modalidades del estudio, la reflexión y la acción habría de poseer una obligada vertiente colectiva articulada en torno a programas compartidos de investigación, sesiones monográficas de debate y comparecencias públicas a través de nuestra revista u otros medios. Respecto al contenido preferente de este programa colectivo de formación-investigación, ya más arriba ha quedado dicho que habría que intentar un desplazamiento del interés y el esfuerzo desde la producción de materiales didácticos, preocupación sobre la que se han volcado los grupos federados, hacia el estudio de los mecanismos que rigen la práctica institucionalizada de la enseñanza y que explican «el marco teórico mediante el cual los profesionales organizan sus experiencias» (Carr, 1996, p. 59). La reflexión sobre las ciencias sociales realmente enseñadas y las mediaciones teórico-prácticas que intervienen en la vida cotidiana constituyen parte de los códigos disciplinares que debemos comprender y explicar para afrontar, en el marco de un cambio social más amplio, el desafío de transformar las modalidades de producción, distribución y apropiación del conocimiento.

A tales fines, tales medios, aunque hasta ahora siempre han sido más ambiciosas las intenciones que la logística. La organización de Fedecaria debe adoptar modalidades de funcionamiento congruentes con sus fines y conformes a su autonomía e independencia de cualquier institución pública o privada.

Fedecaria fue formalmente constituida por ocho personas pertenecientes a siete de los grupos asociados; la incorporación de nuevos miembros se hizo de manera natural a la par que se asistía a los seminarios y se participaba en la revista. El Consejo de Redacción de ésta, formado por seis representantes de sus respectivos grupos, ha ejercido, por así decirlo, una cierta dirección federal; hasta la fecha la coordinación bianual de la federación y la gestión anual de la revista ha rotado entre los grupos territoriales (Pagadi, Aula Sete, Cronos, Ínsula Barataria).

La historia de los grupos federados, su presente y su futuro, hacen que la morfología de Fedecaria sea variada, de modo que existen tantas fedecarias como grupos asociados. Así pues, la descentralización es y debe ser una necesidad y una virtud que ha de ser combinada con un buen sistema de comunicación entre los asociados para favorecer la horizontalidad (que es requisito de una mayor participación) y evitar las estructuras jerarquizadas, porque, parafraseando a Goethe (1993, p. 85), la mejor forma de gobierno es la que nos enseña a gobernarnos a nosotros mismos. Las nuevas tecnologías de la información, especialmente las páginas WWW y el correo electrónico, se nos ofrecen como una infraestructura muy apropiada para avanzar hacia una organización reticular que distribuya los flujos de información rápida, interactiva y multidireccionalmente. La mínima organización burocrática exige, no obstante, una coordinación federal, que quizás, mejorando en lo funcional, no debiera acumular muchas más atribuciones que las ya establecidas en el Consejo de Redacción de *con-Ciencia Social*. En fin, parece pues llegado el momento de progresar en las ideas y realizaciones de una asociación atípica que haga realidad un *modelo de organización descentralizado, reticular y federal*.

Este liviano equipaje organizativo servirá para proseguir el viaje de Fedicaria hacia el futuro. Por cierto, ¿qué fue de los viajeros icarianos de 1848? Al parecer, el 26 de marzo, después de 53 días de navegación, divisaron tierra americana por la banda de estribor; algunos, jubilosos, entonaron el *Himno de la gran esperanza* y, pese a las angustias de su presente y las nada infrecuentes zozobras del destino que les aguardaba, su aventura demuestra que «notre âme est un trois mâts cherchant son Icarie»<sup>21</sup>. ¿Es preciso tomar el billete a Fedicaria rememorando este pensamiento de Baudelaire?

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. (1986), «Educación para la autonomía: una última entrevista con Adorno». *Revista de Educación*, núm. 280, pp. 3-13.
- (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- ÁLVAREZ URÍA, F. (1994), «Prólogo» a la obra de M. FOUCAULT, *La hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-31.
- APPLE, M. W. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Madrid, Paidós.
- ASKLEPIOS, Grupo (1997), «Primeros materiales de una federación que mira hacia el futuro», en *con-Ciencia Social*, núm. 1, pp. 77-100.
- BENEÍTEZ MARTÍN, P. (1996), *E. P. Thompson y la historia. Un compromiso ético y político*, Madrid, Talasa.
- BENGUEREL, X. (1974), *Icaria, Icaria...*, Barcelona, Planeta.
- BLANCO GARCÍA, N. (1994), «Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso», en *Revista de Educación*, núm. 303, pp. 329-347.
- BLOCH, E. (1977), *Principio esperanza*, Madrid, Aguilar.
- BOURDIEU, P. (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BUENO, G. (1997), *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*, Barcelona, Editorial Prensa Ibérica.
- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- CASCANTE, C. (1998), «Significado y sentido de la obra de Paulo Freire», en *con-Ciencia Social*, núm. 2, pp. 329-333.
- CASTEL, R. (1997), «Centralidad de la cuestión social», en *Archipiélago*, núm. 29, pp. 42-55.
- CITRON, S. (1982), «La historia y las tres memorias», en M. PEREYRA (comp.), *La historia en el aula*, ICE de La Laguna, pp. 113-124.
- COLE, G. D. H. (1974), *Historia del pensamiento socialista. Los precursores, 1789-1850*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CONTE, A. (1983), *Marx et son époque*, Espaces Temps, Éditions Fernand Nathan.
- CRONOS, Grupo (1996), «Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años», en Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.), *La experimentación curricular en ciencias sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla, Alfar, pp. 129-175.
- CUESTA, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

<sup>21</sup> «Un trois mâts», es decir, literalmente «un tres mástiles», o sea, una fragata como *La Romme* de los icarianos. Por tanto, «nuestra alma es una fragata que busca su Icaria».

- (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.
- DA SILVA, T. T. (1998), «Cultura y currículum como práctica de significación», en *Revista de Estudios del Currículum*, núm. 1, pp. 59-76.
- DROZ, J. (dir.) (1984), *Historia general del socialismo. De los orígenes a 1875*, Barcelona, Ediciones Destino.
- ESCOLANO, A. (1993-1994), «La arquitectura como programa. Espacio, escuela y currículum», en *Historia de la Educación*, núm. 12-13, pp. 97-120.
- EVANS, R. W. (1989), «The Societal-Problems Approach and The Teaching of History», en *Social Education*, enero (1989), pp. 50-53.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997), «Las rutinas de la vida escolar», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (coord.), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 134-149.
- FIERRO, A. (1994), «Diseño y desafíos de la reforma educativa española», en *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 13-36.
- FOUCAULT, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- (1992), «Nietzsche, la Genealogía, la Historia», en M. FOUCAULT, *Microfísica del poder*, 3.ª ed., Madrid, La Piqueta, pp. 7-29.
- (1994), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.
- FURTH, Hans G. (1992), *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*, Madrid, Alianza Psicología Minor.
- (1998), «La afectividad y la teoría de Piaget. El conocimiento como deseo», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 271, pp. 28-32.
- GARCÍA GUAL, C. (1998), «El debate de las humanidades», en *Claves de Razón Práctica*, pp. 24-30.
- GIMENO LORENTE, P. (1995), *Teoría crítica de la educación. Una alternativa para una sociedad en crisis*, Madrid, UNED.
- GIROUX, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, Madrid, Siglo XXI.
- GOETHE, J. W. (1993), *Máximas y reflexiones*, Barcelona, Edhasa.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (1997), «Evolución en el currículum de Ciencias Sociales en Estados Unidos», en VV.AA., *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/Diada Editora, pp. 195-241.
- GUIJARRO, A. (1997a), *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*, tesis doctoral inédita dirigida por A. Luis Gómez, Departamento de Educación, Universidad de Oviedo.
- (1997b), «El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Secundaria Obligatoria», en *con-ciencia Social*, núm. 1, pp. 13-49.
- KANT, I. (1984), *¿Qué es la ilustración?*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- KAYE, Harvey J. (1989), *Los historiadores marxistas británicos*, edición y presentación a cargo de Julián Casanova, Zaragoza, Prentice Hall.
- (1992), *The Education of Desire. Marxist and the writing of History*, New York-London, Routledge.
- KEMMIS, S. (1996), «La teoría en la práctica educativa», prólogo a la obra de W. CARR, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, pp. 17-38.
- LEFRANC, G. (1964), *Historia de las doctrinas sociales en la Europa contemporánea*, Caracas-Barcelona, Ariel.

- LERENA, C. (1976), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- (1983), *Reprimir y liberar. Crítica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.
- LUIS, A. (1997a), *Proyecto docente. Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*, texto inédito presentado para la provisión de la cátedra de la Universidad Complutense de Madrid.
- (1997b), «La didáctica de las ciencias sociales. ¿Saber práctico-político o disciplina "posible"? Aviso para (mal)entendedores de J. M.<sup>a</sup> ROZADA», en VV.AA., *Homenaje a Luis Alfonso González Polledo*, Universidad de León, pp. 217-235.
- LLEDÓ, E. (1994), *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- MAINER, J. (1990), «La historia en el DCB», en J. M.<sup>a</sup> ROZADA *et al.*, *El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico*. ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 57-71.
- MAÑERO GARCÍA, F. (1998), *El Diseño Curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: los problemas como fundamento de una propuesta para el estudio de la faceta oculta*, tesis doctoral inédita dirigida por A. Luis Gómez, Departamento de Educación, Universidad de Oviedo.
- MARTÍN, A. (1998), *Teoría y práctica de un proyecto curricular de Ciencias Sociales centrado en problemas. Del compromiso cívico de la enseñanza al estudio crítico de los conflictos nacionalistas*, proyecto de tesis doctoral, dirigido por A. Luis Gómez.
- MATEOS, J. (1998), «Reflexiones sobre Fedicaria», texto inédito presentado en el VII Seminario de Fedicaria, Salamanca.
- MCLAREN, P. (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA, F. F. (1997), «El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria», en *Aula de Innovación Educativa*, Ariel, núm. 61, pp. 9-12.
- MILLS, C. W. (1993), *La imaginación sociológica*. México-Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- NAREDO, J. M. (1997), «Sobre el pensamiento único», en *Arbepielago*, núm. 29, pp. 11-24.
- NIETZSCHE, F. (1932), «De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida», en *Consideraciones intempestivas II*, (1873-1875), *Obras Completas*, tomo II, Madrid, Aguilar Editor, pp. 69-154.
- (1984), *Genealogía de la moral*, 8.<sup>a</sup> ed., Madrid, Alianza.
- PAGÈS, J. (1994), «La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado», en *Signos*, núm. 13, pp. 38-51.
- PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA (1995), *Por una revisión crítica de la reforma educativa. Ante el traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Asturias*, Gijón, Gráficas Apel.
- PORTELLI, J. P. (1998), «Desenmascarar el currículum oculto», en *Revista de Estudios del Currículum*, núm. 1, pp. 124-145.
- PRATS, J. (1997), «La investigación en didáctica de las ciencias sociales», en VV.AA., *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/Diada editora, pp. 9-25.
- ROMERO MORANTE, J. (1998), *Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza-aprendizaje de la historia para la educación secundaria*, tesis doctoral inédita, dirigida por A. Luis Gómez, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- ROTHER, V. (1986), «Teoría crítica y didáctica de la Historia», en *Revista de Educación*, núm. 280, pp. 105-113.

- ROZADA, J. M.<sup>a</sup> (1994), «Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes», en Grupo Ínsula Barataria (coor.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, pp. 31-54.
- (1997), *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*, Madrid, Akal.
- (1998), «A propósito de la segunda tesis de Asklepios», en *con-Ciencia Social*, núm. 2, pp. 208-213.
- RUIZ VARONA, J. M. (1997), *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*, tesis doctoral inédita dirigida por A. Luis Gómez, UNED, Facultad de Educación, Madrid, junio de 1997.
- THOMPSON, E. P. (1988), *William Morris. De romántico a revolucionario*, Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, Valencia.
- TOCQUEVILLE, A. (1984), *Recuerdos de la Revolución de 1848*, Madrid, Editora Nacional.
- VARELA, J. (1992), «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», en *Revista de Educación*, núm. 298, pp. 7-29.
- VIÑAO, A. (1993-1994), «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», en *Historia de la Educación*, núm. 12-13, pp. 17-74.
- (1998), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y el trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Ariel.
- VERNIERS, L. (1933), *Metodología de la Historia*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- VOLTAIRE, F. M. A. (1983), *Cartas filosóficas y otros escritos*, Madrid, Sarpe.
- VYGOTSKI, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- VV.AA. (1986), *Teoría crítica y educación*, monográfico de *Revista de Educación*, núm. 280.
- (1995), *Al borde del sujeto*, monográfico de *Archiipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, núm. 23.
- (1998), *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*, actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Lleida/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lérida.
- ZUFIAURRE, B. (1994), *Proceso y contradicciones de la reforma educativa, 1982-1994*, Barcelona, Icaria.