

CURSO EXTRAORDINARIO. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

REFORMAS ESCOLARES, INNOVACIONES EDUCATIVAS Y DIDÁCTICA CRÍTICA

**PONENCIA DE PRESENTACIÓN DEL CURSO. Julio Mateos.
13 de noviembre de 2003.**

PREVIOS A LA PONENCIA-PRESENTACIÓN DEL CURSO

Para presentar este curso voy a intentar una aproximación de declarado tenor crítico a los asuntos anunciados en el título. En ella expondré algunas ideas de las cuales yo sólo soy responsable; aunque en esa responsabilidad, también es cierto que no me encuentro tan sólo, pues lo que aquí digo es también producto derivado de muchas conversaciones, lecturas, cartas, documentos, trabajos de diferente índole, etc., que he compartido con amigos de la Federación Icaria (Fedicaria)¹. Algunos de ellos van a comparecer como profesores en este curso, y al hilo de la presente ponencia iré aludiendo a sus intervenciones.

Pero el curso no hubiera sido posible sin las valiosas aportaciones de profesoras de la Facultad de Educación que aún sin mantener un vínculo orgánico con Fedicaria enriquecen la idea del curso comprometiéndose a una participación perfectamente coherente con los problemas del programa. Ello demuestra, por su parte, una valiosa sensibilidad hacia las inquietudes y el trabajo intelectual que se produce extramuros de la Universidad, lo cual, a mi juicio, es condición imprescindible para que dicha Universidad responda a las más altas expectativas. No glosaré, sin embargo, sobre el contenido de sus intervenciones ya que sería imprudente por mi parte al no tener un conocimiento de ellas como puedo tener de las que corresponden a los miembros de Fedicaria.

¹ La Federación de grupos Icaria (FEDICARIA), es el resultado de una larga coincidencia y un productivo debate en el campo de la innovación educativa, sustancialmente mantenido en el tiempo con encuentros anuales de los que han venido dando cuenta respectivas publicaciones en distintas editoriales desde 1991. En efecto, desde ese año, grupos de profesores de Universidad, de Enseñanzas Medias y de Enseñanza Primaria procedentes de diferentes lugares del Estado han celebrado encuentros para la reflexión, el debate y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales. Partían estos grupos de similares referentes intelectuales vinculados a la teoría crítica y a diversas corrientes de pensamiento relacionadas con las tradiciones marxistas. A lo largo del tiempo se fortalecieron los vínculos de trabajo y colaboración entre los grupos y se perfiló la idea de constituir una plataforma de trabajo intelectual de nuevo tipo capaz de influir en la enseñanza de las Ciencias Sociales y con la meta de repensar cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar en la que actuamos y sobre la que pensamos. Este es el origen de la Federación ICARIA, una peculiar asociación, ya que no se ajusta a las características comunes de otras organizaciones profesionales, seminarios permanentes o movimientos de renovación pedagógica. Sobre las actividades, investigaciones y otra información referente a la federación puede consultarse preferentemente la revista *Con Ciencia Social* que publica anualmente. Los tres primeros números fueron editados por Akal en 1997, 1998 y 1999, respectivamente. A partir del nº 4 es la editora sevillana Diada la que se hace cargo de la publicación. En estos momento el número 7 está en prensa. Para más información, ver <http://www.fedicaria.org/>

LAS REFORMAS, LA INNOVACIÓN Y SUS DESTINATARIOS (LOS PROFESORES).

A lo largo de su vida en el oficio de enseñar, a los profesores y a las profesoras, se les dicen mil cosas sobre la necesidad de reformar la enseñanza y son interpelados por voces de múltiple procedencia para que se conviertan en agentes de la innovación pedagógica. Aún antes, cuando todavía son sujetos de una formación inicial orientada a ejercer algún día de brumosos perfiles en las aulas de un instituto o escuela, *reforma* e *innovación* son cantinela habitual sobre todo para los estudiantes de las Facultades de Educación.

Ese discurso sobre la transformación de la enseñanza se viene repitiendo desde los mismos orígenes de los sistemas educativos modernos. Es una letanía permanentemente renovada: ¡Es necesario cambiar la escuela!

Pero no todos recibimos los mensajes y mandatos reformistas (el BOE es, supuestamente, algo más que literatura pedagógica) de la misma forma. Hay diferencias en las que inciden la edad, el nivel educativo al que “se pertenece”, las construcciones ideológicas, y otras variables. Pero, simplificando, pudiera decirse que encontramos comúnmente dos actitudes extremas ante las ideas de reforma e innovación.

Por un lado, podréis fácilmente encontrar profundas reservas a las teorizaciones pedagógicas y a las propuestas innovadoras sobre una inapelable creencia de que la experiencia profesional es lo único que aporta un saber útil y digno de consideración. Desde este frente se desprecian los discursos reformistas y, ante la más taxativa prescripción de las normas legales, el profesor refractario a las mismas siempre puede seguir la trillada pauta del funcionario que “acata pero no cumple”. A esta actitud han atribuido los burócratas y teóricos, al menos parcialmente, el fracaso de las reformas que ellos han promovido, lo cual, no es más que una muy simple explicación de las cosas, como habré de mostrar en esta charla; explicación muy reduccionista que culpabiliza al profesorado suponiéndole malévolas intenciones conservadoras o una naturaleza corporativa caracterizada por un escaso compromiso, poca ilustración pedagógica, o, simplemente, un apoltronamiento funcional. Por lo pronto habremos de recordar que el apego a la práctica con menosprecio de la teoría pedagógica no es cosa de hace dos días sino que ya era un hecho afinadamente descrito a finales del siglo XIX, entre otros, por un notable institucionista, Pedro de Alcántara García², cuando se refería, precisamente, a las ideas reformistas y sus destinatarios, los maestros:

« ... padres y maestros se echan a reír cuando de principios se les habla (con particularidad si entrañan novedades) y declaran con ingenuo y muchas veces burdo desparpajo, que ellos no han necesitado nunca de las teorías para educar bien a sus niños y que, cuando se han propuesto valerse de ellas, se han visto embarazados y nada bueno han podido hacer. Tal es, en suma, el concepto que el común de los educadores tiene de lo teórico; mediante él la tarea de la educación se convierte en mero y enervante rutinarismo, y la función más augusta de las que al hombre puede confiar la sociedad moderna, en oficio de los más mecánicos.»

² Pedro de Alcántara García: *Educación intuitiva, Lecciones de Cosas y Excursiones Escolares*, Gras y Compañía, Madrid, 1881.

Aunque resulta obligado recoger también el contrapunto que añade este autor, y que frecuentemente hoy es olvidado:

«Añadamos a esto, que el vicio del dogmatismo, si en cierto modo pudiera tener alguna disculpa en esa especie de anemia de que adolece la cultura de los que blasonan de *hombres prácticos* y menospreciadores, por ende, de las teorías, tiene en realidad su fundamento en la pereza intelectual de no pocos de los que alardean de ser *hombres teóricos* y de desdeñar, en lo tanto, las enseñanzas de la experiencia.»

Otra actitud bien distinta es la de minoritarios pero muy activos sectores del profesorado, —especialmente del magisterio—, los cuales han visto en la renovación pedagógica, con todo su bagaje de saberes y experiencias, una efectiva fuerza para el cambio, la modernización y la superación de viejas tradiciones escolares. Vana ilusión que a lo largo de más de doscientos años ha chocado contra la realidad sin que las sucesivas huestes del apostolado pedagógico se acaben de encarar al idealismo que sustenta sus discursos. ¡Cuántos maestros y maestras han cubierto, en el itinerario de su vida profesional, un trayecto desde la ilusión al desengaño, deglutidos, al final, por la resistente maquinaria de la escuela! Lo malo de esta amarga experiencia, similar y paralela al sentimiento de envejecer, es que, al final, la mayoría nunca ha sabido de donde vino el fracaso. Nunca supieron que no es otro el destino de todas las *reformas*, de todas las *innovaciones*: perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y de los códigos no escritos de los gremios profesionales. En cuanto a los expertos y teóricos que hicieron de la didáctica su nicho académico, tampoco someten a una rigurosa mirada crítica los discursos reformistas porque, en su caso, no se les oculta que sería tanto como poner en la picota el propio saber-poder de su *campo*.

Entre estas dos actitudes, entre una cerrada y conservadora tradición corporativa que niega cualquier reforma o innovación y una engañosa ilusión del que en esas categorías espera encontrar un potencial para el cambio de progreso y promesas de mejora y emancipación, ¿Qué podemos decir y hacer? Si no queremos reconocernos en ninguna de esos extremos, ni tampoco en sus medianías o posiciones “más complejas o matizadas” porque, en definitiva, esas son más de lo mismo ¿No nos lleva ese mismo distanciamiento de unas y otras posiciones a un camino ciego, a una desasosegante contradicción sin salida?

Efectivamente, en ese incómodo estado de incertidumbre se mueve el pensamiento crítico que una buena parte de los miembros de la Federación Icaria intentamos cultivar con un esfuerzo que no es compensado con certezas académicas para nosotros mismos y, desde luego, no conduce a conclusiones complacientes para la doctrina hegemónica sobre la escuela.

LOS POBRES DESTINOS DEL REFORMISMO PEDAGÓGICO. ENTRE EL IDEALISMO Y LAS RUTINAS CARCELARIAS DE LA ESCUELA.

Generalmente se alude a las reformas como a los cambios impulsados por el aparato legislativo; cambios macroscópicos y de alcance nacional. La innovación sería, en ese mismo consenso semántico, cosa referida a cambios en lo “micro”, en el curriculum, protagonizados por individuos o grupos en los contextos más cercanos a la práctica escolar. Ambos conceptos, en primera y simplona aproximación parecen contener algo

positivo, un cambio progresivo... (A. Viñao Frago, A., 2001)³. Si tomamos como muestra las reformas educativas habidas en España en los últimos treinta años veremos como todas ellas daban como supuesto fundamental que la educación y el sistema de enseñanza son imprescindibles bienes que conducen a la liberación de los ciudadanos, a su promoción social, a su “realización personal”, etc. En esa lógica, con la Ley General de Educación (1970), se consagró la escolarización masiva para un periodo obligatorio, la EGB, de todos y todas hasta los 14 años y, en la práctica, se llegó a extender la enseñanza media hasta cubrir un alto porcentaje de los jóvenes españoles; tras el triunfo de la *cantidad* le tocó el turno al discurso de la igualdad, la *comprensividad*, (LOGSE, 1990) como componente destinado a eliminar los vestigios de una vieja *educación tradicional y elitista*, y, por último, se introduce la categoría de *calidad* (LOCE, 2002) como deseable conquista tras las citadas anteriormente. En el colmo de este rutilante ascenso de la enseñanza en andas de la retórica reformista, se oye hablar en estos últimos meses de la *excelencia*... Aunque cada una de estas reformas se presentó como redentora o, al menos, radical mejora de la anterior, las visiones críticas nos las presentan apeadas de su retórica y con más razones para pensar en continuidades que en cambios. En este Curso las dos primeras aportaciones van a contribuir a desvelar cómo el manto ideológico oculta las funciones sociales que cumple la escuela.

Por “orden de aparición”, Raimundo Cuesta, al exponer su *Visión sociohistórica de las reformas en la España Contemporánea*, ilustrará, mediante una mirada histórico-genealógica de largo recorrido, los rasgos de los modos de educación que rigen el sistema educativo, con una considerable independencia del color de los gobiernos, de los textos legislativos, de las ideas pedagógicas, ... El ritmo de los cambios escolares no sigue la voluntad del legislador ni se conmueve por las corrientes didácticas innovadoras.

Unos días más tarde, Jose María Rozada, enfocando más de cerca las últimas reformas hispanas y la dimensión política que las envuelve, mostrará los derroteros por los que hemos llegado al momento actual en lo que se refiere a importantes problemas como el de la escuela pública, la burocratización escolar, las tradiciones pedagógicas y profesionales o la innovación.

Además de las interesantes conclusiones a las que conducirá un buen provecho de las sesiones que acabo de citar, me interesa exponer brevemente una perspectiva muy útil para entender las presentes páginas. La práctica pedagógica, las formas de enseñar, de relacionarse internamente los sujetos que conviven en el espacio escolar, tienen vida propia y se regulan por un conjunto de leyes no escritas, de hábitos y explicaciones convencionales de los conflictos, de procedimientos rutinariamente seguidos y aceptados para el orden y el control. A todo esto se ha llamado *cultura empírica de la escuela*. La nueva historia de la educación se ha ocupado de su estudio y ha puesto de manifiesto la distancia que separa esa cultura empírica de la escuela de otras culturas que se producen en otros ámbitos, como son el político-burocrático y el científico-académico⁴. La distinción de estas culturas, que no son otra cosa que diferentes esferas de saber-poder es muy clarificadora. Ayuda a comprender las resistencias corporativas a

³ Viñao, A. (2001): “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, en *Con Ciencia Social*, nº 5, pp. 27-34, Diada, Sevilla,. La referencia es de una lectura que guarda estrecha relación con el tema que nos ocupa y es de gran interés. Se incluye en la carpeta de los asistentes al curso.

⁴ Ver, por ejemplo: Escolano, A. (2000): “Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros”, en *Revista de Educación*, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”, 201-218; Viñao, A. (2001), Op. cit.

las reformas y el escaso éxito de las propuestas innovadoras. Pero su potencial explicativo nos será dado si sabemos ver más allá de la simplona culpabilización del corporativismo profesional a la que antes me he referido. En mi opinión, el divorcio, — y aún la confrontación—, que suele darse entre, por un lado, las esferas burocrática y la académica, frecuentemente aliadas, y la esfera empírico-institucional, no responde a la unidireccional versión sobre un caprichoso conservadurismo corporativo de los docentes que se expresa como lastre para el despegue reformista, sino que es expresión de variadas diferencias. Dos de ellas tienen entidad suficiente para explicar las dificultades de implantación de las reformas y de las propuestas innovadoras.

a) En primer lugar el discurso burocrático-académico tiende a percibir la escuela como lugar de formación de sujetos libres, autónomos, cultivados. Finalidades que, según se nos dice, pueden conseguirse planificadamente mediante el concurso de las *ciencias pedagógicas*. Por su parte, la realidad camina por derroteros muy distintos y desborda las previsiones de las tecnologías didáctico-pedagógicas al uso: los maestros y profesores hacen frente a la cotidiana tarea de disciplinar a sus alumnos tratando de construir las condiciones de silencio y orden necesarias en su aula para proceder a la inculcación de los conocimientos legitimados por la tradición curricular. En definitiva, ocurre que pese a los cantos de sirena de los expertos en las Ciencias de la Educación y, a menudo, en contra de la propia voluntad y criterio expresado por los docentes, éstos responden de forma efficacísima al cumplimiento de las funciones sociales — disciplinamiento, selección, distribución, legitimación, reproducción...— que, con los matices que se quieran hacer, la escuela de la era del capitalismo tiene encomendadas desde sus albores institucionales en la Edad Moderna.

b) Entre los burócratas/académicos y los profesores se da una relación forzosamente asimétrica y, frecuentemente, conflictiva. Los primeros necesitan de los maestros como ejecutores, prácticos y aplicadores de sus diseños, normas y orientaciones. Es decir, que las administraciones educativas y los pedagogos “expertos” precisan de los maestros como materia demostrativa de su saber-poder, como sujetos subordinados en el marco de una conveniente diferencia jerárquica entre teoría y práctica pedagógicas. Pero no existe un poder sin contrapoder y los profesores detentan el contrapoder que se constituye en la cultura empírica de la escuela, y con el cual, frente a las autoridades administrativas y académicas, se ejercen, básicamente, operaciones de resistencia. Al mismo tiempo, y paradójicamente, estos profesores, en su condición funcional no dejan de reclamar una tutela cultural y administrativa desde posiciones subordinadas. Así ha venido siendo desde hace más de un siglo, aunque hay razones para pensar que en los últimos años estas relaciones han sufrido cambios significativos, en los que ahora no podemos detenernos. No conviene perder de vista que los *ethos* de los profesores de instituto y de los maestros no son algo que se deba a la decisión libremente adoptada por los sujetos, sino que es una configuración social e histórica en la que el elemento de la formación juega un papel relevante. Marisa Vicente va a tratar el asunto bajo la rúbrica de *Innovación y Formación del Profesorado*. Ella ha de mostrar cómo no es, precisamente, la racionalidad técnica, sino criterios políticos y sociales los que condicionan las decisiones sobre formación.

Así, con tan divergentes interpretaciones sobre la función de la escuela, y las complejas relaciones entre “promotores” y “ejecutores” de las reformas y de la innovación, no ha de extrañar la afirmación que formulaba anteriormente: «...el destino de todas las

reformas, de todas las *innovaciones* [es] perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y de los códigos no escritos de los gremios profesionales».

Queda fuera del análisis que antecede el fenómeno innovador cuando “procede desde abajo”, cuando es impulsado por movimientos de maestros comprometidos con la renovación pedagógica, incluso en manifiesta oposición a las administraciones y a la didáctica académica dominante. Esos casos tienen también una larga tradición en España y en los demás países capitalistas de occidente. En tono concluyente, —en buena medida todo el contenido de esta ponencia tiene ese carácter un tanto taxativo y carente de demostraciones—, podemos decir que muy minoritarias, fugaces, testimoniales,... No se menoscaba el mérito, pero también hay que añadir que las *experiencias* (así se llamaban en los años 70 y 80) innovadoras, tuvieron su mayor fuerza y viveza en los momentos que operaron usando de una forma de resistencia y autonomía, si se quiere, de signo contrario a las resistencias gremiales antes señaladas, pero al amparo del mismo principio de “acatar pero no cumplir”. No tardó mucho, a finales del siglo XX, la parte más significada de los MRP (movimientos de renovación pedagógica) en ser subsumidos junto con sus propuestas y discursos en las esferas académicas y burocráticas. Cuando las viejas propuestas innovadoras llegan a la escuela vía oficial o en materiales didácticos, acaban convirtiéndose en algo perfectamente integrado en los códigos del conocimiento escolar y en las prácticas de la cultura empírica de la escuela.

AMBICIOSAS IDEAS Y MODESTAS SALIDAS PRÁCTICAS PARA EL “CALLEJÓN SIN SALIDA”.

Volvamos a enfrentarnos al punto muerto o aporía a la que nos conduce la reflexión crítica sobre la escuela: desvelar el pertinaz e inútil idealismo del reformismo pedagógico ante la consustancial función reproductora de la escuela en la era capitalista y, al tiempo, negar esa realidad con una inevitable, decidida y fundamentada voluntad de transformación.

En algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo, o que están realizándose ahora, en el seno de la Federación Icaria hemos adoptado el método genealógico⁵ mediante el cual se desnaturalizan todas aquellas verdades que sobre la escuela, el *currículum*, los profesores, etc. aparecen como eternas y, que, sin embargo son invenciones sociohistóricas. Al mismo tiempo, se constata como esos y otros objetos de indagación se constituyen mediante tradiciones selectivas muy asentadas, codificadas en el plano discursivo y práctico de forma que muestran una considerable resistencia a cualquier cambio. Pues bien: así como este segundo aserto se corresponde con las dificultades para el triunfo de las reformas y de las innovaciones a las que me he venido refiriendo, el primero, que nos habla de la artificiosidad y génesis social de la misma institución escolar y de todos sus elementos, tiene la virtud de dar apoyatura a los deseos y los proyectos de cambio. Al final se abren desde esta perspectiva resquicios y algunas posibilidades para imaginar otra enseñanza, otra escuela. Sin recaer en las ilusiones de pretéritos proyectos innovadores nos permitimos pensar en otra enseñanza inspirada en radicales postulados de amplio rango orientativo, con un diáfano distanciamiento de fundamentos técnicos y psicopedagógicos. A ese campo de indagación y reflexión lo llamamos *didáctica crítica*, el tercer tema que aparece en el Programa de este Curso.

Raimundo Cuesta, en una segunda comparecencia (*La didáctica como actividad crítica*), dedicará su exposición a una serie de postulados que fueron formulados por él mismo en un encuentro de nuestra federación celebrado en Salamanca (1997). Al año siguiente aquella ponencia fue publicada⁶, y hoy los postulados para una didáctica crítica forman parte del patrimonio intelectual fedicariano. Su enunciado es el que sigue: *Problematizar el presente; pensar históricamente; educar el deseo; aprender dialogando; impugnar los códigos pedagógicos y profesionales*. Para un colectivo como el nuestro, que ha llevado la crítica del conocimiento escolar, de la didáctica y de la misma escuela a un punto en el que no valen los remiendos ni las reformas que obedecen al “lampedusiano” principio de cambiar aparentemente *todo* para que *todo* siga igual, la *didáctica crítica* no puede concebirse como un programa de inmediata aplicación en las actuales instituciones escolares. Sin embargo, sí contiene orientaciones para la intervención coyuntural y concreta en las aulas y permite, simultáneamente, dos cosas: desarrollar procesos de innovación en un sentido diferente al que ha empapado las propuestas hegemónicas de la “vanguardia” en los ciento y pico últimos años⁷ y, por

⁵ Más adelante, en las líneas finales de esta ponencia, ampliaré la información al respecto.

⁶ Raimundo Cuesta : “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, en *Con Ciencia Social*, nº 3, pp. 70-97, Akal, Madrid, 1998.

⁷ Me estoy refiriendo a las ideas innovadoras desde los tiempos en que son sustentadas por sociedades pedagógicas organizadas, desde la ILE y la Escuela Nueva, hasta los movimientos seguidores de Freinet o la institución de Rosa Sensat como ejemplos hispanos más representativos de finales del siglo XX.

otro lado, ejercer una permanente vigilancia sobre esos mismos procesos para mostrar su carácter tentativo, provisional y muy alejado de nuestros deseos. La contradicción, como puede verse sigue existiendo, pero en un lugar diferente. No estamos paralizados. La acción y el pensamiento crítico, y no sólo en el caso de la didáctica, se caracteriza por una permanente tentativa de negación, de impugnación de la realidad y de la ideología que la oculta⁸, al tiempo que operamos en el sentido que inspiran nuestros deseos de un mundo mejor, pero ya con el desengaño a cuestas de saber que ese es un viaje sin puerto seguro.

Bien advertidos con esas consideraciones y, por ende, vacunados contra la autocomplacencia que casi siempre acompaña a la innovación pedagógica, nada impide que propongamos y hagamos una amplia gama de intervenciones didácticas. Dos muy distintas se anuncian en el programa del Curso. La primera es de dos profesores del IES “Fray Luis de León”, amigos y colegas con los que mantenemos viejos vínculos de trabajo y amistad, Antonio Molpeceres y Juan de Manuel. En su instituto desarrollaron un meticuloso proyecto por el que se trataba de pasar de la evaluación como mecanismo de clasificación de los alumnos a la práctica de la *evaluación formativa*, es decir, el uso de la pruebas escritas de los alumnos con fines didácticos. Conmover las funciones clasificatorias y selectivas del examen (evaluación) es todo un reto pues éste es un elemento muy principal del sistema escolar, tanto por las citadas funciones como por el uso que de él se puede hacer como herramienta de control o por constituirse en la misma razón de ser del aprendizaje (*se aprende para aprobar los exámenes*). Por todo ello, el trabajo de realizado en el cotidiano contexto educativo del IES *Fray Luis de León* puede considerarse como un valioso ejemplo para comprender las *posibilidades* y los *límites* de la innovación, cuando ésta se propone cambiar algo de poderosa entidad y larga tradición.

Cierra el curso la sesión (*La didáctica orientada hacia los problemas sociales relevantes*) en la que interviene Juan Mainer, profesor que ha mantenido el impulso de las actividades fedecarianas en Aragón. Su intervención conecta con viejas inquietudes de los primeros encuentros organizados por los grupos que más tarde constituiríamos la Federación Icaria (años iniciales de la reforma-LOGSE). Entonces estuvimos ocupados en la elaboración de proyectos curriculares alternativos desde una plataforma de pensamiento de raigambre crítica, aun sin haber profundizado en las investigaciones genealógicas que posteriormente nos han permitido un conocimiento más amplio y más hondo. Se elaboraron, en la primera mitad de los pasados años noventa, fundamentos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria seguidos de la publicación y experimentación de materiales didácticos. Ya en aquellos años optamos por organizar la producción curricular en torno a problemas sociales relevantes. Tal idea sigue siendo válida y se relaciona con la orientación de *problematizar el presente*. Las últimas horas del curso, con la presencia de Juan Mainer, buen conocedor de las aventuras innovadoras y reformistas que nos han precedido, así como de nuestros afanes por definir y emprender una *didáctica crítica*, es un adecuado colofón al Curso y es una invitación para que emprendamos iniciativas muy necesarias en la actualidad.

⁸ Carlos Lerena, hablando de la sociología crítica decía que «...la sociología, como el conocimiento, tienen que trabajar siempre a la contra. (...) el proceso de conocimiento sociológico no puede consistir en otra cosa que en una tarea de rectificación continua de esa formalización y sistematización de las apariencias que constituye la formación ideológica dominante» Lerena, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ed. Ariel, 1986.

Estamos viviendo un retorno neoconservador a las tradiciones disciplinares en el *curriculum*, a la naturalización globalizada de la barbarie y al cultivo de un conocimiento sólo valioso como moneda de cambio en el imperio de una competencia marcadamente individualista. En este contexto, presentar grandes problemas de nuestro tiempo como vertebradores de la enseñanza de lo social nos parece un asunto, al menos, a considerar muy seriamente.

UNA ILUSTRACIÓN DE LO DICHO HASTA AQUÍ: LA PROPIA HISTORIA DE LA FEDERACIÓN ICARIA

La aventura intelectual de Fedicaria puede ser ilustrativa de la complejidad y dificultades que se arrostran cuando las tentativas de cambiar la enseñanza se analizan críticamente; es decir, cuando no nos *conformamos con el conformismo* que preña las explicaciones más abundantes sobre los problemas del universo educativo, ya sean esas explicaciones vulgares o académicas.

En los primeros tiempos de la reforma experimental (1983) que conduciría a una formalización legislativa en la LOGSE, se creó un clima de entusiasmo no ajeno a los cambios políticos de los ochenta. El nuevo discurso invitaba a los profesores no sólo a protagonizar su propia formación, sino a construir, con amplia libertad, el desarrollo del *curriculum*. Ese contexto propició el trabajo de grupos de innovación y, más tarde, cuando los rescoldos de aquel entusiasmo aún se podían sentir, los que luego recalaríamos en Fedicaria consolidamos, a través de fructíferos encuentros anuales, un entendimiento intelectual y una colaboración en ambiciosos proyectos de desarrollo curricular de los que ya he hecho mención. Podríamos decir que, en aquellos momentos, formábamos parte de la movilización profesional que “tiraba” de un proyecto reformista. Unos más relacionados con la reforma “oficial” y otros menos. Entre estos últimos desarrollamos materiales de enseñanza que ya en 1991 guardaban una sensible distancia de la *doxa* psicopedagógica que se difundía junto a la LOGSE como una de sus más destacadas señas de identidad. Llegando a mediados de los años noventa, la distancia con el espíritu de “agentes de la innovación” se esfumó dando lugar a un replanteamiento de tintes más críticos. Las causas eran diversas. Nuestros proyectos y materiales, —ciertamente muy distintos a los que circulaban en el mercado de libros de texto, los cuales respondían, básicamente, a los códigos de las disciplinas tradicionales— se acercaron bastante más al fracaso que al éxito en términos de mercado. Circunstancia que se señala aquí no para lamentarnos, como autores, de las consecuencias crematísticas o de cualquier otro tipo, sino para destacar la contundencia de las inercias que rigen en el conocimiento escolar y sus formas visibles de producción y reproducción⁹. Son hechos de los que hay que aprender. Hay que añadir que allí donde nuestras unidades didácticas se aplicaban, con el paso del tiempo se iban convirtiendo en “neo-textos” por la pertinaz erosión de las rutinas y de los implícitos y condicionamientos que he mencionado como propios de la *cultura empírica* de la escuela. También nuestra misma mentalidad, estaba imbuida de una falsa creencia: que un proyecto sólido, racional, teóricamente bien concebido y coherentemente

⁹ No se trata solamente del minoritario, casi testimonial, peso relativo que tenían en las aulas, ¡durante aquellos años de reforma!, los materiales fedicarianos, sino que la raquíta cuota de presencia englobaba al conjunto de los materiales “alternativos”, de todos aquellos que pretendían innovar. La inmensa mayoría de los textos y proyectos curriculares eran los de las grandes editoriales que seguían, si obviamos una absurda incorporación del tecnolenguaje reformista en las orientaciones didácticas, el viejo código disciplinar. Dedúzcase de estos datos el calado real de aquella reforma.

desarrollado en materiales para el aula, debería producir efectos transformadores en la enseñanza de las materias (Ciencias Sociales, en nuestro caso). A todo esto hay que añadir que la administración educativa, entre sus variadas contribuciones al desengaño¹⁰, “cierra el curriculum” acercándose a modelos tecnocráticos que inicialmente se denostaron, refuerza el burocratismo, y, en fin, legisla el desarrollo de la LOGSE sacando sin disimulos lo que ha sido y es una constante entre los reformadores de la esfera burocrático-política: una profunda desconfianza hacia los docentes¹¹, (yo diría que es tendencia a la que sucumben casi todos los que ocupan un “cargo” en el sistema, directores con vocación, inspectores, subsecretarios,...).

Tal coyuntura reforzó en nosotros la voluntad colectiva de pensar y actuar en un campo teórico y práctico más amplio que el de la producción de materiales didácticos (aunque éste nunca se excluyó). También decidimos definir organizativamente la federalidad de los grupos (se constituye Fedicaria en 1995), editar *Con Ciencia Social*, desplegar colectivamente investigaciones en formatos más o menos académicos, plantear, en lo que se refiere a los problemas de la cultura y la educación, una decidida posición política con independencia de otras instancias públicas o privadas,... En definitiva, vimos los límites de la estricta reflexión didáctica y “la crisis” nos llevó a desear ser algo distinto y algo más que grupos de innovación pedagógica. Ello, como es lógico, dio lugar a una expansión de campos temáticos y, también, a que los grupos y personas federadas, con el tiempo, fueran ocupando perspectivas más diferenciadas. Coexiste hoy en la Federación una pluralidad que, en lo que se refiere a preocupaciones, intereses y campos de indagación ha sido esquematizada en el siguiente cuadro¹²:

DOMINIOS DE LA INVESTIGACIÓN FEDICARIANA

- Proyectos y materiales de enseñanza
- Problemas sociales y problemáticas socioambientales
- Conocimiento escolar y disciplinas escolares
- Ideas del alumno
- Innovación y transformación de la escuela
- Fundamentos de una didáctica crítica

Los dominios temáticos por los que hemos transitado a lo largo de los últimos trece años han dado lugar a una producción muy amplia. Y diversa, incluso en los enfoques e intereses, pues cierto es que en los trabajos de los grupos y las personas no se sostienen las mismas posiciones respecto a la didáctica, a la escuela y a su “misión” social; ni tampoco acudimos a unas mismas fuentes teóricas.

¹⁰ La crónica más documentada y argumentada de este proceso puede verse en Rozada, J. M. (2002): “Las reformas y lo que está pasando (*De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado*)”, en *Con Ciencia Social*, nº 6, Diada, ed. Sevilla. También será asunto que el mismo autor tratará en el Curso.

¹¹ Dice Rodríguez Tapia: «Toda la acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docente,...» Citado en Viñao, A. (2001), *Op.cit.*, p. 38.

¹² Cuesta, R.: “La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras”, en Mainer, J. (Coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Diada, Sevilla, 2001, p. 103.

Posiblemente los más desplazados por los vientos de la incertidumbre somos los que nos movemos en el dominio de la *didáctica crítica* que, como ya apunté muy de pasada, nos hemos orientado hacia indagaciones genealógicas del currículum, de los discursos pedagógicos y de las prácticas escolares, de las materias de enseñanza o disciplinas, de la misma escuela como institución moderna, de los saberes circundantes al mundo educativo, y algún que otro asunto más¹³. Todos estos objetos de estudio genealógico, son tales porque se han construido social e históricamente, y acaban convirtiéndose en “evidencias” y verdades que aparecen como naturales y eternas. Para avanzar en tales investigaciones nos hemos familiarizado con tres corrientes teóricas: la sociología crítica de la educación y de la cultura, la historia social del currículum y el método genealógico. Con una selección de pocos pero significados autores podemos dar cuenta de los principales recursos teóricos que vemos más convenientes para su uso en la investigación.

HISTORIA SOCIAL DE CURRÍCULUM	Precedentes: Young, Bernstein, Bourdieu. F. Goodson, A. Chervel, H. Kliebard, T. Popkewits, ... En España: R. Cuesta, M. Pereira,
SOCIOLOGÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA CULTURA	Los “clásicos”: Marx, M. Weber, E. Durkheim. En España: Carlos Lerena
MÉTODO GENEALÓGICO	Marx, ... Nietzsche, Foucault. En España: J. Varela, F. Alvarez-Uría

Estos referentes teóricos son los que yo mismo estoy utilizando en una investigación que he emprendido en formato de tesis de doctorado bajo la dirección del profesor José María Hernández. El objeto de mi indagación es el conocimiento escolar; concretamente lo que he llamado el *código pedagógico del entorno* cuya génesis histórica, desde viejas tradiciones discursivas hasta su constitución en una nueva disciplina (el área de Conocimiento del Medio) se explica con el ritmo de los cambios acaecidos durante los modos de educación.

¹³ Me detengo, para concluir, en esta línea de trabajo porque yo mismo, junto a otros tres compañeros que son profesores del curso, Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Marisa Vicente, y otro ausente, Javier Merchán. Los cinco estamos embarcados en un proyecto que bautizamos (por causas que no vienen al caso pero que, —garantizo—, no se deben a un sueño “psicodélico”), *Proyecto Nebraska*. Y como Título: *Fundamentos de una didáctica crítica. Sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo*.

Tomo las palabras del coordinador del Proyecto como resumen del mismo: «El título, que obviamente admite una muy amplia gama de temas, toma como uno de sus conceptos centrales el de *código disciplinar* con el que se sugiere la idea de que los ámbitos de conocimiento son tradiciones sociales históricamente construidas, que se materializan en “códigos” (regulaciones, normas, discursos, prácticas, etc.) y en procedimientos de subjetivación y normalización “disciplinarios”, los cuales actúan en un medio institucional (la escuela) y afecta a un campo profesional (los docentes o especialistas en didáctica) idiosincrásicos. De modo que a las connotaciones de código como conocimiento (escolar o sobre la escuela) y repertorio de retóricas y prácticas se añade, siguiendo la huella foucaultiana, el de poder de sometimiento inherente a todo saber engendrado en el seno de las “sociedades disciplinarias”.» R. Cuesta (2003): “Presentación del proyecto Nebraska, ...”, en Rozada Martínez, J. M. (coord.): *Las reformas escolares de la democracia*, Ed. KRK – Fed. Icaria – Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Oviedo, pp. 189-195.

El “uso conveniente” de las herramientas teóricas lo entendemos muy literalmente: “echar mano” de lo que en cada caso conviene. Como las herramientas que el buen trabajador manual reúne en su caja para disponer de las más apropiadas a cada tarea. No nos sentimos, por ende, adscritos a una gran teoría de utilidad universal. Los territorios teóricos no son cerrados, y mucho menos, entre ellos mismos. Hay, si reparamos un momento en la obra de estos autores, un algo común que no es ajeno a algunos postulados de la didáctica crítica: todos ellos han visto la necesidad de *pensar históricamente* y no precisamente para reverenciar el pasado, sino para desvelar con la génesis del problemático presente las falsas apariencias que lo recubren de normal y triunfal término de una previsible evolución y progreso de la humanidad. Apariencias (grandes mentiras) de las cuales ni la escuela, ni las reiteradas celebraciones de sus reformas, ni el conocimiento que en la escuela se imparte, se han visto libres, sino todo lo contrario. Las fuentes teóricas citadas son, para nosotros imprescindibles, aunque — usando unas palabras de A. García Calvo— «dejarán siempre insatisfechos y quejosos de su inutilidad y falta de fin y de soluciones a todos los que crean todavía que lo eficaz —Dios sabe para qué— es adquirir ideas y verdades, y no ver la mentira de las verdades que ya tenemos.»¹⁴

Salamanca, 13 de noviembre de 2003

¹⁴ A. García Calvo (1972): “Prologo”, en Platón: *Diálogos socráticos*, pp. 9-10, Salvat Ed.-Alianza Editorial, Navarra.

Al concluir con esta cita salgo al paso de “acusaciones”, esperadas por ser viejas y recurrentes. Es una obviedad el que desde los derroteros por los que llevamos nuestros trabajos no se descende con paso majestuoso y directo a orientaciones prácticas y ciertas para “mejorar” la enseñanza. Pero de ahí a considerar las teorizaciones sobre la *crítica de la didáctica* y la *didáctica de la crítica* un empeño poco útil media un abismo.

Pero abordar la argumentación que corresponde excede demasiado a esta Presentación. Espero que a lo largo del Curso se despejen algunas dudas al respecto.