

## *Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales*

---

Juan Mainer  
*Grupo Ínsula Barataria*

### **Introducción**

Situada la didáctica en el marco de las tradiciones del pensamiento crítico –tal como ensayaba P. Gimeno–, razonada su necesidad sociopolítica –en el texto que escribiera J.M. Rozada– y establecidos sus postulados teórico-prácticos –en la ponencia de R. Cuesta<sup>1</sup>–, el VIII Seminario Fedicaria<sup>2</sup> asumía el desafío de conectar este constructo emergente, este marco para la reflexión y la acción, con la realidad del sistema escolar para profundizar en las dificultades, obstáculos y posibilidades de la innovación educativa.

En el momento presente, volver a pensar el significado y las posibilidades de la innovación desde las tradiciones ligadas al pensamiento crítico es para nosotros, además, una urgente necesidad, ante el reforzamiento de las versiones más retrógradas de la historia escolar al que estamos asistiendo, en el terreno de los discursos y las retóricas (obviamente también en el de los textos y prácticas pedagógicas), en clara sintonía con la política contrarreformista de corte neoliberal que venimos padeciendo de unos años a esta parte.

Es necesario, una vez más, preguntarse por qué fracasa la innovación, qué obstáculos y limitaciones encuentra, hasta qué punto ciertos discursos y prácticas escolares impiden tanto su desarrollo que se hace nece-

sario impugnarlos en su totalidad. Al respecto, la historia social de la escuela, del currículo y de las disciplinas escolares nos viene ofreciendo alguna explicación plausible (ver el artículo de A. Viñao en este mismo volumen), al tiempo que nos ha complicado muchísimo la tarea al permitirnos mirar sobre la complejidad de la realidad escolar y descubrir un ingente abanico de asuntos que no son todavía deficientemente conocidos. Sin duda, el análisis de las culturas escolares y profesionales, su tenaz resistencia al cambio y la importancia de los contextos institucionales (escolares) como lugares –junto a otros– donde se recontextualiza y se produce (no sólo reproduce) el conocimiento escolar, nos ha ido aportando luces para estar en condiciones de rechazar una idea, muy arraigada en el pensamiento de la renovación pedagógica de todos los tiempos, según la cual el simple cambio en el currículo es garantía suficiente para que las “cosas” cambien. Cuestionar esta idea no significa abandonarla necesariamente, pero sí preguntarse acerca de qué cambios precisaría la escuela para que ciertas propuestas innovadoras pudieran cosechar algún éxito. Percibir la importancia que revisten las rutinas cronoespaciales de la escuela, el carácter esencialmente mercantil y examinatorio del conocimiento –la cultura bancaria de la que hablaba P. Freire–, como elementos que go-

---

<sup>1</sup> Todas las referencias aludidas están publicadas en el Tema del Año de *Con-Ciencia Social* nº 3, y constituyeron el grueso de los textos presentados al VII Seminario Fedicaria celebrado en Salamanca en julio de 1998.

<sup>2</sup> Celebrado en Zaragoza en julio de 2000, el presente texto se presentó como ponencia-marco del mismo. El resto de las comunicaciones y documentos que allí se debatieron pueden encontrarse en MAINER, J. (coord.). (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Diada.

biernan de forma inexorable las prácticas pedagógicas y escolares, y determinan el carácter del conocimiento que se enseña y aprende en nuestras escuelas, nos ha conducido a pensar la innovación educativa desde una plataforma (didáctica crítica) cada vez más amplia y compleja.

Si la crítica supone la puesta en práctica de un pensamiento divergente, encaminado a cuestionar lo "natural" como antinatural, no nos debería extrañar esta resuelta ampliación del campo: el escrutinio crítico de la escuela y de su transformación nos remite incluso mucho más allá de ella misma y de sus aparatos y agentes reguladores internos, está obligada a asumir plenamente la complejidad para estar en condiciones de ofrecer alguna respuesta. Sólo indagando en esa complejidad podremos ir vislumbrando los espacios de posibilidad existentes, las pequeñas o grandes gateras por donde podremos introducir prácticas y discursos encaminados a cambiar lo verdaderamente importante: los modos de socialización que la escuela ha utilizado y representado hasta ahora.

No se trata de descubrir ningún bálsamo milagroso; los grandes cambios estructurales, organizativos y curriculares, quizá sean, en el mejor de los casos, una condición necesaria pero nunca suficiente. En la escuela (la escuela misma) todo es abiertamente renuente a la innovación y al cambio—las inercias y las más perversas rutinas de la práctica escolar son impermeables incluso a las reformas educativas que se han postulado más radicales—; pero hay que pensar que las posibilidades del cambio no van a salir a nuestro encuentro, habrá que buscarlas precisamente en el funcionamiento de muchas de las permanencias de esa cultura escolar que percibimos, no sin razón, como obstáculo a cualquier propuesta innovadora. Aquello que identificamos como obstáculo para la innovación supone en sí mismo un espacio susceptible de cambio. Por ello, para la didáctica crítica el análisis de lo que realmente ocurre en la escuela constituye la mejor forma de acotar su agenda de trabajo y sus tareas pendientes.

Este texto pretende, modestamente, contribuir en esta dirección razonando y

proponiendo algunas cuestiones alrededor de tres asuntos que, estimo, serán de interés para los y las lectoras y para Fedicaria en el momento actual. En primer lugar, me ocuparé de las tribulaciones, dificultades y contradicciones que acechan al sujeto (social) de la innovación, defendiendo para él (que también soy yo) un marco de referencias e ideas (la didáctica crítica) desde el que pensar y actuar en la escuela. En segundo lugar, trataré de la dependencia servil que las materias escolares mantienen respecto al conocimiento científico organizado en disciplinas que se produce en el campo universitario, enfatizando, una vez más, sobre el alcance y consecuencias que esto tiene en relación con los procesos de socialización, clasificación, selección y exclusión que tienen lugar en la escuela. En tercer lugar, trataré de argumentar cómo la didáctica, entendida como ciencia aplicada, con el auxilio de las "tecnologías del yo", presta un impagable servicio al sostenimiento de la cultura escolar vigente, justificando la selección del conocimiento y su asignaturización operada en los nichos universitarios, naturalizando, con argumentos que se pretenden pasar por científicos, la pedagogización del saber, y homogeneizando los procesos que regulan los aprendizajes. Para terminar, dedicaré unas páginas a la parte propiamente propositiva, tratando de enhebrar algunas ideas que permitan vislumbrar la posibilidad de una educación histórica realmente orientada hacia la emancipación individual y colectiva.

### Consideraciones sobre el sujeto de la innovación: de sus tribulaciones y de su equipaje

*"No hay nada más optimista que una comprensión sistemática de las realidades. No hay nada, al final, más deprimente que un error en tal comprensión debido a una romantización de esa realidad al servicio de un futuro espiro. La esperanza esencial para el cambio surge no de la propia esperanza, sino de la comprensión de los diversos modos de regulación de la conciencia y de su relación con las diferentes bases sociales".*

B. Bernstein

Me parece oportuno dedicar unas páginas a reflexionar libremente sobre nuestra actitud crítica y sobre los problemas que se derivan de la elección de esta forma de pensar e interpretar la realidad –sospechosa, recelosa, inquieta– que decimos mantener y que, a menudo, nos conduce a una encrucijada vital: la escuela es una institución pensada para el mantenimiento de un sistema social injusto que traza para ello unas tupidas redes de poder y dominio en la que todos jugamos un papel (consciente o inconscientemente) en tanto que formamos parte de su urdimbre..., pero que, al mismo tiempo, entraña un potencial de cambio y transformación que, además, deseamos, en mayor o menor medida, protagonizar. La naturaleza de la encrucijada de la que estamos hablando es esencialmente dialéctica –la realidad siempre tiene dos caras–; lo que no está tan claro es que nuestra actitud (crítica) ante ella (siempre) lo sea.

Con la esperanza de que estas líneas sirvan, al menos, para que Fedicaria, como expresión asociativa de cierto tipo de profesionales que se requieren innovadores, se inquiete sobre sí misma, sobre la imagen y el discurso que proyecta o que le gustaría proyectar, pero también sobre la forma en que es percibido y recibido por la sociedad, desarrollaré dos argumentos que me parecen centrales: por un lado, la reflexividad del sujeto innovador y, por otro, la lógica de la dialéctica negativa que debe presidir cada una de sus propuestas. No obstante, para poder pensar libre y radicalmente en esta dirección, habremos de liberarnos en primer lugar de cierta caricatura de noso-

tros mismos, muy extendida, que consiste en esa imagen angélica (inexistente) del profesional altruista y altamente cualificado, dedicado en cuerpo y alma a la transformación de la escuela, como arquetipo del “buen innovador”.

Respecto al primer asunto, cabría preguntarse: ¿desde dónde miramos y escribimos<sup>3</sup>?, ¿para quién escribimos?, ¿en quién pensamos cuando escribimos?, ¿en qué medida queremos que lo que escribimos nos afecte e implique como personas o en qué medida estamos dispuestos a incorporarnos al retrato de la sociedad y del sistema escolar que criticamos?, ¿hasta qué punto nos incluimos y nos retratamos también el campo profesional o en los códigos disciplinares y profesionales que decimos impugnar?...

Uno tiene derecho a sospechar alguna vez que algo no funciona del todo cuando entre nuestro pensamiento-acción y el medio o contexto en que desempeñamos nuestra praxis se establecen relaciones excesivamente asimétricas o poco dialécticas; por ejemplo, cuando ante la prosaica y tozuda realidad de nuestros centros optamos por inhibirnos o nos vemos obligados a atemperar nuestro discurso hasta hacerlo irreconocible para nosotros mismos<sup>4</sup>. En Fedicaria, como colectivo que practica una crítica radical a la esencia misma del *ethos* profesional, podríamos afirmar que existe un cierto riesgo de solipsismo que, en principio, no tiene por qué ser un mal compañero de viaje en la ruta icariana..., entre otras cosas porque forma parte del equipaje, se quiera o no, de todo ciudadano que se resista a ser en-

3 Traigo a colación aquí alguna de las tesis (no doctorales) que Rozada expone en *Con-Ciencia Social* n° 3. 1999, 45: “Para enseñar de manera no alienada es necesario dotarse de teorías generales (...) que permitan instalarse permanentemente en la dialéctica entre lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, lo concebido y lo ejecutado”.

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

castillado y encasillado en un campo profesional con el que se niega a compartir pesebre ideológico.

Ahora bien, con todo, habrá que admitir también que el solipsismo del sujeto innovador también puede engendrar algunos monstruos si consiente en reproducir un discurso técnico y hermético, extrañado de la realidad, elaborado a la medida de su propia curiosidad intelectual, que, incluso, pudiera llegar a utilizarse como coartada para liberarse de participar de las miserias que sus finos análisis críticos se encargan de sacar a la luz. Y hay muchas formas de practicar esta vocación de intelectual crítico metamorfoseado en erudito a la violeta –por ejemplo: cobijarse bajo el manejo de un código de sentido inaccesible al común, que oculte toda una estrategia en la pugna por un lugar en la academia a la que se dice denostar–. Si queremos confrontar nuestra crítica con el resto de los colegas, no fedecarianos, si abogamos por el diálogo como instrumento para construir conocimiento y para construir la verdad, entendida como producto de acuerdos intersubjetivos, –un diálogo en el que esté ausente el deseo de dominio y de manipulación y que se base en la apriorística negación de la intrínseca legitimidad del experto<sup>5</sup>–..., deberíamos pensar seriamente hasta qué punto nuestra praxis como federación facilita, dificulta u obstaculiza todo ello.

Hablar de una crítica que nos incorpora como sujetos es pensar en una dimensión que facilita la reflexividad acerca de nuestro propio punto de vista. El sociólogo Jesús Ibáñez nos recordaba hace tiempo que a diferencia de las plantas, que no pueden leer libros de Botánica, las personas sí pueden leer obras de Sociología... y así entenderse mejor como personas integrantes de colectividades. La escuela y sus códigos son

un subsistema de la realidad social global con la que interactuamos cotidianamente; por una parte, nos construye como sujetos, por otra, podemos analizarla y transformarla con nuestra práctica crítica, en un proceso dialéctico que nos hace “mejores personas”. De ahí que el precio de no reconocerse en el análisis, de no salir en la foto, se puede pagar muy caro pues, en mi opinión, neutraliza en gran medida las posibilidades transformadoras de nuestras propuestas.

Llegados a este punto, me conformo con formular un par de presupuestos sobre los que propongo debatir.

– La crítica, moralmente sincera, debe espolear compromisos concretos, movilizar energías que nos conduzcan a actos que persigan fines susceptibles de ser contextualizados social y globalmente. No deberíamos caer en el contrasentido de parcelar la realidad escolar que impugnamos.

– Lo pedagógico-didáctico, lo sindical, lo político-educativo, lo...– convirtiendo a Fedecaria en una nueva corporación de expertos o técnicos en el campo equis, o, lo que sería mucho peor, reproduciendo en su interior un reparto de funciones, una nueva división del trabajo... La impugnación de los códigos y prácticas profesionales implica también el rechazo al “perfil tradicional” del innovador pedagógico, como experto educativo inasequible al desaliento e inaccesible al escrutinio de su propia crítica.

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

<sup>5</sup> R. Cuesta y J. Mateos han escrito en contextos distintos contra el diálogo platónico-socrático –el mito del interlocutor, niño o adulto, semilla– y contra el pitagórico –la verdad reside en el maestro o experto del que se aprende escuchando–, abogando por un conocimiento que, construido a través de la comunicación intersubjetiva, sea objeto de deseo compartido, en la medida de lo posible, al tiempo que el propio deseo se convierte en conocimiento. Tal concepto convierte al diálogo en una herramienta crítica que propicia el desacuerdo y siembra la duda sin necesidad de orientarse necesariamente hacia el consenso como parece pretender siempre el diálogo habermasiano.

**Racionalidad sociológica  
versus racionalidad pedagógica:  
sus implicaciones  
para la selección cultural**

Volvamos al tema de la encrucijada vital con la que iniciábamos estas reflexiones para observarla con cierto distanciamiento analítico. Para J.C. Forquin (1989), existe una irreductibilidad en el conflicto de interpretaciones entre el pensamiento propiamente pedagógico, funcionalmente prescriptivo e inseparable, por definición, de una imagen normativa del ser humano, y el pensamiento sociológico, donde cualquier toma de partido en favor de la objetividad puede tener implicaciones deslegitimadoras. Para este estudioso de la nueva Sociología de la educación británica, la razón pedagógica y la sociológica serían dos órdenes de discurso, legítimos e imprescindibles, condenados a coexistir conflictivamente en el campo plural de la reflexión educativa.

Considero que esta idea de la "doble racionalidad en conflicto" permite explicar, en parte, alguna de las tribulaciones por las que atraviesa en su singladura el sujeto de la innovación. Efectivamente, nuestra actitud discursiva y práctica es con frecuencia semejante a la de un Jano bifronte. Por una parte, dejándonos llevar de la razón sociológica, nos sumergimos en la descripción, explicación y objetivación de los fenómenos que nos suceden como profesores y profesoras de Ciencias Sociales, llegando a defender propuestas que incluso pueden lindar con el cinismo teórico o con el más radical de los relativismos. Por otra, sin embargo, somos conscientes de que no podemos escapar a la razón pedagógica que, por definición, es esencialmente normativa y prescriptiva, siendo su tendencia "natural" el universalismo, la certeza y, por qué no, una dosis nada despreciable de etnocentrismo. La existencia de esa doble racionalidad, a la que cabría añadir aún otra, la que nos correspondería como enseñantes en situación —lo que los británicos denominan *the teaching context* (Keddie, 1971)—, complica y tensa sobremanera el campo semántico de un término como el de "cultura" y su selección, que es pieza clave en la agenda de

las preocupaciones de todo aquel que se planteé la impugnación de los códigos disciplinares vigentes: la cultura como trasunto individual o colectivo, descriptivo o normativo, pluralista o universalista...

La razón sociológica nos ayuda a comprender críticamente lo que ocurre en la escuela: la escuela es un mundo social con sus características de vida propias, sus ritmos, rituales, lenguajes, su imaginario, sus modos de regulación (y transgresión permisible), su régimen de producción y gestión de símbolos...; todo ello constituye la cultura de la escuela, su gramática básica... En ese contexto, los saberes escolares son construcciones culturales, social e históricamente determinadas, seleccionados, organizados, normalizados y rutinizados en el marco de la cultura escolar —códigos disciplinares—. La manera en que una sociedad selecciona, transmite y evalúa los saberes destinados a la enseñanza, refleja la distribución de poder, su sentido y la forma en que se encuentra asegurado el control social de los comportamientos, subjetividades e identidades individuales. El saber es una cuestión de poder.

Ninguno de nosotros (y nosotras), autoinstruidos en la cultura de la deslegitimación, socializados en esa peculiar "estructura de la sensibilidad o del sentir" —tomo el término prestado de R. Williams— de las décadas de los sesenta y setenta que pusieron de manifiesto la profunda crisis de legitimidad de la cultura heredera de cierta racionalidad ilustrada, hemos podido eludir la atracción (y, a menudo, la erótica y el vértigo) que ejerce el discurso orientado a desenmascarar la ideología (en su acepción más literalmente marxiana) que sustenta este saber cosificado y *per se* valioso que se transmite en las escuelas. Falsa conciencia que se basa en la creencia de que en él se aloja una jerarquía consistente e irreductible de valores epistémicos y culturales; en la imagen de una escuela que garantiza la transmisión de la "alta cultura" heredada; en la presunción, en fin, de la existencia de una razón universal o, si se prefiere, de la universalidad de la razón.

Pero, hete aquí, que los "hijos del sesentayocho o del setentaycinco", en España,

además de críticos, nos hemos ido haciendo unos probos funcionarios y, con mayor o menor gloria, nos ganamos la judía, ejerciendo "violencia simbólica" en el sumidero del infierno escolar que paso a paso fuimos "deconstruyendo". Más allá de la chanza, de las inevitables determinaciones de nuestro estatuto profesional —con cuyo peso estamos obligados a convivir, también los-as críticos-as— y, sobre todo, de la manera en que cada uno hace suya y gestiona esta dimensión de su vida, no podemos negar la existencia de una racionalidad pedagógica que se aviene mal, por su naturaleza, con los maximalismos de la racionalidad sociológica, y que, sin embargo, es consustancial a todo proyecto de enseñanza y, posiblemente, con mayor razón, si nos referimos a uno pretendidamente crítico, contrahegemónico y emancipatorio. Todo proyecto educativo precisa dotarse, tarde o temprano, de un objeto de enseñanza (derivado, como todos, de una selección-exclusión cultural) que configura su justificación última, su razón de ser; su propio código, entendido como espacio de producción y conformación de sentido. Porque, ¿acaso un proyecto educativo de enseñanza de las Ciencias Sociales que reclama la reflexión sobre la función social del conocimiento para potenciar la construcción de una ciudadanía crítica, políticamente formada, no está respondiendo ya, de hecho, a una concepción selectiva y, en cierto modo, normativa de la cultura?; ¿no está, de hecho, utilizando criterios bien precisos para operar una selección cultural<sup>6</sup>, orientada a discriminar y optar por aquellos principios reguladores —cognitivos y axiológicos— que todo proceso educativo requiere?

En definitiva, somos "víctimas" de una contienda permanente, y actores en un teatro donde se gestan las claves de un perpetuo malentendido entre nuestra función productora y nuestra capacidad productora;

estamos ante una versión de la tensión entre el concepto de la posibilidad y el ser y, de nuevo, a vueltas con la reflexividad y la dialéctica negativa. Consecuentemente, tanto nuestro pensamiento como nuestra práctica deberían mantenerse en constante vigilancia ante la humana tentación de presentar la verdad como un axioma —sea en la versión de fetichización de la objetividad, como pretende la racionalidad pedagógica, sea en la de hipostatización de la subjetividad, como tiende a defender cierto relativismo sociológico—: tal es la tarea crítica de la dialéctica negativa adorniana.

Cuando Hannah Arendt (1984) se refiere al hecho incontrovertible de que los humanos nacemos en un mundo ya conformado, "siempre viejo", que nos preexiste, acierta a definir el enfrentamiento, conflictivo y dialéctico, pero absolutamente inevitable, entre dos tendencias —las dos racionalidades que apuntaba más arriba—: el mundo debe protegerse y evitar su destrucción —y desde ese punto de vista "el hecho de aprender es, inevitablemente, volver hacia el pasado"—, pero también debe preparar su continuidad futura, debe oponer, en suma, su exigencia histórica de cambio. La duda y la sospecha se extienden así, legítimamente, sobre una cultura heredada y lastrada que, percibida como un peso excesivo, es cuestionada, incluso radicalmente. Volviendo a la metáfora de Jano, no deberíamos olvidar que la citada divinidad romana, a la que me gusta evocar para referirme retóricamente a la "esencia" del sujeto fedecariano, abocado a caminar en el filo entre las dos racionalidades comentadas, era experta en el arte de ver hacia adelante y hacia atrás —es decir, de examinar las cuestiones en todas sus facetas— sin que ello supusiera rasgo alguno de esquizofrenia en su personalidad, por lo demás sumamente equilibrada y resolutiva, tal y como narra la mitografía al uso: el secreto de tal misterio estaba en

<sup>6</sup> El hecho de que —como indica R. Williams— toda "selección educativa o escolar" se realice sobre y desde la cultura al mismo tiempo —la cultura es objeto de la selección y principio dinámico de ésta—, no invalida en absoluto el aserto, pues, efectivamente, no hay nada más allá de la cultura, ni aun tan siquiera el deseo de escapar de ella o refutarla.

que las dos miradas de Jano procedían de una sola cabeza; suponemos que bien amueblada...

### *El (ligero) equipaje de la didáctica crítica*

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

Tal y como yo la entiendo, la didáctica crítica (a partir de ahora: DC) fedicariana habría que entenderla como una propuesta para orientar y recomponer las miradas del Jano bifronte, como un horizonte de trabajo, como un marco de referencia para la praxis docente. Su punto de partida consistiría, justamente, en interrogar sobre las funciones y los fines de la educación, sobre el conocimiento que la propia escuela selecciona, excluye, produce y distribuye, sobre los dispositivos pedagógicos que se despliegan en ella en el cumplimiento de sus objetivos explícitos e implícitos, sobre las identidades y subjetividades, en fin, que reafirma o rechaza... Iluminar y orientar la práctica y la acción educativas supone construir una teoría sobre la reproducción y el cambio, al mismo tiempo, sobre el mantenimiento de las estructuras y la posibilidad de modificarlas. Así, entendemos la DC como una teoría útil para librar la batalla en torno a los significados sociales que se dirimen en la esfera educativa.

Intento continuado, más que logro obtenido; tendencia, orientación, horizonte o tentativa; proceso más que resultado..., la DC no nace con vocación universalizadora ni se ocupa en la búsqueda de la "gran" pedagogía crítica presumible para todo tiempo y lugar y mutable en recetario tecnicista

o en vulgata tecno-burocrática. Ni lo uno, ni lo otro. La DC no aspira a confeccionar una narrativa maestra sobre las relaciones entre educación, conocimiento y sociedad, sino que se define como un conjunto de hipótesis en permanente revisión y refinamiento. Se trata, en suma, de una teoría en cierto modo situacional y descentralizada –no desorganizada–, que debe diseñar sus estrategias de acuerdo con espacios, tiempos, objetivos y grupos de personas precisos..., en tanto que teoría orientada a la acción educativa transformadora *hic et nunc*. Ésta es una de las razones –posiblemente no la más importante–, como ya se ha dicho en otros muchos lugares, que esgrimimos para objetar al discurso académico dominante de la didáctica especial de las Ciencias Sociales –claro exponente de un entendimiento tecnicista de la didáctica controlado por expertos–, no sólo su incapacidad para ejercer la crítica (sincera y auténtica) de la reproducción social y cultural, sino su incompetencia para orientar procesos radicales de transformación en los contextos escolares; de pensar y desear un estado de las cosas diferente.

Llegados aquí, avancemos una caracterización de la DC –espacio de tensión entre la realidad y la posibilidad, la norma y el deseo, la sumisión y la emancipación– en torno a cuatro ideas<sup>7</sup>:

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

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

<sup>7</sup> Inspiradas en cierta medida en la relectura del capítulo de Blankertz (en Speck y Wehle, 1981) sobre los "modelos basados en la teoría de la formación". "En efecto, aun cuando no se puede concebir ya razonablemente una pedagogía normativa, puede, sin embargo, existir una norma de la Pedagogía, a saber, su logos, que si bien no aparece sino en forma condicionada por la historia y, por consiguiente, no se puede formular nunca en forma definitiva, a pesar de todo aparece de tal forma que determinadas convicciones son inalienables (...). Ciertamente desde esta perspectiva no se puede exponer positivamente una didáctica, pero sí se puede desarrollar un criterio negativo que se oponga en concreto a lo que no se justifica pedagógicamente y, de esa manera, se acredite como categoría organizadora (la cursiva, es mía)" (pp. 171-172).

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

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

En este contexto, innovar ha de consistir, necesariamente, impugnar los códigos pedagógicos vigentes y el conjunto de ideologías profesionales dominantes que dotan de sentido a las escuelas e institutos en el momento presente. Innovador será todo proyecto educativo basado en la argumentación y en el respeto al disenso, en la posibilidad de someter a sospecha cualquier conocimiento que se trate de transmitir o aprender, en la necesidad de desentrañar los intereses sociales que subyacen tras los saberes que son presentados como "nuestra" cultura y que ocultan "otros" deliberadamente excluidos, y en patrocinar la búsqueda de nuevas fórmulas de comunicación intersubjetiva que nos permitan construir conocimientos moralmente superiores. "Toda innovación aun sin dejar de ser una cierta tecnología y una práctica institucional y personal, es, sobre todo, un proyecto social de cambio, ideológica, cultural y políticamente definido y legitimado<sup>8</sup>". Como la DC que la informa y otorga sentido ya hemos comentado que la innovación también precisa ejercitar la sospecha sobre sí misma y no blindarse a la autocritica. Los medios, los recursos, las propuestas, por innovadoras que parezcan o realmente sean, no poseen, *per se*, patente de corso para el éxito -ello, en el supuesto de que aceptáramos el perverso binomio éxito-fracaso para validarlos-.

En el contexto de la DC, es preciso recelar, en primer lugar, de la innovación educativa concebida "de arriba a abajo", que a menudo se nos presenta (al profesorado)

avalada por una comunidad profesional de expertos garantizando ora eficacia, ora racionalidad, ora progresismo (ora las tres cosas a un tiempo)...; y ello porque relega a los primeros a un magro papel de gestores, en el "mejor" de los casos, de ocurrencias ajenas. Un papel que, por cierto, como se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, lejos de provocar los cambios que se persiguen, produce efectos contrarios de resistencia, rechazo y, en todos los casos, de reforzamiento y acomodación-desactivación de las prácticas innovadoras a los supuestos teórico-prácticos de enseñanza pre-existentes.

En segundo lugar, tampoco parece una solución acertada reclamar, una vez más desde arriba, que la innovación "se haga" desde abajo (cuando y como los de arriba decidan), abriendo procesos de interminable discusión purgante, que a menudo se convierten en un fin en sí mismo, para promover cambios en la organización escolar y que no suelen ir más allá de decidir asuntos banales -recuérdese al respecto el contenido de muchos Proyectos de Formación en Centros; como escribe A. Bolívar (1999), tales iniciativas no son sino "sucesivas olas contra las persistentes rocas" ...-.

Es cierto que los cambios innovadores se juegan en el terreno, verdaderamente pétreo, de la cultura organizativa y profesional de los centros escolares y que sin incidir en ella, éstos serán inviables..., pero no es menos verdad, como afirma el propio Bolívar y recoge J. Romero en el artículo ya citado, que "los cambios a nivel de estructura organizativa no han guardado relación causal con los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya sea porque, al final, se han quedado en apelaciones retóricas, se han limitado a cambios en política curricular, o -sobre todo-, porque como sabemos desde hace tiempo, "reestructurar" no es igual a "enculturizar" (...). En suma, dicho en términos fuertes, los cambios estructurales a nivel organizativo parecían ser la clave y condición *sine qua non* de cambios

<sup>8</sup> González, M.T. y Escudero, J.M. (1987).



didácticos. Hoy pensaríamos, al contrario, que cambios a nivel de enseñanza (mejor práctica de aula), que ya implican cambios culturales, pueden exigir cambios organizativos (a nivel de centro) y no al revés<sup>9</sup>. A menudo parece olvidarse algo tan evidente como que las personas dirigimos nuestras acciones, construimos nuestra propia práctica profesional en un marco de relativa autonomía..., hasta el punto de que es también el propio marco institucional, determinado a su vez por su propia sociogénesis, quien, con sus rutinas, inercias y tecnologías, modela y coloniza nuestra praxis como docentes<sup>10</sup>.

¿Quién duda a estas alturas de que las posibilidades de la innovación disminuyen conforme mayores son las rupturas que plantea con relación a los códigos pedagógicos y profesionales dominantes y que, por el contrario, aumentan cuando se amoldan a sus dictados? Precisamente porque es en los presupuestos que informan la profesión docente donde hay que buscar las posibilidades de cambio, las permanencias o, incluso, los irreductibles rechazos –al respecto resultan del mayor interés los estudios de micropolítica de la escuela–, desde la DC afirmamos rotundamente, una vez más, que el principal obstáculo para la innovación que postulamos es, precisamente, la plétora de prácticas sociales y discursivas rutinarias que configuran los códigos pedagógicos y profesionales vigentes.

Como ha indicado R. Cuesta, las barreras más importantes no son aquellas que se ven si no las que se ocultan bajo la espesura del orden institucional y que conforman nuestro particular modo de percibirnos dentro del subsistema educativo, determinando, en gran medida, la relación que establecemos con el conocimiento que impartimos,

con el alumnado y con el entorno social que nos rodea.

Volvamos, antes de terminar esta parte, a visitar el incómodo espacio de la crítica de la crítica, de la dialéctica negativa o del estrabismo en la mirada de nuestro Jano bifronte... Todo código es refutado desde otro código, desde otra conformación de sentido; con sus intereses, sus agentes, sus textos..., y desde su percepción de la realidad que aspira transformar. Impugnamos un código –el vigente, que no nos gusta–, pero no la *idea de código* ni su *realidad*, tan funcional y útil como irreductible. La diferencia es que el código que dota de sentido a la DC estaría algo así como “ontológicamente” obligado a desvelar sus claves de acceso, a entrar en diálogo permanente y abierto con la sociedad, a situar permanentemente sus preferencias someténdolas a debate público y democrático, a sospechar, finalmente, hasta de su imagen especular... Por ello, es importante que la DC vaya definiendo e integrando una *teoría de la sociedad, de la cultura, de la educación y del sujeto...*, que oriente e informe las prácticas innovadoras desde el deseo de una escuela absolutamente “otra”.

Es evidente que, en el momento presente, la escuela no puede impugnarse en su totalidad, lo cual supone que debemos admitir como incontrovertible la producción de innovaciones en marcos institucionales resistentes que sabemos se hallan bien impermeabilizados frente a ellas; en ese contexto poco amigable, la DC puede orientar nuestros pasos: dotando de sentido nuestra crítica, delimitando los campos en los que es posible nuestra intervención, informando teóricamente nuestras propuestas y abriendo caminos para sospechar permanentemente de ellas.

<sup>9</sup> Debo manifestar mi acuerdo básico con Bolívar, pero también cierta reticencia a admitir el grueso de su argumentación-propuesta a favor de “volver la vista a la cultura escolar”, relegando, un tanto, “lo estructural”... (pp. 212 y ss.). Algo de esta “filosofía” se percibe también en el, por lo demás, interesante y sugerente proyecto de las “comunidades de aprendizaje” puesto en marcha por el CREA, que coordina R. Flecha.

<sup>10</sup> El trabajo de J. Merchán (2001) abunda en esta misma consideración.

## Algunos obstáculos para la innovación educativa: disciplinas escolares y didáctica de las disciplinas

Entiendo las materias escolares como construcciones sociohistóricas selectivas, específicas y problemáticas, que se perfeñan en relación con la cultura académica, pero cuya reconfiguración definitiva se produce, con cierta autonomía, en los contextos donde se distribuyen, destinados a la socialización de niños, adolescentes y jóvenes: las escuelas. Tan compleja sociogénesis, sitúa los saberes escolares en una especie de alejada nebulosa difícilmente penetrable a simple vista.

La nebulosa la constituyen una serie de sobreentendidos y tópicos que lo dotan de sentido, justifican su durabilidad y resistencia a los cambios, al mismo tiempo que enmascaran su condición de saber-poder. Son los códigos que protegen el orden discursivo –legitiman la selección (y exclusión) operada y procuran el acceso a las claves de uso y activación productiva de ese conocimiento, regulan su distribución y, al mismo tiempo, lo configuran externamente como mercancía accesible y “naturalizada”; característica, ésta última, en la que reside buena parte de la legitimidad que la sociedad le otorga para desempeñar su función esencial: la reproducción social y cultural y la clasificación de los sujetos. No olvidemos que el conocimiento escolar trata de reflejar, en primera instancia, las conexiones e interdependencia entre la cultura (el saber acumulado) y la sociedad.

Pero, tampoco cerremos los ojos a otra realidad a veces menos recordada: tan importante (o más) que lo que se aprende, es el hecho de aprenderlo en la escuela a través de unos agentes, los profes, cuyo campo profesional también queda configurado

(dotado de sentido) en el marco del referido código. Indagar en el sentido del conocimiento escolar es una (otra) forma de comprender las relaciones existentes entre cultura, escuela y sociedad; requisito indispensable para reconocernos como agentes activos de ese proceso y fundamentar la innovación.

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

Si nos preguntáramos quién debe decidir lo que es valioso y en función de qué criterios, o, simplemente, cuáles son los criterios de validación del conocimiento escolar, nos encontraríamos con una variada panoplia de respuestas construidas desde posiciones diferentes que a menudo han desembocado en conclusiones bastante divergentes.

Ello ha sucedido, la mayoría de las veces, entre filósofos y sociólogos, por resumir. Los primeros han tratado de buscar justificaciones de tipo epistemológico en las que fundamentar la selección del conocimiento, los segundos han enfatizado por lo general el carácter social y político de la misma.

Conocido es que ciertos filósofos analíticos de la educación como R.S. Peters, P.H. Hirst, o J. White<sup>11</sup> (que, por supuesto, no trabajaron *ex novo*, sino que únicamente les cabe el dudoso mérito de resucitar y actualizar los postulados fundacionales de la pedagogía moderna) abogaron en los setentas por defender que los criterios de validación del conocimiento no guardan relación alguna con la división en clases o con cualquier otra “circunstancia” social...; esto les lleva a encontrar e identificar áreas de conocimiento indiscutibles y objetivables –las disciplinas– que se tornan en invariables sin-

<sup>11</sup> La obra más asequible en castellano y que reúne abundantes colaboraciones de estos autores, es la publicada por Fondo de Cultura Económica de Méjico, en 1977, coordinada por el primero de los tres y titulada *Filosofía de la Educación*.

tácticas y semánticas con las que interpretar la realidad<sup>12</sup>.

Muchos son los argumentos que se han venido esgrimiendo para reforzar la posición de estas áreas de conocimiento como fuentes únicas para la selección y organización del conocimiento escolar. Convendría no olvidar al menos dos tipos de argumentaciones que, aunque rara vez se presentan aisladamente, han contribuido poderosamente a configurar una enraizada creencia que anida segura en el interior del campo profesional de los y las docentes (también en muchas de las propuestas que se han presentado y presentan como innovadoras en el campo del currículum<sup>13</sup>):

– El primero de los argumentos postula de forma inequívoca que la propia naturaleza del conocimiento humano posee estructuras de crecimiento naturales e inherentes, independientemente de determinaciones sociales o históricas, y que esto es válido y comprobable tanto para las disciplinas científicas y la construcción del conocimiento en general, como para los sujetos epistémicos o cognoscentes. De esta “evidencia”, investigada desde muy diversos campos y, de modo particular, por el influyente epistemólogo genético J. Piaget, se ha deducido, de manera harto reduccionista y eficientista por parte de sus epígonos, los defensores del instruccionalismo cognitivista, que la estructura del conocimiento disciplinar –en tanto que “forma” de conocimiento y de conocer– no sólo se adecua perfectamente

–puesto que obedece a la misma naturaleza genético-formalista– a los procesos de aprendizaje de las personas, sino que se trata del instrumento más sencillo, económico y eficiente que se puede encontrar para activar el aprendizaje, entendido como desarrollo de la cognición<sup>14</sup>...

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

Al día de hoy, y en el estado actual de las investigaciones sobre las complejas relaciones entre conocimiento socialmente organizado y el currículo escolar y sobre sus diferencias –pues distintos son los contextos en los que se producen y difunden, como sus funciones–, son insostenibles los argumentos expuestos. Resulta innegable el hecho de que las materias escolares son saberes-poderes resultado de complejos procesos histórico-so-

<sup>12</sup> Cada disciplina, según Hirst posee cuatro rasgos lógico-formales distintivos que la identifican y la convierten en insustituible: conceptos propios, estructura lógica distintiva, criterios de validación de sus enunciados –noción de verdad– y método específico. Según esto, la racionalidad y potencialidad explicativa de las disciplinas está fuera de toda sospecha pues anida en su “núcleo esencial”; en consecuencia, estas “formas de conocimiento” están legitimadas en cuanto tales para ejecutar la selección adecuada del capital cultural acumulado y disponible para cada momento y lugar.

<sup>13</sup> R. Cuesta (1998) ha demostrado ampliamente que esta ilusión epistemológica, acompañada de la inseparable ficción psicológica, ha impregnado la mayor parte de los anhelos renovadores de la enseñanza de la Historia –*la Historia soñada*– de la contemporaneidad.

<sup>14</sup> Obsérvese que nos hemos referido antes a “sujetos epistémicos” para dejar bien sentada la exclusión de aspectos tales como el contexto social y cultural o las experiencias autobiográficas, que nunca interesaron las investigaciones sobre el razonamiento humano del epistemólogo suizo. Para una lectura crítica del constructivismo, además de los artículos incluidos en el tema del año de *Con-ciencia Social* (nº2, 1998), véase F. Hernández (1996) y (1997).

ciales marcados por decisiones fundamentalmente políticas, en los que se entrelazan e interactúan agentes e intereses sociales en pugna por el control de los símbolos que les permiten incrementar la base de su hegemonía. Son invenciones o arbitrarios culturales que requieren ser justificadas y arropadas retóricamente: en el caso de las disciplinas "clásicas", el peso de la tradición puede considerarse justificación suficiente (aunque, de vez en cuando, convenga reforzarlo...), no así, por ejemplo, cuando proceden de las propias necesidades o ensoñaciones de los educadores —caso de los llamados estudios medioambientales, estudios sociales, ciencia integrada...— o de algún tipo de exigencia externa —economía, informática, tecnología, educación vial...—: sabemos además que, para tener éxito social, las materias escolares deben ser capaces de aglutinar a una comunidad intelectual y de ofrecer una identidad profesional clara a quienes las imparten; la recompensa final suele significar su inclusión en el currículum, su institucionalización a través de la ley, culminando así la transformación de un "saber" en asignatura que supone, entre otras cosas, la culminación de un proceso de selección, definición y justificación de una parcela de conocimiento valioso y legítimo<sup>15</sup>.

Otro asunto, que aquí sólo puede quedar apuntado, sería establecer las tareas específicas de los distintos agentes que intervienen en el proceso constitutivo de esta selección. Como mínimo habría que señalar tres: el Estado, el de los expertos, el de los libros de texto y el del profesorado que, en última instancia, recontextualiza todo el proceso.

Por todo lo dicho, parece claro que la escuela instruye en una cultura particular que vende como *la cultura*; evidentemente esa inculcación selectiva conlleva exclusiones pues constituye la naturalización de un saber que aporta distinción a quienes están en condiciones de acreditar su posesión. Llegados a este punto, estamos obligados a situar la perspectiva desde la que afirmamos esta premisa y, al mismo tiempo, a profundizar en el análisis de los procesos mediante los cuales un determinado modelo de cultura es considerado digno (o indigno) de transmisión en la escuela. Esto sin olvidar preguntarnos, recuperando el estilo de la dialéctica negativa, si es posible sostener una idea coherente de educación que no esté fundamentada en una noción de valor objetiva y universal, es decir, que esté decantada hacia lo correcto y lo verdadero.

*Sobre las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento en la escuela del capitalismo: cuestiones sobre el punto de vista*

Si tomamos como rasgo característico de los grupos humanos su diversidad y pluralidad, cambiante y contingente (nunca esencia inamovible), y hacemos del respeto y el diálogo acerca de (y para con) esta cualidad uno de los valores irrenunciables a promover en nuestro proyecto educativo crítico..., no resulta fácil admitir ni la persistencia en el tiempo de los conocimientos seleccionados para la enseñanza, ni la creciente tendencia a la homogeneización de

<sup>15</sup> Goodson (1991), define atinadamente la existencia de estas *etapas constitutivas* propias del proceso de institucionalización de una materia escolar. Chervel (1991), se ha referido acertadamente al término disciplina resaltando su polisemia y ambigüedad: efectivamente, al referirse por igual a los ámbitos de conocimiento científico como a las materias escolares, se pone de manifiesto que estas últimas son construcciones relativamente autónomas dotadas de funciones muy precisas que las convierten en instrumentos para ejercitar la mente con arreglo a cánones de orden, rigor y exigencia. Asimismo destaca la importancia de estas creaciones culturales como instrumentos para perpetuar la sociedad: "las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela". Por su parte B. Bernstein (1993) desde su perspectiva estructuralista, define las disciplinas como "discurso especializado, discreto, con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de acceso, formas de examen y principios de distribución del éxito y de privilegios (...), son narcisistas, orientadas hacia su propio desarrollo más que a aplicaciones fuera de sí mismas".

los currícula –cualquier análisis comparado entre planes de estudio pone de relieve las sorprendentes similitudes que existen en la selección de contenidos realizados en países con culturas y desarrollos históricos muy diferentes–. ¿Cómo explicar esto? Concurren en ello múltiples factores: justificaciones basadas en criterios epistemológicos y filosóficos –ligadas, como se ha dicho, a la creencia de que existen formas universales y superiores de organizar el conocimiento que funcionarían como invariantes interculturales e intemporales–, razones políticas –relacionadas con la imposición de pautas culturales occidentales a través de la propia dinámica económica y de las directrices marcadas por los innumerables organismos internacionales del ramo; piénsese en el papel de la UNESCO...–.

Esta tendencia a la homogeneización de las miradas, que resulta particularmente llamativa en la enseñanza de la Historia, no es en absoluto ajena al monopolio del pensamiento único y están por estudiar las mil formas en que se concreta y materializa en el campo educativo: modelos de organización del currículum, formación del profesorado, orientaciones y prácticas pedagógicas, etc. Cabría decir que desde la década de los noventa, desaparecido el segundo mundo, asistimos a un fortalecimiento de diversas formas de colonización cultural en las que las reformas educativas puestas en marcha en los países *menos empobrecidos* –como ocurre en América del sur– están jugando un destacadísimo papel “integrador”: y no olvidemos que a través de ellas se está dotando de validez universal una determinada concepción sobre la cognición humana.

Ya hemos dicho que toda disciplina escolar es una *tradición inventada* (Hobsbawm y Ranger, 1989) y, como tal, una selección de la cultura disponible. De manera que el conocimiento que se considera valioso refleja la visión que los grupos sociales dominantes tienen de lo que es representativo de su cultura y, por tanto, de lo que merece ser transmitido para que ésta se perpetúe<sup>16</sup>. De esta guisa tiende a valorarse y a seleccionarse aquel conocimiento que, a su vez, fue ya seleccionado antes. Y lo mismo ocurre con lo que queda excluido, con lo que quedó fuera por no ser de valor y que hoy también carece de él porque, ¡claro!, en su día, quedó fuera de la selección...

#### *Crítica a la escisión radical entre sujeto y objeto de conocimiento*

Desde el campo de la filosofía de la ciencia también podemos explorar algunos caminos para entender el alcance axiológico y la función educativa que ciertos supuestos fundacionales de la ciencia occidental desempeñan a la hora de precisar las relaciones que los sujetos establecen con la naturaleza como objeto de conocimiento. Nuestra tradición cultural (burguesa, androcéntrica y occidentalizante) identifica modernidad, racionalidad y progreso material, y se fundamenta en una epistemología que se pretende firme y segura, en tanto que apuesta por una escisión irreconciliable entre naturaleza y cultura. J.M. Naredo (1993), afirma que tal ruptura se produce a partir del siglo XVI y que supone el olvido de las antiguas visiones unitarias del mundo en las que cultura (humanidad) y naturaleza (tierra) se hallaban estrechamente interconectadas.

<sup>16</sup> B. von Böttner (1989), por ejemplo, demuestra que la visión que los estudiantes secundarios alemanes reciben de los pueblos de América Latina a través de los manuales escolares no sólo es absolutamente ahistórica sino además fuertemente colonialista por haberse filtrado previamente en el cedazo de la más rancia historiografía española... El análisis de más de una veintena de textos le lleva a concluir que “los estudiantes secundarios de Alemania no se enteran a través de los textos de Historia actuales que existen otras personas fuera de Europa y que estas personas tienen su propia historia. Es más, no se les ofrece una noción de que estos pueblos desempeñan un papel importante en la historia mundial y que es necesario confrontarse con ellos para poder sobrevivir solidaria y dignamente” (p. 203). Situaciones similares pueden encontrarse en otros estudios como el coordinado por C. Carpentier (1999). Otras referencias en el trabajo de R. Valls (2000). Para el caso español es modélico el reciente trabajo editado por J.S. Pérez Garzón (2000).

"Se abrió así –escribe– un foso vertiginoso entre las dimensiones estéticas y éticas y la búsqueda de eficiencias y funcionalidades extremadamente localizadas bajo el predominio de enfoques mecánicos y causales de una ciencia parcelaria".

Desde mediados de este siglo asistimos a un intento cada vez más desesperado por reconciliar los términos de aquel divorcio, como consecuencia de la crisis de los presupuestos que en su día lo hicieron posible. Lo cierto es que hoy serían pocos los filósofos de la ciencia que negarían la evidencia de que los conceptos y teorías que utilizamos para explicar la naturaleza no los descubrimos, sino que los forjamos; que los dominios que estudiamos como parcelas autónomas de la realidad no están en sí divididos, sino que somos nosotros mismos quienes los dividimos así, con arreglo a cierto aparato teórico previo...: que a menudo la creación científica se moviliza por intuiciones metacientíficas que nos ayudan a fijar el objeto de estudio y las preguntas pertinentes... En definitiva, que el ser humano no es un mero observador neutral de la naturaleza sino que, como parte integrante de ella, forja, con su mente, la idea misma de naturaleza: podríamos afirmar, aún a riesgo de simplificar las cosas como hacían los románticos, que la naturaleza y el conocimiento sobre la realidad son, en buena medida, un producto de la mente humana<sup>17</sup>.

En el camino de la crítica de la ciencia –esa suerte de creencia racional justificada, como la define G. Bueno– y del cientifismo que ensalza dogmáticamente la escisión comentada, se produce el encuentro con los movimientos sociales emergentes que pugnan por una sociedad más justa e igualitaria. Por ejemplo, los puntos de vista (epistemologías) feministas han denunciado que en todo producto científico existe la huella

del grupo mayoritario y dominante (hombre, blanco, heterosexual y occidental) y, desde esa premisa, han impugnado la irreductibilidad de la identificación entre ciencia y progreso humano. Carolyn Merchant (1980) advierte que con la irrupción de la ciencia baconiana, las relaciones entre cultura y naturaleza mutan radicalmente, se convierten en vínculo de sometimiento e incluso pasan a nombrarse de otro modo; su trabajo está orientado a resaltar la importancia de las metáforas sexuales en la articulación del conocimiento y la ciencia occidentales: a partir de Bacon, lo femenino, como objeto pasivo, pasa a identificarse con la naturaleza, frente a lo masculino, sujeto activo, que se identificaría con el conocimiento mismo; ya con Newton la metáfora se hace más explícita si cabe: la naturaleza se troca directamente en una máquina al servicio de un hombre dotado de insaciable ansia de dominación.

Pero volvamos a las relaciones entre conocimiento, educación y punto de vista. Es obvio que en la escuela no sólo se aprenden conocimientos, sino ante todo un tipo de relación "especial" (extrañada, fría, desvitalizada, sancionadora...) con el conocimiento a través de las materias escolares, y esto pocas veces se discute en serio y a menudo nos referimos a ello de un modo banal, desenfocando el diagnóstico de un problema de fondo (por ejemplo, cuando hablamos de la "motivación" en el aula, como si de una cuestión de mero marketing se tratara) que ofrece importantísimas implicaciones en el terreno axiológico y afectivo-relacional –educar el deseo, aprender dialogando...–.

Esta suerte de dogmatismo dominante del que hace gala un conocimiento desnaturalizado y escindido del sujeto, de su punto de vista y de sus necesidades como persona (género, etnia y clase), deviene en uno de los más importantes obstáculos pa-

<sup>17</sup> Me gustaría indicar –por situar esta reflexión con relación a la Historia– que en buena medida aquí se encuentra el argumento fuerte de la crítica que Bloch y Febvre realizaron al historicismo positivista dominante en la historiografía de su época, al denunciar la falsa distinción entre el contexto de descubrimiento y contexto de justificación y demostrar que el método –heurística, análisis, crítica y síntesis– es ya, en sí mismo, un contenido de la ciencia.

ra la innovación desde una perspectiva crítica: propicia la exclusión de "otros" puntos de vista y de "otras" miradas (dominadas) en el proceso de construcción de la realidad; pone el énfasis en la actividad mental individual y se muestra desinteresada y distante a la hora de favorecer y producir cambios en la sociedad; favorece, en fin, la perpetuación de valores establecidos, como la idea de eficiencia, unida a la devaluación de la intuición y la imaginación, o la sumisión a un tipo de racionalidad instrumental y tecnológica.

*Por una epistemología situada y en favor de la reflexividad*

M. Young, en su seminal obra de 1971<sup>18</sup> establece con claridad los parámetros que definen las características del currículo de las sociedades alfabetizadas: a) conocimientos alfabéticos construidos sobre una tradición erudita y libresca que priorizan la expresión lecto-escrita sobre cualquier otra; b) conocimientos que dan prioridad al individualismo intelectual enfatizando actividades individuales; c) conocimientos abstractos que se construyen de acuerdo con su propia lógica, escindido de la experiencia cotidiana de los sujetos; d) los conocimientos más valorados son los que permiten una evaluación objetivable. Es obvio que la conversión de esta forma de conocer—ligada a la cultura y a los valores y aspiraciones de los niños y niñas de las clases medias occidentales; de difícil acceso (como mínimo) para el "resto"—en conocimiento valioso y pertinente para organizar la instrucción en cualquier tiempo y lugar, como pretende la educación liberal, es, evidentemente, una decisión política—"una batalla fundamentalmente moral", escribirá B. Bernstein una década más tarde—.

Todo esto ha sido y es cuestionado —la posmodernidad no trabajó *ex novo*— desde ópticas, enfoques e intereses muy diversos por los que, por eso mismo, es necesario transitar con suma cautela. Frente a la homogeneización que se postula triunfante en este fin de milenio, en principio podría considerarse un reto para la DC la idea de *universalizar la sensibilidad respecto a las diferencias*... Pero, habría que matizar bien qué entendemos, desde una perspectiva crítica con todo tipo de injusticia y comprometida con la transformación social, por promover la aceptación de la diversidad o por universalizar la sensibilidad respecto a las diferencias... Porque, evidentemente, los riesgos pueden ser muchos: desde promover el orgullo étnico a fomentar narrativas excluyentes que refuercen la alienación y la división<sup>19</sup>. Pese a todas las críticas que desde la perspectiva sociológica hemos hecho a los criterios de selección del conocimiento pretendidamente basados en argumentaciones de base estrictamente filosófica y epistemológica, hay que admitir que dicha perspectiva adolece de un alto grado de vulnerabilidad, pues, inevitablemente, tiende a situarse en los aledaños de un siempre incómodo relativismo epistemológico y cultural. La polémica está servida: ¿será ontológicamente imposible otorgar justificaciones fundamentales (ligadas a criterios de verdad y a valores formativos universales) y habrá que conformarse con meras justificaciones de oportunidad?, ¿no será que el relativismo moderno al que conducen —queriéndolo o no— los nuevos sociólogos del conocimiento, es el fruto de una confusión entre objetividad y certeza, entre racionalismo y dogmatismo? En cualquier caso, estamos, sin duda, ante un "nuevo" horizonte de problemas ante los que no es fácil orientarse.

<sup>18</sup> Me refiero a la obra que Young coordinó con el título *Knowledge and control*, considerada como carta fundacional de la "nueva sociología de la educación". Citado en Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994).

<sup>19</sup> Recientemente, un libro de N. Postman —la referencia es N. Postman (2000)— que reseña ampliamente F. Savater en un artículo publicado en *El País* (29-IV-2000), se ha ocupado de estos y otros asuntos, centrándose en la situación de la educación en los USA, pero realizando consideraciones muy atinadas perfectamente aplicables a nuestra realidad cercana.

Entiendo que no estaría de más volver a traer a colación en esta controversia la lógica de la argumentación habermasiana, emparentada con la lógica informal de S. Toulmin, como itinerario posible en tanto que se ofrece a mediar (y superar) entre las concepciones universalistas-absolutistas y las relativistas. La lógica de la propuesta habermasiana, que bucea en las inferencias intersubjetivas como fuentes de conocimiento, tiene un claro componente pragmático y humanista –más que sintáctico o semántico, como ocurre con la lógica formal y proposicional–, pues se ocuparía de determinar en qué estriba la capacidad de convencimiento de los argumentos en orden a obtener un consenso discursivo acerca de un juicio dado; la intersubjetividad –el acuerdo adoptado en una comunidad de sujetos– se torna en la mejor y única garantía de la objetividad. En ese contexto, por “argumento” habría que entender la justificación racional y procedimental que nos motiva (racionalmente) a reconocer como satisfecha la pretensión de validez de dicho juicio<sup>20</sup>.

Ahora bien, creo que la teoría de la acción comunicativa no nos soluciona sino la parte más “procedimental” del problema que aquí estamos planteando: cómo realizar una selección *situada* del conocimiento, más allá de las disciplinas y del conocimiento socialmente considerado valioso, cuya objetividad se le supone. Sirviéndome del auxilio de los trabajos de algunas feministas (en particular de S. Harding<sup>21</sup>) estableceré a continuación algunas hipótesis para orientar la discusión:

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

– Todo conocimiento es socialmente situado pero algunas situaciones son preferibles a otras. Puede construirse una lógica rigurosa que eleve la objetividad y produz-

ca conocimiento útil para los grupos marginados y no para los grupos dominantes.

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

### *Sobre el carácter clasificatorio de los saberes escolares*

La crítica a la selección del conocimiento está íntimamente unida a su utilización como instrumento de socialización y dominio en la escuela. De manera que lo que escribo a continuación necesariamente complementa y problematiza algunas de las cuestiones referidas en los apartados anteriores. Considero clave, en este sentido, revisar la contribución que la escuela ha realizado (y sigue realizando) al proceso de división del trabajo en la era del capitalismo, en la línea expuesta por K. Marx en *El Capital* (vol. 2) cuando analizaba “la separación de las potencias espirituales del proceso de producción y el trabajo manual”.

La escuela es una institución de naturaleza esencialmente capitalista no sólo porque transmite contenidos convenientes al sistema o porque colabora en la formación de individualidades apropiadas (cualificados profesional y psicológicamente) para la producción, sino, sobre todo, por su papel (insustituible aún hoy) en la definición y reproducción de la división social del trabajo. La escuela reproduce y es capitalista fundamentalmente porque existe como esfera separada de la producción e identificada con el trabajo intelectual. La función clave de la escuela en la sociedad capitalista sigue siendo (como en época de Marx, aunque de manera harto diferente) no tanto cualificar, sino legitimar, justificar, dar cuerpo y existencia física a la separación entre trabajo manual e intelectual, entre concepción y ejecución. En este marco, el trabajador ma-

<sup>20</sup> Muguerza, J. (1990).

<sup>21</sup> Harding, S. (1986). Un estudio profundo y documentadísimo sobre las epistemologías feministas puede encontrarse en Magallón, C. (1998).



nual se define más por un déficit que por una intervención positiva que se opera sobre él: el trabajador o trabajadora manual es aquel o aquella a quienes les falta un determinado grado de escolarización. Por eso, es evidente que en la escuela persisten procesos de socialización por negación (o por privación de credenciales y títulos) incluso más eficaces y abundantes que los que se producen por imposición activa.

Por todo ello, podría resultar contradictorio, a primera vista, que la función reproductora de la escuela continúe, y se refuerce incluso, a pesar del triunfo de la escolarización obligatoria y de los procesos democratizadores introducidos por las reformas de los sistemas educativos de masas. Sin embargo, es evidente que la superación del *apartheid* escolar de los sistemas elitistas que conoció Marx, no ha inhibido, o perturbado siquiera, la función social reproductora de la escuela<sup>22</sup>, más bien ha profundizado la desigualdad merced a una serie de factores muy variados. Entre ellos: el mantenimiento de las jerarquías escolares; del *cursus* escolar entendido como un tiempo predeterminado marcado por implacables mecanismos de selección, clasificación y relegación; de la naturalización de las desigualdades sociales, transformándolas en desigualdades individuales puramente escolares basadas en méritos y dones. Tampoco es desdeñable la contribución de otras variables nuevas: la aparición de problemas que se presentan irresolubles ante la ineficacia del trabajo pedagógico, como el desembarco de cohortes de "alumnos desmotivados", o la pérdida del valor (simbólico y mercantil) de los títulos, que provoca la sensación, de haber llegado a su fin la concurrencia entre la escuela y el mercado laboral; una percepción básicamente errónea, pues está claro que si hoy puede sostenerse que el éxito escolar no garantiza el éxito social, lo que sigue siendo innegable es que el fracaso escolar sí garantiza el fracaso social.

De todo lo anterior deduzco más razones, si cabe, por las que sigue siendo urgente y fundante impugnar la "ideología de la cultura desinteresada"<sup>23</sup>, remedo de una definición aristocrática de la cultura que perdura en el núcleo duro de los códigos pedagógicos y profesionales —organizados en torno a disciplinas, no se olvide—.

La idea de un currículo fundado en una diferenciación no jerárquica de los saberes comporta una alternativa revolucionaria; la subversión de la distinción, que se considera esencia misma de la educación. I.F. Goodson (1995) aporta una anécdota interesante cuando glosa la efímera "experiencia" de una disciplina denominada la *ciencia de las cosas comunes* pensada para la escuela elemental por el victoriano Richard Dawes en la década de 1840... Goodson narra cómo escasos años más tarde, la enseñanza pública de la Inglaterra victoriana entendió que la enseñanza de tales *cosas comunes* estaba socavando los esfuerzos por "educar" a las clases bajas en la correcta dirección...; el Informe del comité parlamentario de la Asociación Británica para el Progreso de la Ciencia fue muy preciso al afirmar que "se crearía un estado incompleto y vicioso de la sociedad si aquellos que no se han visto comparativamente bendecidos por los dones de la naturaleza llegaron a alcanzar logros intelectuales generalmente superiores a los de quienes ocupan una posición social superior". Estamos ante un diagnóstico de muy similar jaez, aunque más civilizado y correcto en la expresión, al famoso dictado de Bravo Murillo (a la sazón Ministro de Fomento) según el cual España no necesitaba un pueblo pensante, sino mulos que trabajaran. Unas pautas, en suma, que parecen reforzarse y renominarse en las "revisiones" que actualmente están sufriendo las políticas educativas otrora impulsadas por gobiernos socialdemocráticos (ver el editorial de este mismo número).

En el marco de una DC potente e innovadora, sin duda alguna, todas estas considera-

<sup>22</sup> Grignon, C. (1998).

<sup>23</sup> Veblen, T. (1987).

ciones –estructurales– tendrán que tenerse en cuenta en el debate sobre el conocimiento escolar que deseamos, en la búsqueda de alternativas al saber clasista, androcéntrico y etnocéntrico que destilan las disciplinas tradicionales, reguladas y enseñadas en la escuela de la era capitalista. Recientemente, Nancy Fraser (2000 y 2001) tras argumentar con absoluta pulcritud la creciente importancia de los conflictos de identidad grupal –reivindicaciones de reconocimiento de la diferencia bajo la bandera de la nacionalidad, de la etnicidad, del género, de la sexualidad...– y el riesgo de que éstos acaben reemplazando u ocultando los conflictos de clase ligados a la reivindicación de la redistribución económica, defiende la urgente necesidad de “desarrollar una *teoría crítica del reconocimiento*, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad”. Efectivamente, para ello tenemos que dar por sentado que la justicia precisa hoy de dos dimensiones: redistribución y reconocimiento. Las ideas que transitan en este artículo –que por supuesto no solucionan ningún problema pero abren caminos para pensarlos de otra forma– no sólo me parecen sugestivas e intelectualmente audaces, sino moralmente muy superiores a algunos planteamientos que desde un racionalismo ilustrado, a mi juicio, a veces excesivamente acartonado, encuentran serias dificultades para metabolizar adecuadamente los cambios acontecidos en este fin de siglo.

Admitamos que las personas queremos saber más para vivir mejor –para sentir más–; la razón y el conocimiento “mejores”, por lo tanto, deberían estar siempre ligados a fines prácticos vinculados explícitamente a una preocupación por la calidad de la vida. Admitamos que los adolescentes y los jóvenes de nuestros colegios e institutos, como *comunidad bivalente* siguiendo la terminología de la Fraser, no sólo son sujetos merecedores de redistribución, sino también de reconocimiento –por aquí podemos encontrar alguna rendija para gatear y empezar a recomponer, con ellos, su *memoria rota*–.

Lo cierto es que el producto educacional no se distribuye de igual manera y precisamente lo que permite esa distribución dife-

renciada es la existencia de muy diferentes códigos-escuela, de muchas y variadas prácticas pedagógicas según clase social, etnia o género... El hecho de que exista en la sociedad una suposición compartida respecto a que la escolarización es un producto homogéneo no significa nada. Cualquier estudio que compare las variables que intervienen en la pedagogía –desde el ya clásico de N. Keddie obre los distintos modos pedagógicos de enseñanza de las Ciencias Sociales en la *escuela comprehensiva* británica de finales de los sesentas, hasta el de T.T. da Silva sobre colegios brasileños, o el más reciente de J. Merchán (2001)–, demuestra la existencia de esas desigualdades: el conocimiento, la relación que se establece con éste y las habilidades transmitidas son de naturaleza bien diferente según el origen y condiciones sociales del aprendiz.

Hasta tal punto que podemos afirmar, refiriéndonos a los hijos e hijas de las clases más desfavorecidas, que el problema no es que no aprendan porque sus valores o recursos o condicionantes familiares o sociales... sean “ajenos” al conocimiento valioso y oficial..., sino porque lo que se les ofrece ni siquiera tiene que ver con el conocimiento dominante, sino que se trata de una “visión” absolutamente degradada del mismo. Y ello porque, además, buena parte del profesorado es tributario de un discurso psicosocial deficitarista –si se me permite el anacoluto– en virtud del cual, automáticamente, imputan las dificultades escolares a las características sociales y culturales “poco convenientes” de su clientela; el círculo se cierra: la redistribución y el reconocimiento tendrán que volver a esperar.

No basta con hablar de construir una *nueva sensibilidad*, habría que defender la articulación de una “epistemología situada y dialógica-dialogante”, susceptible de aportar argumentos fuertes –es decir, capaces de motivar racionalmente al interlocutor– desde los que encarar nuevos procesos de selección (dialogada) de cultura emancipatoria, políticamente no neutral, basados en la redistribución y el reconocimiento. En cualquier caso, lo que sí parece claro es que una selección realizada a partir de las disciplinas académicas que representan el dominio de una lógica estrictamente formalista y no

procedimental, que prima lo abstracto sobre lo concreto, lo general sobre lo particular, lo culto sobre lo popular..., presenta serios obstáculos a la hora de hacer frente al reto que nos ocupa. La apuesta por un conocimiento abiertamente "interesado" (y situado) frente a la ideología de la cultura desinteresada que domina en la escuela capitalista, está en la base de lo que aquí estamos defendiendo. No olvidemos que "el proceso de creación, selección, organización y distribución de conocimiento escolar está estrechamente relacionado con los procesos sociales más amplios de acumulación y legitimación de la sociedad capitalista"<sup>24</sup>.

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

### *Sobre la didáctica especial como estrategia de reiteración del conocimiento valioso*

*"La educación es, esencialmente, el medio para arruinar la excepción en favor de la regla.*

*La instrucción es, esencialmente también, el medio de enderezar el gusto contra la excepción a favor de la mediocridad".*

F. Nietzsche, 1888.

La ilusión epistemológica reforzada por la ficción psicologista dotan de sentido a la concepción académica y tecnoburocrática

de la didáctica especial o, dicho de otro modo, epistemología y psicología unidas de la mano, justifican y reclaman la presencia de las disciplinas reguladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado se trata de bucear en la crítica de la didáctica y en su consideración como serio obstáculo para la innovación desde una perspectiva crítica. La caracterización del conocimiento escolar sobre una fuerte base psicológica (C. Coll), asume los postulados de la educación liberal y tiende a definir los contenidos como conjuntos de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación individualizada se consideran claves para el desarrollo social y personal del individuo. La didáctica se ocupa de encontrar una dieta intelectual adecuada y equilibrada realizando una serie de elecciones sobre bases objetivas para obtener un currículo útil a la formación de personas sensatas, cabales..., —añádase aquí lo que convenga: tolerantes, demócratas, solidarias...—, porque en el fondo, a pesar de las tramoyas y las retóricas referencias a la socialización, es el cultivo de la mente individual el objetivo central de la educación. Subyace aquí un concepto de "educación liberal", revitalizado por el análisis filosófico a partir de los 60, cuyo origen, como el propio Hirst reconoce, nos remontaría a la antigüedad helénica: la educación "liberal" lo era según los griegos "porque consideraron que liberaba la mente para que pudiese funcionar según su propia naturaleza, que liberaba a la razón del error y de la ilusión, y liberaba del mal la conducta del hombre" (Peters, 1977, 164-165).

A nadie se le escapa que las premisas más gruesas de Hirst y de la educación liberal plantean graves problemas y resultan difíciles de aceptar en su totalidad<sup>25</sup>, inclu-

<sup>24</sup> Silva, T.T. da (1995).

<sup>25</sup> Sobre la impugnación de tales aseveraciones: desde la propia epistemología, desde la sociología de la ciencia y desde la historia de las disciplinas o del currículum puede aportarse evidencia suficiente para demostrar que la escuela dista muchísimo de ser un espacio de consenso y armonía por lo que respecta al modo en que se adoptan decisiones para seleccionar el conocimiento valioso. La pretensión de que las distintas formas de conocimiento se constituyen en virtud de un entramado jerarquizado de conceptos y categorías susceptibles de aprenderse que se postulan con validez universal —pienso en el caso de la Historia— no es sino un ejercicio de rabioso idealismo que nos conduce a dos puertos posibles, que en el fondo se funden en uno: el del historicismo o el del providencialismo.

so para quienes se mueven en su mismo terreno. Ahora bien, todo ello no consigue empañar su éxito pues en el fondo de sus tesis no resulta difícil reconocer el dulzón retrogusto de la "ideología de la cultura desinteresada" que, cual Guadiana, aflora a la superficie de los debates con fuerza inusitada; estaríamos, pues, ante un territorio –el de la didáctica– abonado para lo que podríamos denominar *estrategias de reiteración del conocimiento valioso*, sancionadas por la escurridiza ideología del sentido común. Tres cuestiones llaman la atención respecto de este tipo de caracterizaciones:

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

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

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

A partir de estas premisas se ha ido construyendo el edificio de la Didáctica Es-

pecial de las Ciencias Sociales y su correspondiente comunidad profesional que, con no pocas dificultades, ha enhebrado su tejido institucional en el nicho universitario. Recientemente, esta, todavía incipiente, comunidad de profesionales parece haber encontrado en el concepto de "transposición didáctica" (TD)<sup>26</sup>, que designa el paso del "saber sabio" al "saber enseñado" y reconoce la obligada distancia que lo separa, la fórmula teórica adecuada para revestir con un lenguaje técnico de apariencia rigurosa su identidad distintiva como expertos de un saber cuyo substrato profundo es tan trivial como defender "la necesidad de adaptar el conocimiento científico a las necesidades de los alumnos, situando la historia y la psicología, como las dos caras de la moneda didáctica a las que se paga el tributo de una identidad científica y profesional conseguida a duras penas<sup>27</sup>". La didáctica entendida como TD es, en definitiva, un ardid tecnista que supone la reimposición de una racionalidad instrumental respecto a la función social y culturalmente reproductora de la escuela; opera como un refuerzo significativo que otorga, de paso, carta de naturaleza y dota de sentido a una comunidad profesional emergente cuya función como *formadores de los formadores* no debe caer fuera de nuestro escrutinio crítico.

Obsérvese cómo, Pilar Benejam (1997, pp. 73-75), referente intelectual de la citada comunidad, argumenta, mediante la defensa de un determinado modelo de didáctica, a favor de un tipo de conocimiento escolar abiertamente identificado con la cultura valiosa y legítima: "para que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea posible, el conocimiento científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. En definitiva la TD es la ruptura que la didáctica específica opera para construir su campo, de manera que la didáctica de las

<sup>26</sup> Y. Chévallard, (1985). J. C. Forquin, A. Luis, J. Romero, F. García, ..., ponen de relieve que el concepto de transposición aparece por primera vez definido en la obra de M. Verret (1975); lo cierto es que en la didáctica alemana (Heimann) ya está el concepto claramente delimitado... (Speck y Wehle, 1980, op. cit.). En todo caso no me parece que el término aporte nada sustancial.

<sup>27</sup> Cuesta, R. y Mainer, J. (2000).

Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, de la teoría y la práctica de la transposición didáctica. El saber, tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber científico, pero, al mismo tiempo, *para que el saber enseñado sea legítimo, es preciso que demuestre su adecuación a las finalidades que lo justifican, de manera que debe mostrarse "conforme" con el saber sabio* —la cursiva es mía—. O más adelante, cuando se glosa a Chévallard para exponer "la especificidad de los constructos didácticos": "La Didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de la comunidad científica y que, al estar bien establecidos, pueden seguir un orden lógico porque estos saberes nada tienen que ver con las dudas y el debate que caracterizan la construcción de la ciencia —la cursiva es mía—. Está claro que no son conocimientos inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso los interpreta según sus conocimientos previos y capacidades. En didáctica la dialéctica y el debate se presenta en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.

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

La cita es larga pero elocuente: la didáctica, así entendida, deviene en elemento esencial de una suerte de estrategia de la reiteración que naturaliza (al tiempo que dota de funcionalidad) la selección de conocimiento valioso realizada *a priori* y al margen del contexto escolar. Como ocurre

en toda escolástica, la lógica subyacente es nítida: se filtra delicadamente al mosquito y nos tragamos con naturalidad al camello, comportándonos como lo haría un sastre: adaptando el traje a las medidas del cliente.

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

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

Ahora bien, esta primera vía circulatoria no queda en la mera selección de un conocimiento o de un punto de vista sobre el pasado: es preciso que el privilegio de la selección se materialice, se disponga, formalmente, para su más eficaz y ampliada socialización, unidireccional; que adquiera, en suma, existencia física y textual con objeto de eliminar "las dudas, el diálogo, el debate" que caracterizaron la etapa de la oralidad dialogante que anida detrás de toda elaboración científica. Se precisa un producto sin fisuras, que haya erradicado, en fin, la pluralidad y la diferencia, el mundo de las palabras y de la discusión agórica..., y ello sólo es posible a través de la escritura —la finalidad de la escritura es el poder y el control; su interés primordial reside en sacralizar la uniformidad de una cultura; no de "la" cultura—: tal es la función del texto escrito. El artefacto de Theuth es quien permite (en el *Fedro* platónico) la materialización de la sabiduría y la memoria. Llegados a este punto no me resisto a traer aquí las cautelas de Thamuis, el rey egipcio, frente a la fascinación que pudiera producir el artificio tecnológico de Theuth: "este invento dará origen en las almas de quienes lo aprendan al olvido, por descuido del cultivo de la memoria, ya que los hom-

bres por culpa de su confianza en la escritura, serán traídos al recuerdo desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo. Así que, no es un remedio para la memoria, sino para suscitar el recuerdo lo que es tu invento. Apariencia de sabiduría y no sabiduría verdadera procuras a tus discípulos. Pues habiendo oído hablar de muchas cosas sin instrucción, darán la impresión de conocer muchas cosas, a pesar de ser en su mayoría unos perfectos ignorantes; y serán fastidiosos de tratar, al haberse convertido, en vez de sabios, en hombres con presunción de serlo<sup>28</sup>.

Así, la escritura de la cultura valiosa, el currículo regulado, constituye la primera vía circulatoria, insustituible e impagable, en la estrategia de la reiteración aludida: como sostiene Goodson, el currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y relativamente cambiante de los fundamentos racionales y la retórica legitimadora de la escolarización. Cuanto más cerrada, inflexible y hermética sea su escritura, mayor será su potencial clasificatorio.

– La segunda vía circulatoria consistiría en convertir esa mirada privilegiada e inmarcesible, ya escrita, en alimento disciplinatorio para el interior de la escuela; aquí el papel de

la didáctica, entendida como transposición del saber sabio en saber enseñado es esencial y opera, según sus defensores, un proceso armónico de larga duración, que encierra un itinerario circular, de ida y vuelta: uno mediante el que, “necesariamente”, el conocimiento debe jibarizarse, “fragmentarse y desintetizarse” y por lo tanto reescribirse en forma de lección, hasta hacerse “comprensible” y, lo que a menudo es más importante, adaptable a las condiciones espacio-temporales del código-escuela..., y otro, de “recomposición” que surgirá como fruto maduro (y final) del proceso de “convencimiento” que el discente haya necesitado para acercar su lógica (inferior) a la del conocimiento científico (superior), felizmente así adquirido<sup>29</sup>. Se trata de una compleja “alquimia”, como la ha bautizado Popkewitz (1998).

¿Dónde anida el origen y la justificación última que legitima al transposicionista para postular sobre el armonioso círculo de la disciplina que se deconstruye para volver a reconstruirse a través de la correcta didáctica?: una vez más habrá que recurrir a Piaget, el mago, y a través de él a Descartes y Bacon<sup>30</sup>.

Mediante esta segunda vía circulatoria, que acontece en el interior de la propia es-

<sup>28</sup> Una versión actualizada de estas cautelas referidas a las NNTT pueden encontrarse en el citado libro de Postman. Una reflexión muy bien trabada sobre la función y alcance de los medios y recursos en el marco de la innovación educativa en Romero, J. (2001).

<sup>29</sup> El importante auxilio teórico prestado por la psicopedagogía y la herramienta constructivista a este círculo armónico de los transposicionistas es clave. “la focalización en la racionalidad científica, el interés en describir el desarrollo intelectual en términos de un recorrido que va desde la progresiva descentralización de la subjetividad hacia la objetividad, y el deseo de expresar las más altas cotas de razonamiento en términos de formalizaciones matemáticas, configuran su modelo para describir el desarrollo cognitivo. En este modelo el razonamiento del que se habla carece de historia, y de valores y el pensamiento abstracto vinculado al razonamiento científico-matemático se presenta como la culminación del desarrollo cognitivo”. (Hernández, F., 1996; p. 52).

<sup>30</sup> Efectivamente, desde Bacon y Descartes podemos decir que el currículo resulta ser un corpus de conocimientos organizados que deben transferirse a la mente de los discentes: en el fondo eso es lo que siguen pensando la mayoría de los psicólogos y docentes que se adscriben ahora al instruccionalismo constructivista. La idea de base es profundamente cartesiana y nos remite de nuevo a la visión dual y escindida entre mente (cultura-masculinidad) y cuerpo (naturaleza-feminidad) a la que ya nos hemos referido. Tanto el formalismo piagetiano como el cognitivismo se nutren de ahí al defender que todos los aspectos de un fenómeno complejo sólo pueden ser apreciados reduciéndolos a sus partes constitutivas para despiezarlos de acuerdo a leyes causales. Siguiendo el razonamiento: los científicos establecen las leyes de los sistemas físicos y sociales con objetividad, desde fuera, y los profesores enseñan un producto objetivo que se define operacionalmente y puede fragmentarse en unidades discretas y ordenadas –primero

cuela, se modelan conciencias y subjetividades –por negación o imposición, la mayoría, y por convencimiento, en menor medida–, así se instrumentaliza el conocimiento valioso seleccionado como mecanismo de poder y de control social.

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

cia debe ser considerada como la más alta, la más venerable, como la más estimada en sí misma. (Tipo: Kant como fanático del concepto formal ‘tú debes’).”

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

Efectivamente, como señala Popkewitz (1998), la propia etimología de la palabra “examen” (derivada del latín *agmen*, contracción de *agimen* –marcha, carrera–, de *agere* y *ago* –hacer, llevar, conducir–) está referida a un doble campo semántico cuyo escrutinio nos interesa mucho a los efectos de esta tercera vía circulatoria: el examen como acción de pesar o fiel de la balanza..., y el examen entendido como acción de mirar o considerar meticulosamente, escudriñar, censurar. Desde este punto de vista el examen supone una censura del significado, el escudriñado minucioso de las almas, al tiempo que la objetivación del sujeto, el pesado de los intelectos y su puesta en equilibrio, y, por ende, la naturalización de las desigualdades individuales, la clasificación socialmente útil. Como afirma M. Foucault en su ya clásico *Vigilar y castigar*, el examen adscribe a cada cual el rótulo de su propia singularidad, el estatuto de su propia individualidad, constituyéndolo como objeto y efecto de poder, como objeto y efecto de saber. “El examen vincula las normas sociales con las identidades personales gracias a una normalización que constituye un ‘rendimiento medio’, así como un ‘nivel

<sup>30bis</sup> enseñamos letras y luego palabras, números y luego operaciones..., hechos históricos, conceptos y, finalmente, procesos y teorías...–. En suma, “el modelo piagetiano, que es la referencia subyacente para la noción de constructivismo utilizada en la propuesta curricular es (...) un modelo conservador, en la medida en que el problema central de su epistemología es cómo llegamos a conocer la realidad siguiendo un ‘orden’, para así adaptarnos a ella individualmente de manera satisfactoria”. Hernández, F. (1996).

óptimo' al que deberían aspirar los estudiantes. Al marcar las fronteras, el examen objetiva al sujeto, haciéndolo visible al escrutinio, gracias al establecimiento de tecnologías destinadas a clasificar las capacidades, valores, niveles y 'naturaleza' del niño". (Popkewitz, 1998, 129).

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

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

## Aprendiendo e innovando con algunos postulados fedecarianos

### *Pensando históricamente... contra la Historia*

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

práctica de la conciencia histórica que una sociedad lleva a cabo<sup>31</sup>; entendida de un modo amplio, la conciencia histórica —los "lugares de la memoria" y del olvido colectivos— viene determinada por multitud de elementos —cognitivos, imaginarios, emocionales...— que se adquieren socialmente merced a las más variadas formas de experiencia y producción de sentido: desde los cuadros, las fotografías, los monumentos o las conmemoraciones históricas..., hasta la literatura, el cine o los medios de comunicación de masas..., pasando, inevitablemente, por la escuela.

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

Sin abandonar el vigente código disciplinar y definida la historia de nuestros sueños como un producto más científico, convenientemente avalorado y puesto al día, se trataría de ir aproximando los textos de la *historia regulada* y las prácticas de la *historia enseñada* a esta realidad superior, avalada, además, por la comunidad científica de los historiadores: a más y "mejor" historia..., más y mejor educación histórica.

<sup>31</sup> Se utiliza aquí el concepto de conciencia histórica en el sentido en que lo emplean ciertos enfoques de la didáctica de la Historia alemana vinculados a la, tardía, renovación historiográfica surgida en aquel país alrededor de la denominada escuela de Bielefeld en los setentas, e inspirada por tradiciones y enfoques críticos provenientes del marxismo y de los frankfurtianos. Noticia de todo ello y bibliografía de algunos representantes de esta línea de trabajo, en absoluto monolítica, al parecer, (Rothe, V.; Jung, H.W.; von Staehr, G.; Rösen, J.; Mütter, B.; von Börries, B.) en el muy recomendable artículo de Valls, R. y Radkau, V. (1999). Una interesante visión de la evolución de las ideas pedagógicas en Alemania, que permite entender la genealogía de algunas ideas, en Gandouly, J. (1997); también Mütter, B. (1982).



La mejora y actualización del discurso historiográfico –parte sustancial de la ilusión epistemológica–, no obstante, debería complementarse con un mejoramiento sustancial en las formas de transmisión: en el fondo, se trata de ilustrar la transposición –la ilusión psicopedagógica– con recursos y materiales adecuados para ello. Las “soluciones” que la didáctica transposicionista y constructivista aporta, forjada a partir de disciplinas escolares, son una buena muestra de la insondable ingenuidad (o deliberado embeleco) que se aloja en el interior de la filosofía de la educación liberal que, finalmente, anida en la base de estos planteamientos.

Efectivamente, el problema fundamental estriba en que este modo de “innovar” ligado al concepto de didáctica dominante no sólo consagra el triunfo de la racionalidad pedagógica –permitiendo, sin reparos, la colonización del mundo de vida de la escuela respecto a los valores emanados de los sistemas económico y político-administrativo, sin cuestionar a fondo ni el conocimiento que se ofrece ni la cultura organizativa que lo distribuye...– sino que, reafirma la perversa idea de que la conciencia histórica, individual y colectiva, se construye merced a unas fuerzas esenciales inaccesibles, al margen del discurso y de las prácticas sociales...

Por ello, se hace preciso admitir que cuando situamos la Historia como objeto de aprendizaje –por mucho que se trate de la mejor historia social desde abajo...– estamos subvirtiendo radicalmente el sentido que tiene la ciencia histórica para quien la investiga e incluso para quien, al margen de la escuela, se aproxima a su conocimiento. La historia busca explicar cómo las personas, las sociedades, resuelven o recrean en el tiempo los problemas sociales que les afec-

tan; lo cual nos conduce a comprender las ligaduras existentes entre los diferentes enfoques adoptados por la historiografía con los proyectos sociales presentes en cada momento: es decir las estrechas relaciones entre las teorías sociales y la forma en que cada sociedad se proyecta en el futuro. Aquí reside el interés formativo y emancipador de la historia –como práctica social e investigadora–, entendida como tarea colectiva de reconstrucción de una visión del pasado que pueda utilizarse como sustento de un nuevo proyecto (para el presente) de futuro<sup>32</sup>.

Por el contrario, la historia como disciplina escolar es un estólido relato del pasado, descontextualizado, construido al margen de los problemas del mundo y de los intereses, inquietudes y deseos de quienes los estudian y enseñan; constituye una reconstrucción, doblemente vicaria, de saberes seguros, terminados, que, además, tienden a presentarse de manera objetiva, neutral e incontestable, gracias a toda una serie de recursos y sobreentendidos que conforman toda una gramática inmarcesible que se ha convertido en especificidad distintiva de toda una comunidad profesional –me refiero al arbitrario de las edades, a la ordenación cronológica de los hechos, a la consideración de un tiempo homogéneo, al encadenamiento sucesivo de causas y efectos, al dogma de la continuidad histórica y del progreso unidireccional, a la reificación de un pasado orientado a la forja de sólidas e inequívocas identidades nacionales, etc.– Incluso admitiendo ilusamente la posibilidad de liberar a la historia escolar de sus adherencias más rancias, es obvio que la “ruptura epistemológica” de la que habla S. Citron entre la disciplina y el mundo real es irrecuperable<sup>33</sup>: toda vez que la disciplina escolar de la Historia es su mayor artifice, al tiempo que su producto.

<sup>32</sup> A este respecto y para lo que sigue, resultan del mayor interés dos recientes libros del historiador J. Fontana (1999 y 2001).

<sup>33</sup> No me resisto a reproducir aquí el diagnóstico inequívoco y certero de la Citron: “Para los demás –gran parte de los jóvenes– ya no existe ni memoria larga –que la autora identifica con una suerte de memoria popular, campesina, de larga duración..., desaparecida con los procesos de la industrialización– ni memoria histórica. La memoria rota, la ausencia de memoria, coincide con la ausencia de un código heredado del pasado y con la incoherencia de los sistemas de referencia en el presente”. S. Citron (1982).

Concluimos diciendo que si la finalidad expresa de la educación histórica que postulamos desde Fedicaria, consiste en la activación de una alfabetización cultural crítica y en una ilustración racional de las conciencias, integrando la experiencia vital y social de los grupos sociales más desfavorecidos, a través de unos saberes que capaciten para pensar, actuar y desear de otra manera..., no parece posible que desde la disciplina escolar se puedan cuestionar los valores desde los que se construyó no sólo el conocimiento sino también una forma particular de relacionar (subordinadamente) a las personas con los saberes considerados socialmente valiosos<sup>34</sup>.

En 1873, en pleno siglo de la Historia, F. Nietzsche dedicó un opúsculo muy recomendable al examen de la *utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la*

*vida*<sup>35</sup>; en él, su autor quiere justificar la historia "únicamente" en aquello que puede ser beneficioso para la vida y de este modo se entrega en contra de la Historia –del historicismo monumentalista, por mejor decir– como ciencia pura a una requisitoria de vehemente elocuencia, que, hoy, dejando a un lado interesadas tergiversaciones posteriores del mensaje<sup>36</sup>, no podemos sino compartir en plenitud.

La crítica de Nietzsche a la historia que se producía y enseñaba en la Europa triunfante del XIX no cayó en saco roto y habría que estudiar en qué medida se hizo eco de ella no sólo el pensamiento pedagógico y filosófico –algo que parece claro a todas luces<sup>37</sup>–, sino también el propio campo de los historiadores profesionales que, tan ufanos de su método, no dejaron de verse "superados" por los acontecimientos de un trágico

<sup>34</sup> Un vistazo a los libros de texto de Historia, herramienta más visible del código disciplinar, pone de manifiesto que los "avances" de la historiografía no han alcanzado sino una presencia marginal que no ha transformado la sintaxis de la narración. En todo caso, no debería quedar al margen de estas consideraciones sobre el pretendido aggiornamento científico de los manuales, la evidencia de que su propia estructura interna (el lenguaje y hasta su presentación formal en "unidades didácticas" cerradas) convierte en conocimiento terminado e incuestionable, a prueba de objetividad y neutralidad, todo lo que en ellos se incluye: ¿cuántas preguntas y cuántos espacios para la duda se abren en estos libros, fuera de aquellas dirigidas al alumnado cuya respuesta se encuentra en el propio texto convertido a sus ojos en fuente de toda sabiduría...? Un repaso a las prácticas pedagógicas habituales en nuestras clases de Historia nos aporta un panorama poco alentador. el libro de texto no "hace la clase", pero cuando las rutinas profesionales ponen de manifiesto que, casi en el mejor de los casos, el profesorado "prepara" sus clases con libros de texto (de varias editoriales) que luego convierte en "apuntes" para su público, y que el alumnado "se aferra al manual" para aprobar..., llegamos a una conclusión incontestable: lo que encontremos en un muestreo de los libros de texto de Historia con mayor éxito en el mercado será muy indicativo respecto a lo que realmente se enseña en las aulas. Dicho esto, tampoco hay que olvidar que lo que se enseña no suele coincidir necesaria ni esencialmente con lo que se aprende: en este punto la determinante del saber histórico como un conocimiento examinatorio más, es esencial.

<sup>35</sup> Nietzsche, F. (1999). Ya en 1971, M. Foucault (1991) revisitará el opúsculo nietzschiano con su artículo "Nietzsche, la genealogía, l'histoire". Un uso y glosa de estas ideas para la didáctica de la Historia del que me siento deudor en R. Cuesta (2000). Sugerente también resulta la lectura del capítulo "El filósofo que dió vuelta a la Historia: Nietzsche" en el libro de Corcuera de Maceda, C. (1997).

<sup>36</sup> Conocido es el culto que las ideas del solitario de Sils-María produjeron no sólo en el decadentismo intelectual finisecular, sino también en los activos movimientos juveniles creados en los años anteriores a la PGM, algunos de los cuales evolucionaron hacia planteamientos abiertamente totalitarios y xenófobos –impugnadores de la Historia, por razones bien distintas a las que aquí se esgrimen–. También es conocida la responsabilidad que los exégetas "poco" fieles al pensamiento de Nietzsche –muy en particular su propia hermana E. Förster-Nietzsche–, han tenido en la citada tergiversación de un pensamiento "revolucionario" que es el espejo nítido de un mundo en transformación, que parecía dispuesto a trocar la metafísica por la sospecha.

<sup>37</sup> De suyo, las ideas de Nietzsche cautivaron a muchos pedagogos de principios de nuestro siglo, implicados en la reforma pedagógica (Gandouly, op.cit.: 107 y ss.). "La escuela del porvenir no debe considerar ya como necesario este sucedáneo para la educación real", afirmaba, refiriéndose a la disciplina escolar

siglo XX que parecía contradecir con los hechos el triunfo de la razón histórica y del progreso en paz.

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

Frente a la idea de que la solución proviene de un *aggiornamento* del material que se enseña –convirtiendo el *pensar históricamente* en una especie de pensar historiográficamente con mejor y más actualizada historiografía...–, aquí se defiende la idea de la construcción de una contramemoria que recupere los “lugares pedagógicos” donde se expresan las voces de los y las excluidas, donde se materializan las discontinuidades y las identidades nómadas; hacer de la historia un saber vivo de temporalidades múltiples (S. Citron, 1984), que facilite el encuentro con las memorias perdidas y que supere el historicismo –fuertemente arraigado– que nos convierte en meros (y eternos) epígonos. La mezcla de mesianismo –educación del deseo, cultivo de la esperanza y del esfuerzo individual y colectivo

para que las cosas puedan devenir a mejor...– y de marxismo –insustituible para dirigir la mirada, analizar y criticar la realidad– que cohabitan sin problemas en la obra de W. Benjamin y del marxismo crítico en general me siguen pareciendo plataformas de pensamiento sólidas para construir y guiar una educación histórica “otra”. Conceptos como salvación o redención no son para Benjamin –marxista, judío y alemán, identidad nómada donde las haya– un fin en sí mismo, sino algo que se sitúa al servicio de la lucha de los oprimidos; lo cierto es que décadas después de muerto la idea de conjugar dialécticamente teología y marxismo parece adquirir renovados bríos. Lo que en 1940 parecía un experimento intelectual audaz y herético se ha convertido en un potente movimiento social en Latinoamérica: alguna enseñanza habrá que extraer de ello.

Hay que pensar más la idea de contramemoria –o de *la historia a contrapelo*, como gustaba decir a Benjamin– e investigar y desarrollar esos “lugares pedagógicos” a los que me he referido, para ayudar a recomponer con ello las memorias rotas de nuestros alumnos y alumnas; dar un sentido a su conciencia histórica en formación, frente al permanente acoso de las historias nacional-identitarias que se han visto considerablemente reforzadas en este fin de milenio merced a la irrupción de dos milenarismos sólo aparentemente contradictorios entre sí: el de la barbarie proveniente del “choque de las civilizaciones” que nos invita a recelar de la otredad, y el del auto-complaciente fin de la historia y de los metarrelatos, que nos convoca a la abdicación,

<sup>37</sup> de la Historia, G. Wynecken (pedagogo alemán de la *Freischulgemeinde* de Wickersdorf de la que fueron discípulos W. Benjamin y N. Elías entre otros) en *Escuela y cultura juvenil*, publicado en 1913 (traducido en España por Lorenzo Luzuriaga en 1927). El pensamiento nietzscheano puede rastrearse de forma clara en W. Benjamin (1993). su concepción sobre la Historia se encuentra ya esbozada en un texto escrito durante el primer año de la Gran Guerra titulado “La vida de los estudiantes”. Posteriormente las desarrolla en *París, capitale du XIXème siècle. Le livre de passages* –Les éditions du CERF. París, 1989– y, finalmente, constituirán el núcleo central de su última obra, “Tesis de filosofía de la Historia” (1940) –publicadas en España en 1973: Discursos interrumpidos. Madrid: Taurus–. Muchos de los ecos de las ideas benjaminianas sobre la utilidad de la Historia pueden rastrearse en Gramsci y, en mayor medida si cabe, en los historiadores marxistas británicos. También utiliza este referente con profusión y acierto Fontana (2001).

por cumplimiento o por imposibilidad, de nuestros deseos de mejorar como especie. Para ello, insisto, propongo recordar las experiencias históricas de los dominados, recurrir a las enseñanzas de una Historia verdaderamente universal para favorecer la comparación, la noción de discontinuidad, la relativización del dogma del progreso, utilizar la multiculturalidad para provocar el conocimiento de identidades plurales.

### *Problematicando el presente para deseear y pensar el futuro de otra manera*

*"Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado.*

*Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado.*

*Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado.*

*Pero, desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremediablemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo.*

*Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso".*

W. Benjamin, 1940.

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

ante todo, de "un lenguaje otro", forjado en la escucha, en la incertidumbre, en la sospecha y en la duda compartidas.

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

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

acorde con el proyecto que aquí se defiende. Frente a una identidad que es, la otra busca ser; una es dada y se impone, la otra es aprendida en un proceso conflictivo y consciente, por tanto se comparte<sup>38</sup>.

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

#### REFERENCIAS

- ANGULO, J.P. y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ARENDT, H. (1984). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro Estudios Constitucionales.
- ARENDT, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BENJAMIN, W. (1973). *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1993). "La vida de los estudiantes"; en *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- BENJAMIN, W. (1989). *París, capitale du XIXème siècle. Le livre de passages*. París: Les éditions du CERF.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOLIVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BÖRRIES, B. VON (1989). "Entre la pretensión histórico-universalista y la práctica etnocen-

trista" En Riekenberg, M. (1991). *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires.

CARPENTIER, C. (1999). *Identité nationale et enseignement de l'histoire: contextes européens et africains*, París-Quebec: l'Harmattan.

CHERVEL, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares"; en *Revista de Educación*, nº295.

CHÉVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble.

CITRON, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui*. París: Les éditions ouvrières.

CITRON, S. (1982). "La historia y las tres memorias"; en Pereyra, M. (comp.). *La historia en el aula*. ICE de la Universidad de La Laguna.

CON-CIENCIA SOCIAL nº 2 y 3. 1999. Madrid: Akal.

CON-CIENCIA SOCIAL nº 4. 2000. Sevilla: Diada.

CORCUERA DE MACEDA, C. (1997). *Voces y silencios en la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

CUESTA, R. (1998). *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Pomares.

CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.

CUESTA, R. (2000). "Usos e abusos da educación histórica"; en *Dez-Eme*. nº1. Santiago de Compostela.

CUESTA, R. Y MAINER, J. (2000). "Didáctica crítica y educación histórica para pensar, desear y actuar de otra manera", En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295.

EVANS, R.W. (1989). "The societal-problems approach and the teaching of history". En *Social Education*.

FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2001). *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.

FORQUIN, J.C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wermael.

FOUCAULT, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-Textos.

FRASER, N. (2000). "¿De la redistribución al reconocimiento?"; en *New left review*. nº0.

FRASER, N. (2001). "Reconocimiento y redistribución", en *New left review*. nº4.

<sup>38</sup> J.A. Sánchez (2000). "Una escuela otra". Puede consultarse en la página web de Fedecaria ([www.fedecaria.org](http://www.fedecaria.org))

- GANDOULY, J. (1997). *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Preeses Universitaires de Strasbourg.
- GARCÍA, F.F. (1999). *El medio urbano en la ESO: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral inédita dirigida por R. Porlán y X.M. Souto. Universidad de Sevilla.
- GARRIGOS, A. (1999). "La escuela: un medio discutible". En *Mientras Tanto*, n° 75.
- GIMENO, P. (2001). "Sugerencias para una práctica de la evaluación desde una posición teórico-crítica". En Mainer, J., coord. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humánitas.
- GOODSON, I. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En *Revista de Educación* n° 295.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- GRAMSCI, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*, Madrid: Nueva Visión.
- GRIGNON, C. (1998). "Escuela, trabajo y desigualdades". En *Neoliberalismo vs. democracia*. Madrid: La Piqueta.
- GURPEGUL, J. (2000). "El profesorado como sujeto social y discursivo". En Mainer, J., coord. (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- HARDING, S. (1986). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (1996). "Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico"; en *Revista Argentina de Educación* n° 24.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). "La psicología en la educación escolar"; en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 256.
- HERNÁNDEZ, F. (1999). "Estudios culturales y lo emergente en educación"; en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 285.
- HERY, E. (1999). *Un siècle des leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*. Presses Universitaires de Rennes.
- HOBSBAWM, E. y RANGER, T. (1989). *L'invent de la tradició*. Vic. Eumo editorial.
- LOPEZ FACAL, R. (2000). "Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia)"; en *Íber* n° 24.
- LUIS, A. (1999). "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria: un nuevo producto editorial para el antiguo discurso de un grupo de referencia"; en *Con-Ciencia Social* n° 3.
- LUIS, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- MAGALLÓN, C. (1998). *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: CSIC.
- MAINER, I. Y CANCER, P. (2000). *Seminario Fedicaria-Aragón. Curso 1999-2000*. Mainer, J., coord. (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- MATEOS, J. (2000). "La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano". En Mainer, J., coord. (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- Merchán, J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por F.F. García Pérez. Universidad de Sevilla.
- MERCHANT, C. (1980). *The death of nature. Women, ecology and the scientific revolution*. New York: Harper and Row.
- MUGUERZA, J. (1990). *Desde la perplejidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MÜTTER, B. (1982). "Consideraciones sobre la relación entre ciencia de la historia, didáctica de la Historia y enseñanza de la Historia: la tesis de la 'independencia de la Historia'"; en PEREYRA, M. (comp.). *La Historia en el aula*. ICE de la Universidad de La Laguna.
- NAREDO, J.M. (1993). "Sobre las relaciones entre ciencia, cultura y naturaleza"; en *Archiipiélagos*, n° 15.
- NIETZSCHE, F. (1999). *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÉREZ GARZON, S., dir. (2000). *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica.
- PETERS, R.S. (1977). *Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETITAT, A. (1982). *Production de l'école-production de la société*. Genève-París: Librairie Droz.

- POPKEWITZ, T.S. (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares Corredor.
- POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- ROMERO, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- ROMERO, J. (2000). "Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos"; en *Investigación en la escuela*.
- SÁNCHEZ J.A. (2000). *Una escuela otra*. (www.fedicaria.org).
- SILVA, T.T.dA (1995). *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos crítico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SPECK, J. Y WEHLE, G. (1981). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- VALLS, R. (2000). "La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia..." *Con-Ciencia Social*, n°4. Sevilla: Díada.
- VALLS, R. Y RADKAU, V. (1999). "La didáctica de la Historia en Alemania: una aproximación a sus características"; en *Íber* n° 21.
- VARELA, J. (1998). "La escuela pública no tiene quien le escriba"; en *Neoliberalismo ves. democracia*. Madrid: La Piqueta.
- VEBLEN, T. (1987). *Teoría de la clase ociosa*. Barcelona: Orbis.
- WILLIAMS, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto and Windus.
- WYNECKEN, G. (1913). *Schule und jugendkultur*. Jena. (Trad. cast. 1927, *Escuela y cultura juvenil*, en Madrid: Espasa Calpe.