

Número: Crítica de la didáctica y didáctica de la crítica

Editorial: Desafíos de la educación crítica ayer y hoy

Challenges of critical education yesterday and today

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24266

Referencia

Editorial (2022). Desafíos de la educación crítica ayer y hoy. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 1-10. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24266

Mientras redactamos estas líneas, graves acontecimientos ocurren en el mundo y muy particularmente en la vieja Europa: la guerra, con sus terribles consecuencias. Y, aunque todavía la destrucción y la muerte parecen circunscribirse al campo de batalla —Ucrania, invadida por Rusia—, los efectos se expanden por todo el mundo y nos alcanzan de lleno. Es una guerra que se suma a los más de sesenta graves conflictos bélicos que siguen existiendo en nuestro planeta, la casa común de la humanidad, aunque nos impresione y cuestione mucho más por su proximidad, así como por las dimensiones subyacentes del orden imperialista que en ella se dirime y, sobre todo, por la condición de grandes potencias nucleares que exhiben sus oponentes. Como en todas las guerras contemporáneas, la propaganda adquiere especial relevancia; el salón de cada casa y las redes sociales son los escenarios en los que también se libran batallas. Los contendientes saben de la importancia de contar con el favor de la opinión pública y no dudan en utilizar toda suerte de intoxicaciones informativas para conseguirlo. En estas circunstancias, en las que se dispone de informaciones sesgadas, ocultas o deliberadamente falsas, no resulta fácil disponer de criterio, máxime cuando los asuntos son de enorme complejidad y discernimiento.

Desde Fedicaria entendemos asimismo que pocas cosas hay tan contrarias a los postulados de esta federación como la guerra. Ante esta tesitura, es obligado, tanto por parte del pensamiento crítico como también de las instituciones escolares, del

campo de la cultura y de las personas que lo integran, poner toda nuestra inteligencia e influencia al servicio de la Paz. Frente al derrotismo al que la realidad nos arroja, reivindicamos el papel de nuestro colectivo como parte de los movimientos culturales que no se abandonan a las narrativas sin futuro. Ya en otra terrible coyuntura adoptamos una clara posición frente a la invasión de Irak en 2003 y la sangrienta y catastrófica guerra posterior, a través de los artículos para el monográfico n.º 123/124 (2003) de la revista *Aula de Innovación Educativa*.

La actual situación no es totalmente nueva. En gran parte, podemos decir que en estos últimos años estamos viviendo, con mayor intensidad, “tiempos de desolación y desconcierto” —como los provocados por la pandemia del Covid-19, desde hace ya más de dos años—, frente a los cuales no resulta fácil explicar satisfactoriamente el presente ni pronunciarnos respecto al futuro inmediato, que nos acucia. Como señalábamos en el editorial del anterior número de *Con-Ciencia Social*, “desde una mirada crítica, nos vemos obligados a transitar desde el país de la extrañeza (echar de menos lo que nos es habitual) al país de las incertidumbres (echar en falta una seguridad ontológica)”.

Estas situaciones conflictivas hay que contemplarlas en el marco de una geopolítica mundial que sigue dependiendo de la potencia armamentística de algunos estados y, cada vez más, del control de la información y el conocimiento, forma nueva de poder —como recordábamos, asimismo, en el editorial del número 3 de nuestra revista, dedicado al tema de capitalismo y poder—, sin olvidar la grave perspectiva de la amenaza de una catástrofe ambiental a escala planetaria. Todo ello nos remite en último término —como siempre— al sistema totalcapitalista vigente, más triunfante que nunca en tiempos de imperialismos desatados.

Por lo demás, en este contexto, acecha, como en otras ocasiones, la bestia fascista. Ya lo recordábamos también en el citado editorial del anterior número de nuestra revista:

[...] más paro, control social y desigualdad abren las puertas a cualquier experiencia “antipolítica” de corte autoritario. Baste ver el auge de ciertos comportamientos de la extrema derecha posfascista subida al carro de la libertad (de llevar armas, de elegir la educación de los hijos, de deslegitimar a los poderes públicos democráticos, de renegar de la ciencia, de adoctrinar, de crear sectas, de reescribir mendazmente el pasado, etc.) en España y en otros países.

En Fedicaria siempre hemos asumido la necesidad y la obligación ética de afrontar esos problemas, con una teoría potente como instrumento y actuando con coherencia en la “esfera pública” —un concepto básico en nuestro ideario, como se recoge en el artículo de García Pérez en este número—, y no solo en el ámbito escolar. Ya declarábamos también en nuestro editorial del número 19 (2015) de *Con-Ciencia Social* nuestra posición en relación con los problemas del presente:

Sin ilusiones de relatos salvadores, pero sin la menor resignación, la línea editorial de *Con-Ciencia Social* ha sido un observatorio crítico del pasado para fortalecer la capacidad de juzgar el presente con declaradas intenciones emancipatorias. [...] Nos situamos en unas tradiciones de muy amplio espectro temático y teórico con la voluntad de enriquecerlas, de huir del etiquetado y del anquilosamiento. Imperativamente cambia la vieja ciencia y conciencia social, al tiempo que persisten las manifestaciones de injusticia, de barbarie, de dominación e irracionalidad, al menos en el largo tiempo del capitalismo. [...] Para el futuro hay que dejar constancia del presente, no al modo de notariales anotaciones, sino con las posiciones del que se siente participe de su tiempo.

En esa línea, nuestra concepción de la intervención educativa ha intentado ir más allá del estricto campo de la llamada innovación, de forma que, para este colectivo, frente a las posiciones didácticas al uso —como recogen los artículos de J. Mainer y de F. F. García en este mismo número—, la didáctica no ha sido nunca una receta, ni un modelo elaborado por los expertos para aplicar en el aula, sino que la didáctica crítica ha significado “una didáctica de la crítica”. Y esa crítica es el instrumento privilegiado para el análisis de los problemas y para la actuación consecuente. Por ello, en los tiempos que corren, es urgente “aprender la crítica” y, por tanto, “educar para la crítica”, que es educar para entender la complejidad (frente a la simplicidad irritante con que se analizan los acontecimientos) y para asumir compromisos (frente a la insensibilidad ante los problemas y el mirar para otro lado).

Precisamente ahora se advierte con toda su potencia la relevancia de una educación de la crítica, pues, si no el único, es este un asidero primordial para afrontar con mayor capacidad el desentrañamiento de una realidad que el sistema envuelve en la bruma de la desinformación. Pero no hay que engañarse y pensar que esto sólo ocurre en situaciones como las que vivimos. La neblina es parte de la naturaleza de

las sociedades de control en las que se verifica la máxima del poder: “Dejad que hagan lo que quieran, pero haced que quieran lo que nosotros queremos”. Las omnipresentes y oligárquicas estructuras mediáticas constituyen las piezas fundamentales de la industria de las conciencias. Y un sistema educativo adormecido en el magma de la tecnoburocracia es complemento y cómplice nada despreciable en esa maquinaria.

La tarea, sin embargo, no es inabordable, ni la situación, afortunadamente, responde a un destino inexorable. La diversidad de las sociedades democráticas y los históricos logros de los movimientos de transformación social han hecho posible que el diseño del “mundo feliz” siempre se tope con contradicciones y conflictos. Y ahí la formación de sujetos —y de colectivos— críticos tiene algo que decir. Ya no caemos en la ingenuidad de pensar que la escuela tenga capacidad para promover un cambio decisivo hacia la justicia y la emancipación, pero no debemos renunciar a ninguna de sus posibilidades, por muy modestas que sean. Para que la educación ayude a ese propósito tiene que ser una educación realmente crítica.

Es lo que ha intentado, desde hace varias décadas, el programa de Fedicaria, que, sintéticamente, se ha plasmado —como, asimismo, se recuerda en el artículo de García Pérez— en una serie de principios guía o “postulados básicos para un programa de acción”, contemplado en el marco de una “política de la cultura”. Así, nuestro principio de “problematizar el presente” significa enfocar la enseñanza (y no solo de lo social) abordando los problemas relevantes del presente, pero con la peculiaridad de que lo hacemos contemplando dichos problemas en su génesis histórica y desde la sospecha acerca de las verdades consolidadas en el sistema dominante. En ese sentido, este principio va estrechamente ligado a un segundo postulado, “pensar históricamente”; un posicionamiento que va más allá de la idea de tomar la historia como referente para el análisis de la realidad actual y que aborda las realidades de forma dialéctica y genealógica, intentando entenderlas en sus procesos de cambio, negando el esencialismo. Ello implica, entre otros aspectos, el abordaje de los aspectos sociales y conflictivos y la recuperación histórica de los pasados traumáticos, desde una perspectiva de “historia con memoria”. De hecho, Fedicaria participa en la organización del I Congreso Internacional “Historia con Memoria en la Educación”, que se celebrará en Pamplona/Iruña en noviembre de este año.

“Educar el deseo” es otro de los postulados fedicarianos. Nuestra concepción de la didáctica crítica se sitúa, en efecto, en el lugar “donde concurren necesidades y

deseos”, en la dialéctica entre lo deseable y lo posible; somos conscientes, a ese respecto, de que no podremos lograr una liberación total, pero tenemos que impugnar e intentar debilitar los efectos más perniciosos de la dominación. Por ello creemos que hay que enseñar al deseo a “desear más, desear mejor y desear de una manera diferente”. Otro de nuestros postulados, “aprender dialogando”, supone contemplar el diálogo como instrumento privilegiado de la educación, pero entendiendo ese diálogo no simplemente al modo de la mayéutica socrática sino como “sospecha vigilante de la verdad”. Por fin, la “impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales” es otro de nuestros postulados, que guarda coherencia con una de las ideas centrales del pensamiento y la acción en Fedicaria: el análisis crítico de la educación. Asumimos así una posición contrahegemónica que nos lleva a luchar contra la cultura dominante, aprovechando las debilidades que presenta el propio sistema.

Este es el ambicioso programa de didáctica de la crítica que asumimos como colectivo. No es una tarea que pueda quedar —como ocurre en los contextos académicos habituales— en manos de especialistas supuestamente expertos en la temática, sino que es tarea de las y los docentes, considerados, en este sentido, como “intelectuales específicos”, en cuanto que son (somos) portadores de un saber especializado susceptible de ser reconvertido, dentro de la institución escolar, en esa práctica contrahegemónica que constituye un signo de identidad de Fedicaria. Esta toma de posición rompe con la tradicional división del trabajo, en la educación, entre los que piensan y los que ejecutan. Y ello exige, desde luego, otro tipo de formación del profesorado, que opte por una relación más interactiva entre lo que se considera teoría y lo que se considera práctica y que derribe las fronteras entre el mundo académico y el mundo de la docencia a pie de aula; lo que supondría, en último término, un proceso de construcción de otra identidad profesional.

Esa otra formación del profesorado es tanto más necesaria ante la ola de tecnoburocratismo que invade el mundo de la educación y que rutiniza cada vez más la labor docente. De ahí la necesidad de analizar críticamente la utilización de las tecnologías para controlar el sistema escolar. El mundo de las nuevas tecnologías — al que se refiere el artículo de este número de Colomer, Fuertes y Parra— tiene que ser forzosamente tenido en cuenta, pues en él estamos inmersos y nos envuelve. Sin duda, constituye una de las muestras más evidentes de la tecnocracia del totalcapitalismo dominante en nuestra sociedad; un campo específico de crítica, lucha y confrontación, merecedor de un análisis complejo (frente a los habituales enfoques

simplistas), en el que, en todo caso, hay que desenvolverse desde la perspectiva contrahegemónica que contemplamos en Fedicaria, trabajando en los resquicios del sistema.

En suma, creemos que la propuesta fedicariana de una didáctica de la crítica mantiene su vigencia y su virtualidad para hacer frente a los graves problemas a los que se enfrenta la sociedad. En ese sentido, siguen siendo indispensables amplias “plataformas contrahegemónicas de pensamiento”, como Fedicaria, que sigan desarrollando esta labor, pues, como sosteníamos en el editorial —antes citado— de nuestro número 4, “en el ámbito de lo simbólico y de crítica de la cultura y la educación se encuentra el lugar más propio de las gentes de Fedicaria”.

En este número 5 (de nuestra segunda época de *Con-Ciencia Social*) se recogen cinco artículos monográficos dedicados, como se indica en el propio título del número, a “Crítica de la didáctica y didáctica de la crítica”, así como siete artículos de “apuntes críticos” que abordan temáticas de interés en el ámbito fedicariano.

De los artículos monográficos, el primero, firmado por Juan Mainer, explora la deriva del campo discursivo y profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española durante los últimos casi cuarenta años, desde 1984, momento en el que tal área de conocimiento adquirió carta de naturaleza académica en el currículo universitario. El texto, que enlaza con otros estudios realizados por el autor en el marco del proyecto Nebraska, de Fedicaria, explica la forma en que ha venido configurándose la corporación profesional de los didactas de las ciencias sociales en España, así como sus reglas y juegos de poder, al tiempo que proyecta una mirada crítico-genealógica para dar cuenta de su inanidad epistemológica y, dado su proverbial ensimismamiento, de su probada incapacidad para influir en la mejora de la práctica educativa.

En el segundo artículo Francisco F. García Pérez recapitula, a partir de un amplio conjunto de textos, la aportación de Fedicaria, como colectivo, a la crítica de la didáctica, así como a la elaboración de una didáctica de la crítica. Partiendo de una caracterización de la propuesta fedicariana de una didáctica crítico-genealógica, se exponen los postulados básicos de Fedicaria para un programa de acción de “didáctica de la crítica” y se analizan diversos aspectos relacionados con la intervención educativa. Por fin, se concluye con algunas reflexiones en torno a dos

cuestiones, dignas de debate, no abordadas suficientemente en el marco del colectivo fedecariano, como es la dimensión generacional en el desarrollo de Fedecaria y la incorporación de la perspectiva feminista a la didáctica crítica.

Además del artículo de Juan Mainer, el monográfico incluye otros dos artículos que obedecen al común propósito de dar cuenta con cierta perspectiva histórica tanto del devenir como del estado actual en que se encuentran los estudios sobre didáctica de las ciencias sociales, en este caso en Latinoamérica, con dos aportaciones sobre la construcción y desarrollo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales escritas desde Chile, por Graciela Rubio y Carolina Maturana, y desde Colombia, por Sandra Patricia Rodríguez, Wilson Armando Acosta y Jorge Enrique Aponte. Ambos textos son fruto, por el momento, del encargo que se realizó desde la coordinación de este monográfico a colegas de los cuatro países —Argentina y Brasil, además de los ya citados— que, junto a España, forman parte del proyecto iberoamericano “Violencias políticas, dictaduras y transiciones en perspectiva comparada. Pasados traumáticos recientes que no pasan”, creado en 2020. Como nuestras lectoras y lectores comprobarán, ambos artículos no se limitan solo a presentar críticamente el desarrollo histórico y el estado en que se encuentran las investigaciones en el momento presente en sus respectivos países, sino que además dan cuenta de relevantes perspectivas y proyectos en los que sus autoras se hallan trabajando. Así pues, estas pertinentes colaboraciones realizadas desde el otro lado del Atlántico, puestas en diálogo con el resto de los trabajos que componen el monográfico, contribuyen a construir un marco de preocupaciones y temáticas comunes que quedan abiertas al debate colectivo y también a ulteriores desarrollos conjuntos.

Cierra la parte monográfica un quinto artículo, firmado por Juan Carlos Colomer, Carlos Fuertes y David Parra, que realiza un estudio diacrónico de la incorporación de la tecnología al campo de la enseñanza de la Historia, prestando especial atención a los medios audiovisuales y digitales. El trabajo esboza los retos que la incorporación de este tipo de medios ha planteado para la educación histórica y señala los riesgos de que esa incorporación pueda hacerse en términos estrictamente metodologicistas, prescindiendo de la reflexión sobre la dimensión epistemológica y sobre las finalidades del contenido a enseñar. El análisis se concreta en el ejemplo de la iniciativa educativa “Aprendemos en casa”, de RTVE.

Los “apuntes críticos” abordan diversas temáticas. Irene Laviña reseña un proyecto didáctico innovador destinado a la enseñanza de las Ciencias Sociales a

partir de la reflexión sobre conceptos políticos y sociales (en el marco de la historia de los conceptos), cuyos resultados se concretan en tres libros destinados especialmente a docentes de secundaria y bachillerato, con propuestas prácticas para llevar al aula.

El texto de M^a Engracia Martín Valdunciel, a partir de la colección *Feminismos* de editorial Cátedra, reflexiona sobre los estudios feministas contemporáneos entendidos como una herramienta hermenéutica ineludible para escrutar el sesgo androcéntrico del conocimiento y las profundas desigualdades derivadas del patriarcado y el capitalismo. Se resalta el compromiso y el rigor de la citada colección cuyos títulos no sólo han abordado las relaciones de poder y los mecanismos que sustentan el sistema género-sexo, sino que tienen la virtualidad de ofrecer análisis y reflexiones de gran calado teórico y político. Por lo demás, este artículo constituye un cierto adelanto del tema monográfico del siguiente número, el 6, de *Con-Ciencia Social*.

Julio Mateos realiza una interesante reseña de la obra de Juan Mainer *Consagrar la distinción. Producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*, destacando la perspectiva genealógica y crítica adoptada por el autor para desvelar el entramado de una construcción histórica y social típicamente provinciana, un Instituto de Enseñanza Media, que, junto a sus establecimientos homólogos, contribuyó a la génesis del Estado moderno en España, en un periodo vinculado a un modo de educación tradicional y elitista.

Con ocasión de la publicación de *Capital e ideología*, del científico social Thomas Piketty, Jesús Ángel Sánchez Moreno ofrece una aproximación crítica a dicha obra dentro del Proyecto Piketty, en el que se incluiría también su anterior obra *El capital en el siglo XXI*. Ambas concluyen la ambiciosa tarea de investigación de Piketty sobre las desigualdades, desarrollada desde los años 90 del siglo pasado. Se valora el trabajo riguroso y honesto del científico, que, como es habitual en él, va acompañado por una web donde los lectores pueden obtener acceso a los datos manejados para la investigación.

Javier Rujas centra su texto en la crítica de la meritocracia en relación con la educación, indagando en los orígenes del significado de aquel concepto, surgido en los años 1950 para alertar sobre los peligros de construir una sociedad basada exclusivamente en el mérito y que ha ido perdiendo su connotación negativa en los países occidentales al tiempo que, sin embargo, aumentaba la desigualdad. La meritocracia constituye una ideología incorporada en la socialización, especialmente

en el sistema escolar, bien en su versión progresista (la igualdad de oportunidades) o en su versión conservadora (la llamada cultura del esfuerzo), y es, además, un recurso estratégico en las luchas que se dan en distintos campos, instituciones y profesiones.

José Miguel Gastón y César Layana presentan el programa “Escuelas con Memoria”, impulsado por el Instituto Navarro de la Memoria (del Gobierno de Navarra), que proyecta una mirada crítica sobre nuestro pasado traumático, utilizando la memoria como una herramienta educativa fundamental para el abordaje de dicho pasado y como pieza clave para la interpelación y reflexión sobre el presente y el futuro. El programa pretende favorecer la puesta en marcha de proyectos educativos de centro, interdisciplinarios, en los que el alumnado pueda elaborar sus propias narrativas sobre el pasado controvertido y conflictivo, favoreciendo así el fortalecimiento de la ciudadanía democrática. Este tipo de proyectos, trabajados de forma colaborativa, pueden ir tejiendo en el territorio toda una red de “Escuelas con Memoria”.

Finalmente, en el séptimo apunte crítico, César Rina aborda las tensiones entre nacionalismo y cosmopolitismo en el siglo XIX, poniendo de relieve el horizonte de posibilidades y las derivas de ambos modelos, señalando el interés educativo de esta cuestión. Para ese análisis el autor toma como eje la obra *Los Europeos*, del historiador Orlando Figes, en la que se ejemplifican dichas tensiones en dos temáticas principales: la nacionalización de la ópera de Wagner y la irrupción del turismo de masas con el ferrocarril. Siendo evidente que los procesos de nacionalización acapararon más energías y espacios que las alternativas federales, universalistas o cosmopolitas, sin embargo, señala Rina, el proceso histórico no fue unidireccional.

