

Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica

Fedecarian contributions for a didactics of critique

Francisco F. García Pérez
Fedecaria-Sevilla
ffgarcia@us.es

Recibido en marzo de 2022
Aceptado en marzo de 2022

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24268

RESUMEN

Se reseña la aportación básica de Fedecaria, como colectivo, a la crítica de la didáctica, así como a la elaboración de una didáctica de la crítica. Con ese objetivo se hace una primera aproximación a la propuesta fedecariana de una didáctica crítico-genealógica, entendida como "didáctica de la crítica"; se exponen, a continuación, brevemente los postulados básicos que se han formulado en Fedecaria para desarrollar un programa de acción de didáctica de la crítica; se aborda posteriormente el análisis de la intervención educativa tal como se ha planteado y debatido en Fedecaria, exponiendo algunas líneas estratégicas de actuación; y se concluye con algunas reflexiones, que quedan abiertas, en torno a algunos aspectos que han constituido cuestiones de debate no desarrolladas suficientemente en el marco del colectivo fedecariano, como es la dimensión generacional en el desarrollo de Fedecaria (con aportaciones a ese respecto de miembros del colectivo) o la incorporación de la perspectiva feminista a la didáctica crítica.

Palabras clave: Fedecaria, crítica de la didáctica, didáctica de la crítica, postulados fedecarianos, intervención educativa, política de la cultura.

Referencia

García Pérez, F.F. (2022). Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 35-94. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24268

ABSTRACT

The basic contribution of Fedecaria, as a collective, to the critique of didactics, as well as to the development of a didactics of critique, is reviewed. With this aim in mind, an initial approach is made to the Fedecaria proposal of a critical-genealogical didactics, understood as "didactics of critique"; the basic postulates that have been formulated in Fedecaria to develop a programme of action for didactics of critique are then briefly outlined; the analysis of educational intervention as it has been proposed and debated in Fedecaria is then dealt with, setting out some strategic lines of action; It concludes with some reflections, which remain open, on some aspects that have been issues of debate that have not been sufficiently developed within the Fedecaria collective, such as the generational dimension in the development of Fedecaria (with contributions in this respect from members of the collective) or the incorporation of the feminist perspective into critical didactics.

Keywords: Fedecaria, critique of didactics, didactics of critique, Fedecaria postulates, educational intervention, culture policy.

Aprovechamos la edición de este volumen 25 de la revista *Con-Ciencia Social* (5.º número de su segunda época, una vez cerrada la primera época con otros 20 números), dedicado específicamente a la crítica de la didáctica y la didáctica de la crítica, como una oportunidad para re-visitarse y reseñar las aportaciones que los miembros de Fedecaria y la propia Federación Icaria como colectivo han venido realizando a ese respecto, desde los años 90. Para ello hemos vuelto a las fuentes, sobre todo a artículos editados en nuestra revista, pero también a aportaciones a Encuentros de la Federación y a otros materiales, con el propósito de rescatar lo que consideramos fundamental y, por tanto, relevante de ese bagaje fedecariano, sometiéndolo, en cualquier caso, a reflexiones críticas que puedan seguir alimentando debates que consideramos necesarios en el ámbito de la educación¹.

Con esa perspectiva, se ha estructurado este artículo en cuatro partes básicas: se parte de una primera aproximación a la propuesta fedecariana de una didáctica crítica; a continuación se sistematizan los postulados básicos que se han ido formulando en Fedecaria para un programa de acción de didáctica de la crítica; se aborda posteriormente la cuestión de la intervención educativa tal como se ha planteado y discutido en Fedecaria; y se cierra —o, mejor, queda abierta— la reflexión con algunos puntos que han constituido cuestiones de debate, más o menos desarrolladas, en el marco de la federación.

No se pretende realizar un panegírico del legado de Fedecaria ni contrastar, al modo académico convencional, nuestras propuestas con otras posiciones, sino —como se decía— revisitar el bagaje que hemos ido construyendo y ofrecerlo a reflexión y debate. Las valoraciones y tomas de posición, en coherencia con nuestra tradición, corresponden al profesorado y, en general, a las personas interesadas —o, más bien, implicadas— en estas cuestiones.

¹ Por coherencia con este enfoque de rescatar aportaciones anteriores y revisitarlas, gran parte del texto del artículo estará constituido por citas de las fuentes originales. El riesgo de que resulte tediosa la lectura por la abundancia de citas puede quedar compensado por la (intención de) búsqueda del rigor y por la puesta en valor de dichas aportaciones. En todo caso, esta recapitulación, si bien pretende ser honesta, no puede evitar el sesgo subjetivo, que se trasluce no solo en los comentarios y posibles interpretaciones, sino en la misma selección —además, obligadamente restringida— de los documentos. En todo caso, queda en manos de los lectores y lectoras el diálogo con el texto y la interpretación personal del mismo.

LA PROPUESTA DE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA. CRÍTICA DE LA DIDÁCTICA Y DIDÁCTICA DE LA CRÍTICA

ALGO MÁS QUE DIDÁCTICA

En Fedecaria la opción por una didáctica crítica siempre se ha considerado desde una perspectiva más amplia y ambiciosa que como una mera alternativa a otros enfoques de la didáctica al uso. En este mismo número, en el artículo precedente, Juan Mainer (citando el artículo de Cuesta et al., 2005, p. 37) recuerda que “concebimos la didáctica crítico-genealógica como una actividad teórico-práctica que se ejercita en un espacio público al servicio de postulados e ideas que anticipan una sociedad distinta a la regida por los principios operantes en el capitalismo”. En ese sentido, la crítica (genealógica) de la didáctica y la didáctica crítica constituyen enunciados inseparables que se explican y refuerzan el uno al otro.

En efecto, tal como se ha ido planteando y desarrollando a lo largo de la trayectoria de Fedecaria, la propuesta de una “didáctica crítica” se transforma en la propuesta básica de una “didáctica de la crítica”, que se presenta, podemos decir, como todo un programa de pensamiento y acción. Ya en una etapa temprana de la federación Raimundo Cuesta, admitiendo que esa opción didáctica podría entenderse —con palabras de Wilfred Carr— como “una ciencia crítica de la educación” (1999, p. 91), asumida y construida por comunidades teóricas, como era ya el caso del colectivo fedecariano, afirma:

Una didáctica de la crítica [... tiene que] repensar la escuela en su totalidad como lugar de socialización e imaginar nuevos tiempos y nuevos espacios, remozadas prácticas profesionales y una muy distinta participación de todos los agentes educativos en su propia formación, de suerte que se hagan factibles las condiciones para la emancipación y la educación crítica del deseo. (Cuesta, 1999, p. 80)

Estamos, pues, ante un programa de pensamiento y acción, en el cual se entiende la didáctica crítica —o la didáctica de la crítica, según se ha dicho— como una actividad “teórico-práctica”, que se desarrolla en la dialéctica “entre la necesidad y el deseo”. Esa dialéctica delimita, pues, el campo de pensamiento y acción:

Una pedagogía que se diga radical [...] debe sustentarse sobre el blochiano acontecer histórico “deseante e insatisfecho” de los seres humanos, de modo que

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica la teoría y la práctica de la enseñanza no renuncien a considerar las necesidades, los sueños y los deseos que dibujan, en las mentes y en los actos humanos, el futuro de la vida social conforme a un horizonte utópico desiderativo. (Cuesta, 1999, p. 71)

En ese sentido, a pesar de la desconfianza hacia las posibilidades de la escuela, derivada del análisis crítico de la misma, en Fedecaria no se renuncia a la perspectiva de la acción transformadora, como más adelante se comentará. Se trabaja en esa dialéctica entre las condiciones sociohistóricas de la escuela (difíciles de cambiar) y las posibilidades y deseos de una escuela (una educación) mejor. De ahí que se ponga énfasis en “educar el deseo” para “aprender a desear un mundo realmente mejor”, como señala R. Cuesta con palabras de William Morris: “enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más y, sobre todo, a desear de un modo diferente” (Cuesta, 1999, p. 72). Esta aportación es ciertamente novedosa y “contiene todo un programa contrahegemónico dentro de la escuela de la era del capitalismo” (ob. cit., p. 73), que ha reprimido siempre el deseo. Y conviene aclarar que no se trata solo de una cuestión de la volición, pues esta declaración está estrechamente vinculada a la acción, ya que “enseñarle al deseo a desear” [...] es enseñar y aprender a actuar con coraje cívico en los espacios públicos de la vida social” (ob. cit., p. 72); lo que vendría a ser, en definitiva, el enfoque de educación cívica asumido en Fedecaria, como veremos.

Esa dialéctica necesidad-deseo está siempre presente en el ideario fedecariano, lo que significa, por una parte, no renunciar a metas de transformación, pero, por otra no caer en el “idealismo pedagógico” (que tantas frustraciones ha causado), pues “las ideas, especialmente las buenas ideas, si no se refieren a las bases materiales e institucionales donde se pretenden aplicar, conducen ineluctablemente al idealismo” (Cuesta, 2011, p. 23). Hay que tener en cuenta, por tanto, que los cambios necesarios están condicionados por limitaciones prácticamente estructurales del sistema escolar. Situar y actuar en esa dialéctica es todo un reto, para el cual en Fedecaria se han ido ensayando diversas actuaciones en la práctica docente. Es, sin duda, una meta difícil, propuesta para ser asumida por docentes verdaderamente reflexivos y críticos.

Desde este supuesto, se insiste en la prioridad de mantener una perspectiva explicativa que permita comprender “la complejidad y opacidad de las estructuras estructurantes del comportamiento de los agentes sociales (en el caso que nos ocupa de profesores y alumnos)”, siendo conscientes de que, en el estadio del capitalismo tardío (y de control) en el que nos hallamos, la dominación —como ya lo expresó

Bourdieu mediante su concepto de *habitus* y se había indagado asimismo en la Escuela de Frankfurt—

adquiere una faz cada vez más sutil (la violencia es más simbólica que física) y paradójica (el dominado es cómplice de su propio sometimiento), de suerte que los efectos de un poder quedan inscritos de manera duradera y no consciente en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas de percepción y disposiciones afectivas de diverso tipo. (Cuesta et al., 2005, p. 18)

En todo caso, esta perspectiva explicativa tiene que despojarse tanto del análisis “del sujeto individual como permanente calculador racional y operador consciente”, como también de la simplificación de “imaginar a los seres humanos como superficies planas e inmaculadas sobre las que es posible grabar e inscribir en su cerebro un repertorio de conductas predeterminado” (Ibid.). Se adopta así una posición radicalmente enfrentada a las “recetas” didácticas al uso y a los modelos considerados permanentemente válidos (cfr. Gimeno Lorente, 1999, p. 32). Frente a esas didácticas, que olvidan —como destaca J. Merchán (2007 y 2009)— que quien aprende en la escuela, antes que sujeto aprendiz sin más, es ante todo “alumno”, el análisis fedecariano subraya

el componente no consciente, no racional y práctico de las conductas, aspecto muy a menudo soslayado en las didácticas declarativas (la didáctica como objetivos formativos) e instrumentalistas (la didáctica como tecnología de transposición del conocimiento) al uso, en las que suele subyacer, como encriptada, una imagen de niño-alumno-normal susceptible y capaz de hacerse virtuoso al comprender la ciencia que se le ofrece en los procesos de enseñanza-aprendizaje proporcionados por la escuela. (Cuesta et al., 2005, p. 19)

Así, pues, al atribuir a la didáctica (crítica) un papel de “explicación” de la sociedad que va mucho más allá de las concepciones habituales de didáctica, podría considerarse que la propuesta fedecariana se aproxima a una cierta teoría de la educación.

TRES VECTORES DE DESARROLLO DE LA CRÍTICA DE LA DIDÁCTICA

Este proyecto, ambicioso, de una “crítica de la didáctica” se desarrolla, básicamente, a través de tres vectores: la crítica de la cultura (concepto central en

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica toda esta concepción), el análisis genealógico (de la escuela, del conocimiento y de la actualidad) y una forma alternativa de política de la cultura. Así, “cultura, historia y política forman parte y dibujan, pues, el trípode sobre el que levantamos y construimos los postulados del discurso crítico” (Cuesta et al., 2005, p. 20). Expongo sintéticamente estos tres vectores.

La crítica de la cultura. Para desvelar la mentira de la cultura hay que utilizar los instrumentos nietzscheanos de la escucha y la sospecha (Ibid.). Se sigue, en ese sentido, a los llamados “maestros de la sospecha”: Marx, Nietzsche y Freud”, y a su continuador M. Foucault, con su método genealógico. La mentira de la cultura consiste en “naturalizarla”, presentándola como un bien universal al margen de su proceso de construcción social. Es mentira que a más cultura haya más emancipación. De ahí que, por extensión, la crítica se extienda a la escuela, que de ser “una promesa de liberación devino en su contrario, en instrumento disciplinario de sometimiento” (ob. cit., p. 25). Por tanto, “es aconsejable, siguiendo la huella de Benjamin y Adorno concebir la cultura como campo de fuerzas, como constelación, como espacio dialéctico compuesto de elementos cambiantes, que no siguen un destino preconcebido y que carecen de esencia, pero no de sentido social o dirección política” (ob. cit., p. 26), en la línea, asimismo, de A. Gramsci, E. Said y los estudios culturales (R. Williams y otros).

La historia y el análisis genealógico. Utilizando el método genealógico, frente a la tradicional historia monumental, se concibe la historia como “estrategia de pensamiento y procedimiento metodológico de acceso a la didáctica crítica [...], como una contrahistoria y una contramemoria” (ob. cit., p. 28). Esta concepción se plasma en el enunciado fedecariano de “pensar históricamente”. En consecuencia, “el género de historia que propugnamos, como método y contenido, conlleva un triple análisis sociogenético: de la escuela, del conocimiento y de la actualidad” (ob. cit, p. 29).

En el caso de la escuela, se critica duramente el “paradigma feliz de la escolarización”, sostenido por el discurso economicista o/y por el ideal-progresista, insistiendo en que es necesario desentrañar “la naturaleza profundamente contradictoria y dicotómica de la escuela de la era del capitalismo” (ob. cit., p. 30), una tarea que se desarrolla con profundidad en la obra de R. Cuesta (2005) *Felices y escolarizados*.

En cuanto al conocimiento escolar, como conocimiento “engendrado en las instituciones escolares” y “naturalizado en forma de disciplinas escolares”, se le considera un saber “descontextualizado” y de carácter “examinatorio”, es decir, susceptible de ser sometido a exámenes —como bien ha destacado J. Merchán (2001)—. Y por ello una didáctica crítica tiene la obligación de “desentrañar las claves y el significado del código disciplinar que se aloja en ese tipo de conocimiento”; a ello nos ayudan, sobre todo, “la sociología crítica y la historia social del currículo”. La vía para abordar críticamente ese conocimiento heredado y superarlo será “la problematización del presente” (cfr. Cuesta et al., 2005, pp. 30-32).

En cuanto al análisis crítico de la actualidad, de nuevo, “la problematización del presente, en realidad, aparece como postulado central y como contenido sustancial de una didáctica crítico-genealógica” (ob. cit., p. 33). De lo que se deriva, como primera consecuencia, la impugnación de la idea misma de progreso. Asimismo, habría que “quebrar el primado de las disciplinas académicas en beneficio de la relevancia social de los asuntos elegidos como objetos de aprendizaje”, en definitiva, los problemas sociales relevantes. Más concretamente, se reivindica “una enseñanza de las ciencias sociales atenta a los asuntos que impiden a los seres humanos gozar de una vida mejor” (Ibid.). Y como orientación para la docencia se apunta la conveniencia de organizar y secuenciar los “contenidos de enseñanza en un *íter* presente-pasado-presente-futuro, que enlaza con tradiciones pedagógicas enfrentadas al clásico diseño historicista, evolucionista, occidentalizante y pacatamente cronológico del código disciplinar fundado en el modo de educación tradicional elitista del siglo XIX” (ob. cit., p. 34).

La necesidad de otra “política de la cultura”. Se propugna una “cultura pública” o “cultura civil”, una “cultura común” muy diferente del canon dominante, una cultura resultante de “una práctica continuamente reformulada y construida colectivamente, siempre provisional y no definida previamente”, como “proyecto digno de ser pensado y realizado según las diferentes coyunturas histórico-políticas”. Se trata, pues, de un camino no predeterminado y siempre por andar. “A esa aspiración hacia un conocimiento distinto tanto en su contenido como en su uso y apropiación es a lo que nosotros llamaremos cultura pública o cultura civil” (ob. cit., p. 35). En coherencia con esa cultura, es necesaria otra política de la cultura, que “implica, en cierto modo, repolitizar el campo de fuerzas donde se relacionan, en sucesivos círculos

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica envolventes, la cultura, el currículum y la didáctica”. En ese sentido, “la política de la cultura acontece como confrontación ideológica y como constitución de instancias y contrapoderes susceptibles de garantizar nuevas posiciones de saber-poder en la vida social”. Esa política de la cultura afectaría a diversos planos, en especial a la política curricular; se propugna, en consecuencia, un currículum “suficientemente abierto como para poder ejercitar una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia la comprensión de los problemas sociales relevantes del mundo actual” (Ibid.), como se había señalado anteriormente.

ESFERA PÚBLICA, EMANCIPACIÓN Y CIUDADANÍA

Como se aprecia a través de los tres vectores expuestos, el ámbito en el que se desarrolla la crítica de la didáctica es, lógicamente, el espacio público, donde su actuación se halla al servicio de postulados e ideas que anticipan una sociedad distinta a la regida por los principios operantes en el capitalismo. De hecho, en Fedecaria siempre se ha interpretado que la intervención tiene que ir más allá de los límites tradicionales de la escuela. La mirada se ha puesto en la sociedad, considerando que la acción ha de desarrollarse en la “esfera pública”, un concepto especialmente relevante para reinterpretar la ciudadanía, asumiendo que en último término se trata de una lucha por la hegemonía². En ese sentido, múltiples aportaciones del entorno fedecariano han tratado la esfera pública —sin confundir “lo público” con “lo estatal”— como una idea central, en último término, para la concepción de la ciudadanía.

Raimundo Cuesta, al presentar los rasgos fundamentales de la federación (y recogiendo aportaciones anteriores), sintetiza así esta dimensión:

Algunos fedecarianos hemos venido sosteniendo la idea de considerar la didáctica crítica como actividad teórico-práctica en el marco de las pugnas por la hegemonía en el terreno de las relaciones de saber-poder que se despliegan dentro del espacio de apuestas y posibilidades que llamamos política de la cultura (Cuesta, 1999; Cuesta et al., 2005). Tal consideración aleja la didáctica de un mero territorio de conocimiento academizado y oficiado por su correspondiente campo profesional. Así, pues, dentro de esta perspectiva, la educación escolar y la enseñanza de la historia se conciben como una tarea propia de aquellas que, en

² Recordemos a este respecto que a Gramsci el concepto de hegemonía le sirve “para explicar cómo, en la vida social, la dominación se ejerce mediante una mezcla de violencia más consenso” (Cuesta, 2011, p. 22).

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica la esfera pública, contribuyen a modificar las asimetrías de poder que reinan en los espacios públicos de la vida democrática. (Cuesta, 2011, p. 21)

El ejercicio de la crítica de la didáctica se inscribiría, pues, en el marco de los conceptos, de raíz habermasiana, de “esfera pública” y de “uso público de la historia”³, lo que implica

una consideración de la función de los profesores como *intelectuales específicos*, o sea, en tanto en cuanto portadores de un saber especializado susceptible de ser reconvertido, dentro de las instituciones como la escuela, en práctica contrahegemónica rompiendo, al introducir momentos de nueva conciencia social, la racionalidad de la dominación que impera en el mundo de la educación y lugares adyacentes. (Cuesta, 2011, p. 21)

Esta perspectiva se ha aplicado de una manera específica al planteamiento de la enseñanza de la historia:

Hegemonía (momento de condensación cultural de las relaciones de poder), esfera pública (espacio, como la escuela, abierto a la deliberación) y didáctica crítica (actividad teórico-práctica con interés emancipador) dibujan los tres vértices de un triángulo interactivo dentro del que se ha de mover la práctica y el pensamiento del docente. Dentro de este dúctil y dinámico trípode de fuerzas la *historia con memoria* reclama como idea central el *uso público de la historia*. [...] De donde se infiere que una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, deba acudir a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía. (Cuesta, 2011, p. 22)

También José M^a Rozada se había aproximado a esta idea, abogando por la escuela como espacio público: “La escuela pública, precisamente por ser tal, debe promover espacios públicos de debate y diálogo sobre lo que se hace en ella” (1999, p. 58); y ello afecta tanto a los docentes como a los ciudadanos en general. Una idea que han corroborado otros colegas, como Xosé Manuel Souto, desde la perspectiva

³ En relación con estos conceptos —así como en otros aspectos— se aprecia la influencia de las aportaciones habermasianas en el ideario de Fedecaria, lo que está presente con claridad en la producción de algunos colegas, como José M^a Rozada, Xosé Manuel Souto y, muy especialmente, Paz Gimeno (vid. especialmente su obra, síntesis de su tesis doctoral, Gimeno Lorente, 1995).

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica de la geografía: “[...] el espacio público escolar es aquel lugar en el cual las personas pueden intercambiar libremente sus opiniones, deseos y emociones. Es un espacio que se manifiesta en unos volúmenes contruidos (aulas, patios, gimnasio...) y en unos ámbitos de relación interpersonal (alumnos, profesores, familias y vecinos)” (2007, p. 19).

Asimismo, Jaume Martínez Bonafé, en su ponencia para el X Encuentro de Fedecaria (celebrado en 2004 en Valencia), reivindica la idea de la escuela como espacio público y lo argumenta desde cuatro aproximaciones. Como aproximación epistemológica, entiende el “espacio público” directamente vinculado a la acción política. Así, citando a Hannah Arendt, afirma que el espacio público y la política dan autenticidad a la esfera social: “un espacio público es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos”. Y prosigue: “El espacio público requiere además que todos y todas, sin exclusiones, podamos actuar como ciudadanos, es decir, que nos hayamos constituido en una sociedad civil de iguales”. Por tanto, “la escuela como espacio público es, entonces, la posibilidad y la voluntad de una construcción colectiva de un proyecto político para la educación del sujeto y el desarrollo de la ciudadanía” (Martínez Bonafé, 2004, p. 52).

Desde una aproximación histórica, se matiza que la escuela pública no tiene por qué ser identificada estrictamente con la “escuela estatal”, como también se dijo anteriormente. De hecho, ya era un eslogan clásico de los MRP lo de “hacer pública la escuela pública”. Y ello conecta con una larga tradición reivindicativa, por ejemplo, desde Ferrer i Guardia y otros predecesores en esta lucha (cfr. ob. cit., p. 54). Como aproximación política, “lo que hace la escuela en cada momento histórico, es concretar la hegemonía de un proyecto político en términos educativos” inevitablemente (Ibid.). Por fin, como aproximación pedagógica, se subraya “la importancia de la escuela como laboratorio de la ciudad” y por tanto de la ciudadanía (Ibid.). En ese sentido, es evidente el papel contrahegemónico que ha de jugar el conocimiento, en general, y específicamente el conocimiento presente en el currículum: “Pensar la escuela como esfera pública en el marco de un proyecto social de radicalización democrática nos compromete directamente en el debate de cuál es el currículum escolar de ese proyecto social” (ob. cit., p. 55).

Aunque en Fedicaria nunca hemos depositado unas expectativas excesivas en el papel del conocimiento presente en el currículum como factor de cambio real de la escuela, no se puede separar el proyecto social de la potencialidad del conocimiento escolar que consideremos deseable para el currículum. Por ello, el problema del conocimiento escolar tiene que ser una cuestión central de un proyecto de transformación de la escuela, y por tanto de transformación de la sociedad, pues ya sabemos que la cultura tradicional, de la que se nutre el currículum, está atravesada por relaciones de poder, y, si asumimos un planteamiento contrahegemónico, es indispensable intentar, por los medios disponibles, otra hegemonía⁴.

Como resalta también Martínez Bonafé, el saber “solo es educativo si contribuye a la emancipación de un sujeto que crece en autonomía, que es decir también —al menos, desde Kant— que la categoría de emancipación incluye la de un saber emancipatorio” (ob. cit., p. 58).

También abundan en esta idea Javier Merchán y Francisco F. García Pérez, al vincular el conocimiento, la hegemonía y la ciudadanía. En ese sentido, se señala que la ciudadanía se construye en el ejercicio de la vida como ciudadano, pero especialmente en la escuela, que tiene ese encargo “ambivalente”. En efecto, la educación para una ciudadanía radical y comprometida tiene que ir más allá de los muros de la escuela, eludiendo debates estériles —que en ocasiones han estado en primer plano de la actualidad en las últimas décadas— como el referido a si educar para la ciudadanía corresponde a una asignatura específica o es un asunto transversal en el currículo (cfr. Merchán y García Pérez, 2008, pp. 15-16).

La cuestión de la educación para la ciudadanía no ha sido un asunto tratado con especial amplitud en Fedicaria, quizás, precisamente, porque desde los inicios (a partir de la LOGSE, en 1990, pero sobre todo de la LOE, en 2006) el debate sobre este tema ha resultado demasiado sesgado hacia lo estrictamente curricular, y, desde luego, porque la asunción de una didáctica crítica ya implica, por sí misma, un fuerte compromiso ciudadano. De hecho, cuando lo hemos tratado ha sido vinculándolo a la idea de intervención en la esfera pública. El XII Encuentro de la federación (en 2008 en Sevilla), con el título “Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela”, se dedicó a esta temática, y algunas de las ideas básicas manejadas quedaron recogidas en el artículo citado (Merchán y García Pérez, 2008).

⁴ En ese sentido, la categoría de saber-poder constituye una idea clave en Fedicaria.

En esa línea, nos hemos pronunciado por una ciudadanía que sea: de carácter global (planetario); con capacidad para afrontar incertidumbres y abordar problemas; activa y comprometida, es decir, vinculada a la actuación sobre problemas reales en distintas esferas de la vida pública. En coherencia con los planteamientos de una crítica de la didáctica, antes señalados, esa acción habría de estar vinculada al conocimiento y a la cultura, como recursos de poder, pues “el conocimiento y la cultura se muestran como recursos de poder por cuanto unas formas de saber y entender pueden propiciar formas de actuar, de jugar en el entramado social”. Es decisivo, pues, “establecer cuál es el conocimiento y la cultura que puede contribuir mejor a la construcción de una ciudadanía crítica” (ob. cit., p. 17).

A ese respecto, tampoco nos hacemos ilusiones infundadas. La escuela tiene atribuida tradicionalmente la función de formar ciudadanos; pero, si pretendemos una formación para la ciudadanía que sea realmente activa y comprometida, tendría que ser en una escuela que fuera de verdad un espacio público de la cultura y del conocimiento, “una escuela entendida como espacio público para la reconstrucción de la cultura [...], de forma paralela —e interactiva— a la idea de ciudad como espacio público” (ob. cit., p. 19). Sin embargo, no podemos obviar que las características de la escuela que conocemos son totalmente contrarias.

En efecto, un mínimo análisis del sistema escolar nos pone de manifiesto que tanto la cultura escolar como la estructura de la escuela constituyen un marco extremadamente constrictivo para desarrollar acciones que puedan entrar en contradicción con los rasgos básicos de esa estructura y de esa cultura. Y, precisamente, educar para una ciudadanía como la que se acaba de esbozar (con un fuerte protagonismo de la acción) es algo que entra en conflicto con aspectos claves de ese sistema, entre otros, el conocimiento escolar presente en las disciplinas escolares, la estructura tradicional de espacios y tiempos escolares, la evaluación entendida como mecanismo de medición y acreditación o el papel del profesorado como transmisor de la cultura dominante (cfr. García Pérez, 2019). Por ello, habría que sospechar del “feliz consenso transcultural” en torno al papel salvador de la escuela, como destaca R. Cuesta (2005).

Desde esta constatación cabe plantearse, entonces, si el profesorado podría, realmente, educar para la ciudadanía que deseamos. La respuesta merecería un largo debate. En todo caso, creemos que habría que trabajar en las líneas marcadas por la perspectiva de didáctica crítica que estamos esbozando., pues la alternativa

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica convencional ya ha mostrado los riesgos de derivar hacia el idealismo o caer en la irrelevancia.

UNA DIDÁCTICA (CRÍTICA) MÁS ALLÁ DE SU CONSIDERACIÓN COMO DISCIPLINA

Un aspecto fundamental de la aportación de Fedecaria ha sido la crítica fundamentada de la didáctica al uso, así como de su respaldo institucional, y más concretamente de las propias características del área académica (en este caso de didáctica de las ciencias sociales), aspecto que ya se desarrolla ampliamente en el artículo de Juan Mainer en este mismo número⁵.

Ya Javier Gurpegui y Juan Mainer en un artículo del número 7 de *Con-Ciencia Social* (2003) también habían avanzado con nitidez esa crítica, al reseñar el número 28 de la *Revista de Educación*, monográfico dedicado a las didácticas específicas. Especialmente dura es la crítica al enfoque y contenido, sobre todo, del artículo introductorio (de Isidoro González), en el que se delimita “la frontera entre el trabajo del profesorado y el de los investigadores científicos” y se asume el planteamiento de que el contenido disciplinar precede a la didáctica, que solo tendría, entonces, la función de “transposición” del contenido a enseñar⁶. En contraposición reclaman una “mirada genealógica” sobre el conocimiento escolar y el currículo, teniendo en cuenta el concepto fedecariano de “código disciplinar” y defienden un modelo de profesor como “intelectual crítico”, que enseñe problematizando; en definitiva, proponen una “crítica de la didáctica y una didáctica de la crítica”, que haga de dicha crítica un instrumento privilegiado de intervención sobre la realidad escolar que se impugna (cfr. Gurpegui y Mainer, J., 2003, pp. 158-161).

Sobre estas bases, y rechazando concepciones de la didáctica como aplicación o como transposición, habituales en el campo académico, es evidente que para los componentes del colectivo fedecariano no ha sido un asunto relevante que la didáctica (crítica) se conciba o no como disciplina académica. Bien es verdad que algún debate se abrió al respecto, considerando, por ejemplo, José M^a Rozada (1992) que “la

⁵ Esta crítica se halla presente en muchas de las producciones fedecarianas. Así, por ejemplo, R. Cuesta (2001), al analizar la configuración del área académica, califica, metafóricamente, la deriva inicial de dicho campo hacia la cerrazón, como desde el *open field* al *bocage*. Por su parte, J. Mainer (2009), en una de las obras que recogen los resultados de su investigación doctoral, realiza un detallado análisis genealógico del campo académico y profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales con anterioridad al surgimiento administrativo del área.

⁶ Las críticas al modelo de la didáctica como transposición del conocimiento científico al escolar ha sido objeto de múltiples y fundamentadas críticas por parte de miembros de Fedecaria. Solo a modo de ejemplos, señalo tres: Luis Gómez, 1999; Mainer, J., 2001; García Pérez, 2015.

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica enseñanza [o quizás la didáctica] de las ciencias sociales no era (ni podía, ni debía ser) una ‘disciplina’ en el sentido en que esto se entendía en la teoría de Stephen Toulmin (1977)”, mientras que Alberto Luis planteaba que la didáctica de las ciencias sociales podía ser considerada como “una disciplina posible” (Luis Gómez, 1997 y 2002). Básicamente, en Fedecaria se ha calificado a la didáctica (tradicional) como una “invención social” con una sociogénesis determinada, frente a la que ofrece la opción alternativa de la didáctica crítica; y en esa última línea se pronuncian (y concretan más) los autores del artículo colectivo citado antes en varias ocasiones: “...en Fedecaria algunos defendemos principalmente la didáctica como actividad más que como cuerpo doctrinal fuertemente estructurado o gremio profesional bien definido...”, superando fronteras de conocimiento, incorporando a agentes sociales diversos (no solamente docentes), abordando los problemas de la escuela con una perspectiva no instrumental sino axiológica. Y esto “pone a la didáctica crítica principalmente en el ámbito de la crítica de la cultura y la problematización genealógica del presente, haciendo verdad el trípode de fuerzas que actúan en su existencia: cultura, historia y política” (Cuesta et al., 2005, p. 38).

En definitiva, de lo expuesto se puede concluir que en Fedecaria se propone “una didáctica crítico-genealógica”; lo que implica “una determinada impugnación de la cultura, el empleo de la historia como genealogía de los problemas del presente, y la inserción de lo didáctico como faceta de la política de la cultura”. Y ello apunta en último término a una tarea central, que empecé citando al comienzo, “la educación del deseo”, que se puede considerar “como una especie de síntesis del programa guía fedecariano”. En ese sentido, “la didáctica que propugnamos se emplaza en un lugar suprainstitucional, extraoficial y no predefinido epistemológicamente, donde se cruzan el pensar y el hacer, la necesidad y el deseo” (ob. cit, p. 50).

POSTULADOS BÁSICOS PARA UN PROGRAMA DE ACCIÓN DE FEDECARIA

Durante todo el proceso de construcción de ideas y de actuaciones del colectivo fedecariano se han ido definiendo algunos principios orientadores del pensamiento y de la acción, que se pueden considerar como principios fundamentantes o referentes básicos de una didáctica de la crítica. Dado que la didáctica de la crítica, como se ha expuesto en el apartado anterior, se concibe como una tarea teórica estrechamente vinculada a una política de la cultura, esos principios se han definido como “postulados

básicos para un programa de acción” de Fedicaria, es decir, a modo de enunciados-guía de la práctica.

Ya en 1999 en un artículo de Raimundo Cuesta, bajo el epígrafe de “Didáctica de la crítica: algunas sugerencias para un futuro programa”, el autor formula lo que denomina “algunos postulados a modo de tesis de esta didáctica de la crítica”. Más concretamente: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando, impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Voy a presentar, de forma resumida, estos postulados, deteniéndome —por su especial interés para una didáctica de la crítica— en los dos primeros.

PROBLEMATIZAR EL PRESENTE

En el colectivo fedicariano —y en su entorno próximo— se ha asumido, de forma explícita, la idea de orientar la enseñanza de las ciencias sociales en base a problemas, una opción de larga tradición en las corrientes innovadoras⁷. En efecto, ha sido una seña de identidad de los grupos constituyentes de la Federación Icaria el plantear la enseñanza de lo social en base a los “problemas relevantes del presente”. De hecho, prácticamente todos los grupos que formaron el embrión de la futura federación (Cronos, Asklepios, Insula Barataria, Aula Sete, Gea-Clío, Pagadi, IRES...) desarrollaron alguna modalidad de propuesta curricular innovadora centrada en el estudio de problemas⁸. Pero la cuestión está en cómo hacerlo: ¿qué son problemas del presente?, ¿cómo seleccionarlos?, ¿cómo compatibilizarlos con la obligación de tratar los contenidos (disciplinares) del currículum?, ¿cómo plantear problemas concretos y próximos con perspectivas más globales relacionadas con el sistema general sometido a crítica?, etc. (cfr. Martín, 2003, p. 33).

A ese respecto, Julio Mateos advierte que “la organización de las enseñanzas en torno a problemas del presente (y del pasado) [que propone Fedicaria] es una orientación que ha de distinguirse de otras de carácter más metodológico y menos

⁷ Algo en lo que ahora, por razones obvias de espacio y de oportunidad, no me detendré. En todo caso, es de gran interés, a este respecto, el reciente artículo de Jesús Romero Morante (2021) sobre la sociogénesis del trabajo en torno a problemas.

⁸ Es destacable el papel de Alberto Luis Gómez (plasmado posteriormente en las propuestas del grupo cántabro Asklepios) por sus tempranos estudios sobre los problemas sociales a partir de la indagación en el campo de geografía social alemana (Luis Gómez y Urteaga, 1982; Luis Gómez, 1984). Dado que tampoco es el momento de desarrollar este aspecto, pueden consultarse más a fondo algunas de las descripciones de la trayectoria fedicariana; así en Mateos, 2010 o en el editorial del número 20 de nuestra revista (Editorial, 2016).

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica crítico que tuvieron mucho predicamento en la historia de la renovación educativa”. Y sigue explicando las peculiaridades de esta opción tal como se entiende en Fedecaria:

Me refiero a los métodos de Kilpatrick, Dewey, Decroly, etc., y, en general, al conjunto de propuestas que, en tiempos de la Escuela Nueva, también se presentaban como formas alternativas a la organización disciplinar del conocimiento. Sin embargo, entre estas y la problematización del presente propugnada por algunos fedecarianos hay notables diferencias. Las globalizaciones escolanovistas tenían un fuerte componente psicopedagógico (Mateos, 2008) y estaban muy distantes de cualquier intención impugnadora de la realidad económica y social, así como de la hegemonía cultural existente. En “nuestros” desarrollos didácticos se pretendía, prácticamente, lo contrario. (Mateos, 2010, p. 6)

En efecto —concluye J. Mateos—, los problemas del presente se remiten “a su génesis histórica de forma que se propicie una sistemática sospecha sobre las verdades con las que se constituye la estructura de la dominación en sus múltiples facetas” (ob. cit., pp. 6-7). Y así se corrobora también en otras aportaciones fedecarianas (Cuesta, Mainer y Mateos, 2008).

Por otra parte, esta opción ha dado lugar a un cierto debate: optar por enseñar a través de disciplinas (la geografía y la historia, sobre todo, en el caso de nuestra área de trabajo) o mediante el tratamiento de problemas. En realidad, es un dilema que tiene escaso recorrido. En Fedecaria, en general, se ha considerado que tanto en el marco de una disciplina como desde un planteamiento interdisciplinar (o incluso más abierto) se pueden formular las temáticas a enseñar en forma de problemas, seleccionando y utilizando para el tratamiento de dichos problemas los “mejores” contenidos que nos ofrezcan las disciplinas o cualquier otra fuente de conocimiento relevante. Algunos colegas, como Xosé Manuel Souto (2018), se han pronunciado a favor de la posibilidad de trabajar problemas en el marco de la geografía. José M^a Rozada, por su parte, al referirse a la aportación que el conocimiento disciplinar podría hacer a la consecución de las metas educativas, precisaba que habría que enseñar “un conocimiento tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulgar, pero a la vez tan ‘indisciplinado’ como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen” (1991, p. 5). En ese sentido, no

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica considera necesario abandonar las disciplinas en aras de un enfoque de la enseñanza basado en problemas. Y lo razona así, de forma sintética:

Así que, si bien se puede decir que una didáctica crítica de las ciencias sociales tiene que abordar necesariamente los problemas sociales más relevantes, dado que, en último término, se orienta hacia la formación de una ciudadanía crítica y por lo tanto en su horizonte ha de situarse la praxis social, no se puede afirmar, sin embargo, que ello haya de hacerse necesariamente eliminando las ciencias sociales de los programas de enseñanza para sustituirlas por una temática relativa a los problemas. (Rozada, 1999, p. 57)

Por lo demás, reconoce Rozada que deberían ser los profesores los que, de forma gradual, se aproximen al tratamiento de los problemas desde las posiciones epistemológicas en las que mejor se muevan (cfr. *Ibid.*).

Otros colegas, asimismo, han abundado en el tema, a veces desde la perspectiva del método de trabajo. Paz Gimeno Lorente (1999), por ejemplo, destaca “el valor formativo de los conflictos” y por supuesto el planteamiento de dudas y preguntas. En esa línea, sugiere el uso de la “mayéutica” como recurso más coherente con este enfoque didáctico (cfr. p. 37).

También hemos tratado con frecuencia esta cuestión desde la perspectiva del proyecto IRES (García Pérez, 2014). Trabajar en torno a problemas relevantes es, de hecho, una opción que puede ser ampliamente justificada y desarrollada, a partir de argumentos básicos, que resumo: desde una perspectiva compleja, los problemas favorecen un enfoque del conocimiento más abierto y lleno de posibilidades; desde una perspectiva del aprendizaje, trabajar en torno a problemas es un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que pueden ser objeto relevante de enseñanza, manteniéndose, en ese caso, el conocimiento científico-disciplinar al servicio del tratamiento de aquellos problemas (cfr. García Pérez, 2015, p. 59). Por lo demás, desde este supuesto, lo lógico es trabajar con una metodología de “investigación escolar” (García Pérez, 2014 y 2015). Más concretamente, trabajar en torno a problemas sociales y ambientales relevantes parece la opción más adecuada para “educar para la participación ciudadana comprometida con los problemas del mundo” como “meta no sólo deseable sino irrenunciable” (García Pérez, 2015, p. 51).

En todo caso, en Fedicaria se define y aquilata esta idea de una forma precisa; se trata de optar, con claridad, por “una enseñanza orientada hacia el estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual” (Cuesta, 1999, p. 81), pero tendrían que ser problemas sociales reales, de verdad; además, deberían ocuparse de ellos no solo la didáctica sino la investigación educativa. Y se prefiere plantear la problematización del presente no tanto como una opción curricular o como una metodología alternativa, sino como un principio orientador o postulado para la acción educativa, en el sentido en que se han expuesto los cuatro postulados a los que me estoy refiriendo.

PENSAR HISTÓRICAMENTE

El postulado de “pensar históricamente” va más allá de tomar la historia como referente para el análisis de la realidad al enseñar. Es, ante todo, un posicionamiento que se aleja de la tradicional concepción de la “historia monumental” o “historia de anticuario” (como la denominaba Nietzsche). Se trata de “pensar dialécticamente la realidad”; lo que también Cuesta ha llamado “una didáctica genealógica [...], esto es, una enseñanza que al interrogarse sobre los problemas del presente indaga, sin fronteras conceptuales preconcebidas, sobre la génesis de su constitución en tanto que problemas relevantes para los seres humanos” (Cuesta, 1999, p. 83). Pensar históricamente “equivale a rehacer la genealogía de los problemas del presente”, que no tiene por qué ser, meramente, “lo contemporáneo”. Implica entender las realidades en sus procesos de cambio, negando el esencialismo. En ese sentido, “pensar históricamente exige [hacer] una contrahistoria” (ob. cit., p. 84). Para ello en Fedicaria bebemos de fuentes como la sociología crítica de la educación, la historia social del currículum y el método genealógico nietzscheano-foucaultiano, así como de las aportaciones de Bourdieu (Cuesta, 2003).

El desarrollo de este postulado ha llevado a profundizar —en especial por parte de Raimundo Cuesta— en las relaciones entre historia y memoria, abordando desde una perspectiva nueva la escala temporal del análisis y proponiendo como alternativa “una historia con memoria”:

Las memorias sociales no sólo son consecuencia de experiencias vividas, sino también de situaciones históricas, que, aunque no vividas, acaban recordadas colectivamente y, transmitidas de generación en generación, se encarnan en las vivencias de los individuos. De modo que la relación entre historia con memoria y

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica nuestro postulado de “pensar históricamente” no predetermina la escala temporal de lo que interesa estudiar. Dependiendo del problema que abordemos (otro de los postulados críticos consiste en “problematizar el presente”), así deberá ser el horizonte temporal considerado [...]. En definitiva, dentro de la concepción de didáctica crítica que propugnamos, la cuestión no estriba tanto en considerar la temporalidad como un problema como en entender que la crítica supone una negación o problematización del presente y que la explicación de cualquier problema social no se puede realizar de espaldas a su dimensión histórica. Y en esa problematización e historización la memoria adquiere la virtualidad de devenir en una herramienta cognitiva, interpretativa y política de primera magnitud. (Cuesta, 2011, p. 24).

En esa línea, se propugna la “razón anamnética”, que funciona con una estructura eminentemente “narrativa” y que ayudaría a propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan la producción narrativa del alumnado (relatos progresivamente más complejos en diversos soportes escritos, verbales e icónicos) y desemboquen en contranarrativas capaces de poner en cuestión el discurso dominante y la propia identidad rememorativa de los sujetos (cfr. Cuesta, 2011, p. 25). Así, esta memoria colectiva —según destaca Halbwaks— supera la tradicional vinculación con la “tradición reaccionaria” y se transforma en “un factor de cohesión y socialización progresista de las sociedades avanzadas”. La memoria, así entendida, tiene una dimensión “social” y además “histórica” y “conflictiva”; hay que asumir el conflicto, frente a la “memoria consensuada”, que suele ser “la fase superior del olvido” (cfr. ob. cit., pp. 26-27).

Por lo demás, hay que asumir que inevitablemente la memoria es selectiva, selecciona informaciones: este tipo de memoria, la “memoria voluntaria, la que proyecta, desde el presente, el deseo de conocer hacia el pasado, se rige por criterios que deben actuar a la hora de cribar lo que debe ser recordado del pretérito” (ob. cit., p. 28), es decir, lo que se considera realmente relevante (aunque no sea fácil elegir lo relevante; en todo caso, eso es tarea del docente). “Y ello nos obliga a postular criterios de selección y más aún en la educación. Por definición, la educación crítica contiene también una voluntad de discernir y discriminar [...] En suma, la didáctica crítica es selectiva y educa el deseo a través de la memoria” (ob. cit., p. 29).

Ese es, en definitiva, el sentido en el que R. Cuesta defiende una “historia con memoria”, como “una nueva forma de conciliación, en el terreno de la educación, entre

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica la historia y la memoria”; una “historia con memoria” como “sustancia inseparable de una didáctica crítica [...] cuya razón de ser estriba no tanto en convertir la memoria en objeto de estudio, sino concebirla como método crítico-político de aproximación a la realidad” (ob. cit., pp. 16-17). Esta concepción toma como referencia a autores como Maurice Halbwachs (antes citado) y, sobre todo, Walter Benjamin. De hecho, las tesis benjaminianas *Sobre el concepto de historia* (1940; vid. en Benjamin, 2006) suponen una reveladora perspectiva desde donde contemplar las relaciones entre historia y memoria, aportando fundamentación al postulado de “pensar históricamente” y también al antes expuesto de “problematizar el presente:

En W. Benjamin el modelo de la memoria, confundida a propósito con la historia, es el del despertar, el de una conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el pasado deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente. (Cuesta, 2011, p. 19)

No se trata, como se ha dicho, de un mero recordar, sino de una anamnesis (poner la intención de recordar), es decir, utilizar “la razón anamnética o rememorante” como alternativa a la “razón comunicativa” habermasiana. De las tres caras de la historia que distingue Nietzsche, la historia monumental, la historia de anticuario y la historia crítica, esta última es la que constituye, para la visión fedecariana, “una historia con memoria”. Y “esa memoria, como categoría emergente, contiene, siguiendo el pensamiento de R. Mate, una triple carga: cognitiva, hermenéutica y ético-política” (Cuesta, 2011, p. 19). De ahí (sobre todo, de la dimensión ético-política) el valor educativo de esta opción, que, de alguna forma, puede sintetizarse en la conocida declaración adorniana: “Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno (que Auschwitz no se repita) se trasmuta y convierte en una guía para educar contra la barbarie, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de la memoria” (ob. cit., p. 20)⁹. En consecuencia, “una didáctica crítica no puede permanecer ignorante del nuevo y nada idealista imperativo moral adorniano de educar contra la barbarie” (ob. cit., p. 21).

Y esos son los auténticos y relevantes problemas que una didáctica de la crítica debe abordar. En ese sentido, la mirada genealógica que asume Fedecaria

⁹ Una dimensión que R. Cuesta desarrollará en su obra *Los deberes de la memoria en la educación* (2007).

exige simultáneamente *problematizar el presente y pensar históricamente*. De ahí que estos principios sirvan para sustentar una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes, es decir, una enseñanza volcada hacia aquellos temas que dificultan en el presente y han impedido en el pasado la realización de una vida mejor. Lo que significa, entre otras cosas, una selección de los contenidos de enseñanza de acuerdo con la relevancia social del conocimiento y no conforme a los programas escolares o los libros de texto actualmente vigentes [...]. Con ello la función de las disciplinas académicas se modifica sustancialmente: dejan de ser la horma y el molde a los que se adaptan y compartimentan las asignaturas escolares, para convertirse en herramientas críticas al servicio del estudio, la comprensión y explicación de la génesis y significado de los problemas que nos afectan en tanto ciudadanos y ciudadanas de nuestro mundo. (Cuesta, 2003, pp. 933-934).

EDUCAR EL DESEO

Este principio constituye el tercero de los postulados fedecarianos. Ya anteriormente ha sido expuesto como una “dimensión cardinal de la didáctica crítica”, aun sabiendo que “la educación del deseo no consiste tanto en la liberación total como en la modesta labor teórico-práctica de impugnación y debilitamiento de los efectos de dominación más perniciosos” (Cuesta et al., 2005, p. 20).

Se trata de una idea que aparece en múltiples ocasiones en la propuesta fedecariana. Así, siguiendo a E. P. Thompson, Cuesta et al. declaran que una didáctica crítica “se sitúa precisa e inevitablemente en ese lugar donde concurren necesidades y deseos”, pues “en tanto que actividad teórico-práctica, ha de comprender las razones de la necesidad sin ignorar los no menos poderosos resortes del deseo, al punto de poder ejercitar, en circunstancias siempre constrictivas como las de la escuela, una cierta educabilidad del deseo” (ob. cit., p. 17).

En todo caso, esta “liberación del deseo” tiene que ser “el resultado de autorreflexión y de reflexión compartida”. Por ello, “la educación histórica del deseo nos obliga a pensar histórica y críticamente” (cfr. Cuesta, 1999, pp. 73-74), como recoge el postulado expuesto más arriba.

La educación del deseo se propone, con todo realismo, desde la dialéctica entre lo deseable y lo posible, pues “la necesidad y el deseo componen las dos caras desde las que asentar una didáctica de la crítica” (ob. cit., p. 85). En efecto, “explicar la génesis de las necesidades y deseos aparece como una tarea educativa preferente y

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica esencial que, como puede suponerse, va mucho más lejos de la ya canónica y manida elucidación de las ideas previas de los alumnos y alumnas...”; más bien hay que “hacer comprensible que la experiencia individual está mediada social e históricamente” (Ibíd). Se trata —con palabras, de nuevo, de E. P. Thompson— de “enseñar al deseo a desear, a desear mejor, a desear más y, sobre todo, a desear de una manera diferente” (ob. cit., p. 86); lo que significa, en definitiva, “educar para la autonomía” (ob. cit., p. 87).

APRENDER DIALOGANDO

Este postulado propone como instrumento privilegiado el diálogo, pero el diálogo entendido como “sospecha vigilante de la verdad, que Lledó atribuye al diálogo platónico y a la mayéutica socrática” (Cuesta, 1999, p. 88), en contraposición con las formas de diálogo dogmáticas y catequísticas tradicionales en la pedagogía (que son diálogos simulados).

En todo caso —como ocurre con otros postulados fedecarianos— se quiere ir más allá, haciendo una crítica tanto de la mayéutica socrática (y de la deliberación de Habermas) como del aprender escuchando pitagórico. El “aprender dialogando” que se propone es algo diferente, pues “en una didáctica de la crítica la verdad no tiene una topografía estática ni preestablecida: no está en los maestros ni en nosotros mismos [...] Se halla en el mismo proceso de construcción de significados culturales que acontece como interacción comunicativa entre sujetos” (Ibid.).

Así, pues, “en el contexto escolar, *aprender dialogando* quiere decir hablar y escribir, interpelando a los discursos y textos de los otros, y sabiendo que, dadas las relaciones de poder y las circunstancias institucionales, no siempre se impondrá, como diría Habermas, ‘la fuerza del mejor argumento’” (ob. cit., p. 89).

En todo caso, esta posición fedecariana establece matices diferenciales con la concepción del diálogo en la didáctica crítica inspirada en la Escuela de Frankfurt, y concretamente en Habermas, defendida por algunos fedecarianos¹⁰, que

han postulado la relación de necesidad entre didáctica crítica y metodología dialógica, hasta el punto de que su posición podría calificarse como didáctica crítico-comunicativa, cuyo contenido convierte al procedimiento deliberativo en su argumento más sustancial. Siendo ello muy coherente con esa suerte de razón

¹⁰ Concretamente por Paz Gimeno, en muchos de sus escritos (véase, por ejemplo, Gimeno Lorente, 1999).

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica procedimental empleada por Habermas, en nuestro caso, el procedimiento no es más que el procedimiento. La didáctica crítica es, para nosotros, por encima de otra consideración, genealógica. Problematiza nuestro presente y a nosotros mismos pensando históricamente la realidad. Y el acceso a ese conocimiento crítico puede realizarse por diversos medios y métodos, dentro de los que el diálogo sería el preferido (uno de nuestros comunes postulados es “aprender dialogando”), pero no el único. (Cuesta et al., 2005, p. 40)

IMPUGNAR LOS CÓDIGOS PEDAGÓGICOS Y PROFESIONALES

Como se ha expuesto anteriormente, la clave del pensamiento y la acción en Fedecaria es el análisis crítico de la educación, como punto de partida irrenunciable para cualquier actuación en dicho campo. Ese es el sentido de este postulado que propone la impugnación de los modelos pedagógicos y de los modelos profesionales de docencia, utilizando los conceptos de “código pedagógico” y “código profesional”. Estos conceptos se convierten en instrumentos que nos permiten aproximarnos al currículum oculto y entender su papel como factor condicionante de las actuaciones educativas.

Como señala R. Cuesta, “existe, sin duda, un ‘currículo oculto’ y una realidad intangible que determina profundamente lo que ocurre en el espacio escolar”, de forma que “las discrepancias entre lo que se dice hacer y lo que realmente se hace no tienen una explicación sencilla” (1999, p. 89). Esto es claramente visible si se analizan las disciplinas escolares —como hizo Cuesta (1997 y 1998) con el caso de la Historia— con una mirada genealógica¹¹. En efecto, “las disciplinas escolares construyen su *código disciplinar*, esto es, sus ideas, discursos y prácticas dominantes en el marco institucional, como una tradición social duradera [...], profundamente adherida a la cultura escolar” (Cuesta, 1999, p. 90). Y este planteamiento afecta, lógicamente, a la propia estructura de la escuela, de forma que “un nuevo programa de acción pedagógica radical [que es lo que intenta Fedecaria] implica impugnar los actuales dispositivos espaciotemporales que constriñen la circulación del conocimiento”, pues espacios y tiempos escolares no son neutros, sino que son una construcción social (Ibid.).

¹¹ En el ámbito fedecariano ha habido, además de las aportaciones de Cuesta, interesantes estudios sobre la historia de las disciplinas escolares y su presencia en el currículum, como los realizados por Alberto Luis y Jesús Romero (vid., por ejemplo: Luis Gómez y Romero Morante, 2007; Romero Morante, 2018).

El concepto de código se aplica, asimismo, al campo profesional de los docentes, pues dicho campo se mueve “dentro de las rutinas y las prácticas consagradas por una larga tradición social, y esto debe ser tomado en consideración a la hora de proponer cambios educativos” (Ibid.). De hecho, el profesorado en su mayoría asume una cultura docente que es coherente con la cultura escolar tradicional, convirtiéndose —según acertada calificación de R. Cuesta y J. Mainer (2015)— en “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”¹².

En ese sentido, no se puede perder de vista que “las relaciones pedagógicas, por definición, son relaciones de poder”, sin olvidar, en todo caso, que las escuelas, como dice Giroux, son a un tiempo “sitios de dominación y de contestación”¹³. Por tanto, junto a la impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales, hay que poner en marcha un “discurso de la posibilidad” y “de la resistencia” (Cuesta, 1999, p. 90). Y esa es la ruta que, estratégicamente, se ha ido trazando en Fedecaria.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE FEDECARIA

PENSAR ALTO, ACTUAR BAJO

En el seno del colectivo fedecariano ha existido una especie de pugna entre la tendencia a la intervención didáctica guiada por el deseo innovador —al fin y al cabo, los miembros de Fedecaria procedíamos, mayoritariamente, de grupos de renovación pedagógica— y el propósito de elaborar una propuesta teórica crítica, sólida y rigurosa, que respondiese a una auténtica alternativa de didáctica crítica. Esta pugna no ha sido tanto entre personas integrantes de Fedecaria sino más una cierta lucha interna, personal, si bien también se ha manifestado como debate en determinadas ocasiones y mediante orientaciones diferentes de las producciones de los miembros del colectivo.

No se renuncia, en absoluto, en Fedecaria a intervenir en la transformación de la escuela, pero se considera indispensable el análisis crítico, y constante, de la realidad escolar para no caer —como se ha venido reiterando— en un falso idealismo. Ese difícil equilibrio en nuestras líneas de actuación se ha fundamentado en los postulados que se acaban de exponer.

¹² Esta expresión que da título al artículo de Cuesta y Mainer se ha utilizado repetidamente en Fedecaria desde que el propio Raimundo Cuesta la utilizara en su tesis doctoral (Cuesta, 1997 y 1998).

¹³ Como también lo señala M. Apple (2003) en la conferencia que recogimos en el número 7 de *Con-Ciencia Social*.

En ese sentido, aun valorando que la LOGSE (1990) supuso un paso más con respecto a la LGE (1975) en el “modo de educación tecnocrático de masas”, desde Fedicaria se ha realizado una crítica fundamentada a aquella reforma y a la concepción de la innovación educativa que la acompañó, pues “se sobrevaloró la autonomía de la política educativa en relación con los condicionantes socioeconómicos” y se ignoró que toda reforma educativa termina estando al servicio “de unas clases y alianzas de clase”, o sea, que tiene una inevitable “dimensión sociopolítica” (Cuesta, 1999, p. 75). Así, la “falsa conciencia” de la política reformista se apoyó en dos soportes: “la tecnocracia y la igualdad de oportunidades”. Por lo demás, el proceso de reforma dio lugar, curiosamente, a “una férrea (y santa) alianza entre posiciones corporativas, políticas e ideológicas que, a primera vista, resultaban difícilmente conciliables” (ob. cit., p. 76); lo que se inscribe en un debate que hemos mantenido vigente en Fedicaria acerca de los cambios y continuidades en el devenir de la educación.

En consecuencia, ha sido clara —y radical— la crítica fedicariana al idealismo didáctico¹⁴: “La didáctica crítica ha de huir, como de un mal sueño, de la visión angelical del sujeto docente progresista movido por los resortes de una vocación irreprimible de redención de los demás” (Cuesta et al., 2005, p. 38). Más concretamente, se critica la “doble ilusión, epistemológica y psicológica”, generada por aquella reforma; es decir, la concepción de las disciplinas como formas de conocimiento y la asunción del constructivismo como enfoque individual del aprendizaje (cfr. Cuesta, 1999, p. 77).

Esta toma de posición supone:

una renuncia a todo asomo de idealismo y a cualquier clase de optimismo histórico, prefiriendo refugiarnos en una mirada ambivalente, desesperanzada y escéptica sobre el marco institucional ofrecido por la escuela. Pero esta especie de esperanza desesperanzada, en tanto que crítica, no elude una permanente reflexión sobre la práctica y la formulación de estrategias de intervención en el ámbito escolar, que, dentro de esa política de la cultura, colaboren a ocasionar saltos lógicos y cortocircuitos, con los que desvelar e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales imperantes en los mecanismos de transmisión del

¹⁴ Idealismo que en el caso de gran parte de los miembros de Fedicaria quizás pudiera tener algunas raíces en ciertos resabios de formación tanto cristiana como marxista.

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica conocimiento, en las relaciones de poder y en los procesos de fabricación de las subjetividades. (Cuesta et al., 2005, p. 40)

Pero, si no renunciamos a la actuación educativa comprometida, ¿cómo actuar entonces? En ese sentido, conviene recordar, con Javier Merchán (2002) los condicionantes del marco escolar; de hecho, el aula es un espacio donde el currículo se produce dentro de unas férreas constricciones cronoespaciales. Bien es verdad que ello no impide la acción, pero la sitúa “entre la necesidad (las servidumbres del campo profesional) y el deseo (de otra escuela y otra sociedad)” (Cuesta et al., 2005, p. 39). De nuevo, la dialéctica necesidad-deseo, expuesta como postulado anteriormente. De ahí —como ya defendía Julio Mateos, en 2001— la necesidad de que, aunque el docente actúe bajo, sin embargo, haya de “pensar lejos y alto, de reflexionar por encima de la prosaica y limitada circunstancia que rodea a su práctica cotidiana” (Cuesta et al., 2005, p. 39). Así se ha intentado sintetizar en una especie de aseveración (más que lema) la posición de Fedecaria a este respecto: “pensar alto, actuar bajo”.

De esta forma, el discurso fedecariano ha ido evolucionando hacia la idea de la didáctica como “programa” o “agenda” de eventuales acciones teórico-prácticas (Editorial, 2003), que “se sustentan sobre una mirada genealógica de la escuela capitalista y las prácticas pedagógicas presuntamente liberadoras. [...] “se entiende [la didáctica] como plan de trabajo dentro de la política de la cultura. Y ello conduce a su redefinición como actividad teórico-práctica referida a la formación de ciudadanos en contextos formales o semiformales de educación escolar” (Cuesta et al., 2005, p. 39)¹⁵.

Sin duda, “la principal aportación fedecariana ha consistido en situar la reflexión teórica en el centro de su quehacer, relacionando la plataforma de pensamiento crítico con la concepción de materiales de enseñanza para su uso en el aula” (Cuesta, 1999, p. 79). Sin embargo, esta relación entre la plataforma de pensamiento y la actuación en el aula no siempre ha quedado bien explicitada y ha sido objeto de diversas interpretaciones por parte de algunos miembros del colectivo. De hecho, en este texto citado de R. Cuesta el propio autor asume una autocrítica acerca de cierto

¹⁵ Podemos entender, pues, que el programa de una didáctica crítica viene, así, a incluir la concepción fedecariana de lo que tendría que ser una educación para la ciudadanía; idea también desarrollada en el artículo de Merchán y García Pérez (2008) citado más arriba.

“racionalismo abstracto” que ha caracterizado a este “pensar fuerte” de Fedicaria (ob. cit., p. 78).

La relación entre pensar alto y actuar bajo ha tenido también implicaciones en cómo interpretar la propia función de Fedicaria como colectivo, que, procediendo de un conjunto de grupos de innovación, ha pretendido —como se ha expuesto— dar otro paso hacia una función —podría decirse— de teoría potente, que es lo que representa la opción de didáctica de la crítica. Fedicaria tendría un papel mucho más ambicioso que el de transformar el modelo de enseñanza y pretendería ser un “grupo de agitación extraacadémica, actuando de cuña crítica del conocimiento que se produce y se distribuye en las instituciones especializadas de nuestro país”, a modo de “colegio invisible” (ob. cit., p. 92).

Otros miembros de Fedicaria han tratado esta idea desde el ámbito de la formación del profesorado, intentando superar, asimismo, la mera perspectiva de la innovación educativa. Así, José María Rozada (1997, p. 63) propone esta secuencia de tareas: “estudiar, reflexionar, actuar [...] como los pilares de la formación del profesorado”, con “una obligada vertiente colectiva articulada en torno a programas compartidos de investigación, sesiones monográficas de debate y comparecencias públicas a través de nuestra revista u otros medios”, desplazando el centro de preocupaciones desde la elaboración de materiales didácticos “hacia el estudio de los mecanismos que rigen la práctica institucionalizada de la enseñanza”, como paso indispensable para afrontar “el desafío de transformar las modalidades de producción, distribución y apropiación del conocimiento” (cit. en Cuesta, 1999, p. 93).

En esa línea, Rozada también otorga a Fedicaria el valor, peculiar, de trabajar en ese “espacio intermedio” entre la cultura académica universitaria (a la que parece estarle reservada la teoría) y el quehacer cotidiano de la práctica de enseñanza (cfr. 1999, p. 43). Y ese espacio —que sería el de la didáctica crítica— es absolutamente necesario. En todo caso, partiendo de la valoración de la existencia en Fedicaria de una “plataforma de pensamiento capaz de amparar propuestas de acción práctica”, el autor no elude la alusión a los peligros que en diversas ocasiones han salido a relucir en nuestros debates: enunciar esa plataforma “conformándose con realizar una declaración de principios [...] procediendo inmediatamente después a trabajar en propuestas de acción concretas como puede ser la elaboración de materiales para enseñar”, es decir, sin que quede claro el establecimiento de un vínculo explícito entre ambos planos; o el peligro opuesto, “ocuparse con tal dedicación a dicha ‘plataforma

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica de pensamiento' que la didáctica acabe transformándose en filosofía exclusivamente" (ob. cit., pp. 42-43). E indaga en la búsqueda de esa conexión, necesaria, entre la plataforma y la práctica¹⁶:

Los planteamientos filosóficos nos ofrecen criterios para discriminar entre la multiplicidad de enfoques que se dan en las fuentes (sociología, psicología, disciplina o área que se enseña, etc.) y nos permiten realizar opciones y trabar articulaciones coherentes; con éstas es posible plantearnos formas de intervención en la enseñanza a las que podemos denominar "método(s)"; y, por fin, quien tiene un método está en buena posición para situarse ante un papel y preparar sus clases con fundamento, es decir, con mayor racionalidad que si sus actos docentes responden sólo a la improvisación y las rutinas que se van asentando cuando alguien se deja llevar por el río de la vida que, como se sabe, va hacia el mar por los cauces que labran la historia y la cultura dominante. (Rozada, 1999, p. 50)

Asumiendo que "la acción didáctica (pedagógica, más extensamente) debe formar parte de la acción política, y viceversa", Rozada manifiesta con claridad que la didáctica debería renunciar a "constituirse en disciplina académica" —como se expuso anteriormente—, pues "la didáctica crítica no puede tener tras ella una comunidad de expertos que se ocupen de producirla para que los profesores la apliquen" (1999, pp. 48-49). Sería una contradicción, ya que "precisamente los profesores que se entienden a sí mismos como intelectuales críticos habrán de ser los genuinos didactas, manteniendo entre ellos, y con los ciudadanos, un diálogo permanente acerca de la enseñanza de lo social" (ob. cit., p. 48). Se asume, así, la concepción del profesor como "intelectual crítico", manejada en el contexto de Fedecaria. Y eso supone, ineludiblemente, otro tipo de formación del profesorado.

Isabel Mainer, entre otras colegas, había abordado la cuestión de la intervención, refiriéndose a la necesidad de simultanear el análisis crítico y la propuesta de alternativas, según recoge Pilar Cancer (2009, p. 170): "Como Jano bifronte, Isabel reclama la doble mirada, que critica a la par que se puede dirigir hacia la elaboración de alternativas". Y en esa línea, "desde la propia ambivalencia de la educación entendida como un mecanismo de regulación social y la capacidad de transformación

¹⁶ Una indagación que se inserta en una teorización peculiar, más amplia, que el autor ha terminado denominando "pequeña pedagogía" (Rozada, 1997; Romero Morante, Luis Gómez, García Pérez y Rozada, 2006).

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica que tiene la escuela, se interrogaba una y otra vez sobre los espacios de posibilidad para construir una educación sustentada en otros valores” (ob. cit., p. 173)

En mi caso, también he abordado esta cuestión, desde la perspectiva del papel y sentido del conocimiento escolar, tanto en la aportación al VIII Encuentro de Fedecaria en Zaragoza en el año 2000 (García Pérez, 2001) como en un artículo posterior en *Con-Ciencia Social*, número 19 (García Pérez, 2015). El problema básico que planteo, en definitiva, es:

¿El papel de la didáctica crítica se debe centrar básicamente en desvelar los códigos de la cultura escolar, su génesis, su lógica, sus contradicciones con respecto a los propósitos de cambio o se puede compatibilizar ese análisis crítico con el planteamiento de hipótesis de proposición de conocimiento escolar considerado —desde un proyecto dado— como deseable? (García Pérez, 2015, p. 51)

No se trataría tanto de combinar dos visiones del conocimiento escolar sino de asumir la posibilidad de realizar hipótesis de trabajo, en la práctica docente, fundamentadas, en todo caso, en el marco de análisis genealógico de dicho conocimiento y orientada por esa mirada de “didáctica de la crítica” que se ha construido en el marco fedecariano (cfr. García Pérez, 2015, p. 50). Y lo creo así porque en la práctica resulta inevitable trabajar con hipótesis de intervención en el aula, se hagan o no explícitas.

Esta posición, sin duda, viene influida por aportaciones asumidas en el marco del Proyecto IRES¹⁷. En dicho proyecto se interpreta así el proceso de construcción del conocimiento escolar “deseable”:

Un conocimiento peculiar elaborado en el contexto escolar y construido por la interacción de los diversos agentes implicados en el mismo, cuya meta no habría de ser el conocimiento científico sino el enriquecimiento y la complejización del propio conocimiento de los alumnos, en su interacción con otros conocimientos. En ese sentido, se debería fomentar la maduración hacia formas autónomas y

¹⁷ Aunque el proyecto IRES (García Pérez, 2000) tiene una génesis y un desarrollo diferente del proyecto fedecariano, ha habido cierta interacción y trasvase de ideas entre ambos, al haber personas que hemos participado de esos dos contextos, de forma que, admitiendo cierto sesgo didáctico del IRES hacia lo “propositivo”, no me parecen contradictorias, sino más bien complementarias, las miradas de ambos marcos en relación al conocimiento escolar. En todo caso, entiendo que este sería un debate que merece más tiempo y sosiego que el que brinda el presente artículo.

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica crítica de pensamiento, en un intento de incardinación dialéctica en los procesos de “reflexión crítica” del pensamiento humano. (García Pérez, 2015, p. 58)

En síntesis, habría que insistir en que desde Fedecaria se intenta superar la tradicional concepción “instrumental” de la didáctica como una especie de método para, supuestamente, solucionar los problemas de la enseñanza y se va mucho más allá —como se ha expuesto—. No se rehúye el mirar de frente los caminos de la intervención, sino que esa intervención, huyendo de “recetas” preestablecidas (y supuestamente eficaces), adopta un enfoque de trabajo “estratégico”.

ALGUNAS LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ACTUACIÓN

En coherencia con los cinco postulados o proposiciones para un programa de trabajo fedecariano —antes expuestos—, se han definido en Fedecaria algunas “líneas orientativas para afrontar el debate sobre el significado de la didáctica crítica y la intervención en el marco escolar, otorgando un cierto sentido al diseño de materiales curriculares y a la propia práctica docente”; líneas que podrían aplicarse “a la transformación del conocimiento escolar, porque en ellas se contiene todo un programa de innovación y cambio profundos de las reglas ordenadoras del sistema de enseñanza en la escuela”, recogiendo así “el deseo de otro conocimiento en otra escuela y en otra sociedad” (Cuesta et al., 2005, p. 40).

Esas líneas propuestas pueden ser consideradas como “orientaciones estratégicas y complementarias” de los postulados expuestos. Concretamente se señalan tres (cfr. Cuesta et al., 2005, pp. 40-49), que sintetizo: reconsiderar la función, la elaboración y el uso de materiales didácticos; desescolarizar, desprivatizar y deslocalizar los aprendizajes; buscar nuevas formas de subjetivación a través del conocimiento y la problematización de las raíces de nuestras identidades culturales.

Reconsiderar la función, la elaboración y el uso de materiales didácticos

Pese a que la elaboración y propuesta de materiales didácticos alternativos (al libro de texto y a otros materiales al uso) ha constituido una parte importante de las tareas profesionales de quienes hemos constituido el colectivo fedecariano, los análisis que se han ido haciendo desde la didáctica de la crítica han matizado la relevancia de dichos materiales como factor del cambio en la enseñanza. Dicho factor no “radicaría principalmente en la generación de proyectos curriculares alternativos, craso error en el que, a nuestro modo de ver, incurrimos parcialmente algunos de los grupos

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica fundadores de Fedecaria”, sino en hacer “una crítica profunda de los textos visibles (las normas del Estado y los manuales sacados al mercado) e invisibles (las rutinas del aula) que realmente generan, reinventan y determinan el currículo programado, el enseñado y el retenido”; es decir, no desatender la “economía política del libro de texto” (Cuesta et al., 2005, p. 41), pues “en este campo de juego los libros de texto no son más que la punta del iceberg, esto es, un producto cultural estandarizado al máximo en cuya base se alojan poderosos intereses económicos e ideológicos” (ob. cit., p. 42).

Así como no cambia la educación solo por cambiar las leyes, tampoco cambia solo por cambiar los materiales didácticos:

[...] a veces se piensa ingenuamente que cambiando los viejos materiales tradicionales por otros nuevos e innovadores se garantiza el éxito del cambio escolar, como si la cultura escolar (la resistente “gramática de la escuela”) y la economía política que rige la producción de materiales consistiera en una especie de concurso libre y abierto de buenas ideas. (Cuesta et al., 2005, p. 42)

En todo caso, no se renuncia a la elaboración de propuestas de materiales críticos y transformadores; lo que habrá que hacer es no volver a caer en el idealismo —antes denunciado— y luchar en ese mismo terreno, buscando “fórmulas oblicuas y creativas para hacer frente al ‘conocimiento oficial’” (Cuesta et al., 2005, pp. 42-43). De ahí “la sugerencia de confeccionar, frente a los manuales y proyectos al uso, materiales dúctiles y ágiles a modo de herramientas para tratar problemas que puedan ponerse en circulación” por diversos medios, “en régimen de *copyleft*” (ob. cit., p. 43). Se conciben estos materiales fedecarianos como especies de proyectos de trabajo, abiertos y flexibles, que contengan, más que una secuencia cerrada de actividades, a modo de “una ‘carpeta’ o ‘mochila’ que reuniera un elenco de textos, imágenes y cualquier otro artefacto cultural capaz de dar cuenta y explicar el problema de estudio previamente seleccionado” (Ibíd)¹⁸.

Esta concepción implicaría la desprivatización de todo este mundo de los materiales y, además, en lo que se pueda, la desescolarización de los aprendizajes. No cabe duda, por lo demás, de que la irrupción de los materiales digitales está dando

¹⁸ También desde el proyecto IRES se ha realizado una propuesta que puede considerarse próxima: los denominados “ámbitos de investigación escolar”, que serían a modo de “conjuntos de problemas sacionaturales relevantes”, con sus correspondientes materiales de enseñanza, para el trabajo del alumnado en el aula (García Pérez, 2000).

lugar a una nueva realidad, que no se sale del marco de la privatización (entornos ligados a las editoriales de siempre) y que refuerzan los hábitos más rancios del código disciplinar, pero que, al mismo tiempo, podrían suponer una ventana para el funcionamiento en red de propuestas de carácter más contrahegemónico, así como para esa deseada deslocalización de los aprendizajes.

Desescolarizar, desprivatizar y deslocalizar los aprendizajes

La fuerte crítica del sistema que se realiza desde Fedecaria lleva a recelar de la escuela del capitalismo y a plantear, por tanto, la necesidad de que los aprendizajes se despojen de los rasgos que caracterizan a esa escuela:

En cierto modo, el estudio sociogenético de las prácticas escolares conduce a una suerte de formación antipedagógica, es decir, a una consideración peyorativa de las ilusiones idealistas heredadas de la mitología escolar ideal-progresista (el mito de la escuela como palanca redentora y panacea en el camino hacia el progreso) [...]. De ahí que sostengamos, pese a todo, que desescolarizar las prácticas escolares, arrancar de ellas el sello escolar que las posee, constituye el reto que ante sí tiene una didáctica crítica que pugne por otra escuela. (Cuesta et al., 2005, p. 44)

A partir de esa crítica de la escuela del capitalismo tardío y sobre los supuestos —antes expuestos— de una crítica de la didáctica, se propone intentar “poner a prueba la posibilidad, siempre limitada, de convertir la escuela de hoy en una porción de la esfera pública de una ciudadanía democrática [...]. Para ello se precisa imaginar otros espacios, otros tiempos y otra gestión colectiva de lo que hoy llamamos escuela”, así como interpelar “a la familia y al entorno social implicando a sus agentes colectivos y rechazando el modelo asistencial-escolar que se ha ido imponiendo”. En definitiva, “se trata de reinventar la escuela como espacio público para la adquisición del conocimiento, la incorporación de conductas cívicas y el ejercicio efectivo de la democracia” (Cuesta et al., 2005, pp. 45-46). Y esta “recontextualización” (no solo desescolarización) de los aprendizajes respondería a los propósitos de una auténtica educación para la ciudadanía.

Promover nuevas formas de subjetivación a través del conocimiento y la problematización de las raíces de nuestras identidades culturales

En muchas de las aportaciones fedicarianas se realiza una crítica a los fundamentos del actual modelo dominante de subjetivación, una subjetivación psicologizante. Frente a este modelo habría que intentar construir otras identidades culturales alternativas. En esa línea, “la didáctica crítico-genealógica tiene por cometido más destacable y procedimiento de principio más habitual la generación de situaciones de aprendizaje que interroguen e interpelen a los sujetos (al profesorado y al alumnado) sobre sus ideas poniendo en cuestión el propio pensamiento” (Cuesta et al., 2005, p. 47). Así pues, el modelo de subjetivación que se propone desde Fedicaria sería

el de la dialéctica negativa, esto es, aquel que erige la contradicción y lo antidogmático en el fondo y la forma del aprendizaje, de manera que el alumnado —y por supuesto el profesorado— aprenda a vivir en la ambigüedad de un conocimiento sobre la realidad social e histórica, que no implique la solución para una de las dos perspectivas de la visión dialéctica. (Cuesta et al., 2005, p. 48)

Ello supone un proceso de “pensar contra uno mismo”, un proceso de “desidentificación”, lo que “equivale a problematizar, a pensar contra las verdades asentadas, contra las raíces de lo establecido” (Cuesta et al., 2005, p. 49). Es, por tanto, tarea de la didáctica crítica “desidentificar al sujeto de conocimiento”; lo que significa, asimismo, “cuestionar las raíces de las identidades culturales” (y eso afectaría a temas tan claves como, por ejemplo, los nacionalismos o, también, las identidades de género). En ese sentido, se puede decir, una vez más, que la didáctica es “parte de la política de la cultura” (Ibid.).

EL PAPEL DE FEDICARIA COMO COLECTIVO

Esta es una cuestión que, de forma más o menos explícita, se ha mantenido como temática de reflexión y debate en el seno de Fedicaria, como ya se ha esbozado antes a propósito del “pensar alto, actuar bajo”. El hecho de que el colectivo se gestara —como asimismo se ha expuesto— a partir de algunos grupos de innovación —muy activos por lo demás— supuso una herencia interesante y contradictoria, en el sentido de que la intervención y la ilusión en las posibilidades de transformación de la escuela, y de la sociedad, a través de la acción educativa jugó un papel central en los primeros momentos de su devenir. Pero pronto, por parte de algunos miembros de Fedicaria se puso el foco en el análisis sociogenético de la escuela y ello llevó a una mayor

consciencia acerca del papel, no solo reproductor —lo que ya había sido destacado por la sociología crítica de la escuela y concretamente por un autor apreciado en Fedecaria, Carlos Lerena— sino muy limitado de la escuela.

Ya Raimundo Cuesta había iniciado ese análisis, aplicado a la historia escolar, en una tesis doctoral de referencia —luego publicada en dos obras (Cuesta, 1997 y 1998) —. Esta línea analítica se plasmó especialmente en un subgrupo de trabajo dentro del colectivo Fedecaria, el Proyecto Nebraska¹⁹. En todo caso, esta posición nunca cerró, antes bien estimuló, el debate acerca del alcance estratégico de la denominada didáctica crítica, o didáctica de la crítica.

Diversas personas vinculadas o próximas a Fedecaria, como es el caso de Xosé Manuel Souto (Souto, Llàcer y Roig, 2004) o Jaume Martínez Bonafé (2004), en sus aportaciones al X Encuentro de Fedecaria (celebrado en Valencia en 2004) también se ocuparon de esta cuestión: el papel de colectivos o grupos que, procediendo del ámbito de la innovación, han querido desarrollar otro papel más acorde con los planteamientos de una didáctica crítica. Así, Martínez Bonafé cita a Freinet, recordando que los grupos innovadores que quieren desarrollar una didáctica crítica tienen que estar en dos frentes: en el frente escolar y pedagógico y en el frente político y social, “para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias” (2004, p. 60). Y exige a los grupos innovadores más compromiso para llevar realmente a la práctica diaria en la escuela sus teorías sobre la sociedad. Pone como ejemplo el *Humanities Curriculum Project* como “una ejemplar estrategia para poner en relación la innovación curricular y el desarrollo profesional docente” (ob. cit., p. 61). Asimismo, defiende —como también se ha esbozado más arriba— que los materiales curriculares (que considera importantes) deberían ir dirigidos al profesorado, no al alumnado, ya que, como dice Stenhouse, “esa es una buena estrategia de reprofesionalización, pues sitúa al profesor en una necesaria actitud de investigación y protagonismo curricular” (Ibid.).

De hecho, una de las señas de identidad de los grupos de Fedecaria ha sido la conjunción de innovación, investigación y formación (en los seminarios territoriales, en los encuentros de la federación, en las actividades hacia el exterior...). Pero el debate citado ha persistido. Sin entrar en detalle en todo los hitos y etapas del mismo

¹⁹ Este proyecto ha tenido una producción muy destacada, como puede consultarse en Nebraskaria: <http://www.nebraskaria.es/el-proyecto-nebraska/>

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica —sería tedioso a estas alturas— sí me parece de interés exponer brevemente algunas posiciones y matices a este respecto, en el seno del colectivo fedecariano²⁰.

Un documento central en este debate es el que elaboró Raimundo Cuesta (2003) como ponencia para el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (organizado por la SEDHE en Burgos en 2003), en el que hace una caracterización de Fedecaria, y que sometió a debate dentro del colectivo. En dicho documento R. Cuesta caracteriza brevemente a Fedecaria como:

una informe agrupación de “intelectuales específicos”, de grupos y personas, que pugnan por construir una plataforma de pensamiento crítico capaz de sembrar inquietudes y de circular libremente, sin hipoteca burocrática alguna y sin jerarquías funcionariales, por las rutas de las ciencias sociales y de su enseñanza dentro y fuera de todos los niveles del sistema educativo. (2003, p. 929)²¹

En su origen, los componentes de lo que sería la futura Federación Icaria tuvimos como preocupación más inmediata la didáctica, si bien una didáctica “indisciplinada y nada o muy poco académica”. En el documento citado Raimundo Cuesta realiza esta narración resumida —que recojo completa— de los primeros tiempos de desarrollo del colectivo:

El embrión de Fedecaria estuvo alimentado por un conjunto de grupos dedicados a la renovación pedagógica en el área de Ciencias Sociales (Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Germanía-Garbí, Ínsula Barataria, IRES, Pagadi y otros que fueron incorporándose y desincorporándose posteriormente), algunos de los cuales habían ganado el concurso nacional para la producción de materiales curriculares, convocado por el Ministerio de Educación en 1990. Todos ellos entonces coincidían en ese interés compartido por plasmar, de forma creativa, el desarrollo curricular. Un año más tarde tuvo lugar el primer encuentro en

²⁰ Existen muchos documentos (artículos en *Con-Ciencia Social* y también los libros que han ido dando cuenta de los Encuentros de Fedecaria) en los que se puede seguir la evolución de Fedecaria como colectivo. Aquí me he basado en algunos que he considerado más relevantes a este respecto. En todo caso, una aproximación sintética a dicha evolución puede encontrarse en el editorial del número 20 de *Con-Ciencia Social* (Editorial, 2016).

²¹ Conviene destacar, al hilo de esta caracterización de Fedecaria, el fuerte impulso teórico que supusieron las múltiples tesis doctorales producidas por miembros de Fedecaria en los diversos grupos de la federación (Cantabria, Salamanca, Aragón, Sevilla...), que han constituido un potente aporte teórico a la teorización fedecariana, con la peculiaridad de que fueron tesis que, aunque insertas en el inevitable marco académico, no respondían a la lógica académica convencional.

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica Salamanca, y desde entonces [decía el autor] ya se han celebrado nueve (el último en Gijón en el año 2002 y el próximo en Valencia en el 2004). En 1995 nacía formalmente Fedecaria como federación de grupos y en 1997 veía la luz el primer número de *Con-Ciencia Social*, revista anual que prepara ya su séptima comparecencia pública [...]. En este itinerario existe una fase proto-fedecariana que se prolonga hasta 1998. En ella predominó la temática del desarrollo curricular a través de los proyectos de materiales didácticos que se fueron confeccionando, experimentando y, en algún caso, editando. (2003, p. 929)

Así descrito, el colectivo fedecariano podría considerarse semejante a otros colectivos de aquella generación. Pero R. Cuesta se interroga y responde:

[...] ¿qué distingue a Fedecaria dentro del débil pero muy cerrado y parcelado campo de la didáctica de las ciencias sociales? Con suma brevedad: frente a la didáctica como técnica transpositiva, reiteradamente puesta en solfa por A. Luis (1999), el grupo Asklepios y otros fedecarianos, se propugna (con intensidades y estilos muy diferentes) una didáctica orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes. (2003, p. 932)

Reconoce, a este respecto, que Fedecaria “ha sido un espacio de antinomias que expresan, hasta cierto punto, el terreno resbaladizo y siempre contradictorio en el que ha de moverse un pensamiento contrahegemónico (que no angélico) dentro de nuestra sociedad” (Cuesta, 2003, p. 932). De ahí que se haga referencia a “los innumerables e inclasificables dominios fedecarianos” como descripción de la trayectoria del colectivo.

El documento de R. Cuesta para el Coloquio de la SEDHE fue el eje de un vivo debate en el colectivo, debate que ya se había generado en el IX Encuentro de Fedecaria en Gijón, en 2002, y que se prolongó en otros documentos (o “glosas”) de colegas del grupo santanderino Asklepios (Alberto Luis y Antonio Martín, especialmente) y de J. M^a Rozada, en los que se cuestionaba la uniformidad de la identidad de Fedecaria como colectivo, se planteaba cómo “conciliar la crítica del presente con el ejercicio de la democracia” (Martín, 2003, p. 39) o se discrepaba en relación con el carácter disciplinar o no de la didáctica. Un debate que se mantuvo en el X Encuentro de Fedecaria (en 2004 en Valencia).

La cuestión fue tratada —de forma incluso bastante emocional— en una reunión del Consejo de Fedecaria (Madrid, 22 de febrero de 2003), en cuya acta se recogió el

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica
reconocimiento de ciertas discrepancias no siempre explicitadas dentro del colectivo.
Se decía:

Habría que asumir que, aunque tengamos un interesante proyecto en común, nos unen menos cosas de las que creíamos —o creían algunos—, por lo que, en cierta manera, somos más una “confederación” que una federación (pero no es cuestión de nombres). A partir de aquí conviene mirar al futuro, estableciendo una agenda de trabajo sobre temas que a todos nos interesen. En cualquier caso, conviene destacar que tan importante es reforzar lo que nos une —que sigue siendo mucho— como valorar las distintas posibilidades que cada grupo muestra de dar contenido y forma a las ideas fedicarianas. Intentaríamos, así, lograr un equilibrio entre unidad y diversidad, ampliando los espacios de discusión y de convergencia entre distintas líneas de trabajo en el seno de la federación. (Acta de la reunión de Fedicaria, 22 de febrero de 2003)

De hecho, cada vez más desde aquellos momentos de debate —y quizás asumiendo con realismo esa pluralidad de miradas y de intereses como colectivo—, los miembros de la federación han ido desarrollando líneas de trabajo con cierta diversidad, en tanto que la federación ha ido concentrando más su tarea en la elaboración de los números anuales de la revista *Con-Ciencia Social*, especialmente en su 2ª época (a partir de 2018), tratando con rigor y dedicación las temáticas elegidas para cada número.

Un documento bastante clarificador en relación con el debate sobre el papel de Fedicaria como colectivo es, asimismo, la ponencia de Julio Mateos para el XIII Encuentro de Fedicaria en Madrid en 2010. El texto constituye un detallado análisis del devenir del colectivo, de sus etapas, desengaños y logros, escrito en un tono de análisis que, sin renunciar al rigor, mantiene un interesante discurso de debate entre colegas. Es una aportación que podemos considerar como recapitulativa del debate sobre la identidad de Fedicaria como colectivo de didáctica crítica; por ello me atrevo a recogerla a través de un buen número de fragmentos literales.

Julio Mateos parte de la declaración de intenciones que ya se ha expuesto más arriba:

Hubo quienes entendimos la didáctica (caso del Proyecto Nebraska) como una actividad teórica y práctica de carácter crítico-genealógico, pero poco convencidos de las posibilidades de armonizar la reflexión y la práctica educativas y,

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica conscientes de tal distancia, pensamos que era posible y necesario seguir una especie de *pensar alto y actuar bajo*. (2010, p. 4)

Y completa su posición, en relación con las posibilidades de actuación docente en la práctica: “Un profesor crítico debe cultivar la reflexión teórica al nivel más alto posible, con gran libertad y máxima ilustración. Y, al tiempo, actuar en el ejercicio de su profesión, consciente de los límites, en el ambiguo e incierto espacio donde se encuentran la necesidad y el deseo” (Mateos, 2010, p. 11).

¿Dónde se ubica, entonces, Fedecaria en relación con su papel como colectivo de didáctica crítica?:

En Fedecaria hemos querido ocupar un espacio propio para la elaboración teórica, incluyendo procesos de formación, investigación, y participación en debates públicos. Un espacio independiente del mundo académico, de los contextos escolares y de los requerimientos aplicativos. Necesariamente hemos ido ampliando, los campos de estudio, superando los límites convencionales de las didácticas generales y especiales para deambular libremente por terrenos de la sociología de la educación y de la cultura, de la historia de la educación, de la filosofía [...]. Más concretamente hemos defendido con amplitud la idea de que la didáctica crítica “se funda en torno a tres vectores: la crítica de la cultura, el análisis genealógico y una forma alternativa de política de la cultura”, (Cuesta et al., 2005). Pero, ciertamente, esos vectores se dirigen a reflexiones que requieren: el concurso de variados saberes, alimentarse del pensamiento fuerte de autores muy diferentes y despertar permanentemente la curiosidad por nuevos problemas. (Mateos, 2010, pp. 13-14)²²

Se asume, pues, en relación con la intervención educativa y el papel de Fedecaria, la perspectiva de actuación en un contexto ambiguo, en continuo cambio e incluso contradicción, como también se ha destacado en múltiples aportaciones fedecarianas. Se concibe así la didáctica crítica

²² En una nota anterior he hecho referencia a las tesis doctorales producidas en el seno de Fedecaria. Quiero resaltar, ahora, en conexión con lo expresado aquí por Julio Mateos, el carácter diverso de las producciones fedecarianas, que han explorado territorios nuevos, como es el caso —por citar uno realmente sugerente— de una veta de la didáctica crítica cultivada por Javier Gurpegui y Jesús Ángel Sánchez Moreno (del grupo de Fedecaria-Aragón), cual es la alfabetización crítica de la mirada audiovisual.

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica como una inacabable producción intelectual y práctica cuyos productos, una vez contruidos, están destinados a ser destruidos, antes o después, por el propio sujeto productivo; a ser mutados por sus autores. Sólo así se pueden mantener en tensión y en lucha con el mundo existente, esencia, por cierto, del pensamiento crítico [...]. Imaginar una didáctica crítica no es, por todo lo dicho, una tarea que conduzca a dar soluciones a la práctica escolar, sino una constante vigilancia de la práctica a la que miramos con prudente distancia por el poder de ésta. Teoría y práctica han de mirarse cara a cara, sin perderse de vista, pero sin posibilidad de fundirse en un abrazo reconfortante. (Mateos, 2010, p. 7).

Puede entenderse, pues, la existencia de ciertas duda o inquietud respecto a esta posición radical que, aparentemente, desdibuja los posibles puentes entre la plataforma de pensamiento (el plano de la teoría) y las actuaciones docentes concretas (el plano de la práctica). Esta posición parte de la asunción de la relación casi imposible entre expertos tecnoburócratas de la educación y profesorado de a pie, dado que “la alta y la baja pedagogía no se encuentran casi nunca, pues los discursos de ambas tienen fuentes, finalidades y lógicas muy diferentes”. Ello explica

las resistencias que los cuerpos de profesores ofrecen a orientaciones curriculares o de otro tipo procedentes de esferas académicas y/o burocráticas [...] En cualquiera de los casos, teoría y práctica educativas tienen una oscura relación. Al menos suficientemente complicada como para que constituya por sí misma un motivo de debate. Posiblemente un debate bastante inconcluso entre nosotros. (Mateos, 2010, p. 11)

Pero ya se ha indicado que desde Fedecaria no se olvida el sentido que debe tener la intervención educativa desde una perspectiva de didáctica de la crítica. Ahí están no solo los múltiples ejemplos de actuación de sus miembros sino también las líneas de orientación estratégica que anteriormente se han expuesto. En ese sentido, J. Mateos confirma:

Cabe suponer que en la medida que contribuyamos a desaularizar la enseñanza y a quebrar los códigos disciplinares del conocimiento escolar (entre los que habría que incluir las prácticas examinatorias, la respuesta unívoca a los problemas, los manuales como recurso insustituible, etc.) se producen brechas

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica por donde la didáctica crítica se puede filtrar dando lugar a experiencias relativamente diferentes. (2010, p. 8)

En esa línea, se reclama la importancia de la organización escolar (frente al predominio del psicologismo en el aula); pero una organización escolar, por supuesto, diferente de la tradicional, otorgando relevancia a la escuela como “espacio público”, como idea clave del ideario fedicariano:

[...] revivir la importancia que otrora tuvo la organización escolar, precisamente con la palanca de una organización desaularizada, que busca romper la onda plana de espacios y tiempos convencionales, con múltiples ocasiones en las que las relaciones de profesores, escolares y otros ciudadanos se encuentren en contextos más vitales, actividades favorecedoras de análisis y discursos no reglados en los programas y de saberes no disecados en los textos. (Mateos, 2010, p. 10)

En definitiva, siendo evidente que desde las posiciones de Fedicaria se niega la capacidad de “la escuela del capitalismo” como “institución capacitada para librarse de las fuerzas de la colonización y del peso del pasado” (Martín, 2003, p. 22), aspecto desarrollado en profundidad —como se indicó— por R. Cuesta (2005) en su obra *Felices y escolarizados*, puede haber una esperanza de intervención en la escuela, con todas sus contradicciones, como “espacio democrático”. Y esto constituye para el profesorado crítico el reto de saberse en una encrucijada, en un terreno complejo y contradictorio, en el que inevitablemente tenemos que actuar, aprovechando las posibilidades, los resquicios del sistema, como tantas veces hemos proclamado.

EL PROYECTO FEDICARIANO DESDE SU SITUACIÓN ACTUAL. ALGUNAS CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

En los apartados anteriores, al hilo de la exposición de lo que se han considerado como principales aportaciones de Fedicaria a una visión crítica de la educación, y más concretamente a una “didáctica de la crítica”, han ido apareciendo también diversas cuestiones de reflexión y de debate, como la visión (desesperanzada o esperanzadora) en relación con la escuela, las complejas relaciones entre la plataforma de pensamiento y la actuación en la práctica docente, las posibilidades de trabajar sobre problemas relevantes, rompiendo con el marco de las disciplinas o

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica
asumiendo las potencialidades de las mismas, la consideración del alumnado como
agente en los procesos escolares, etc., etc.

Sin necesidad de volver sobre dichas cuestiones —lo que en todo caso merecería un espacio más amplio y sosegado de debate—, en este último apartado —y sin pretensión, tampoco, de agotar las posibles temáticas— quiero apuntar algunas reflexiones sobre determinadas cuestiones que han quedado en el aire y que, por su actualidad y relevancia, merecen ser sacadas a la luz y expuestas a debate en el ámbito fedicariano. Para ello he elegido, a modo de muestra, dos que considero que afectan al papel de Fedicaria como colectivo y, por tanto, al porvenir del proyecto fedicariano: el posible carácter generacional de dicho proyecto y la endeblez de la perspectiva feminista en el mismo.

FEDICARIA: ¿UN PROYECTO GENERACIONAL?

En múltiples ocasiones a lo largo de la trayectoria del proyecto de nuestro colectivo, hemos percibido cierta dificultad para ser comprendido y asumido por parte del profesorado implicado en iniciativas de cambio de la educación —no me refiero, lógicamente, a otra gran parte del profesorado inmerso en la lógica de la cultura dominante—. A ese respecto, con frecuencia hemos comentado si en las aportaciones fedicarianas utilizamos un lenguaje demasiado contextualizado o bien una teorización excesivamente abstracta y alejada de los contextos reales de la práctica escolar, o incluso si puede haber un cierto elitismo intelectual en nuestros planteamientos y/o actuaciones (lo que podría llegar a ser preocupante). Por lo demás, quienes se aproximen a esta empresa intelectual tal vez podrían plantearse cuestiones como estas: ¿para qué le puede servir, en la práctica, este ambicioso proyecto a un profesor?; ¿le proporciona instrumentos reales, tangibles, manejable para enfrentarse a su docencia diaria?...

Ello nos lleva a preguntarnos por esta peculiar situación de nuestro colectivo y a plantearnos si la propuesta de Fedicaria está, en definitiva, demasiado vinculada a la trayectoria e historia de una determinada generación de docentes de la época de la transición española, separada, por una parte, del mundo académico convencional, pero, por otra, extraña con respecto a nuevas generaciones de docentes. ¿Es, pues, Fedicaria, un proyecto “generacional”, con raíces en el contexto de la renovación pedagógica, y reorientado hacia posiciones críticas, o se trata de un proyecto que puede ser asumido por otros docentes en la actualidad?

Abordar con rigor esta temática implicaría programar y desarrollar todo un proceso de investigación sociológica que, por razones evidentes, no estamos en condiciones de llevar a cabo en estos momentos, lo cual no nos exime de explicitar la cuestión y favorecer la reflexión y el debate sobre la misma. Para ello hemos dado un primer paso, exploratorio, planteando un elemental proceso de recogida de opinión y valoración, mediante cuestionario abierto por escrito, pasado a los y las colegas que se han incorporado a Fedecaria aproximadamente en los últimos cinco años, con edades sensiblemente más jóvenes que las de la generación “fundadora”, y que, por tanto, pueden considerarse como una generación claramente distinta²³. Es evidente que esta pequeña selección se caracterizará por un sesgo favorable a los planteamientos fedecarianos, por el propio hecho de tratarse de personas que se han aproximado al colectivo interesadas por su programa. En cualquier caso, dado que no se trata de una exploración que busque porcentajes de aprobación o rechazo sino de una indagación acerca de la relación entre una generación más joven con respecto a supuestos elaborados por otra generación, creo que sus respuestas —que se van a transcribir casi en su integridad— pueden ser reveladoras.

Las cuestiones planteadas a los y las participantes fueron estas:

1ª. *¿Te parecen relevantes los planteamientos clave de la didáctica crítica elaborados en Fedecaria? ¿Por qué?, ¿En qué sentido?*

2ª. *¿Qué aportan esos planteamientos o cuestiones clave a la didáctica de las ciencias sociales hoy?*

3ª. *¿Qué posibilidades y qué dificultades existen para que esos planteamientos sean llevados a la práctica de aula por los/as docentes?*

Extracto a continuación los aspectos más significativos de las respuestas aportadas²⁴, teniendo en cuenta que lo dicho sobre las cuestiones 1ª y 2ª guardan mucha similitud, y pueden ser interpretadas de forma conjunta.

En relación con la cuestión 1ª: *¿Te parecen relevantes los planteamientos clave de la didáctica crítica elaborados en Fedecaria? ¿Por qué?, ¿En qué sentido?*

²³ Nuestro deseo hubiera sido contar con una muestra amplia y con una entrevista más en profundidad; pero diversas limitaciones lo han hecho irrealizable. No obstante, considero que esta aproximación de la mano de cuatro colegas que han aportado opiniones —y que valoro como generosas “colaboraciones” a este apartado del artículo— puede arrojar una primera luz para avanzar respuestas.

²⁴ Intentando mantener un mínimo anonimato de los y las participantes, indico simplemente las iniciales de nombre y primer apellido de los mismos.

Algunas aportaciones valoran la amplia mirada que proporciona el marco de Fedecaria, que es —como al comienzo se ha dicho— mucho más que una teoría didáctica (tal como se suele entender).

Los planteamientos elaborados por Fedecaria construyen un espacio de reflexión suficientemente amplio para abordar la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales dentro de un marco no limitado al aula, sino abierto y sensible al contexto en el que se desarrolla la acción educativa. Y es, al mismo tiempo, suficientemente preciso como para atender las singularidades, necesidades y función de la enseñanza de las disciplinas sociales. (IL)

Se destaca, sobre todo, la validez de la potente fundamentación teórica del proyecto fedecariano, así como su orientación básica de teoría crítica.

Absolutamente [relevantes], pues suponen, entre muchas otras cuestiones, la concreción en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales en España, de los postulados de la pedagogía crítica y contribuyen, en este sentido, a dotar de una fundamentación teórica fundamental para pensar y actuar críticamente como docentes de Ciencias Sociales y formadores de los mismos. (CF)

Me interesa Fedecaria porque incluye un vector clave tanto en el trabajo de la historia como de su didáctica que no suele estar presente: la crítica y su tradición epistemológica que lo conecta con la escuela de Frankfurt y otras escuelas críticas. Es decir, concibe el conocimiento del pasado como el resultado de un proceso de construcción y, por lo tanto, un espacio de combate por las ideas y por la sociedad. La historia y su enseñanza se hacen desde el presente hacia el pasado. Este elemento pasa desapercibido entre los historiadores y es inexistente en el currículum y en la enseñanza de la historia y sin embargo explica los procesos culturales en los que nos vemos inmersos. La historia se sigue usando hoy de manera maniquea para todo tipo de iniciativas ideológicas que no resisten al ejercicio de la crítica. (CR)

Me parecen relevantes por varios motivos. En primer lugar, aporta una mirada crítica hacia uno mismo, que nos permite, en cierta medida, conocernos a nosotros mismos de cara a la labor docente. Creo que en muchas ocasiones se llevan a la práctica metodologías o planteamientos didácticos porque el título, o la persona/institución de la que vengan son afines (o pueden parecerlo), al pensamiento propio, pero se llevan a la práctica sin pensamiento crítico alguno sobre ello. De ahí que piense que el simple hecho de llamar la atención sobre la autocrítica necesaria en la labor docente me parezca un hecho casi tan revolucionario como decir en el siglo XVIII que el ser humano tiene derecho a ser feliz. Quizás no debería parecerme tan revolucionario, pero este pensamiento hay

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica *que enmarcarlo en un contexto laboral y profesional lleno de buenismo, pero falto en gran parte de pensamiento y crítica sobre la propia labor docente (criticarse a uno mismo es lo que más duele, tampoco hay que extrañarse porque no se haga de manera general, al menos en la sociedad en la que vivimos).* (AA)

Esa perspectiva crítica, especialmente en relación con la enseñanza de la historia, constituye una alternativa clara a las tendencias didácticas al uso.

Fedecaria propone una vía alternativa al academicismo memorístico —tan presente especialmente en 2º de Bachillerato— como al pedagogismo que denigra el conocimiento y la complejidad. La vía intermedia es estudiar y enseñar el pasado para comprender el presente, pero más que insistiendo en los acontecimientos del pasado, lo interesante es contar cómo a lo largo de la historia el pasado ha sido empleado para justificar todo tipo de regímenes políticos, de ahí que la actitud ciudadana y educativa tiene que incidir en una lectura crítica de los relatos del pasado. (CR)

Otra aportación, realmente peculiar en el proyecto fedecariano —como también se ha destacado, reiteradamente, en los apartados anteriores— es el uso del análisis genealógico, como instrumento fundamental de una didáctica de la crítica. Esta aportación complementa y profundiza la que se acaba de citar más arriba en relación con la enseñanza de la historia.

Por otro lado, el punto de vista genealógico que plantea la didáctica crítica me parece esencial para poder comprender el marco en el que nos movemos actualmente. [...] Es evidente que para un análisis siquiera a medio camino hacia la realidad, conocer la evolución histórica del tema en cuestión es esencial. De lo contrario, todo sería construir sobre cimientos de barro o, más bien, sobre cimientos inexistentes. Pero este punto de vista genealógico no sólo vale para la educación en sí, creo que aplicarlo al cuadro social presente ayuda mucho más a entender por qué unas actuaciones y/o discursos pueden resultar más efectivos o enriquecedores que otros. Uno de los pilares sobre los que ha de asentarse cualquier acción que pretenda incidir en la sociedad es conocer perfectamente al interlocutor y el ambiente socio-político-cultural y económico en el que se mueve. Este análisis social, de cara a conocer al sujeto histórico que recibe la educación, es esencial para poder realizar un trabajo significativo en el aula. Creo que sería más beneficioso entender a nuestro alumnado, a través de un análisis histórico de la sociedad y la educación actuales, que pretender que vuelvan tiempos que nunca existieron (aquí la memoria es traicionera). (AA)

En relación con los principios básicos para un programa fedicariano, se hace mención especialmente a problematizar el presente, como alternativa a la enseñanza convencional que se perpetúa en los libros de texto.

La problematización del presente es un punto que me parece también muy interesante pues, y ahora bajo a mi materia específica (Geografía e Historia), observo que los planteamientos educativos de varios libros de texto (y nos guste o no, estos son los que vertebran un gran porcentaje de las clases de nuestro país) atienden a un positivismo atroz, y desconectan cualquier conocimiento pasado con el mundo actual o con una manera crítica de abordarlo. [...] no se trata sólo de abordar problemas del presente, sino de que estos funcionen como nexo entre el presente y el pasado, para que el alumnado comprenda que la realidad en la que viven no nació cuando ellos vinieron al mundo, sino que es un producto histórico. Bajo mi punto de vista, plantear el presente como problema no resuelto lleva automáticamente a indagar en la historia y en la génesis y evolución de esos problemas, ofreciendo una visión mucho más actual de la historia que la que ofrece la historia positivista más tradicional (que recorre muchas de las opciones editoriales para la materia), y por lo tanto más atractiva y, sobre todo, más lógica.
(AA)

También se valora otro de los principios guía fedicarianos, la impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales, planteando alguna duda acerca de su aplicación a un contexto educativo que pretende formar al alumnado para desenvolverse en una sociedad que se rige por otros códigos.

Aunque el resto de los planteamientos me parece igual de interesante (y al final necesarios, pues se trata esta de una teoría compleja en la que sus elementos se interrelacionan mucho, haciendo difícil tratarlos aisladamente), sobre todo el punto de impugnación del código pedagógico y profesional, ya que veo este punto como el más revolucionario de todos. Si no entiendo mal, se trata de romper con la forma, con la superestructura (si se me permite la antigualla terminológica que, ortodoxias aparte, me sigue pareciendo útil para ciertos análisis) que enmarca los procesos de enseñanza, y que no son más que el reflejo de una superestructura mayor. Por analogía, romper, o enseñar a romper estos códigos, puede revertir en la ruptura de esos códigos a nivel general de la sociedad. Sin embargo, aquí tengo sentimientos contradictorios. Por un lado, esta ruptura es necesaria y positiva, la sociedad necesita evolucionar, por lo que es beneficioso que el alumnado tenga la suficiente independencia de pensamiento para poder construir un futuro propio y en base a una lógica racional. Pero, por otro lado, el alumnado deberá desarrollarse personalmente en un contexto muy diferente, el cual a mí me gusta

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica enseñar y, sobre todo, enseñar a sobrevivir en él. Conocer las realidad actual y ciertos recursos para sobrevivir en ella es algo beneficioso para el alumnado, pero esto no excluye el aprendizaje o práctica de un pensamiento independiente de cara a la construcción de un futuro más libre e igualitario. Sin embargo, se hace harto difícil debido al constreñimiento burocrático, temporal y disciplinar, al que no siempre se le puede hacer una faena de aliño. Por no hablar del tipo de alumnado que pueda uno tener en uno u otro lugar y momento determinados. (AA)

En relación con la cuestión 2ª: *¿Qué aportan esos planteamientos o cuestiones clave a la didáctica de las ciencias sociales hoy?*

Con respecto a esta cuestión, las respuestas recogidas manifiestan en general la validez y vigencia de los planteamientos de Fedicaria, como también se ha destacado al valorar las aportaciones en la cuestión anterior.

Creo que su validez no ha variado ni un ápice, pues los problemas sociopolíticos y educativos actuales, aunque no [son] exactamente los mismos que en los inicios del proyecto, siguen presentando numerosas similitudes y, de hecho, en gran medida se han agudizado en sentidos advertidos en textos fedicarianos de hace muchos años. En este sentido, en un contexto caracterizado por el apogeo de la neutralidad científica/educativa, el “solucionismo” tecnológico, las psicopedagogías y el menosprecio del conocimiento disciplinar cobran aún más sentido y necesidad. (CF)

Asimismo, se reconoce la vigencia de la perspectiva fedicariana como marco amplio y alternativo para interpretar y actuar en el campo de la educación.

Aportan un aviso (despiertan una actitud vigilante) ante la avalancha de innovaciones miopes. Frente al exceso de preocupación por las cuestiones de carácter puramente metodológico, la didáctica crítica devuelve el problema de la enseñanza y de la aproximación al conocimiento de las ciencias sociales al terreno que, en mi opinión, es más connatural a las disciplinas sociales, y que estaría caracterizado, entre otras cuestiones, por esa crítica, ese intercambio (diálogo) y ese deseo de los que habla Fedicaria. (IL)

Y se vuelve a resaltar la potencialidad de la perspectiva crítica fedicariana, en especial, en relación con la enseñanza de la historia.

La crítica lo que aporta es un replanteamiento general de la práctica docente, desde los métodos empleados, los contenidos, el currículum, su papel nacionalizador, etc. A nivel metodológico, esta perspectiva puede ahondar en los debates en torno al pasado —hoy serviría de ejemplo la nostalgia por la hispanidad—, se puede trabajar con fuentes y se puede incidir no tanto en los

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica hechos del pasado como en los procesos de elaboración del mismo. Esto no significa darles historiografía dura a los alumnos, pero sí ciertas nociones de cómo funciona la profesión. Esta perspectiva crítica considero que también permite repensar el currículum, limarlo de narraciones nacionalistas y capitalistas —que considero siguen siendo centrales—. Consiste en convertir el pasado no en una fuente de conocimiento reglado o dirigido sino un espacio para el debate en torno a la relación temporal entre pasado-presente-futuro. También la perspectiva crítica, conectada con la historia de los conceptos, puede contribuir a señalar algunos sesgos que siguen vigentes en la enseñanza de la historia: edad media época oscura, guerra civil todos culpables, II república inestable, etc. (CR)

En relación con la cuestión 3ª: *¿Qué posibilidades y qué dificultades existen para que esos planteamientos sean llevados a la práctica de aula por los/as docentes?*

Hay coincidencia en destacar las dificultades estructurales procedentes del sistema educativo y del marco escolar vigentes, lo que constituye una cultura muy resistente a la penetración de planteamientos alternativos potentes como los de Fedecaria.

A mi juicio, la principal dificultad precisamente es la instalación de un sentido común entre autoridades educativas, docentes y familias que encajaría con el apogeo de todas las corrientes/visiones que acabo de comentar [en la cuestión 2ª]. En cuanto a las posibilidades, creo que la plataforma que ofrecen tanto los Grados en Maestro/a como, especialmente, el Máster de Secundaria, son un importante canal para la difusión de dichos planteamientos entre el futuro profesorado y, con ello, para que se trasladen en las aulas. En cualquier caso, creo que es necesario la (re)articulación/actualización de espacios de sociabilidad/publicaciones/materiales con mayor dimensión "práctica" (de reflexión sobre la práctica y de aplicación para el aula) para facilitar dicha difusión. (CF)

Estas dificultades estructurales se ven agravadas por el proceso creciente de burocratización tecnológica, que cada vez más se ha apoderado de la dinámica de los centros escolares y, por tanto, de la vida cotidiana del profesorado.

Observo, como una de las principales dificultades para llevar a la práctica cualquier planteamiento docente, no sólo crítico sino meramente independiente, la creciente tecnologización de los procesos burocráticos. Además de suponer un gasto de tiempo y esfuerzo valioso para el docente, supone una capacidad de

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica control enorme sobre el proceso educativo a través, entre otras cosas, de la evaluación. Siempre se puede esquivar la tapia en lugar de darse cabezazos contra ella, sin embargo, el final del camino llega, y nos vemos obligados a pasar por el tamiz de la evaluación criterial computerizada, que siempre impone cierta lógica en la estructura del curso. Al no poder crearse criterios (que son los que realmente encierran los contenidos a impartir) ex novo, se pueden trazar varios caminos, pero en número finito (y no excesivamente amplio).

No obstante, estamos en los albores del próximo periodo de tecno-servidumbre educativa, por lo que el sistema aún está incompleto e inmaduro, y presenta grietas. Además, más allá del camino que imponga la evaluación, la posibilidad de llevar estos planteamientos a la práctica de aula es elevada, pues el sistema tecnocrático subestima el poder del intelecto, y más del intelecto crítico, por lo que, salvando las formas, deja hacer mientras las casillas estén completas y la tasa de producción de aprobados esté por encima del 50%. (AA)

El currículum vigente y, sobre todo, la formación del profesorado (incluido el mecanismo de selección de los docentes) también son señalados como dificultad básica para poder desarrollar el proyecto fedecariano.

Francamente, en posibilidades [...] me cuesta posicionarme. De hecho, esta es una de las causas que explican mi interés por Fedecaria: ver cómo se pueden llevar estas reflexiones teóricas al plano de las aulas. En un principio son pesimistas por dos factores: El primero es que el tipo de contenidos y currículum tiene una lógica ideológica a la que el poder, al controlar los mecanismos educativos, no va a renunciar así como así. El segundo factor tiene que ver con el modo de elección del profesorado, a partir de un examen memorístico que pone en valor su capacidad para memorizar, pero no para problematizar ideas, relacionar conceptos, señalar constantes y mutaciones... Pasa lo mismo con la judicatura, por ejemplo. Los jueces acceden "cantando" leyes y no reflexionando de manera crítica sobre las mismas.

Me imagino que las posibilidades son múltiples y pasan por seguir ahondando en las pedagogías críticas, llevarlas a las aulas universitarias a los alumnos de magisterio, al profesorado, generar actividades, materiales didácticos.

Esto es en fin lo que me ha motivado a participar activamente en vuestro grupo.
(CR)

Entiendo que hay diferentes niveles de acción posibles, pero yo destacaría el de la acción directa en el aula por parte del profesorado.

En relación con las dificultades, situaría en primer lugar la falta de formación del profesorado, no solo para proyectar una mirada crítica sobre su propia práctica

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica docente y para situar la amplitud de su papel como sujeto social políticamente comprometido, sino, también, para comprender la naturaleza de las disciplinas sociales (algo que a mí misma me cuesta extraordinariamente).

Las posibilidades de intervención más inmediatas sobre esta dificultad, pasa por trabajar en los diversos ámbitos de formación del profesorado (grados, máster, formación continua) y por la elaboración de materiales accesibles y capaces de ofrecer una guía de trabajo sencilla y clara. Pero también por mantener vivos diferentes foros de reflexión y discusión. (IL)

En el análisis del profesorado se hace una interesante aportación —con cierto sesgo de pesimismo— en relación con la fuerza del pensamiento dominante.

Por otra parte, si una de las cuestiones claves de la didáctica crítica pasa por la crítica de lo propio, no auguro un futuro brillante. El problema aquí no es tanto las generaciones que están inmersas en el proceso educativo como alumnos, sino la otra parte, el profesorado. Este, a su vez, se corresponde con una sociedad determinada, poco autocrítica a mi parecer. De ahí que la dificultad no radique en la gestión crítica de los pensamientos propios y ajenos (a la que no quito dificultad), sino en dar con profesores no imbuidos de un pensamiento dominante tendente a un tipo de conservadurismo exculpatorio del pensamiento, o simplemente que tengan ganas de realizar el esfuerzo intelectual necesario. Por eso mucho me temo que las filas de la didáctica crítica no van a engordar mucho en los próximos años. Más cuando existen multitud de luminosas innovaciones educativas vacías de contenido, pero de una vistosidad pasmosa, que cubren casillas burocráticas y quedan muy bien en las programaciones (y que no conllevan un esfuerzo intelectual mayor que el de aplicar una receta). (AA)

Como dificultades más concretas, vinculadas al marco escolar, se señalan también aspectos relativos a las relaciones entre los diversos agentes de la comunidad escolar, destacándose de nuevo las aportaciones de Fedecaria para incidir en estas dinámicas.

Observo otro obstáculo considerable en la evolución que está tomando el concepto de libertad que, mezclado con el de posverdad, forma un cóctel explosivo. El posible escenario futuro en el que padres y madres puedan vetar ciertos conocimientos es espeluznante, esgrimiendo la libertad de educar a sus hijos como quieran. Sin embargo, ya hoy día, ante la tensión social que plantean ciertos temas, los discursos del alumnado se polarizan cada vez más, lo cual crea una suerte de autocensura del docente en ciertos aspectos, de cara a eludir momentos incómodos o situaciones de tensión. Pero aquí veo una posibilidad, y es donde el diálogo adquiere mayor relevancia, en un entorno político-cultural

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica *agitado, por una doble vía. Por un lado, como mero ejemplo del entendimiento entre personas, por otro como resorte para mantener esa sospecha necesaria sobre la verdad establecida. Pero para enseñar a razonar a una persona a través de un diálogo en principio confrontado, el docente debe tener un conocimiento amplio y recursos mentales suficientes para ello. Por eso creo que otro de los problemas es la formación docente, que actualmente se asocia (muy al hilo de la constante educativa que marca las actuales leyes, la que hay ahora y la que viene) al saber hacer, y no simplemente al saber. La formación intelectual del docente debe ser tomada como algo prioritario, cosa que, cómo no, depende del dinero y el tiempo del docente.*

En lo tocante al alumnado, veo muchísimas más posibilidades que entre el profesorado, ya que la juventud siempre es inquieta y contestataria (aunque siempre depende de zonas), y suele ser más lógica a veces, si esta se presenta de forma clara, que los adultos. Por ello, creo que el germen de la capacidad crítica tiene más posibilidades de florecer en parte del alumnado que en el profesorado.
(AA)

Sin pretender obtener conclusiones apresuradas de estas aportaciones —cuyo interés es evidente, sin comentarios añadidos—, considero que existe una valoración muy positiva del proyecto fedecariano, por su sólida fundamentación, por la potencia de su perspectiva crítica aplicada a una visión alternativa de la didáctica y, más concretamente, por los principios orientadores anteriormente expuestos. En ese sentido, la validez y vigencia de la didáctica de la crítica ofrecida por Fedecaria está fuera de duda. Pero no podemos ocultar las dificultades para asumir y llevar a la práctica docente cotidiana, con coherencia, esta perspectiva. Y no solo por lo dicho por los entrevistados sino también por nuestra propia experiencia de militancia de muchos años en este colectivo.

Es evidente que la asunción de un pensamiento fuerte y alternativo no es fácil en el contexto de la cultura dominante. Podría afirmarse que las dificultades para esta asunción no están tanto en la validez de la propuesta cuanto en la necesidad de otra formación del profesorado que otorgue su lugar, necesario, a la (buena) teoría y establezca una conexión más adecuada con la práctica. Pero tampoco hemos de eludir la responsabilidad como colectivo, al menos en cuanto a las formas de tender puentes al menos hacia ese colectivo de profesorado que, procedentes del contexto de la renovación pedagógica de hace unas décadas, podría haber dado un paso más sólido hacia posiciones como las que representa Fedecaria.

FEDICARIA: ¿UN PROYECTO CON ESCASA PERSPECTIVA FEMINISTA?

Es posible que el factor generacional también haya tenido algo que ver en la escasa presencia que la perspectiva feminista ha tenido en las aportaciones principales de Fedecaria, aceptando también como factor acompañante el hecho de haber sido un colectivo mayoritariamente de hombres. Indagar en estos y otros factores nos introduciría en un análisis complejo que, de nuevo, sobrepasa las pretensiones de este último apartado²⁵.

En todo caso, asumiendo el déficit señalado, creemos que es justo reconocer aportaciones relevantes realizadas por integrantes de Fedecaria en relación con la mirada feminista. Ello ha sido labor sobre todo de mujeres de nuestro colectivo que, en el Encuentro de Fedecaria en Gijón en 2002 se plantearon, incluso, la constitución de un subgrupo de trabajo. Entre ellas, es destacable la labor de nuestra añorada compañera Isabel Mainer²⁶, así como también de Pilar Cancer y, más recientemente, de María Engracia Martín Valdunciel (integrantes del grupo de Fedecaria-Aragón). Sus aportaciones han sido importantes en una doble línea: dar a conocer en el contexto de nuestro colectivo bibliografía interesante del ámbito de la teoría feminista²⁷ y destacar la necesidad de incorporar esa perspectiva feminista a nuestros planteamientos de didáctica crítica.

Isabel Mainer, en efecto, desarrolló una labor pionera en este campo. Ya en 1996 coordinó el monográfico (número 7, correspondiente al mes de enero de 1996) de la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* dedicado a “Mujer y ciencias sociales”. También hay aportaciones suyas desde en los primeros números de nuestra revista *Con-Ciencia Social*, como las reseñas, en el número 1, de la obra *Textos para la Historia de las Mujeres en España* (Mainer, I., 1997) y, en el número 4, de la obra *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España* (Mainer, I., 2000), así como en forma de documentos de trabajo de Fedecaria. De estos últimos destaco, por su especial interés como aportación de reflexión teórica,

²⁵ Siendo plenamente conscientes de este déficit y de la necesidad de incorporar las aportaciones de la teoría feminista al marco fedecariano de una didáctica de la crítica, se decidió dedicar el próximo número (el 6) de nuestra revista, *Con-Ciencia Social*, a dicha temática, con aportaciones (previstas) que con seguridad van a enriquecer un proyecto como este que se declara en permanente construcción.

²⁶ Sobre las muy interesantes aportaciones de Isabel Mainer se recomienda, en especial, la publicación en su homenaje de Cancer, P. y Mainer, J. (coords.), 2011, en donde, junto a aportaciones de otras autoras y autores, se recogen siete textos suyos, anteriores.

²⁷ Un tipo de aportación que se ha mantenido —aunque con insuficiente constancia— en nuestra revista, como muestra el propio artículo-reseña sobre el tema, firmado por María Engracia Martín, en este mismo número, y, sobre todo, la dedicación del número siguiente de forma monográfica al tema, como se ha señalado.

Francisco F. García Pérez, Aportaciones fedicarianas para una didáctica de la crítica dos (Mainer, I., 2011b y 2011c) que en su momento constituyeron un único documento elaborado para el debate sobre el conocimiento escolar, en el seminario de Fedicaria-Aragón, durante el curso 1999-2000. Como se recoge en la nota al pie que acompaña al título del primero (como contextualización de la reedición del documento):

Su mayor interés consiste en que no solo se propone dar cuenta del porqué de una impugnación del código disciplinar de la enseñanza de la Historia actualmente vigente como instrumento de construcción de identidades prediseñadas, sino que acierta a formular, en su segunda parte, algunas potentes propuestas e ideas para orientar otras prácticas escolares inspiradas en una Didáctica Crítica. (vid. en Mainer, I., 2011b, p. 119)

Bajo el título de “Ver a las recién llegadas”, Isabel Mainer realiza también una original aportación reseñando cinco obras (publicadas entre 1998 y 2000) que abordan temáticas relacionadas con mujer y género. Así, frente al modelo “heroico” masculino de inmigrante, destaca cómo “la perspectiva de género en el conocimiento de los movimientos migratorios ha reforzado la necesidad de profundizar en el estudio de las relaciones de poder (de género y otras) en las sociedades, de los conflictos que las envuelven y de las alternativas que esconden” (2001, p. 129). Y señala las nuevas líneas de investigación que estaban surgiendo en ese campo, estudios que “inciden en la necesidad de plantearse la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela desde problemas sociales relevantes y no desde las disciplinas, aunque estas hayan de ser el referente para el tratamiento de aquellos” (ob. cit., p. 133). Destaca, sobre todo, el problema de la invisibilidad de las mujeres, así como el predominio de determinados estereotipos; frente a ello hay que adoptar otra mirada desde la didáctica crítica, que asuma necesariamente una perspectiva feminista, lo que también siguió reclamando en otros escritos (como varios recogidos en el citado libro homenaje: Mainer, I., 2011a y 2011d).

Asimismo, en el capítulo valorativo de la obra de I. Mainer firmado por Pilar Cancer²⁸, en la compilación publicada en su homenaje en 2011, esta destaca su aportación fundamental al proyecto curricular elaborado por el grupo Ínsula Barataria (posteriormente Fedicaria-Aragón) por su “lectura en clave de género de los problemas sociales que articulan su desarrollo. El género como categoría de análisis

²⁸ Al tiempo que se reseña la aportación de I. Mainer al proyecto “Ínsula Barataria”, este texto constituye un interesante análisis de dicho proyecto desde la perspectiva feminista.

permite entender cómo se construyen histórica y socialmente las desigualdades entre hombres y mujeres, explicando qué mecanismos convierten la diferencia en desigualdad” (Cancer, 2011, p. 140). Señala, asimismo, las abundantes referencias en los escritos de Isabel al *feminist standpoint* justificados “en la necesidad de visibilizar la subordinación de las mujeres y a la par cuestionar los valores hegemónicos” (Ibid.).

Quizás el artículo “Isabel Mainer entre nosotros: perspectiva de género y didáctica crítica en Fedicaria”, de Pilar Cancer (2009), es el que recoge una más completa valoración de los trabajos de Isabel, así como interesantes aportaciones de la autora sobre la temática que nos ocupa. Resalta P. Cancer, en el ejercicio de memoria que constituye dicho artículo, que “los que fueran sus referentes [de Isabel] están siendo los míos” (2009, p. 167). Respecto a I. Mainer, destaca “como componente muy personal su capacidad para hacerse (y hacernos) preguntas y de ir ensayando respuestas tentativas, provisionales, que le permitieran avanzar en su pensamiento y acción. Y es precisamente su mirada de mujer la que focaliza los interrogantes sobre sus necesidades y deseos” (Ibid.).

Sin duda, la principal aportación de Isabel Mainer ha sido la incorporación de la perspectiva de género a la historia y a la didáctica crítica. Y lo hace, sobre todo, desde los referentes del “feminismo de la diferencia”, si bien “no olvida otras dimensiones porque diferencia e igualdad deben conjugarse” (ob. cit., p. 176). Así sintetiza P. Cancer su trabajo en este campo:

Isabel tira del hilo de la sociología crítica de la educación para plantearse interrogantes sobre el papel emancipador de la escuela y la transmisión de la cultura legítima, añadiendo la categoría género, a la que confiere un potencial de primer orden en el análisis de algunos aspectos que no habían tenido la suficiente relevancia para las ciencias sociales y para la teoría crítica, y remarcando los significados diferentes de una escolarización aparentemente neutra, que sin embargo transmite modelos y expectativas con distinto valor para unos y otras. (2009, p. 169)

No se olvida, en cualquier caso, que la propia categoría “género” es, desde la mirada fedicariana, una “construcción sociohistórica” (Cancer, 2009, p. 173) y, por tanto, tiene que ser también sometida a una mirada crítica.

También se señala la importancia en su pensamiento de la perspectiva de la diversidad:

La diversidad de la experiencia social de las mujeres cuestiona un único punto de vista y privilegia la mirada parcial que busca articulaciones precarias y contingentes entre las múltiples posiciones dominadas. Para ella [Isabel] era fundamental hacer explícita esta diversidad, por eso en muchas ocasiones incide en las estrategias de supervivencia de las mujeres de las clases populares, en su búsqueda imaginativa de soluciones a los problemas cotidianos y en la creación de redes de solidaridad. (Cancer, 2009, p. 169)

En definitiva, como síntesis valorativa, “en los trabajos y preocupaciones de Isabel constatamos la necesidad de impugnar un sistema de pensamiento dominante que interpreta el devenir humano de forma excluyente; siempre desde el doble horizonte de la crítica a la didáctica y la construcción de la didáctica crítica” (Cancer, 2009, p. 170). También lleva la perspectiva de género al campo de los códigos profesionales al analizar la feminización de la profesión docente (cfr. ob. cit., p. 176-177; vid. también Mainer, I., 2000), así como a la crítica de una escuela —la que tenemos— claramente androcéntrica.

Y no hay que olvidar que esta perspectiva feminista, compartida con otras y otros colegas, se plasma en acciones concretas, informando sobre todo el proyecto del grupo fedicariano de Aragón, como lo expresa, por ejemplo, “el enunciado ‘ser hombre, blanco y occidental’ para uno de los ejes de desarrollo de los problemas sociales que habían de guiar el desarrollo del proyecto Ínsula Barataria”; ese título resaltaba “las limitaciones de unos atributos de lo humano que excluyen a una parte muy significativa de la humanidad” (Cancer, 2009, p. 170).

En todo caso, pese a que este somero repaso de algunas aportaciones de la perspectiva feminista al proyecto fedicariano nos muestran unos apuntes de gran potencialidad para la reflexión crítica sobre dicho proyecto, es evidente que no se ha hecho hasta ahora un trabajo sólido y coherente para replantear la propuesta fedicariana incorporando perspectivas educativas, necesarias y enriquecedoras, como la que nos ocupa.

Esta y otras tareas siguen estando en nuestro horizonte, asumiendo —como se ha dicho anteriormente— que la propuesta de Fedicaria tiene que ser un proyecto en continua construcción.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (2003). Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación. *Con-Ciencia Social*, 7, 83-127. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927316>
- Benjamin, W. (2006). *Sobre el concepto de historia*. En versión de R. Mate, *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Trotta.
- Cancer, P. (2009). Isabel Mainer entre nosotros: perspectiva de género y didáctica crítica en Fedicaria. *Con-Ciencias Social*, 13, 167-180. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797699>
- Cancer, P. (2011). Didáctica crítica en clave de género. En P. Cancer y J. Mainer (coords.), *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer* (pp. 139-150). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cancer, P. y Mainer, J. (coords.) (2011). *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo: la didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-91. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929710>
- Cuesta, R. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales* (pp. 103-116). Díada.
- Cuesta, R. (2003). Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedicarianas. En *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 junio 2003)* (pp. 927-938). Universidad de Burgos.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.

- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 15, 15-30. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797181>
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F.J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo, *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2307535>
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2008). Genealogía, historia del presente y didáctica crítica. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 51-82). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cuesta, R. y Mainer, J. (2015). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de Instituto. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 351-393. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12869>
- Editorial (2003). Pensar otra escuela. La agencia de una didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 7, 7-13. Accesible en http://www.fedecaria.org/concSocial/conc_7.htm
- Editorial (2016). Viejos y nuevos capitalismo. Desafíos críticos y espacios de resistencia. *Con-Ciencia Social*, 20, 7-14. Accesible en http://www.fedecaria.org/concSocial/conc_20.htm
- García Pérez, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV(64) (15 de mayo de 2000). <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>
- García Pérez, F.F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza* (pp. 119-140). Díada.
- García Pérez, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 119-126). Universitat Autònoma de Barcelona y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Accesible en http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

- García Pérez, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566721>
- García Pérez, F.F. (2019). ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar? En S. Claudino et al. (orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 809-821). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Accesible en http://www.nosotrosproponemos.com/wp-content/uploads/2019/06/S_Claudino_et_al_org_2019_Geografia.pdf
- Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría crítica de la educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gimeno Lorente, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-Ciencia Social*, 3, 13-41. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929702>
- Gurpegui, J. y Mainer, J. (2003). Didácticas específicas. Ha nacido una ciencia. *Con-Ciencia Social*, 7, 157-161. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927324>
- Luis Gómez, A. (1984). Geografía social y geografía del paisaje. *Geo-Crítica*, 49. <http://www.ub.es/geocrit/geo49.htm>
- Luis Gómez, A. (1997). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina “posible”? Aviso para (mal)entendidos de J. M^a Rozada. En *Homenaje a Luis González Polledo* (pp. 217-235). Universidad de León.
- Luis Gómez, A. (1999). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, 5-28. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2935/2506>
- Luis Gómez, A. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina “posible”? *Revista Educación y Pedagogía*, 34, 15-65. Accesible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5921>
- Luis Gómez, A. y Romero Morante, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

- Luis Gómez, A. y Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. *Geo-Crítica*, 38. <http://www.ub.es/geocrit/geo38.htm>
- Mainer, I. (1997). [Reseña de] Textos para la Historia de las Mujeres en España. *Con-Ciencia Social*, 1, 197-200. Accesible en http://www.fedecaria.org/concSocial/conc_1.htm
- Mainer, I. (2000). ¿Qué queremos decir cuando hablamos de feminización de la profesión docente? *Con-Ciencia Social*, 4, 216-220. Accesible en http://www.fedecaria.org/concSocial/conc_4.htm
- Mainer, I. (2001). Ver a las recién llegadas. *Con-Ciencia Social*, 5, 129-134. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927344>
- Mainer, I. (2011a). La historia que nos contaron y la historia vivida. En P. Cancer y J. Mainer (coords.), *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer* (pp. 111-118). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mainer, I. (2011b). Algunas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar (la Historia). 1.ª parte. En P. Cancer y J. Mainer (coords.), *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer* (pp. 119-128). Prensas Universitarias de Zaragoza. [Documento original de 2000].
- Mainer, I. (2011c). Nuevas cuestiones en torno a la disciplina escolar y al código disciplinar (la Historia). 2.ª parte. En P. Cancer y J. Mainer (coords.), *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer* (pp. 129-138). Prensas Universitarias de Zaragoza. [Documento original de 2000].
- Mainer, I. (2011d). La perspectiva del género en un currículo de Historia en la enseñanza secundaria: “Navegar entre ilusiones y rutinas...”. En P. Cancer y J. Mainer (coords.), *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer* (pp. 151-174). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mainer, J. (2001). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 5, 47-77. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927338>
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martín, A. (2003). El uso democrático del conocimiento y los dilemas de la didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 7, 17-44. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927313>

- Martínez Bonafé, J. (2004). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 8, 51-62. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2307500>
- Mateos, J. (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 13, 19-35. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3590>
- Mateos, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 22, 3-22. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2421>
- Mateos, J. (2010). *Didáctica crítica. Mapa y continuación de intentos fedecarianos*. Ponencia presentada en el XIII Encuentro de Fedecaria (Madrid, julio de 2010). Edición en cd. Texto accesible en <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/Did%C3%A1ctica-cr%C3%ADtica.pdf>
- Merchán, F.J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 3-21. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2914/2486>
- Merchán, F.J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500419>
- Merchán, F.J. (2007) El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2429/1974>
- Merchán, F.J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2132>
- Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (2008). Ciudadanía, política de la cultura y usos públicos de la escuela. *Con-Ciencia Social*, 12,15-20. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782455>
- Romero Morante, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Romero Morante, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS*, 9, 14-40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>

- Romero Morante, J., Luis Gómez, A., García Pérez, F.F. y Rozada, J.M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-68. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/146060>
- Rozada, J.M. (1991). Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Boletín de los CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo. Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 7/8, 16 pp.
- Rozada, J.M. (1992). La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión “indisciplinada”, necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, 8, 5-9.
- Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal.
- Rozada, J.M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-Ciencia Social*, 3, 42-69. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=929707>
- Souto, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, 11-32. <https://didacticageografica.age-geografia.es//index.php/didacticageografica/article/view/2>
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X.M., Llàcer, V. y Roig, A. (2004). La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. *Con-Ciencia Social*, 8, 17-49. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2307495>
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza Universidad.