

**C**on - **C**iencia **S**ocial

**SEGUNDA ÉPOCA**

**Nº 5 (2022)**

**Crítica de la didáctica y didáctica de la  
crítica**

**COORDINADOR:**

**Francisco F. García Pérez (Fedicaria Sevilla)**



Editado por FEDICARIA. ISSN 2605-0641

Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/index>

# SUMARIO

## EDITORIAL

Editorial: Desafíos de la educación crítica ayer y hoy | 1

## TEMA DEL AÑO

La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad  
*Juan Mainer Baqué* | 11

Aportaciones fedecarianas para una didáctica de la crítica  
*Francisco F. García Pérez* | 35

La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile. Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión  
*Graciela Rubio y Carolina Maturana* | 95

Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia  
*Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Wilson Armando Acosta Jiménez y Jorge Enrique Aponte Otálvaro* | 121

Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?  
*Juan Carlos Colomer Rubio, Carlos Fuertes Muñoz y David Parra Monserrat* | 143

## APUNTES CRÍTICOS

De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales para eludir trampas semánticas  
*Irene Laviña* | 161

Feminismo, epistemología y transformación social, 30 años de la Colección Feminismos  
*M<sup>a</sup> Engracia Martín Valdunciel* | 171

Muchas cosas se esconden bajo el pasado de un instituto de provincia  
*Julio Mateos Montero* | 183

El ambicioso Proyecto Piketty  
*Jesús Ángel Sánchez Moreno* | 195

Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades  
*Javier Rujas* | 207

El programa “Escuelas con Memoria” del Gobierno de Navarra  
*José Miguel Gastón Aguas y César Layana Ilundain* | 219

¿El siglo del nacionalismo? Vidas cosmopolitas en la Europa del Ochocientos  
*César Rina Simón* | 229

## Número: Crítica de la didáctica y didáctica de la crítica

---

### Editorial: Desafíos de la educación crítica ayer y hoy

#### Challenges of critical education yesterday and today

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24266

#### Referencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\*\*\*\*\*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad

The Didactics of Social Sciences in the Spanish university: between self-absorption and inanity

**Juan Mainer Baqué**  
*Miembro de Fedicaria*  
juanmainer@gmail.com

Recibido en octubre de 2021  
Aceptado en noviembre de 2021

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24267

### RESUMEN

Este artículo proyecta una somera mirada crítico-genealógica acerca del devenir del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en España, desde su constitución, en 1984, hasta el momento presente. A tal propósito, se sitúa el despliegue de este territorio de saber-poder académico ligándolo al triunfo de la escolarización de masas y de la tecnocracia en el campo educativo. A la luz del análisis de este pasado, se concluye problematizando el presente de la DCS en el espacio universitario, al tiempo que se enuncian las dificultades ontológicas que aquella presenta para contribuir a la transformación de la sociedad y de la educación en un sentido contrahegemónico.

**Palabras clave:** didáctica de las Ciencias sociales, Fedicaria, área de conocimiento, campo profesional.

### ABSTRACT

This article projects a brief critical-genealogical look at the development of the area of knowledge of Didactics of Social Sciences (DSS) in Spain, from its constitution in 1984 to the present. For this purpose, the deployment of this territory of academic knowledge-power is linked to the triumph of mass schooling and technocracy in the educational field. In the light of the analysis of this past, it concludes by problematizing the present of DSS in the university space, while enunciating the ontological difficulties it presents to contribute to the transformation of society and education in a counter-hegemonic sense.

**Keywords:** didactics of Social Sciences, Fedicaria, knowledge area, professional field. comas

### Referencia

Mainer Baqué, J. (2022). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 11-34. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24267

## DELANTAL

Quien esto escribe ni es ni puede mostrarse ajeno al tema que aquí nos ocupa. He dedicado una buena parte de mi trayectoria profesional como profesor de instituto de Geografía e Historia a pensar e investigar sobre la didáctica de las ciencias sociales (desde ahora DCS), indagando en su genealogía y explorando sus límites y posibilidades práctico-discursivas no sólo en las propias aulas de secundaria sino también en variados contextos de formación del profesorado y de investigación académica y no académica, e, incluso, formando parte ocasionalmente del precariado docente en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales —actualmente de nombre impronunciable— en la universidad de Zaragoza. Un empeño consciente, comprometido y sostenido en el tiempo que he podido desarrollar durante más de 25 años en el marco de la Federación Icaria (Fedicaria)<sup>1</sup>, que es tanto como afirmar en el seno de una suerte de “colegio invisible” o “comunidad discursiva” —nosotros hemos preferido concebirla y nombrarla como una plataforma de pensamiento libre y crítico— en el que hemos compartido y debatido objetos de estudio, perspectivas teóricas y disciplinares, herramientas conceptuales y heurísticas, métodos y fuentes; y desde los que ha sido posible llevar a cabo aportaciones sustantivas al campo de los estudios sobre el currículo y las prácticas pedagógicas, la historia de las disciplinas escolares o de los campos profesionales, que cuentan, además, con una evidente proyección internacional. Una plataforma independiente y autogestionada, singular en el panorama intelectual español, y más aún en un campo académico como el de las ciencias de la educación, marcadamente escolástico, profesionalizador y normativo, donde se acostumbra a recelar y postergar cualquier posicionamiento y/o praxis crítica que escape a su control y/o cuestione de forma radical la naturaleza y racionalidad técnica y pragmática que informa su producción<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Inicialmente una innominada federación de grupos de renovación pedagógica en la que desde finales de los años ochenta y noventa reclamábamos una *didáctica crítica* vinculada a los problemas sociales de nuestro tiempo. Con posterioridad, a partir de 1997, adoptó el nombre de Fedicaria, se dotó de un órgano de difusión y expresión, la revista *Con-Ciencia Social*, y embarcose de forma autónoma en el desarrollo de proyectos relacionados con la crítica de la educación y de la cultura que se defienden y reivindican como el espacio propio para la praxis de una *didáctica crítica*.

<sup>2</sup> Ciertamente, la producción y trayectoria desarrollada por la Federación Icaria y su revista ha sido deliberada y sistemáticamente preterida por los apoderados del área de la DCS, al punto de que durante algún tiempo la pertenencia y/o colaboración con aquella llegaron a ser considerados casi un demérito cuando no directamente obstáculo insoslayable para el acceso a cátedras o titularidades universitarias en el área. La ignorancia o la desconsideración hacia la especificidad del trabajo fedicariano y sus publicaciones ha sido (y sigue siendo) una constante, tanto en las publicaciones periódicas que se hallan bajo la directa influencia del gremio como en los eventos congresuales o de otro tipo que se organizan bajo su sello, e inclusive en los periódicos estados de la cuestión a los que el área de DCS nos tiene acostumbrados: Prats Cuevas (2002), Prats y Valls (2011), Miralles, Molina y Ortuño (2011) o Prats Cuevas (2020a y 2020b).

Este trabajo pretende llevar a cabo una cierta objetivación del área de la DCS y de la derrota de su campo profesional. El enfoque y el método *crítico y genealógico* que utilizaremos para ello no surge de la nada, sino que se sostiene en principios de procedimiento y postulados teórico-prácticos que, al mismo tiempo, fundamentan una *didáctica crítica*<sup>3</sup>. Así, crítica de la didáctica y didáctica crítica constituyen enunciados inseparables que se explican y refuerzan el uno al otro. *Per se*, la genealogía ni aspira ni conduce a una alternativa al quehacer profesional de los cultivadores de la DCS. La genealogía carece de espacio institucional y es una premisa de partida, una perspectiva y un método que indaga en el origen y en los contextos en los que emergen las prácticas sociales y discursivas sustentadoras de los valores y los saberes dominantes en el presente. La genealogía es ante todo una tarea de desnaturalización de lo dado y de historización de los valores hegemónicos; en ese sentido, se nutre y al mismo se enfrenta a los conocimientos acumulados y a las disciplinas tenidas por científicas. Sólo en ese marco adquiere pleno sentido y alcance el concepto de *crítica*, tan abusivamente utilizado y tergiversado en la actualidad, al punto de que muchas veces se reduce a describir la práctica de una mera destreza especializada —por ejemplo, cuando se dice que un profesor de historia es “crítico” cuando maneja con rigor y escrúpulo fuentes diversas e incluso contradictorias con sus alumnos..., o cuando se afirma que estos construyen su sentido “crítico” cuando aprenden historia jugando a ser detectives—. Como escribe Keucheyan (2010), son críticas las teorías y posiciones que ponen de manera sistemática en tela de juicio y someten a sospecha el orden social existente de manera global. Desde ahí se propone repensar la DCS y la propia profesión docente como instancias incardinadas en los sistemas de producción y circulación de saber, que implican relaciones con los poderes establecidos y con los discursos que lo legitiman. En definitiva, la crítica genealógica de la didáctica que defendemos aquí conlleva dos premisas ineludibles: “problematizar el presente” y “pensar históricamente”.

En todo caso, proyectar, desde el presente, una mirada crítica sobre el campo de las ciencias de la educación —y en particular de las didácticas específicas— exige indagar en su pasado no como lo haría un coleccionista de objetos valiosos, sino como lo haría un arqueólogo: rastreando en las zonas más opacas y oscuras de sus estratos constitutivos, reconstruyendo las aporías, ambigüedades, antagonismos, conflictos, luchas de intereses, mandarinatos y relaciones de poder, reconocimiento y

---

<sup>3</sup> Sobre el particular, véase Cuesta et al. (2005).

financiación, sobre los que se produce y reproduce, ayer y hoy, su “razón” de ser y su legitimidad como poder-saber. Intereses, razones y relaciones que no acostumbran a nombrarse, por cierto, en los habituales balances de su producción intelectual. El sociólogo Pierre Bourdieu afirmaba que el inconsciente de una disciplina, lo impensable, lo que nadie pregunta, lo que todo el mundo da por obvio e indiscutible, es, precisamente, su historia.

La impugnación de la idea de progreso constituye un principio irrenunciable del pensamiento crítico y de la mirada genealógica que aquí se defiende frente a las historias lineales y acumulativas, inspiradas en el empirismo positivista, que conciben que las sociedades y sus producciones culturales y científicas se desarrollan siguiendo una dirección inequívoca, en pos de su perfectibilidad<sup>4</sup>. Historiar las didácticas y/o los embelecos de *la historia o la geografía soñadas* —junto a la *regulada* y a la realmente *enseñada*, una de las tres caras del *código disciplinar*, como nos mostró Raimundo Cuesta (1997 y 1998)— requiere la puesta en práctica de una metodología inspirada en la heurística de la sospecha y, por qué no, en una suerte de *epoyé* o suspensión del juicio moral que propicie desnaturalizar y desnudar sus verdades constitutivas —su inconsciencia— sea cual sea la preceptiva axiológica sobre la que afirmen apoyarse. Como nos recordaba Carlos Lerena, la benevolencia/malevolencia no debe jugar ningún papel en esta historia. No se trata de reivindicar la obra de Altamira, Dantín Cereceda, Llopis o González Linacero frente a la de Casas Torres, Fernández Huerta, Chico Rello, Isidoro Reverte o Rosa Sensat (o viceversa): todos forman parte de una misma larga tradición discursiva que se trata de desvelar, ni ellos ni sus contribuciones individuales son el objeto de la reflexión, por más que su concienzudo y paciente análisis genealógico sea obligado. Por el contrario, son “los impensados sociales”, lo que está en las relaciones sociológicas subyacentes que iluminan y nutren las formulaciones lógicas de los campos disciplinares —los componentes interno y externo de los regímenes de verdad de los

---

<sup>4</sup> Las ciencias de la educación son terreno abonado, como pocos, para el florecimiento de toda suerte de ingenierías sociales y ensoñaciones reformistas que han alimentado desde sus inicios la razón escolarizadora del capitalismo. En este sentido, no es infrecuente que los ensayos o investigaciones de naturaleza histórico-educativa que han referido o indagado sobre los discursos y prácticas de las antaño llamadas “metodologías”, luego didácticas especiales o específicas, se circunscriban a glosar las producciones y autores de la llamada “edad de oro” de la pedagogía española y a establecer puentes entre ellos y los remozados usos de la innovación pedagógica del pasado más reciente y de la actualidad. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la tesis doctoral de Olga Duarte Piña (2015 y 2018), una suerte de relato benevolente con el devenir de la didáctica de la historia durante el siglo XX y, al propio tiempo, muy del gusto de quienes profesan en el área (como puede verse en Prats Cuevas, 2020a y 2020b).

que habla Foucault en su insuperable *La verdad y sus formas jurídicas*—, casi siempre de forma infraconsciente, lo que suscita el interés de la crítica genealógica que aquí se postula.

### **CONSTITUCIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ÁREA Y CAMPO PROFESIONAL DE LA DCS (1984-2020)**

La construcción de un nuevo espacio de saber-poder académico no es fruto del trabajo de unos cuantos esforzados pioneros imbuidos de buenas razones y resueltos a construir *ex novo* los cimientos de un nuevo campo de conocimiento, ni tampoco, huelga decirlo, el producto de una hábil maniobra legislativa. No debería olvidarse que la DCS, como el resto de las didácticas específicas son, por una parte, resultado de un proceso de larga duración —cuyo arranque hay que situar en la bisagra de los siglos XIX y XX—, complejo y en absoluto lineal, inseparable del despliegue de las llamadas ciencias de la educación y del devenir del propio sistema educativo de cuya racionalidad son deudas y a cuyo desarrollo sirven; y, por otra, el producto de una histórica y socialmente determinada voluntad de poder en cuyo *modus operandi* intervinieron factores, razones e intereses que trascendieron con mucho las lógicas que se suponen privativas en la producción de discurso académico.

Así, la constitución del área de conocimiento de la DCS merced al decreto ley de 1984<sup>5</sup> no fue tanto la culminación de un proceso ordenado y natural de maduración epistemológica cuanto la materialización de una voluntad política que no puede entenderse ni explicarse al margen de la apertura de una peculiar travesía en la que al tiempo que se iba acotando y roturando el territorio práctico-discursivo de una supuesta disciplina científica se iban forjando, no sin dificultad, sistemas de cooptación, estructuras y solidaridades corporativas, así como el *habitus* de unos profesionales llamados a patrimonializarlo y gobernarlo de manera exclusiva y excluyente. Una derrota sin duda digna de análisis minucioso que habría que abordar desde una historia social de las culturas académico-burocráticas y de sus criaturas disciplinares en el marco de una genealogía de las tribulaciones y vicisitudes de la universidad postfranquista. Un empeño que supera con creces tanto las intenciones como las posibilidades de estas páginas y que además pondría a prueba mi escasa pericia para la práctica del disimulo y la indulgencia.

---

<sup>5</sup> R.D. 1888/84 de 26 de septiembre; BOE 26-X-1984, adoptado por el Consejo de Universidades, estableciendo en su Anexo el Catálogo de Áreas de Conocimiento para la Universidad española.

Pero vayamos por partes. *Grosso modo*, la sociogénesis de las ciencias de la educación, y en concreto del área y campo profesional de la DCS que aquí nos ocupa, revela una inaudita y exitosa operación de racionalización y usurpación de saberes teórico-prácticos, genuinamente profesionales, a manos de corporaciones de expertos académicos universitarios. Una operación que es preciso avizorar en el largo plazo, cuyos primeros escauceos no cabe remontar más allá de la última década del siglo XIX y que forma parte de un proceso complejo, multifactorial y en absoluto lineal que en otro lugar bautizamos como la “forja de un campo profesional” (ver Tabla 1).

**TABLA 1.** Sociogénesis del área y campo profesional de la DCS

ETAPAS	PROCESOS	PERIODIZACIÓN
<b>ETAPA EMBRIOLÓGICA O PREFORMATIVA</b>	Despliegue de las ciencias de la educación y de una tradición discursiva sobre la DCS. Sociogénesis de un <i>modelo técnico-burocrático de profesionalización docente</i> .	<b>MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL ELITISTA</b> <b>1900-1939</b> Primera fase de la “transición larga”. Un alumbramiento malogrado (1931-36).
<b>ETAPA PRECONSTITUYENTE</b>	Reformulación y restauración discursiva. Remozamiento y articulación del <i>modelo técnico-burocrático de profesionalización docente</i> .	<b>MODO DE EDUCACIÓN TRADICIONAL ELITISTA</b> <b>1939-1970</b> Segunda fase de la “transición larga” (1939-1959). Aceleración en la “Transición corta” (1960-1970).
<b>CONSTITUCIÓN DEL ÁREA Y CAMPO PROFESIONAL</b>	Fase de normalización institucional (académico-administrativa), 1970-1984.	<b>MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO DE MASAS</b> <b>1970-1984</b> (De la LGE a la LRU)
<b>DESARROLLO DEL ÁREA Y CAMPO PROFESIONAL</b>	Despliegue del Área y del campo, 1984-2007. Desarrollo hasta el momento presente bajo el EEES (Plan Bolonia) 2007-2020	<b>MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO DE MASAS</b> <b>1984-2020</b> (De la LRU a la LOU)

Fuente: Mainer Baqué, 2009

En efecto, fue en el pernio intersecular cuando podemos situar el arranque de las transformaciones que aquí nos ocupan y cuyo accidentado y nada lineal avance se inscribe en el largo proceso de transición entre los modos de educación<sup>6</sup> (1900-1970), el cual sin duda estuvo marcado por el tardío desarrollo efectivo de la

<sup>6</sup> Los modos de educación, sucesivamente “tradicional-elitista” y “tecnocrático de masas”, son categorías heurísticas que hemos venido utilizando en nuestras investigaciones y que nos permiten explicar tanto la lógica constitutiva como el devenir de los sistemas educativos en relación con distintas facetas de la realidad social con las que interactúan —sean de naturaleza económica, política y/o cultural—.

escolarización de masas en nuestro país, que, en puridad, no tuvo lugar hasta la década de los años sesenta, de la mano del “desarrollismo” franquista. Con todo, en ese marco de la llamada “transición larga” —etapas preformativa y preconstituyente— no sólo quedaron plenamente fijadas las tradiciones práctico-discursivas de la DCS, sino que se construyeron las líneas maestras de lo que hemos denominado “modelo técnico-burocrático de profesionalización docente”<sup>7</sup> que, tras un alumbramiento parcial y finalmente malogrado durante la II República, alcanzará un estadio de plena maduración y normalización institucional con la Ley General de Educación (LGE) de 1970. *Velis nolis*, aquel “modelo” estaba llamado a pervivir de la mano del desarrollo de las llamadas ciencias de la educación, pues otorgaba plena legitimidad meritocrática a la apertura de una triple vía de profesionalización jerarquizada: la del magisterio de a pie —los cultivadores del oficio de enseñar, *artium* o *tecné*, que tanto da—; la de los agentes y actores mediadores —con funciones y poderes diversos basados en el supuesto dominio de saberes específicos; entre ellos estarían inicialmente desde los inspectores y directores de escuelas graduadas hasta los normalistas (profesorado de Escuelas Normales) y catedráticos de instituto—; y, finalmente, la de los profesionales del saber pedagógico propiamente dichos, es decir, la de quienes profesan “sobre” todos los demás, detentan y transmiten una ciencia y un arte: el de enseñar.

La progresiva presencia y especialización de las ciencias de la educación y sus cultivadores, expertos universitarios, en el gobierno del sistema educativo, bien visible desde mediados del siglo pasado, fue inseparable del proceso de escolarización de masas y de la consecuente reconfiguración de saberes y prácticas profesionales. Y fue justamente en ese contexto de profundos cambios que acontecen plenamente en el último tercio del siglo XX —otra faceta de la llamada, no sin razón, “revolución silenciosa”— y al socaire, como decíamos, del triunfo de la racionalidad instrumental y tecnocrática, donde el subcampo escolástico de las didácticas terminó por encontrar su razón de ser, su legitimidad y su estatuto legal. Ante los requerimientos sociales de

---

<sup>7</sup> Un estudio minucioso de lo que fue y supuso este modelo de profesionalización docente —saberes que legitiman poderes—, que se inauguró con la creación de las primeras secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de la universidad española, en Madrid y Barcelona, en 1932, remozadas en la dictadura a partir de 1944, puede verse en Mainer Baqué (2009, pp. 255-315 y 473-553). Allí se explica detenidamente que aquel “modelo” de larga data, aún hoy vigente en su arquitectura básica, que obedecía los dictados de una racionalidad técnico-burocrática propia de un Estado capitalista maduro, estableció la formación inicial, las titulaciones, el acceso, las competencias y el *iter* de las carreras de las diversas categorías profesionales y cuerpos docentes con presencia en el sistema educativo.

una nueva educación de masas y bajo el dominio de una racionalidad curricular plenamente tecnicista, se abrió paso un ciclo de reformas educativas que se habían ido extendiendo desde el final de la segunda guerra mundial por todo el occidente capitalista; unas reformas que llegaron a España con unos quince años de retraso y que no se abrieron camino hasta la LGE de 1970. Y es que

el ciencismo pedagógico no consiguió su preeminencia gracias a una superioridad epistemológica ni a un consenso entre los heterogéneos grupos del mundo educativo. Más bien ha sido lo más adecuado, lo más acorde con profundos cambios del sistema social, que dieron lugar a otros cambios importantes en el sistema de enseñanza y abrieron la época de la llamada tecnocracia educativa. (Mateos Montero, 2014, p. 27)

Podríamos decir que en ese contexto tecnocrático el despliegue de las ciencias de la educación ha venido operando como una suerte de tecnología de poder y normalización, para orientar y reconducir el trabajo de los docentes; cosa bien distinta es que ese pretendido imperio de la racionalidad tecnicista del trabajo docente haya cosechado siempre los frutos deseados y muchísimo menos que estos hayan tenido algo que ver con los embelecos de la innovación pedagógica, como defienden y demandan los didactas<sup>8</sup>.

Sea como fuere, lo cierto es que, como decíamos, la ley de 1970 dio carta de naturaleza al desarrollo de la educación tecnocrática de masas en España, desencadenando un largo ciclo de reformas que, lógicamente, se vieron muy mediatizadas por los rápidos y traumáticos cambios socioeconómicos acaecidos a lo largo de las décadas sesenta a ochenta —del desarrollismo a la reconversión industrial— y por las mutaciones sociopolíticas ocurridas durante el tardofranquismo, el fin de la dictadura y la llamada transición democrática. Aquel ciclo reformista culminó con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

---

<sup>8</sup> Empeño vano y permanentemente fallido, pues, como han demostrado numerosas investigaciones, en el orden curricular (que es el que directamente compete a las didácticas específicas) el triunfo de las disciplinas —el orden del discurso disciplinar plenamente consolidado en el caso de la Historia y la Geografía a finales del siglo XIX— frente a otras opciones más débiles derivadas del discurso psicopedagógico, por ejemplo, ha sido una tendencia incontestable al menos desde los años 90 y pone de manifiesto la naturaleza cuasi coriácea de los códigos disciplinares y de la gramática de la escolarización. Por lo demás, no es menos importante constatar que en educación nunca nada es lo que parece y que existe una permanente disociación entre los fines que el profesorado atribuye declarativamente a la asignatura que enseña y lo que realmente sucede en sus aulas. Al respecto, puede verse Merchán Iglesias (2005).

en 1990; si bien para los estudios universitarios cabría extender la cronología hasta 2001, momento en que se aprueba la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y comienza la adaptación de la universidad española al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Así pues, a lo largo de los cincuenta años que median entre 1970 y el momento presente, y en particular a partir de la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y del subsiguiente y ya citado catálogo de áreas de conocimiento académico en el seno de la universidad española (R.D. 1888/84)<sup>9</sup>, es cuando se puede hablar de la “emergencia de una nueva ciencia y disciplina”. Un elenco de saberes (didácticas específicas) llamadas a gobernar el acto de educar y transmitir conocimiento valioso en la escuela, que suponen el bautismo de fuego de una remozada corporación de personal docente e investigador universitario llamado, asimismo, a ejercer de sumo sacerdote del olimpo metodológico. Personal autorizado para recomponer el diálogo entre el “saber investigado” y el “enseñado”, merced a las argucias de la práctica del “transposicionismo didáctico”, y oráculo acreditado para orientar y dirigir la práctica de la innovación y adiestrar en el desempeño de sus taumaturgicos embelecocos al grueso de la tropa docente —cada vez más proletarizada y feminizada—, primaria y secundaria<sup>10</sup>. Lo ha dicho siempre el catedrático del área con mayor número de tesis doctorales dirigidas a sus espaldas (diecinueve), Joaquín Prats Cuevas (2020a): los didactas universitarios investigan, hacen ciencia, y los profesores y maestros, como mucho, están convocados a innovar, que es mester de menor envidia y además susceptible de acompañamiento directivo —¡zapatero a tus zapatos!—: “la innovación es el motor de la didáctica de la historia pero la investigación

---

<sup>9</sup> Las didácticas especiales quedaron establecidas en cinco, todas adscritas a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; de las Ciencias Experimentales; de las Ciencias Sociales; de la Lengua y Literatura; y de la Matemática.

<sup>10</sup> Con lenguaje asaz esotérico, se expresaba uno de los oficianes en un texto canónico de la incipiente manualística del área: “La variable científica, convertida en estructurante, es uno de los ejes que debe permitir el relanzamiento del área. Debe superarse, por tanto, el relato ideológico lineal, acientífico y arbitrario, que había caracterizado la enseñanza de las disciplinas sociales a favor de planteamientos científicos que pongan énfasis en el método. En este sentido, el interés que los actuales currículos de ciencias sociales ponen en los aspectos metodológicos no es baladí; responde a una auténtica voluntad de resituar el área en una perspectiva científica instructiva, que permita superar tradiciones ideológicas de distinto signo” (Hernández Cardona, 2002, p. 8). En 2018, otro de los fundadores, Isidoro González, expresaba el mismo anhelo, con desparpajo y llaneza, en un esperpéntico poema dedicado a la Asociación Universitaria de Profesores de DCS cuyos últimos versículos rezan así: “Rencor no guardo a quien me causa daño / Y a nadie exijo feudal fidelidad / Solo reclamo: / Un buen Congreso al año / Mantener viva esta red de hermandad que acoge sin mirar la procedencia / Investigar del pensamiento al acto / Hacer de la revista, publicación de impacto / Y mantener que *lo nuestro es una ciencia*.” La cursiva, mía; y el “poema” del diletante bardo vallisoletano puede leerse completo en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/poema-aupdcs/>

es quien valida los avances científicamente [...]. Los profesores que hacen innovación intentan resolver los problemas para que los alumnos aprendan. Imaginan caminos que pueden mejorar ese aprendizaje. Es el motor de la didáctica, pero no es lo mismo que la investigación”<sup>11</sup>.

Un *dictum* reiterado *ad nauseam* por sus acólitos al punto de formar parte del régimen de verdad que el campo exhibe ya sin rubor. Sin duda tras este ridículo mantra, “lo nuestro sí es una ciencia”, se oculta ni más ni menos que la memoria de una ruptura fundacional con aquella indagación didáctica espontánea y no institucionalizada practicada en el seno de los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 y 80, y la mácula de las magras credenciales universitarias de la mayoría de los funcionarios de que inicialmente se dotó el campo. En todo caso, hoy en día, no dejan de resultar ciertamente pleonásticas las afirmaciones del profesor catalán, toda vez que es bien conocido que el cometido que desempeñan en sus clases la mayoría de los docentes adscritos al área de DCS en el grado de magisterio infantil o primario de las facultades de educación —más de dos terceras partes, como veremos, en situación de absoluta precariedad laboral— dista muy poco del que viene realizando cualquier profesor de secundaria en los cursos superiores de la ESO o del bachillerato.

Ciertamente, bajo la sombra de la LRU de 1983, se creó un mapa de conocimientos para el campo educativo que se limitó a reproducir —de modo vergonzante— el perfil topográfico de la especialización disciplinar heredado de las antiguas Normales; dentro de esa armadura se instalaron los actuales estudios de DCS, que quedaron vinculados a las enseñanzas de las entonces Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, creadas con la ley de 1970. Con el paso del tiempo, la reconversión de aquellas Escuelas Universitarias en Facultades —con diferentes denominaciones, desde las primeras de Filosofía y Ciencias de la Educación hasta las más actuales Facultades de Educación— propició la creación de cátedras y titularidades de universidad que se sumaron a las cátedras y profesorado de escuelas universitarias, así como la decisiva y progresiva incorporación de profesorado de Geografía e Historia procedente de institutos de bachillerato y, en mucha menor medida, del magisterio primario a la emergente corporación docente e investigadora del área recién nacida. El aterrizaje de este activo sector de docentes,

---

<sup>11</sup> Los entrecomillados proceden de una larga entrevista concedida por Joaquín Prats (Torre, 2021) a la web EducaHistoria.com. Valoraciones muy semejantes sobre este asunto, así como sobre el grado de maduración del área, etc. pueden leerse asimismo en Rodríguez Pérez (2015).

previamente vinculados a los dominios de la *historia soñada* enarbolada por los grupos de renovación pedagógica que proliferaron en los años 70 —también en el marco de algunos Institutos de Ciencias de la Educación—, no sólo insufló nuevos aires y bríos a los con frecuencia inanes estamentos normalistas dedicados a las didácticas geo-históricas, sino que no tardaron en tomar las riendas de un campo profesional que ya a finales de los años 80 daba sus primeros pasos.

Así, en 1987, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la universidad de Salamanca tuvo lugar el I Simposio de DCS, cuya primera promotora fue precisamente Pilar Benejam<sup>12</sup>, directora a la sazón del departamento de DCS de la Autónoma de Barcelona. Aquel simposio supuso la creación de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, auténtico dispositivo de socialización gremial desde el que se articula la producción intelectual, se despliegan méritos, distribuyen reconocimientos y recompensas simbólicas y, en definitiva, se fortalece y consolida la corporación al tiempo que se establecen alianzas y complicidades con otras y se gestan áreas de influencia y poder académico. Hasta el momento la mentada Asociación ha desarrollado 31 simposios —en el momento de escribir estas páginas se prepara la trigésima segunda edición que se coordina desde la universidad de Granada— y desde el año 2012 forma parte de la Red Iberoamericana de DCS (RIDCS), gestada por iniciativa de varias universidades de aquel subcontinente y del influyente grupo de investigadores del área radicados en la Autónoma de Barcelona.

La expansión del campo profesional de la DCS es un fenómeno evidente y mensurable. Desde el momento de su constitución en 1984 hasta 2021 se han leído un centenar largo de tesis doctorales y han visto la luz 19 números de la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, con periodicidad anual y editada por las universidades barcelonesas desde 2002, que bien puede considerarse órgano de expresión autorizado del área y del campo. Más recientemente, en 2017, surge la

---

<sup>12</sup> Esta profesora, geógrafa y pedagoga, catedrática universitaria del área desde 1995, jubilada en 2004 (emérita hasta 2009), posee una trayectoria profesional ciertamente paradigmática de este grupo de activos y jóvenes profesionales que contribuyeron al despliegue académico del área y campo profesional de la DCS. Nacida en 1937, obtuvo el título de maestra en 1961 y las licenciaturas en Pedagogía e Historia en 1966 y 1972 respectivamente; posteriormente desempeña su trabajo como profesora de Geografía e Historia en centros privados de la enseñanza primaria y secundaria —Escoles Talitha y Costa i Llobera—, significados puntales de la “renovación pedagógica” en Cataluña, entre 1964 y 1975. Ya en 1971 entrará en contacto con la Autónoma como profesora contratada de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado; en 1985 se doctora en Pedagogía y un año más tarde obtiene la cátedra de DCS Escuela Universitaria. El caso de Joaquín Prats Cuevas, Isidoro González Gallego o Joan Pagés Blanch, otros significados mandarines, operan con perfiles y trayectorias profesionales muy semejantes.

revista digital, semestral, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (REIDICS), ligada directamente a la ya mentada Asociación Universitaria y que va por su novena entrega<sup>13</sup>.

Así emergió y fue configurándose una comunidad investigadora totalmente desprendida de las Facultades de Geografía e Historia, pero también de las de Economía, Sociología o Ciencia Política —trasunto que ha marcado, muy a su pesar, su sello y su devenir— y sin embargo muy deudora de la psicología (en su versión más cognitivista y constructivista) y de la pedagogía aplicada. Lo cierto es que, pese a la variedad de su morfología y a la dispersión de sus objetos de estudio, la DCS ha mostrado muy a las claras en su código genético las viejas y rabiosamente idealistas huellas de la tradicional pedagogía universitaria. Como les ocurre a otros subcampos dependientes de las Ciencias de la Educación —*verbi gratia* a la historiografía educativa—, es la DCS un terreno sembrado con mucha psicopedagogía y con menos historia y geografía de la que algunos de sus jefes de fila alardean.

Hoy, los didactas de las ciencias sociales constituyen una comunidad de discurso y de poder con todos los perfiles que dan carta de naturaleza a lo que, utilizando categorías de Bourdieu, hemos calificado como subcampo escolástico: un territorio particular dentro del continente impregnado por el *ethos* y el *habitus* de los profesionales vinculados al mundo académico universitario. Así lo ponen de manifiesto el juego de relaciones internas y externas al campo. Sus rituales y prácticas de acceso restringido, permanencia asegurada y economía jerárquica de reconocimiento, sus conexiones exteriores con otros conjuntos profesionales y con el tejido asociativo internacional, que proyectan una imagen identitaria particular y nítida, edificada tras más de treinta años de normalización institucional.

---

<sup>13</sup> Evidentemente existen otras revistas específicas del área en diversas universidades españolas (Valencia, Madrid, Sevilla, Valladolid, Santiago...), aunque también cabe citar la revista *Íber* y, en menor medida, *Aula de Innovación Educativa*, ambas producciones de la factoría Graó, dirigida por el influyente pedagogo y hábil editor, Antonio Zabala Vidiella. De hecho, *Íber*, creada en 1994 y con 104 números a sus espaldas, constituyó uno de los nichos en los que se gestó desde sus inicios la deriva intelectual del área y las solidaridades electivas (complicidades, afinidades, desafecciones y exclusiones) durante los años constituyentes del campo profesional. La observación de los cambios producidos en la constitución del consejo editorial de la revista, especialmente entre 1994 y 2000, así como la progresiva jibarización y levedad de los textos allí publicados hasta hoy —cuestión que no es ajena a las transformaciones operadas en su presentación formal—, no sólo ayuda a ilustrar aquella deriva sino que permite entender tanto la función asignada al producto como la consideración que merece a los editores el tipo ideal de lector-consumidor al que supuestamente va dirigido. En todo caso, un completo panorama de la producción de las publicaciones periódicas relacionadas con el área, concebido según el canon bibliométrico, autocomplaciente y para estricto consumo interno, puede verse, entre otros, en Gómez Carrasco, López Facal y Rodríguez-Medina (2019); este trabajo dispone de una versión adaptada, para cultivo de docentes “innovadores”, en el número 100 de *Íber*.

En resumidas cuentas, y como afirma Prats Cuevas (2020a), el área ha experimentado un “espectacular salto en el ámbito universitario en los últimos veinticinco años” y se ha ido dotando de un colectivo docente estable consolidado y bien interconectado que cifra en torno a los 250 académicos; con estos mimbres, “en las últimas décadas [...] ha comenzado a trazar las líneas de demarcación epistemológica y a situar en un espacio delimitado su labor” investigadora. Entre los “aspectos negativos” señala que, pese a todo, “no se ha alcanzado una madurez científica suficiente para ser homologada con otras especialidades de mayor trayectoria en el ámbito de la historia o de otras ciencias sociales” y se lamenta de que “exista una cierta colonización teórica y metodológica de áreas como la pedagogía general, la psicología u otras ciencias del comportamiento”. Empero, sostiene Prats que contrarrestan estos elementos (sic) “que deberían poderse resolver para llegar a una situación óptima”, “un considerable incremento de la productividad científica — que se deduce entre otras cosas no sólo por la creación de programas de doctorado sino también por las más de 300 tesis doctorales defendidas en diversas universidades españolas<sup>14</sup>—, su cada vez más homologable nivel y su presencia en la docencia de la formación del profesorado”. Por una vez, hemos de dar la razón al mandarín del campo y concederle, al menos, el beneficio de conocer bien el paño y el suelo donde pisa.

### **MARCAS HEREDADAS, PODERES INESTABLES: EL ANODINO (DES)EMPEÑO DE LA DCS EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD-EMPRESA**

Hubo una práctica mística de ciertas sectas religiosas, no sé si occidentales u orientales, llamada «onfaloscopia», o sea «contemplación del ombligo», en la que, como su nombre indica, los piadosos practicantes se pasaban las horas y quizá

---

<sup>14</sup> Afirmación que se inspira en la reciente tesis de Elvira Curiel Marín (2017). En este trabajo, cuya naturaleza “cienciométrica” exhibe un desangelado y huero empirismo, se analiza toda la literatura gris sobre DCS producida en la universidad española entre 1976 y 2014. No deja de resultar llamativo que en él se contabilicen no sólo las producciones dirigidas y defendidas en el seno de los departamentos que imparten el área de conocimiento que nos ocupa, sino que se tomen en consideración un significativo número de títulos cuya gestación poco o nada tuvieron que ver con el área de DCS ni mucho menos con su campo profesional —por ejemplo, las investigaciones doctorales realizadas en el seno de Fedicaria—. De un censo de 310 tesis “estudiadas”, sólo 105 ha podido ser probado por la autora que fueran elaboradas en departamentos del área de DCS y 48 en otros departamentos relacionados con las Ciencias de la Educación. Pese a todo, Prats insiste: “En el ámbito cuantitativo tenemos una sorpresa tremenda. España en el tema de publicación de tesis estamos en un lugar puntero en el mundo. Sólo está por delante en artículos de impacto Estados Unidos. Y en tesis doctorales hemos pasado de las dos primeras que se leyeron en la Universidad de Barcelona en el año 1990 a entre 300 y 400 tesis doctorales en 2019” (Torre, 2021).

Juan Mainer Baqué, La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española... hasta los días con la mirada fija y concentrada en su propio ombligo, esperando encontrar la perfección o alcanzar el conocimiento supremo en la arrobada observación de esa especie de centro de la superficie corporal.

R. Sánchez Ferlosio (2002, p. 35)

El limitado espacio de que disponemos nos impide siquiera esbozar un análisis de los dominios teóricos, metodologías y objetos de estudio e investigación, así como de los espacios de socialización profesional que han venido desarrollando los integrantes de esta corporación a lo largo de sus treinta y cinco años de existencia en la institución universitaria. Con todo, hace ya unos años que Raimundo Cuesta Fernández (2001) escribió un breve ensayo interpretativo sobre el estado de un área de conocimiento —una “disciplina emergente”— que ya estaba a punto de alcanzar su mayoría de edad y que, por supuesto, se había desgajado definitivamente de las prácticas discursivas propias de la didáctica no institucionalizada. Cuesta se sirvió entonces de la imagen geográfica de una transición entre paisajes agrarios —del *open field* al *bocage*— para dar cuenta de un proceso de acotación y cercado de temas y líneas de investigación que corrió paralelo al proceso de construcción de una comunidad epistemológica institucionalizada y consolidada, y, como es propio y consustancial a las comunidades académicas, organizada jerárquica y piramidalmente. En suma, un campo con fronteras precisas en el que no sólo había que inventar los temas, las doctrinas y demás componentes científico-escolásticos, sino también los destinatarios de tales saberes y los nichos institucionales donde diseminarlo. A partir de aquellos mimbres, nuestro colega confeccionaba sendas taxonomías o cartografías de los temas de investigación que por entonces ocupaban la atención de dos de sus más activos patrones —Joan Pagès y Joaquín Prats<sup>15</sup>—, conspicuos representantes, además, del notorio lar o círculo de poder disciplinario gestado en torno a las universidades catalanas (Central y Autónoma de Bellaterra), todavía hoy indiscutible foco radiante del saber-poder de la DCS.

Aquellas certeras cartografías, confeccionadas casi de urgencia, mostraban con nitidez algunas de las marcas (y lacras) fundacionales de la DCS como disciplina

---

<sup>15</sup> El liderazgo intelectual y organizativo de la DCS tuvo en Joaquín Prats y Pilar Benejam, y también en Joan Pagès e Isidoro González, netos referentes desde los inicios. Especialmente el primero de ellos desempeñó un papel clave en la administración de tiempos y espacios para la socialización y difusión de las producciones del campo, que encontró, además, un particular acomodo en la influyente empresa intelectual y mercantil urdida por Antonio Zabala en los años 90 alrededor de editorial Graó, a la que ya nos referimos antes. Prats ha sido un gestor útil de los intereses del área y de la corporación y un guardián de la ortodoxia y del acceso a la tribu académica.

universitaria, que hoy podríamos identificar con el núcleo duro de su “código disciplinar”. A saber: acervo de ideas, creencias, principios, valores, reglamentaciones burocráticas, pero también usos y rutinas prácticas que legitiman la función socioeducativa que se atribuye al área y que regula el ejercicio cotidiano de su enseñanza en el espacio universitario como dispositivo profesionalizador<sup>16</sup>.

Destacaba y destaca entre aquellas marcas originarias una resuelta tendencia al ensimismamiento del área y de su campo profesional. Una suerte de irrefrenable inclinación onfaloscópica, que se ha traducido en un permanente estado de interrogación a propósito de su naturaleza y especificidad, en tanto que disciplina científica y/o ciencia aplicada, dentro del campo educativo. Sin entrar a fondo en la “enjundia” ni mucho menos en la honestidad intelectual de este tipo de disquisiciones, tan habituales, por otro lado, en el espectro de algunas ciencias sociales aplicadas — en las educativas en general, pero también en otras como la disciplina bibliotecaria (Martín Valdunciel, 2020)— cuyos campos de investigación cristalizan alrededor de prácticas administrativas, de necesidades de bienestar o de discursos ideológicos de la sociedad (Becher, 2001, p. 187), cabría preguntarse sobre el sentido, alcance y finalidad de las mismas. En nuestra opinión, esta obsesiva propensión gremial al autoanálisis, impensable en un físico nuclear, por ejemplo, constituye, en sí misma, parte muy sustancial de su producción científica y de las reglas que gobiernan el juego de su transmisión. En el fondo, esta atrofia autoexplicativa sobre el “ser” del área tiene una función performativa pues, simultáneamente, es reflejo y discurso generador del propio campo profesional: saber-poder en estado puro. Este ensimismamiento es sin duda una de los rasgos constitutivos y característicos de una disciplina teórica y metodológicamente insolvente dotada de una muy magra solidez epistemológica, sobre todo si se compara con el peso de su incontestable presencia académica y tecnoburocrática al servicio del Estado y la sociedad educadora.

---

<sup>16</sup> La conversión de la didáctica, conocimiento práctico, creativo y sin reglas explícitas, en saber-poder codificado, dotado de reglas explícitas, con sentido en sí mismas y susceptibles de ser enseñadas, no sólo constituye el gran sueño de la razón de la metodología comeniana y del panglosianismo ilustrado, sino la progresiva transmutación de un saber práctico y colectivo en un producto intelectual radicalmente diferente sometido a reglas de producción y acceso privativas y reservadas. En este sentido, la institucionalización de ese nuevo saber codificado al rango de los estudios superiores constituye la culminación de un largo proceso de gestación de un “código disciplinar”. Al producirse esa mutación primordial, como acontece también con las disciplinas escolares (Cuesta Fernández, 1997), la didáctica asignaturizada, desprovista de su primigenia necesidad vital y reducida a la desnuda exhibición de sus mecánicas reglas, muy lejos de cumplir su promesa profesionalizadora, se erige, como mucho, en descarnado e insípido nutriente, en mercadería académica alejada de la vida y de la escuela, pese a sus vanas presunciones, para un magisterio abocado a “vivir” y “entender” su profesión en permanente estado de minoría de edad.

Por lo demás, los enunciados y juegos de verdad que configuran las reglas y consensos que rigen el régimen de verdad de la DCS no dejan de constituir una serie de preceptos y lugares comunes de larguísima data cuya genealogía —una y otra vez *aggiornada*—, como tuve ocasión de glosar y (de)mostrar por extenso en otro lugar (Mainer Baqué, 2009), podría remontarse a las lucubraciones comenianas (Comenio, 1922). Empezando por la siempre proliferante (y extraordinariamente engañosa y mendaz) supuesta relación entre el saber “sabio” y el saber “enseñado”, que encuentra en el dispositivo del “transposicionismo” didáctico la auténtica enseñanza colectiva y frontera distintiva del área y campo profesional; y continuando por el psicologismo, doxa y enfoque predominante en la DCS desde sus inicios<sup>17</sup>, que concibe tanto al profesor como al alumno —objetos de investigación— como entidades *psi*, exclusivamente pensantes, haciendo del escrutinio del pensamiento del profesorado y de las representaciones mentales del alumnado trasunto de innúmeras páginas de literatura psicodidáctica.

Así pues, estamos ante un corpus teórico relativamente consensuado y consolidado. Un saber “experto”, de hechura “blanda” y “aplicada” (Becher, 2001), con una estructura epistemológica fragmentada e inestable y una agenda de investigación débil, influenciable y cambiante, en la que con frecuencia se mantienen criterios diversos e incluso afloran visibles desacuerdos acerca de los supuestos avances de las indagaciones en curso. La inanidad y escasa exigencia epistemológica que caracteriza las producciones del área ha permitido a sus cultivadores estar en permanente disposición de roturar temáticas muy variadas en función de la oportunidad —ora el patrimonio artístico, ora los museos, ora la ciudadanía, ora los

---

<sup>17</sup> Recuérdese a este respecto lo mucho escrito por Cuesta Fernández (1998) y otros miembros de Fedicaria como Alberto Luis Gómez (2002), Francisco F. García Pérez (1997) o José M<sup>a</sup> Rozada Martínez (1997) acerca de la deriva fuertemente tecnicista que en los años 80-90 experimentó la “historia soñada”, enarbolada por los movimientos de renovación pedagógica, de la mano de la “ilusión psicológica”, pero también del entusiasmo con que se recibieron ciertas propuestas británicas defensoras de un currículo disciplinar que identificaba las disciplinas con supuestas “formas de conocimiento”. Fue en esa confluencia entre psicologismo y formalismo epistemológico en la que, muy pronto, se fue amasando una suerte de remozado discurso disciplinar de la historia y de la geografía que, al tiempo que revalorizaba y relegitimaba su presencia en el currículum (sobre la base de muy endebles argumentos epistemológicos y psicológicos), dotaba a un creciente elenco de asesores técnicos y burócratas de la administración educativa de los mimbres necesarios para armar los nuevos discursos de la “historia regulada” que tendrían una temprana plasmación en los nichos institucionales —por supuesto en la propia LOGSE, pero también en las instituciones de formación de profesorado y en los departamentos universitarios de DCS—. Aquella nueva *doxa* transposicionista y constructivista de la historia y la geografía como disciplinas escolares se ha venido exportando sin tasa tanto en los espacios universitarios como en los despachos ministeriales de muchos países latinoamericanos, de la mano además de un poderoso despliegue del oligopolio de las editoriales españolas dedicadas a la producción de libros de texto; el análisis de las consecuencias de los procesos allí abiertos es también motivo de reflexión de colegas latinoamericanos en las páginas de este mismo monográfico.

objetivos de desarrollo sostenible (más conocidos por sus siglas, ODS)...— y de explorar el uso de tecnologías y metodologías “innovadoras” según dictan las modas impuestas por el campo y lobby psicopedagógico —sean las derivadas del ámbito de la computación o el uso de las TIC, sean las relacionadas con la “gamificación”, la “emocionalidad” o el “aprendizaje colaborativo” y, más recientemente, sumergiéndose incluso en las procelosas aguas de la neurociencia...—. Con todo, esta descentralización epistemológica y la ausencia de paradigmas fuertes, ha sido (está siendo) muy funcional no sólo para la construcción de una imagen de área cosmopolita, sino también para su crecimiento e incluso para la consolidación de un cierto equilibrio en las relaciones de poder en el interior del campo, donde han podido convivir sólidos y antiguos mandarinatos, permeables y pragmáticos (hoy en franco retroceso por mor de la biología y otros condicionamientos administrativos), con poderes y liderazgos locales.

Otra de las marcas originarias de la DCS es la permanente hipoteca que su código profesional ha venido manteniendo con los sucesivos lenguajes adoptados por el reformismo educativo y, por ende, con ese territorio o ámbito particular de la “cultura escolar” que la historiografía educativa de raigambre francesa ha bautizado como “cultura político-institucional” (puede verse al respecto: Escolano, 2000); esfera desde la que, en definitiva, se construye el lenguaje normativo que sirve de soporte y dota de sentido al currículo, en el sentido lato del concepto. Si bien las relaciones del área y de su campo profesional con los despachos donde se definen y deciden las políticas de desarrollo curricular fueron perdiendo la intensidad que llegaron a alcanzar en los años centrales de la gobernación liberalsocialista, lo cierto y verdad es que la producción de la DCS nunca ha dejado de actuar como instancia diseminadora de las políticas curriculares que han ido sucediéndose bajo los gobiernos del bipartidismo, hasta 2015, e incluso después<sup>18</sup>. Para ser más precisos, desde los supuestos ideológicos de la neutralidad académica, la DCS ha ejercido siempre como un eficaz altavoz de la racionalidad instrumental y de la lógica tecno-burocrática para abordar los asuntos que le competen, incorporando en los últimos años una deriva progresiva hacia los discursos del tecnosolucionismo. En este sentido, resulta fascinante

---

<sup>18</sup> Si bien el área de la DCS ha exhibido siempre un hábil pragmatismo funcionalista respecto al primado de la lógica tecnoburocrática que ha presidido las políticas curriculares tanto de los gobiernos del PSOE como del PP —fieles servidores de la gobernanza educativa global—, ello no ha impedido que, en ocasiones y ante situaciones polémicas o controvertidas que han trascendido al dominio público, se hayan alzado voces discrepantes, casi siempre para hacer valer su conocimiento especializado y experto vindicando una mayor presencia institucional del área en la toma de decisiones.

contemplar la capacidad de acrítica adaptación que la DCS ha mostrado a la hora de integrar y apropiarse del más reciente neolenguaje curricular, de neta raigambre economicista y neoliberal, integrándolo sin resistencia y con contable provecho propio en sus producciones y prácticas discursivas —competencias básicas, destrezas, habilidades, estándares de aprendizaje, rúbricas, innovación, cultura de la evaluación, buenas prácticas, aprendizaje-servicio, responsabilidad social corporativa...—<sup>19</sup>; un seguidismo que se extiende también a la terminología que controla y gobierna tanto los procesos de investigación como la derrota de las carreras profesionales de quienes integran el campo —índices de impacto, evaluación del conocimiento, sellos de calidad, sistemas de citación, presencia en bases de datos...—.

En el actual marco de la universidad-empresa (Martín Valdunciel, 2014), la existencia de la DCS navega entre el ensimismamiento, la autocita y la inanidad de una cultura académica autosuficiente que podríamos decir que se legitima a sí misma y cuya producción intelectual exhibe un bajo nivel de transferencia e impacto social — para decirlo con el lenguaje correcto al uso— entre quienes se supone habrían de ser sus principales usuarios, clientes o consumidores: el proletariado docente o, si se prefiere, quienes pueblan la esfera de la “cultura empírico-práctica” de la escuela. En ese sentido, la institucionalización de un máster obligatorio para acceder a la docencia en la educación secundaria ha permitido dotar al área de un nicho de intervención directa —más allá de la tradicional presencia en los grados de formación del magisterio primario— en eso que se ha dado en llamar formación “inicial” del profesorado de geografía, historia y ciencias sociales. Como ya ocurrió anteriormente con el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), implantado por la LGE en 1971, se ha abierto con ello para la DCS un espacio potencialmente factible para el debate y la confrontación entre recién egresados y egresadas de los grados de historia y geografía con el profesorado perteneciente al área de DCS, susceptible de poder alumbrar una ruptura con el autismo y los enfoques más instrumentalistas y tecnicistas que han venido siendo hegemónicos en el campo que nos ocupa. Veremos. Evidentemente, que esto suceda así (o no), como aconteció con el CAP y con algunos ICE(s) de antaño, dependerá de la voluntad (política) de las personas implicadas en

---

<sup>19</sup> Muestras expresivas de esa adaptabilidad que ha caracterizado la producción académica del área desde sus orígenes existen por doquier y son visibles tanto en las producciones de los más veteranos (Domínguez Castillo, 2015) como en las de los pretendientes (Curiel Marín, 2017); y, cómo no, en la ya abundante “manualística” cuya productividad se ha hipertrofiado desde la puesta en marcha de los estudios de máster.

aquellos procesos<sup>20</sup>.

Por lo demás, principiando la tercera década del siglo XXI, el campo profesional de la DCS, que cuenta con la nada despreciable suma de más de 400 efectivos (personal docente e investigador) en la universidad española, se encuentra en una tesitura que, a primera vista, cabría tildar de “transición” (ver Tabla 2).

**TABLA 2.** Personal docente e investigador (PDI) de DCS en la universidad española en 2009/10 y entre 2015 y 2020

CURSO	CÁT.U.	TIT.U.	CÁT.EU	TIT.EU	Contrat.	Asocia.	Total PDI	% PDI Perman.
2009/10	13 (2)	53 (21)	22 (10)	68 (39)	20	94 (18)	313 (115)	64,50%
2015/16	12 (2)	42 (18)	8 (4)	29 (17)	144	188 (63)	423 (166)	31,44%
2016/17	10 (2)	41 (18)	6 (0)	21 (13)	156	203 (76)	437 (176)	27,23%
2017/18	10 (3)	40 (16)	6 (0)	18 (10)	156	205 (75)	435 (176)	27,59%
2018/19	10 (3)	42 (16)	4 (0)	13 (7)	156	206 (75)	431 (172)	27,84%
2019/20	6 (1)	50 (19)	4 (0)	10 (6)	160	193 (64)	423 (160)	27,19%
2020/21	4 (0)	48 (19)	----	8 (4)	51	190 (67)	431 (168)	25,75%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades<sup>21</sup>

Por un lado, el campo profesional se halla en pleno proceso de relevo generacional: un proceso que a lo largo de la última década se ha manifestado en la progresiva extinción de los antiguos cuerpos docentes procedentes de las escuelas universitarias, y, como ya se ha dicho, en el ocaso de sus mandarinatos primigenios y la consolidación de nuevos liderazgos y redes de poder. Por otro lado, la profunda reconversión y privatización que ha experimentado la universidad española en los últimos tiempos —intensificada durante la última década— ha propiciado dos procesos paralelos que en parte permanecen abiertos: el espectacular incremento del profesorado asociado, que ha precarizado al área hasta niveles intolerables<sup>22</sup> y el

<sup>20</sup> Empero, los contextos son radicalmente distintos y los espacios de posibilidad para el ejercicio de la crítica en el marco de la universidad-empresa, mercantilizada y precarizada, se han reducido de manera alarmante. Dos análisis muy distintos del contexto en que surge el citado máster y del lugar de la DCS en la profesionalización de los docentes pueden leerse en Rivero García y Souto González (2019) y en Mainer Baqué (2019).

<sup>21</sup> Se contemplan, de todos los cuerpos docentes, los siguientes de izquierda a derecha: catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela universitaria, titulares de escuela universitaria, contratados y profesorado asociado. En cada columna se consigna a la izquierda el total de profesorado correspondiente a cada categoría y a la derecha, entre paréntesis, exclusivamente el número de profesoras. Pueden consultarse los datos detallados en <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Personal/EPU20/Permanente&file=pcaxis&l=s0>

<sup>22</sup> En la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del campus de Huesca (Universidad de Zaragoza), el porcentaje de profesorado asociado para el primer cuatrimestre del curso 2021/2022 supera el 60% y en el área de DCS se sitúa en un 83,3%.

aterriaje más o menos forzoso (común también a otras didácticas especiales) de un personal docente de mediana edad procedente de departamentos y facultades de Historia y Geografía o de la educación secundaria que se han incorporado al área como titulares o merced a contratos que garantizan una cierta estabilidad laboral<sup>23</sup>. Todo ello configura en estos momentos un elenco de personal docente e investigador muy marcado por la inseguridad laboral —hoy no llega a un 30% el profesorado permanente del área— y por un sesgo de género muy alejado de la paridad. Extremo este último nada baladí y que no es ajeno en absoluto a la escasísima presencia de estudios de mujeres o feministas, perspectivas no androcéntricas o antipatriarcales —nótese que deliberadamente no estamos hablando de “enfoques o perspectivas de género”— en las publicaciones e investigaciones de base auspiciadas por el área durante estos 35 años. No cabe la menor duda de que, además de lo dicho, la heterogeneidad de los perfiles y, sobre todo, de los intereses profesionales (con frecuencia situados más fuera que dentro del área), constituye el rasgo más definitorio de este numeroso y diverso colectivo docente e investigador.

En estas condiciones y en un contexto como el que venimos describiendo, el campo profesional de la DCS no parece abocado a experimentar cambios o turbulencias internas de importancia en los próximos años. Nada hace pensar que esa encrucijada transicional, a la que antes hacíamos referencia, anuncie rupturas o giros de fuste. En el actual campo de fuerzas los equilibrios son sólidos entre poderes, sólo relativamente inestables, que llevan años aprendiendo a convivir y a gestionar un magro bagaje intelectual que se dirige a un público fijo, seguro, cautivo y convenientemente desarmado. En todo caso, el mercado de los libros de texto escolares y la manualística propia del área, siempre abierta a incorporar nuevos objetos de estudio que escudriñar desde la inagotable perspectiva transposicionista, constituyen un auténtico reaseguro de cara a garantizar las carreras profesionales de los “herederos” al frente de la gestión del campo. Para quienes concebimos la *didáctica crítica y genealógica* como una actividad teórico-práctica que se ejercita en el espacio público al servicio de postulados e ideas que anticipan una sociedad muy

---

<sup>23</sup> Estas nuevas incorporaciones al área, que han venido a suplir las plazas vacantes del antiguo profesorado “normalista”, casi extinto, constituyen un capital (si se me permite la expresión) profesional que podría estar aportando un cierto cambio de rumbo en la trayectoria desarrollada durante décadas —casos haylos—. Empero y en términos generales, (casi) nada indica que esto vaya a ocurrir realmente, pues un número significativo de estos “nuevos” egresados se han convertido en los herederos intelectuales de los viejos mandarines del campo y otro sector nada despreciable de los mismos permanece en el área con la mirada y los intereses profesionales e intelectuales puestos en otros campos y áreas de conocimiento.

distinta a la regida por los principios del capitalismo, el estado actual de la DCS en la universidad española nos evoca la imagen de una existencia anodina y subraya las dificultades casi ontológicas que aquella presenta para contribuir a la transformación de la sociedad y de la educación en un sentido contrahegemónico.

## COLOFÓN

Para terminar, recapitularé alguna de las ideas y consideraciones más relevantes que se han ido vertiendo a lo largo de estas páginas: a) El área de conocimiento de la DCS en la universidad española constituye un caso paradigmático de cómo se forman las corporaciones profesionales y se configuran sus reglas y juegos de poder; b) La debilidad epistemológica de este tipo de conocimiento aplicado y su escasa consistencia como campo de investigación —reiteradamente reconocida por algunos de los sujetos más descollantes de la propia corporación y nutriente de una irrefrenable pulsión onfaloscópica— le confiere un estatus marginal y subsidiario en el mundo universitario; c) Su incapacidad para intervenir en el ámbito de la práctica educativa, siendo que la DCS se proclama como un conocimiento capaz de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las CCSS, constituye una muestra palpable de su inanidad; d) Su claro alejamiento de los problemas reales de la sociedad y de la educación no sólo la incapacita para hacerse cargo de la función que justifica su existencia, sino que además favorece prácticas discursivas y corporativas que no hacen más que reproducir sin tasa, cortapisa, ni asomo de crítica el marco de funcionamiento de la universidad-empresa y del capitalismo cognitivo; e) Finalmente, es preciso constatar que, afortunadamente, extramuros de la universidad (y en algunos casos también dentro) existen otras formas de entender y practicar la didáctica —formas de didáctica críticas con el anodino y huerdo instrumentalismo hegemónico en la academia—, a las que conviene prestar atención... Aunque esto último, como nuestras y nuestros lectores entenderán, no era objeto de estas páginas.

## REFERENCIAS

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.

Comenio, J.A. (1922). *Didáctica Magna*. Reus. (Traducción del latín a cargo de Saturnino López Peces; hay reediciones en 1986 y 2012 en Akal con introducción de Mariano Fernández Enguita).

- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Cuesta Fernández, 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., Mainer, J., Mateos Montero, J., Merchán Iglesias, F.J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica: allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- Curiel Marín, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46522>
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duarte Piña, O. (2015). *La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/30778>
- Duarte Piña, O. (2018). La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 141-155.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, 201-218.
- García Pérez, F.F. (1997). La didáctica como aplicación metodológica. *Con-Ciencia Social*, 1, 281-288.
- Gómez Carrasco, C.J., López Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Keucheyan, R. (2010). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Siglo XXI.

- Luis Gómez, A. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina “posible”? *Revista de Educación y Pedagogía*, XIV(34), 15-65.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. CSIC.
- Mainer Baqué, J. (2019). La profesionalización docente en perspectiva crítico-genealógica. El caso español. *Revista Binacional Brasil Argentina*, 8(2), 80-94.
- Martín Valdunciel, M.E. (2014). La universidad-empresa en el capitalismo cognitivo. *Con-Ciencia Social*, 18, 149-156.
- Martín Valdunciel, M.E. (2020). Del pragmatismo a la tecnocracia. Miserias e insuficiencias de la Biblioteconomía. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 182-193.
- Mateos Montero, J. (2014). Pedagogía, ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado. En J.L. Hernández Huerta et al. (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y estudios* (pp. 15-35). FahrenHouse ediciones.
- Merchán Iglesias, J. (2005). *Enseñanza, examen y control*. Octaedro.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Prats Cuevas, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats Cuevas, J. (2020a). Didáctica de la Historia en Secundaria y en la Universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 10-14.
- Prats Cuevas, J. (2020b). La situazione attuale della Didattica della Storia in Spagna. *Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 8–30. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11109>
- Prats Cuevas, J. y Valls Montés, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Rivero García, P. y Souto González, X.M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.

Rodríguez Pérez, R.A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquín Prats. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219.

Rozada Martínez, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Guía de textos para un enfoque crítico*. Akal.

Sánchez Ferlosio, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Destino.

Torre, J.L. de la (2021). Conversamos con Joaquim Prats. Entrevista para EducaHistoria. Recuperado en: <https://educahistoria.com/entrevista-joaquim-prats/>

---

Agradezco a mi compañero de Fedicaria, Javier Merchán Iglesias, la atenta lectura de este trabajo, así como los comentarios y sugerencias que me proporcionó en aras de aquilatar con precisión al final del artículo las ideas que en él se defienden.

## 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 educación<sup>1</sup>.

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.

---

<sup>1</sup> 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 fedicarianas 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 Fedicaria 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 Fedicaria, como veremos.

Esa dialéctica necesidad-deseo está siempre presente en el ideario fedicariano, 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 Fedicaria 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 hegemonía<sup>2</sup>. 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

---

<sup>2</sup> 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”<sup>3</sup>, 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<sup>a</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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<sup>a</sup> 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 construidos (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 hegemonía<sup>4</sup>.

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).

---

<sup>4</sup> 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 número<sup>5</sup>.

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 enseñar<sup>6</sup>. 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<sup>a</sup> Rozada (1992) que “la

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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 fedecariano —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 innovadoras<sup>7</sup>. 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 problemas<sup>8</sup>. 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

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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 fedecariana; 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<sup>a</sup> 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)<sup>9</sup>. 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

---

<sup>9</sup> 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 fedecarianos<sup>10</sup>, 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

---

<sup>10</sup> 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 genealógica<sup>11</sup>. 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.).

---

<sup>11</sup> 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”<sup>12</sup>.

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”<sup>13</sup>. 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.

---

<sup>12</sup> 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).

<sup>13</sup> 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 didáctico<sup>14</sup>: “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

---

<sup>14</sup> 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)<sup>15</sup>.

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

---

<sup>15</sup> 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 práctica<sup>16</sup>:

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

---

<sup>16</sup> 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 IRES<sup>17</sup>. 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

---

<sup>17</sup> 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 fedicarianas 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 Fedicaria 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 fedicariano —antes expuestos—, se han definido en Fedicaria 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 fedicariano, 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)<sup>18</sup>.

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

---

<sup>18</sup> 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 Nebraska<sup>19</sup>. 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

---

<sup>19</sup> 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 fedecariano<sup>20</sup>.

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)<sup>21</sup>

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

---

<sup>20</sup> 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).

<sup>21</sup> 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<sup>a</sup> 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)<sup>22</sup>

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

---

<sup>22</sup> 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 distinta<sup>23</sup>. 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 aportadas<sup>24</sup>, 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?*

---

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> 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 Fedicaria, que es —como al comienzo se ha dicho— mucho más que una teoría didáctica (tal como se suele entender).

*Los planteamientos elaborados por Fedicaria 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 fedicariano, 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 Fedicaria 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 fedecarianas 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 Fedecaria, 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 fedecarianos 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 fedecariana 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 Fedecaria. (IL)*

Y se vuelve a resaltar la potencialidad de la perspectiva crítica fedecariana, 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 apartado<sup>25</sup>.

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 Mainer<sup>26</sup>, 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 feminista<sup>27</sup> 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,

---

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> 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 Cancer<sup>28</sup>, 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

---

<sup>28</sup> 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.fedicaria.org/concSocial/conc\\_7.htm](http://www.fedicaria.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.fedicaria.org/concSocial/conc\\_20.htm](http://www.fedicaria.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](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](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<sup>a</sup> 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](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](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.

## La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile. Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión

Didactics of history and social sciences in Chile. Dissociated paths  
and alternative forms in teaching. Questions for a discussion

**Graciela Rubio**

*Universidad de Valparaíso*

graciela.rubio@uv.cl

**Carolina Maturana**

*Universidad Austral de Chile*

carolina.maturana@uach.cl

Recibido en diciembre de 2021

Aceptado en enero de 2022

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24270

### RESUMEN

Se reflexiona sobre los rasgos históricos que han caracterizado el desarrollo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile, en particular entre los años 1990-2020. El análisis descriptivo de contenidos sobre las perspectivas teórico-metodológicas de esta enseñanza, en artículos de revistas académicas, muestra que la producción, investigación y reflexión sobre esta didáctica se sitúa en una posición marginal en el campo educativo y que las discusiones entre investigadores y comunidades de profesionales responden a las políticas curriculares, antes que a iniciativas autónomas. La revisión de tesis de futuros docentes presenta aproximaciones teóricas y metodológicas en desarrollo, que orientan la enseñanza desde perspectivas cognitivistas (propicia habilidades de la disciplina), prácticas (etnográfico descriptivo y crítico) y críticas (clásicas y contextualizadas) que abordan las relaciones de poder en dispositivos educativos y relacionan de modo situado fenómenos sociopolíticos y perspectivas interdisciplinarias. Finalmente se establecen puntos de reflexión sobre estas formas de desarrollar la didáctica que proyectan futuras indagaciones.

**Palabras clave:** Didáctica de la historia y de las ciencias sociales, tradiciones de enseñanza, perspectivas interdisciplinarias.

### ABSTRACT

This paper reflects on the historical features that have characterized the development of the didactics of history and social sciences in Chile, in particular between the years 1990-2020. The descriptive analysis of contents on the theoretical-methodological perspectives of this teaching, in articles of academic journals, shows that the production, research and reflection on this didactics is established in a marginal position in the educational field and that the discussions between researchers and professional communities responds to curricular policies, rather than to autonomous initiatives. The review of prospective teachers' theses presents theoretical and methodological approaches in development, which guide teaching from cognitive perspectives (promotes skills of the discipline), practical (descriptive and critical ethnographic) and critical (classical and contextualized) that address the relationship of power in educational devices and relate in a situated way socio-political phenomena and interdisciplinary perspectives. Finally, points of reflection are established on these ways of developing didactics that project future inquiries.

**Keywords:** Didactics of history and social sciences, teaching traditions, interdisciplinary perspectives.

### Referencia

Rubio, G. y Maturana, C. (2022). La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile. Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 95-120. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24270.

## INTRODUCCIÓN

Periódicamente egresan de las universidades de nuestro país un número considerable de profesionales que ejercen la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (en adelante, DHCS), de los cuales se reconoce la relevancia de su quehacer para desarrollar el pensamiento crítico y articular el pensamiento histórico con la educación en derechos humanos y la formación de ciudadanías democráticas. Sin embargo, los espacios de discusión sobre las bases teóricas y políticas que constituyen su formación profesional son escasos. Sobre este punto, las unidades formadoras, si bien concuerdan con estas finalidades educativas, reconocen, en su generalidad, la continuidad histórica de la disociación entre los componentes disciplinares de la Historia y Ciencias Sociales (en adelante, HCS) y los educativos, ante lo cual se ha procurado integrar de manera más reciente perspectivas teóricas de la DHCS y la amplitud y progresión de las prácticas de enseñanza como un modo de resolver este nudo. A nuestro entender asisten a esta complejidad otras articulaciones que van marcando la formación de los profesionales del área, como por ejemplo la visión de los académicos sobre la disciplina que enseñan, el desconocimiento de estos sobre el campo educativo, las visiones sobre el ejercicio docente y el conocimiento y sus modos de uso, junto con aproximaciones ancladas a experiencias vitales-temporales de los estudiantes, enmarcadas en contextos de crisis de la sociedad neoliberal.

Pese a la complejidad enunciada y tal vez no acabada que confluye en la enseñanza de la HCS, se reconoce la relevancia de esta en la formación política, el pensamiento y la conciencia histórica de las futuras generaciones y de la sociedad. Ante ciertos silencios que acompañan los procesos formativos nos hemos preguntado: ¿Cuáles son las bases teóricas y metodológicas que sustentan la DHCS? ¿Cuáles son los posicionamientos educativos y políticos que la constituyen?

El texto realiza un breve recorrido histórico de la relación institucional entre la Historia y la Educación y un análisis de contenidos sobre las perspectivas teóricas y metodológicas de la DHC presentes en artículos de revistas académicas, en tesis de futuros docentes entre 2004-2020, y considera los registros de las autoras sobre tópicos específicos, contextualizados y alternativos de esta didáctica desarrollados en diversos espacios educativos, proponiendo finalmente, algunas reflexiones para futuras indagaciones.

## LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN. CONTINUIDADES DE UNA DISOCIACIÓN

La creación de los institutos de Historia en Chile, que estableció a esta disciplina como un eje central de la investigación y que se desplegó como un constructo variable<sup>1</sup> para la formación de profesores de historia, geografía, educación cívica y ciencias sociales, se inició durante los años 30. Su desarrollo en regiones muestra una convergencia inicial entre iniciativas privadas y estatales al alero de la Universidad de Chile que consolidaría a mediados del siglo XX su expansión como parte de las políticas del estado nacional desarrollista<sup>2</sup>.

El desarrollo investigativo de los institutos de historia a mediados del siglo XX se enmarcó en una discusión por el proyecto del estado nacional desarrollista y sus posibilidades de ampliación de participación democrática y eliminación de las desigualdades sociales. En ese ámbito, en los institutos de historia pertenecientes a la Universidad de Chile, se desarrollaron perspectivas de análisis marxista y métodos de investigación de la escuela de los Annales emergiendo historiadores transformativos (Pinto, 2016) formados científicamente que orientarían discusiones políticas sobre el movimiento obrero, análisis de clases y de sistemas productivos, entre otras<sup>3</sup>, las que disputarían los escenarios de poder que habían controlado los historiadores liberales y conservadores. Estos últimos, si bien no habían consolidado una proyección científica, gozaban de influencia a través de sus filiações políticas, la participación en gobiernos y su producción literaria, incidiendo en los marcos de análisis históricos vigentes, ligados a la evolución del estado, por lo cual, debían responder a la emergencia de los historiadores científicos que disputaban la hegemonía sobre la interpretación política. Ante ello, desde esta perspectiva, se debía

---

<sup>1</sup> La carrera de Pedagogía en Historia se ha vinculado con las siguientes disciplinas: educación cívica, geografía (centrada en el estado nacional y la cohesión social) y recientemente, ciencias sociales (Estado neoliberal globalizado con reducción de presencia). En todos los casos la historia ha mantenido la centralidad.

<sup>2</sup> El origen del Instituto Pedagógico en Valparaíso se remonta a febrero de 1948, como iniciativa de un grupo de profesores de Valparaíso, liderado por un abogado y profesor de la Escuela de Derecho de Valparaíso de la Universidad de Chile quien propuso crear un Instituto Pedagógico particular inspirado en su similar de Santiago. Mediante el Decreto de Educación N.º 9.118 de 13 de octubre de 1954, se creó desde el 1 de enero de 1955 el Instituto Pedagógico de Valparaíso, dependiente de la Facultad de Educación y Letras de la Universidad de Chile. En 1967 se impartían en el Instituto las siguientes carreras: Alemán, Biología, Biología Marina, Castellano, Francés, Historia y Geografía, Inglés, Italiano, Química, Matemática (y Física), Educación Física, Periodismo y Orientación.

<sup>3</sup> En 1949, el historiador marxista Julio César Jobet publicó el artículo "Notas sobre la historiografía", en el cual afirmaba que hasta ese momento en Chile las clases oprimidas nunca habían tenido sus propios historiadores, pues todos pertenecían a la clase dominante, cuestión que se revertía con la publicación del *Ensayo histórico del desarrollo económico-social de Chile* en 1951 (ideas y tesis ya publicadas fragmentariamente en diversos números de la revista *Atenea*), pasando este historiador y ensayista a ocupar un lugar destacado como representante de las clases desposeídas (González, 2020, p. 81)

fortalecer una aproximación investigativa corporativa creándose el Instituto de Investigaciones Históricas en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1954 y la revista *Historia* (1961) para difundir sus estudios y enfrentar la perspectiva historiográfica marxista. Ambas unidades fueron creadas por el historiador católico conservador Jaime Eyzaguirre en la Escuela de Derecho de esa casa de estudios (González, 2020)<sup>4</sup>.

Consideramos que estas condiciones de contexto junto con un modelo educativo y curricular que, en el marco de las políticas de Guerra Fría, transitaba desde un enfoque funcionalista y uno basado en la educación experimental<sup>5</sup> a otro “tecnocrático de masas” (Mainer, 2021) con énfasis en la programación de la enseñanza y con alta influencia de la psicología cognitiva, incidieron en profundizar una diferencia de intereses y valoraciones en el uso del conocimiento. Los historiadores se dedicarían a ser buenos investigadores y transmitir ese conocimiento como formas de análisis para la transformación social, y los educadores, quedando progresivamente sujetos a expertos en educación (situados fuera de la escuela), se dedicarían a “aplicar” estrategias para su transmisión en los jóvenes.

En los años 60 el escaso número de profesionales con estudios de postgrado en educación fuera del país reproducía las corrientes hegemónicas norteamericanas enmarcadas en las políticas desarrollistas. En las unidades de formación impartían las asignaturas de educación, profesores que trabajaban mayoritariamente en la secundaria, los cuales eran considerados por los historiadores como profesionales no dotados para la investigación sino para la aplicación y, por lo tanto, de menor valía. Se proyectaba así una división social del conocimiento que reproducía la relación de desigualdad (científica y social) entre teoría y práctica, derivada del marco positivista decimonónico que vinculaba la práctica con una formación reducida y técnica para el trabajo y las masas populares y la teoría con elites intelectuales meritocráticas. Consolidando la idea del historiador investigador como un intelectual público, un

---

<sup>4</sup> En dicha universidad existía en la década de 1930 la Academia Chilena de la Historia y durante los años cuarenta el Departamento de Historia y Geografía dirigido a la formación de profesores secundarios. La perspectiva histórica de Eyzaguirre conjugaba una orientación corporativista, católica y nacionalista.

<sup>5</sup> Durante la década del 20 se consolidó un movimiento gremial popular de profesores primarios que propuso políticas educativas. Algunos de sus líderes ingresaron en los gobiernos radicales (1938-1947) a cargos de gestión educativa territorial, con enfoques basados en la educación experimental, centrados en el estudiante y en el trabajo con comunidades (Rubio et al., 2019). A esta generación de docentes le sucedieron profesionales especializados en las líneas de análisis globalizado y de planificación taylorista impuestas por Estados Unidos en el continente en el marco de la Guerra Fría.

analista histórico social distante de los procesos de sus estudiantes y del campo educativo, así como la visión de un profesor enseñante subvalorado.

Del mismo modo, se seguía proyectando una tendencia decimonónica en la enseñanza centrada en la historia política institucional, en la transmisión y reflexión sobre los hechos, antes que en los procesos, en promover un análisis explicativo causal y evolutivo y, particularmente, en realzar el quehacer del docente antes que el del estudiante. Tendencia que habría tenido un ciclo de excepcionalidad iniciado en la Reforma educativa de 1965 hasta el gobierno de Allende, en que la enseñanza de la disciplina se abrió a la reflexión de procesos sociales y económicos e integró otras disciplinas y a los estudiantes. Ciclo que fue interrumpido por el giro conservador de la Dictadura Militar (Zúñiga, 2015). La reforma de 1968 en las universidades creó Áreas de desarrollo y Departamentos de acuerdo con las disciplinas y, si bien esta organización les dotó de autonomía, a la vez habría contribuido a incrementar la desarticulación y desconocimiento entre las disciplinas y los prejuicios ya señalados sobre el trabajo docente.

La dictadura supuso, en un primer momento de persecución y “depuración”, la subsistencia de los profesionales y luego, desde 1981, la desarticulación del proyecto Nacional de la Universidad de Chile en Santiago, al separar, por razones estratégicas e ideológicas, el Instituto Pedagógico (dando origen a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), y en regiones, al separar a las sedes universitarias, profundizó la disociación existente, distanciando por completo las pedagogías de los centros de investigación histórica. La medida obedecía a razones políticas, eliminar los análisis críticos y socio-económicos de las universidades del estado, y a fortalecer la educación superior privada de ideario católico y posteriormente neoliberal al expandir el mercado de grupos político-empresariales de la educación. El proceso se realizó, además, en conjunto con un fortalecimiento del ideario corporativista católico ultraconservador con sede en el gobierno a través de su líder Jaime Guzmán, el cual fue divulgado activamente por la dictadura pinochetista y estableció alianzas con el neoliberalismo, las que se plasmaron en la constitución de 1980. Los historiadores conservadores habían vencido en este ciclo.

Los gobiernos de la postdictadura a fines de la década de los 90, sin modificar esta estructura universitaria ni alterar la expansión del mercado privado en la educación superior, iniciarían, siguiendo las directrices de las políticas de gobernanza global de los sistemas educativos, implementadas por el Banco Mundial y otros

dispositivos a favor de la progresiva conversión del derecho a la educación en un “nuevo” nicho de negocio del capitalismo mundial, una renovación curricular progresiva de enfoque constructivista basado en la adquisición (fracasada) de competencias y habilidades para el mercado laboral. Introdujeron perspectivas contemporáneas de la DHCS en un marco de políticas que no modificaron estas estructuras del conocimiento, emergiendo un complejo nudo disciplinar disociado conformado por el ya existente, al que se agregarían desde el campo educativo los criterios globalizados del rendimiento, medición, competencias y calidad. Consolidando un vacío creciente de reflexión sobre la didáctica que, como vemos, tiene sus raíces en el entramado histórico de la concepción del conocimiento, en las desarticulaciones agudizadas por la represión dictatorial y el ciclo neoliberal de la historia reciente de la educación chilena. Nudo que se proyecta como un silencio conocido sobre los profesores de Historia y Ciencias Sociales formados para ejercer en la educación secundaria. Considerando los procesos señalados cabe preguntarse: ¿De existir espacios de reflexión sobre la DHC cuáles serían sus bases experienciales y teóricas? ¿Cómo estas desarticulaciones disciplinares originarias y los itinerarios de las políticas neoliberales en la historia reciente han incidido en la desprofesionalización de los profesores y en agudizar la invisibilización de la DHCS?

### **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. EL PESO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LA POSTDICTADURA (1990-2020)**

El currículum nacional para la educación secundaria es un aspecto relevante para comprender el contexto de desarrollo del campo de la DHCS en Chile, debido al peso normativo que alcanzan los planes curriculares como dispositivos reguladores de la enseñanza y de las relaciones sociales. Sin desconocer la presencia de formas alternativas y autónomas de enseñanza, estos ordenamientos son utilizados en las escuelas neoliberales como fuertes mecanismos de control docente. Por ello, conviene abordar algunos de sus lineamientos en la historia reciente.

En la apertura del ciclo democrático o también designado postdictadura, a inicios de la década de 1990, los gobiernos impulsaron una modernización de la educación (1994) integrando en la enseñanza perspectivas centradas en el estudiante que promovieran la sintonización entre los procesos de globalización económica, la formación ciudadana y la consolidación de la democracia representativa. La política de “crecimiento con equidad” sustentada por los gobiernos de la Concertación supuso

que el éxito del proyecto dependía de la eficacia del sistema escolar en la preparación valórica y técnica de las nuevas generaciones (Reyes, 2004).

Los nuevos lineamientos de la enseñanza de la historia tomarían distancia de las formas curriculares dictatoriales asociadas a la represión, exterminio e instalación del orden neoliberal (1973-1990), caracterizadas por la despolitización y depuración ideológica de los contenidos, la tecnificación del quehacer educativo y la defensa de valores individualistas para sustentar un discurso nacional católico profundamente conservador (Osandón et al., 2018).

En un primer ciclo de propuestas curriculares para la disciplina (1998), los contenidos de la enseñanza media se estructuraron desde un marco constructivista cognitivista con influencia de la reforma española (LOGSE, 1990), que operaría como política neocolonizadora educativa en clave global, mediada por “expertos españoles” asesores del Ministerio de Educación de Chile junto con la industria del libro de texto escolar y sus hegemonías discursivas reguladoras de la enseñanza, con el propósito de integrar el contexto juvenil en el relato histórico. El antiguo currículo centralizado de Historia y Geografía sería reemplazado por un Marco Curricular de “Historia y Ciencias Sociales” en tercer año de secundaria y “Estudios de la Sociedad” en sexto grado, quedando conformado por Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Verticales (Disciplinares) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT asociados a formación en valores) por nivel.

La propuesta integraría nociones contemporáneas de la enseñanza de la historia que vinculaban la disciplina con la valoración de la democracia, los derechos humanos y la formación de la ciudadanía<sup>6</sup>. Se declaraba el logro de estos postulados a través de los Objetivos transversales influidos por la educación en valores, algunas habilidades genéricas del pensamiento histórico (orientación temporal, análisis crítico de fuentes, etc.) y la extensión de la historia contemporánea nacional al tiempo presente.

---

<sup>6</sup> En el año 2004 la Comisión Nacional de Formación Ciudadana discutió sobre la pertinencia de fortalecer la ciudadanía en contextos globalizados. Durante el año 2016 se implementó el Plan Nacional de Formación Ciudadana en las escuelas administradas por el estado vinculando en proyectos transversales temáticas como historia reciente, globalización, Latinoamérica y problemas actuales como los medioambientales, entre otros. Durante el 2019 se aprobaron los programas de formación ciudadana para los últimos dos años de secundaria. Proyecto discutido que dispuso la electividad de la asignatura de historia para este ciclo (<https://www.mineduc.cl/consejo-nacional-educacion-aprueba-la-nueva-asignatura-educacion-ciudadana-3-4-medio/>). El CNED fue cuestionado públicamente por historiadores, parlamentarios y profesores del sistema por sus decisiones autoritarias y como institución que reproducía el sistema binominal en la política.

En la década del 2000 se consolidaría el mercado educativo de libre elección de las familias, el subsidio a la demanda (por estudiante) y la competencia entre los centros educativos junto con una adhesión irrestricta a orientaciones globalizadas y al discurso de la calidad que derivó en procesos de extinción de la escuela pública y la agudización de las desigualdades sociales. La enseñanza de la disciplina presentó leves ajustes sin modificar el peso de la visión tradicional centrada en contenidos y un enfoque secuencial que prioriza la historia política, subordinando a ésta la historia social, invisibilizando otras perspectivas, como la historia cultural. Este orden evidenciaría su primera gran crisis con el “movimiento pingüino” de 2006 dando paso a nuevas disposiciones legales que profundizaron el discurso de la calidad y los dispositivos de medición, agudizando la segmentación y segregación de las escuelas y una práctica docente guiada por una racionalidad técnica (cada vez más cuestionada desde el sentido por las comunidades de profesores) en una nueva institucionalidad conformada por el sistema de aseguramiento de la calidad (2008) y la Lge (2009)<sup>7</sup>. Esta última, si bien introdujo principios integrales de educación, no aportó dispositivos regulatorios que dialogaran activamente con el currículum y viabilizaran sus postulados, y no modificó el funcionamiento del mercado educativo.

En el segundo ciclo curricular 2012-2013<sup>8</sup>, el gobierno de Sebastián Piñera introdujo las Bases Curriculares, que continuaron en el plano declarativo con las orientaciones contemporáneas de la enseñanza de la disciplina ya señaladas y el vínculo con la vida del estudiante. Esta vez, organizaron los contenidos históricos en objetivos de aprendizaje y múltiples niveles de logro (estándares de aprendizaje en Europa) para responder a la medición externa, acentuando la racionalidad técnica de la enseñanza y una tendencia al encapsulamiento y compartimentación en el tratamiento de los contenidos históricos. La presencia de la disciplina en el currículum con un desequilibrio en la distribución de conocimientos entre educación básica y secundaria mantuvo una perspectiva tradicional de la enseñanza centrada en la historia política institucional, el relato nacionalizador, historicista, elitista y androcéntrico. Las marcas fundamentales del viejo “código disciplinar” de la disciplina Historia permanecieron básicamente incólumes, pese a integrar en algunas unidades de educación secundaria perspectivas de análisis basadas en discusiones sobre la interculturalidad, la diversidad y movimientos sociales (Villalón et al., 2018).

<sup>7</sup> <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> Ley general de educación.

<sup>8</sup> Bases curriculares para la Enseñanza Básica 2012 y para la Secundaria 2013.

En ambos ciclos se observa la presencia de dos ideologías curriculares (Gazmuri, 2017), una liberal, centrada en el aporte de la historia a la formación ciudadana, la valoración de la democracia representativa y los derechos humanos, y una conservadora, que ha orientado la estructura curricular con una lógica cognitivista con alta densidad de conocimientos y una multiplicación de indicadores de logro, con débiles nexos interdisciplinarios. Conformación que tiende a reducir la intensidad de los conflictos sociales y culturales<sup>9</sup>, que ha promovido la formación de una ciudadanía liberal y ha realizado la noción de estado nacional y, para la unidad de historia reciente, la de gobierno militar. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha quedado inscrita en las racionalidades curriculares y lógicas del mercado educativo, que reducen espacios de discusión y de reflexión autónoma y continua sobre el potencial de la disciplina en las comunidades docentes<sup>10</sup>.

En Chile, las posibilidades para la discusión sobre la enseñanza de la historia en espacios universitarios y escolares son tan sólo emergentes y discontinuas. Abiertas con expansiones y retracciones en el transcurso de la década del 2000 por las políticas educativas y la acción de redes académicas internacionales, continentales y europeas<sup>11</sup> que han introducido reflexiones en las unidades de formación sobre: la práctica docente, algunos referentes como género e interculturalidad en la DHCS y, más recientemente, teorías de la didáctica y el desarrollo del pensamiento histórico. Los vínculos con docentes en ejercicio han sido irregulares, a menudo dependientes de instancias de financiamiento en la universidad neoliberal. A la disociación original entre la investigación histórica y la educación se agregarían las lógicas del mercado universitario que imponen racionalidades mercantiles (financiamiento y rendimiento) en los académicos. Y que en las escuelas mueven, en los docentes, lógicas de medición y control que vuelven los vínculos inestables y reducen espacios de reflexión

---

<sup>9</sup> Una excepción conservadora se observa en el tratamiento de la historia reciente entre 1965-1973 en que las reformas sociales se asocian a crisis.

<sup>10</sup> Hasta 1998, la enseñanza de la disciplina mantuvo los lineamientos de la dictadura.

<sup>11</sup> Derivadas de vínculos entre profesionales surgidos en encuentros en el continente y por estudios y especializaciones con núcleos de investigación en universidades españolas. La Asociación chilena de enseñanza de las Ciencias Sociales (ACHECS, 2020) declara: consolidar el intercambio y trabajo conjunto en la docencia y en la investigación, para visibilizar y apoyar la difusión de los trabajos de distintos grupos, redes y colectivos interesados en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. La Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS, 2020) declara generar espacios que permitan potenciar el vínculo entre la práctica pedagógica y la investigación en el ámbito de la formación de ciudadanía democrática. Estas redes declaran el propósito de incidir en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, identidades docentes y políticas curriculares en el área de HGCS.

y consolidación de comunidades activas de enseñanza. Sin embargo, como veremos, las formas alternativas de DHCS sí se desarrollan.

## **PERSPECTIVAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

Las posibilidades de configuración de un campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile transitan a través un nudo político epistémico que reside al interior de los centros de formación articulados como institutos o departamentos en la Facultades Universitarias. Este nudo, constituido a partir de una arraigado pre-juicio y desconocimiento sobre la educación liderado por quienes investigan la historia (con menor intensidad sobre las ciencias sociales), se proyecta junto con una resistencia a las formas educativas y de gestión neoliberales impuestas en la historia reciente. Así la DHCS, o indistintamente designada didáctica de la Historia, se sitúa como asignatura en las mallas de formación y se abre paso al interior de los departamentos de educación como una línea de desarrollo no configurada como campo autónomo.

Estas condiciones como formas de saber poder condicionan el desarrollo a contrapelo de la DHCS, muestran la fuerza que sigue teniendo la disciplina histórica y sus tradiciones investigativas en la formación de los profesionales y se relaciona también con la débil continuidad de estudios sobre el área. Al inicio de la década del 2000, en el marco de las reformas educativas y de la activación de redes con núcleos españoles (hasta hoy activos), el estudio de Vásquez (2005) sobre la formación de profesores en la década de 1990 evidenciaba que las áreas del conocimiento relevadas eran: la historia, la geografía y pedagogía general, y que las ciencias sociales (la antropología, la economía, la ciencia política y la sociología) presentaban una baja presencia.

En cuanto a la formación histórica predominaba la historia política con una fuerte presencia de personajes históricos, fechas, periodificaciones y una visión historicista de la disciplina vinculada al positivismo y la cronología política convencional<sup>12</sup>. Con un escaso contacto con investigaciones, archivos o fondos documentales y un débil desarrollo de la teoría historiográfica, que redundaba en no reconocer el aporte de

---

<sup>12</sup> En los años 90 las perspectivas marxistas fueron reingresando a las unidades de formación. Consolidando hacia la década del 2000 la nueva historia social. Investigadores de la escuela de los Annales se mantuvieron desarrollando investigación. El orden historicista siguió siendo hegemónico.

estas áreas a su desarrollo pedagógico<sup>13</sup>. Este aspecto es relevante, dado que abre la discusión sobre los fundamentos teórico-políticos de la disciplina histórica y de la pedagogía, y sus influencias en los posicionamientos educativos de los docentes y en las finalidades que animan la enseñanza de la historia. Punto que veremos aparece relevado en las formas alternativas de la DHCS.

Sobre este punto, los hallazgos del estudio de Andrea Minte (2021) sobre la incidencia de las corrientes historiográficas en la educación histórica y en la formación de profesores de historia en una universidad estatal muestran que aún persiste una fuerte influencia de la corriente positivista y que la perspectiva de la “Nueva Historia Social”<sup>14</sup>, orientada a superar la historiografía conservadora academicista y marxista clásica (centrada en la historia del movimiento obrero y los análisis estructurales) y a integrar relaciones con las ciencias sociales, reconocer las luchas históricas de agentes sociales no visibilizados, analizar las políticas sociales como dispositivos de poder, articular debates contemporáneos y preguntas de la base social<sup>15</sup>, sigue siendo residual.

Los resultados muestran que los estudiantes asocian de modo parcial la Nueva Historia Social con relatos orales o la historia de los sujetos oprimidos. Si bien reconocen tres tipos de corrientes historiográficas: positivista, marxista y los Annales, los historiadores relevados siguen ligados a la historia academicista chilena. Los académicos reconocen con precisión a los historiadores de la Nueva Historia Social, sin embargo, sus orientaciones no se expresan en sus prácticas. Estos mantienen el modelo tradicional, decimonónico, pese al conocimiento de nuevas corrientes historiográficas y formas de enseñanza de la Historia<sup>16</sup>. A. Minte afirma que los futuros docentes no presentan dominios de las corrientes historiográficas que sustenten sus

---

<sup>13</sup> Los profesores participantes eran críticos de la reforma, sentían que no habían sido invitados a participar en la toma de decisiones y que el éxito de estas había sido muy bajo, por la miopía de las autoridades al imponer sus criterios.

<sup>14</sup> Historiadores chilenos exiliados en Inglaterra en la década de 1980 a su regreso al país, cambiaron la tradicional forma de investigar la Historia y sus posicionamientos políticos. Ante la carta de Augusto Pinochet en el marco de su prisión en Londres y la publicación de diversos fascículos sobre el período 1964 a 1973, por el historiador de derecha Gonzalo Vial, redactaron el “Manifiesto de Historiadores” (1999) cuestionando las narrativas explicativas de la historia reciente que conducían a enseñar la historia reciente justificando el golpe de estado de 1973.

<sup>15</sup> Este enfoque aporta nuevas periodificaciones históricas republicanas, vinculando a estudiosos y ciudadanos. Esta perspectiva también ha influido en el desarrollo de la línea vinculada a estudios de la historia reciente que reflexiona sobre los cambios políticos ocurridos en las últimas tres décadas.

<sup>16</sup> Se refleja también en la bibliografía básica y complementaria presentes en los programas de asignaturas.

prácticas educativas y que en su formación aún no se integran referentes como pensamiento histórico y conciencia histórica<sup>17</sup>.

Por último, el estudio exploratorio sobre la producción científica de la Didáctica de la Historia en Chile (Barriga, Molina y Salazar, 2014) a nivel nacional e internacional muestra que en el periodo 2006-2012 el interés por la DHCS creció desde el año 2007 en adelante. Destacando en las temáticas abordadas por los artículos: i) Análisis de diagnóstico sobre problemáticas de enseñanza de la HCS; ii) Gestión de las prácticas educativas en el ámbito formal; iii) Discusión de las políticas curriculares en el área; y en las ausencias se observan prototipos didácticos, educación informal e investigaciones sobre nuevas tecnologías<sup>18</sup>. Una revisión de la producción en cinco revistas de educación representativas de diversas regiones del país registradas en la web entre 1990-2020 muestra una baja presencia de la DHCS, la cual alcanza un total de 23 artículos (9,7% promedio) respecto de un total de 787 (100%), lo que da cuenta del interés marginal de esta disciplina en el campo educativo<sup>19</sup>.

Este reducido interés por la investigación no obedece explícitamente a las orientaciones ideológicas (diversas) de las publicaciones revisadas, sino a su correlación con aspectos ya señalados como las continuidades en formas de concebir los conocimientos vigentes durante el siglo XX y las condiciones que impuso la historia reciente dictatorial y postdictatorial a las posibilidades de desarrollo y reflexión sobre esta didáctica. La corta vida de la única revista del área (2014-2018)<sup>20</sup> muestra las dificultades de continuidad de estos estudios, a menudo sujetos a iniciativas individuales.

Los estudios coinciden en evidenciar que una vez iniciados los cambios curriculares en la postdictadura las unidades de formación demoraron en integrar nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la disciplina, que en el currículum escolar no se han observado cambios sustantivos y que la inclusión de nuevos enfoques historiográficos para su investigación ha sido lenta prevaleciendo formas positivistas clásicas. La investigación en didáctica aún es emergente y a menudo ha dado cuenta de las formas hegemónicas de entender la enseñanza de la HCS, derivadas de las

<sup>17</sup> La integración de estas perspectivas es emergente.

<sup>18</sup> <http://andamio.dynamyclab.cl/index.php/andamio/article/view/4/3>

<sup>19</sup> El porcentaje más alto en términos relativos obedece al número de artículos publicados en una corta vida de la revista. Una síntesis del desarrollo de la DHCS bajo las orientaciones descritas con algunas excepciones se encuentra en Muñoz y Osandón (Comps.), 2013.

<sup>20</sup> Revista *Andamio*, <http://andamio.dynamyclab.cl/index.php/andamio>, Instituto de Historia y Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

redes académicas reducidas y algo autárquicas. Sin embargo, como veremos, en paralelo se desarrollan formas alternativas de DHCS en centros de formación, las cuales no siempre se socializan en publicaciones, habitualmente normadas por marcos estandarizados de la producción intelectual y ordenadas desde postulados hegemónicos de la enseñanza de la HCS (centrados en la historia positivista, escasa interdisciplinariedad y un modelamiento dirigido por los líderes de estas redes, a los cuales se debe citar para fundamentar los postulados, entre otros). Así, volviendo nuevamente a los espacios de formación, nos preguntamos: ¿Cuáles son las perspectivas y posicionamientos metodológicos que orientan las investigaciones en los centros de formación?

### TESIS DE FUTUROS DOCENTES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Una revisión de las tesis producidas en las carreras de historia y ciencias sociales disponibles en la web de dos universidades del sur de Chile, una estatal y otra privada, registró un total de 234 investigaciones, de las cuales en 30 (12,8%) se abordan temas de DHCS y educación en el periodo 2004-2020<sup>21</sup>.

El análisis de contenidos consideró las categorías sobre las orientaciones para la enseñanza de la HCS propuestas por Villalón (2021): *Para la reproducción social*: dirigida originalmente a la construcción del estado, a la cohesión social y posteriormente, a validar el proyecto social dominante. *La cognitivista con énfasis en el razonamiento de la disciplina*: focalizada en aprender a pensar históricamente. Y, la *perspectiva crítica al enfoque cognitivista*: dirigida a vincular el razonamiento histórico con la educación para la democracia, el bien común y la justicia, a la que designamos como *crítica clásica*, que, según el autor, contribuye a formar ciudadanos democráticos<sup>22</sup>.

Los análisis de contenidos y metodologías se relacionaron con las orientaciones de enseñanza de la historia de acuerdo con criterios de representatividad. Se

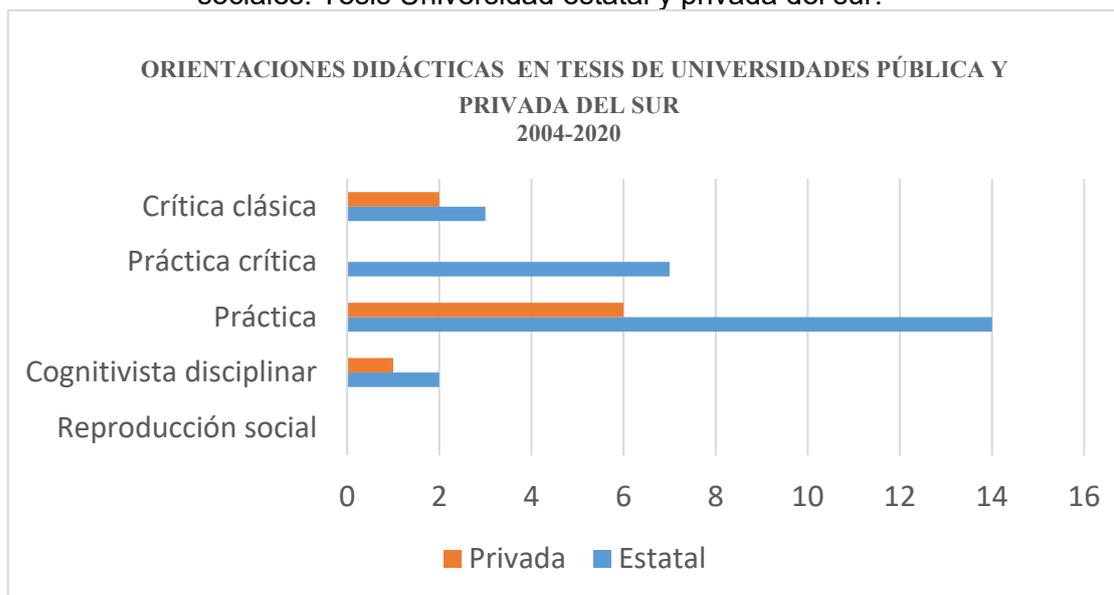
---

<sup>21</sup> También se desarrollaron de modo excepcional en la universidad estatal estudios sobre memorias e historia oral en la historia reciente y de micro historia proyectando la investigación de la disciplina al territorio, vinculados con posiciones más críticas que no se incluyeron en el gráfico siguiente. Actualmente, la mayor parte de las carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales no realiza investigaciones para la obtención del título profesional.

<sup>22</sup> Si bien consideramos que todas las orientaciones de la enseñanza de la historia son políticas, el uso de estas categorías nos permite diferenciar ciertos énfasis en la investigación de los futuros docentes. La designación crítica, al tipo cognitivista, supone según el autor que la DHCS explicita un vínculo disciplinar metodológico y compromiso con los principios mencionados. La llamamos orientación crítica clásica para diferenciarla de las formas alternativas emergentes y situadas que veremos en el siguiente apartado.

integraron formas emergentes como: *aproximación práctica a la enseñanza*, que observa desde enfoques etnográficos planos de complejidad de la enseñanza, formas de representación social y el ejercicio de profesores del área; y *práctica crítica*, que transita de la etnografía a conocimientos complejos (de múltiples interpretaciones, efectos), relaciones de poder implicadas y su proyección interpretativa y activa hacia la transformación social.

**GRÁFICO 1.** Orientaciones teórico metodológicas para la enseñanza de la historia y ciencias sociales. Tesis Universidad estatal y privada del sur.



Fuente: elaboración propia

La presencia de las investigaciones en DHCS en ambas universidades es baja, alcanzando un 16,2% en la universidad estatal y un 8,5% en la privada, lo que indica la persistencia de las desarticulaciones disciplinares ya señaladas<sup>23</sup>. Los contenidos en la didáctica muestran el predominio de una *orientación práctica* hacia la enseñanza que alcanza en la universidad estatal un 64,5% y en la privada un 77%<sup>24</sup>. Pareciera que estas orientaciones etnográficas han operado como solución empírica para articular el conocimiento histórico y el campo educativo (no hay investigaciones sobre su desarrollo). Se realiza predominantemente desde perspectivas cualitativas abordando: percepciones de profesores de la disciplina, estudiantes y el uso de diversos dispositivos de enseñanza (currículum escolar, libros de texto de historia,

<sup>23</sup> Universidad estatal en el periodo 2004-2020 y la privada entre 2011-2019.

<sup>24</sup> Abordan desde: (1). Cuestiones de aprendizaje en el área de influencia constructivista: evaluaciones de logro, en contextos vulnerables en educación técnica, aprendizaje de lectura por medio de enseñanza historia, comprensión de fuentes. (2). Procesos de gestión: análisis de planificación, estrategias de enseñanza, modelos didácticos, apropiaciones del currículum, uso de TICs, etc., hasta visiones de docentes y estudiantes sobre tópicos curriculares de la disciplina.

formación inicial de profesores), desarrolla análisis descriptivos que permiten vincular diversos escenarios educativos e integrar tópicos como derechos humanos y ciudadanía, y orientaciones pedagógicas, en los cuales la historia queda reducida. En la universidad estatal se observan mayor cantidad de estudios y un desplazamiento hacia enfoques críticos, lo que podría dar cuenta de miradas a los escenarios educativos que, por una parte, pretenden saldar la desarticulación ya señalada y dar cuenta de un cuestionamiento a las narrativas hegemónicas y una apertura a potenciar escenarios educativos para la transformación social.

Estos estudios, de orientación *práctica crítica*<sup>25</sup>, que transitan del análisis cualitativo al cuestionamiento de formas de poder en los usos conceptuales alcanzan un 19%, y le siguen forma *crítica clásica*, con un 10% en la universidad estatal y un 6,6%<sup>26</sup> en la privada. Analizan desde marcos conceptuales como género e ideologías y dictadura militar entendidas como ideologías curriculares que se proyectan en diversos dispositivos educativos en la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, los cuales se fueron consolidando en los últimos 10 años.

En cuanto a las orientaciones *cognitivist*<sup>27</sup>, en la universidad estatal se abordan análisis cuantitativos de tópicos curriculares, lo que alcanza un 66,6% y en la privada un 3,3%, centrado en la transposición disciplinar en la enseñanza, considerando nuevos enfoques historiográficos. Un aspecto destacable en ambas instituciones es la ausencia de estudios orientados a la reproducción social basada en la enseñanza de la disciplina.

No se observa una perspectiva disciplinar sustentada en enfoques como la historia social, o categorías analíticas como la memoria y el patrimonio, que se proyecten hacia la enseñanza. Tampoco se presenta un marco conceptual propio de la didáctica de la disciplina. La orientación práctica permite vincular la enseñanza de la HCS con contextos educativos, actúa como iniciativa que intenta resolver, sin éxito, la desarticulación histórica estructural entre la historia y la educación. Si bien aporta descripciones de escenarios de ejercicio, presenta déficits teóricos, tanto desde la historia como del campo educativo, y queda un tanto presa de la variabilidad casuística del escenario, reeditando la noción de prácticas como aplicación y como un constructo opaco de referencia para pensar la enseñanza de la HCS.

<sup>25</sup> Enfoques como didáctica socio crítica, la construcción de conocimiento en la enseñanza hasta análisis del currículum oculto y formación ciudadana.

<sup>26</sup> Incluye análisis de ideologías, género y dictadura militar en dispositivos curriculares y el libro de texto.

<sup>27</sup> Se observan análisis cuantitativos curriculares y de modo emergente el desarrollo del pensamiento histórico.

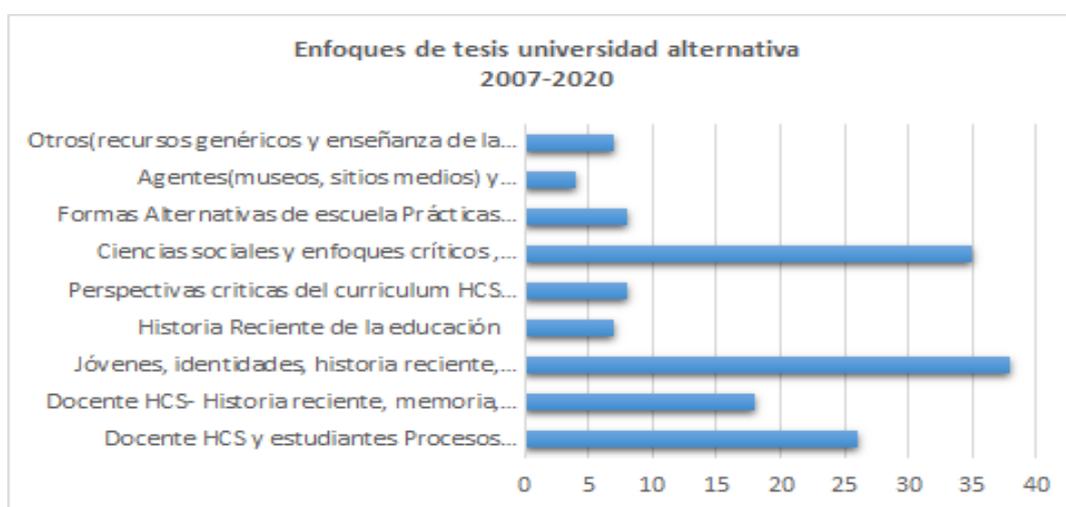
## ENFOQUES DISRUPTIVOS Y EMERGENTES

Contempla iniciativas que se desarrollan en cursos de pregrado, de especialización para docentes, tesis en pregrado y otros eventos relacionados, en los que se articulan enfoques críticos de las ciencias sociales, de la investigación y enseñanza de la historia y proyectos de educación, proyectando de forma contextualizada los procesos de análisis e intervención. Estas aproximaciones *críticas contextualizadas* se han organizado en dos posiciones complementarias: enfoques críticos e históricos en contextos educativos y enfoques interdisciplinarios emergentes.

## ENFOQUES CRÍTICOS E HISTÓRICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El análisis de contenidos de un total de 151 sobre didáctica en tesis de pregrado en la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales revisadas en la web de una universidad alternativa del centro del país<sup>28</sup> en el periodo 2007-2020 muestra las siguientes tendencias en la investigación de la enseñanza de la HCS:

GRÁFICO 2. Tesis universidad alternativa.



Fuente: elaboración propia

Se observa, en un primer momento, el interés por una indagación sobre los procesos implicados en la relación entre docentes del área y estudiantes que fue predominante entre 2007-2013. Inscrita en la orientación práctica de la enseñanza, ya descrita, predominaban análisis de representaciones sociales sobre estas (enseñanza, discriminación, etc.) y gestión del conocimiento (diseños didácticos), con

<sup>28</sup> Carrera Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

algunos tópicos cognitivistas críticos asociados a la *enseñanza de la historia cognitivista* (tiempo histórico en la enseñanza, etc.).

Estas tendencias fueron sustituidas durante el ciclo 2013-2020 por investigaciones que sitúan la historia reciente chilena (1970-1990) como punto medular de las indagaciones, el análisis de las memorias sociales (Stern, 2000), nacionales y poblacionales, y de la conciencia histórica (Rüsen, 2001), a los que se integrarían perspectivas de la nueva historia social y política. Estos enfoques abordan la relación del docente de Historia y Ciencias Sociales con dicho periodo histórico (cómo lo configura), en la enseñanza (estrategias y problemas) y en sí mismo, como actor social y testigo.

Los trabajos se centran especialmente en los jóvenes, analizando sus identidades culturales y políticas, sus narrativas históricas y de memoria, las relaciones que establecen con la escuela y los territorios en relación con dicho pasado. Desde el 2015 al 2020, se integran marcos de análisis de la conciencia y de la cultura histórica en relación con las memorias sociales de la historia reciente, especialmente en jóvenes y en medios de comunicación, e indagaciones sobre el aprendizaje histórico y enseñanza de la historia. A los que se agrega el análisis crítico del currículum de Historia y Ciencias Sociales (presencia de educación en derechos humanos, reflexión sobre hitos de la historia reciente)<sup>29</sup>. Y la historia reciente de la educación relevando proyectos educativos de la Unidad Popular y la dictadura.

Junto a este núcleo se desarrollan, de manera continua, estudios desde perspectivas críticas de las ciencias sociales que indagan sobre interculturalidad, género, formación ciudadana, pensamiento geográfico, patrimonio y educación medioambiental en diversos dispositivos educativos (el currículum, libros de texto), y en percepciones de agentes educativos en contextos complejos (la inmigración, en poblaciones y escuelas con identidades históricas específicas, etc.). Situando la enseñanza de la disciplina y sus participantes en un escenario socio político y cultural más amplio en el cual se despliegan relaciones temporales y educativas.

Las tesis muestran un posicionamiento histórico que releva el pasado reciente como recurso para la reflexión pedagógica, la enseñanza de la disciplina y de sus agentes, que se nutre de perspectivas críticas conceptuales como: los análisis de

---

<sup>29</sup> En este último ciclo continúa la indagación de memorias sociales sobre dicho pasado desde estas perspectivas narrativistas, a las que se agrega el análisis de ciertos temas y eventos de la historia reciente en el currículum, como la Operación Cóndor y el análisis político del currículum expresado a través de la visión educativa de los derechos humanos.

narrativas de memoria en diversos planos (individual, profesional, nacional, escuela, territorial); y la configuración narrativa de dicho pasado en el currículum nacional y, las proyecciones de ambos en la conciencia histórica de los jóvenes como parte de su identidad cultural y política; indudablemente, las indagaciones relevan el pasado reciente como foco de reflexión política y causa del presente de jóvenes y docentes, agentes relevantes para la educación, a lo que aporta la nueva historia social y política; y un posicionamiento crítico desde las ciencias sociales que problematiza la enseñanza de la historia para responder a demandas como el reconocimiento, la igualdad y la justicia.

Estas investigaciones se enmarcan en una concepción que sitúa la HCS como dispositivos de conocimiento para la transformación social que reconoce la historia reciente chilena como un fondo de experiencia para cuestionamientos sobre el presente en que se realiza el ejercicio profesional y que marca una diferencia notable con las otras perspectivas antes descritas, al integrar marcos conceptuales críticos de las ciencias sociales, elementos de la pedagogía crítica, referentes de la perspectiva cognitiva de la enseñanza de la historia desplegados en agentes educativos (especialmente jóvenes excluidos), y perspectivas de la historia social y de la historia reciente para cuestionar el ordenamiento disciplinar en los dispositivos curriculares.

### **ENFOQUES INTERDISCIPLINARES EMERGENTES**

Estos enfoques desarrollados por las autoras se caracterizan por articular marcos conceptuales críticos de las ciencias sociales (memoria y patrimonio), análisis de narrativas y perspectivas historiográficas como la historia social descentrada y local situada y la Historia Pública, para enmarcar discusiones sobre los usos del pasado reciente y sus relaciones con el presente, proyectando planos de análisis contextualizados (ciudad, derechos, ciudadanías, etc.) en diversos escenarios educativos.

### **PRÁCTICAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. PATRIMONIO Y CIUDADANÍA**

La educación patrimonial en Chile se ha manifestado desde distintos enfoques teóricos y metodológicos transitando desde posiciones transmisivas del patrimonial oficial a visiones críticas de interpretación de los usos sociales dados a estos recursos culturales en el proceso de formación ciudadana (MINCAP, 2021). En esta última

entrada, los aportes en la DHCS se inscriben en los conceptos secundarios que comprenden el tránsito temporal de los dispositivos de memoria desde las continuidades y cambios, en la puesta en valor de la diversidad de herencias disponibles a través de las referencias de las y los sujetos históricos que manifiestan su experiencia de vida en comunidad, y la empatía histórica que acerca el pasado para el reconocimiento y ejercicio de derechos en el presente. Por último, siendo igual de importante, se encuentra el concepto de territorio, el cual conlleva a pensar la historia en un espacio particular y heterogéneo, abordando el acontecer social desde las dinámicas propias de las comunidades de memoria, acercándose en suma a la acción selectiva que se realiza en presente sobre el pasado, cuestión de la disciplina muchas veces olvidada bajo el mandato de la acción científica.

La articulación entre la disciplina de la Historia y la Educación Patrimonial se ha desarrollado en contextos educativos formales en la enseñanza de la historia regional y local, Educación en Derechos Humanos y Formación ciudadana, en espacios informales y no formales, tales como son las prácticas museográficas educativas disponibles en museos, sitios históricos, lugares de memoria y centros culturales. Lugares en los que sus participantes asumen un rol central, en tanto, portadores de memoria y ciudadanos en permanente formación.

#### *PRÁCTICAS DE MEMORIA Y PASADO RECIENTE EN CHILE*

Estas iniciativas se inscriben en una perspectiva que piensa la historia reciente en relación al presente, destacando el potencial político transformador de la enseñanza de la historia y el aporte del trabajo de memoria, de las experiencias sociales en dichos pasados y de marcos conceptuales como los derechos humanos para nutrir críticamente esta enseñanza<sup>30</sup>.

Surge dados los impactos sociales de las políticas de represión y exterminio asociados a la instalación del neoliberalismo y su proyección en la política contingente. Por lo cual, no solo pretende asumir el “Nunca más”, sino también aportar a la formación política de las nuevas generaciones. Estas iniciativas se inscriben en lo que Stern (2013) ha llamado “el campo de memoria democrática de Derechos Humanos”, ámbito de reflexión, investigación y de acción conformado por intelectuales,

---

<sup>30</sup> El campo se caracteriza por su complejidad y por encontrarse en construcción en los distintos escenarios en que se desarrolla, escuela, centros de memoria, iniciativas de sitios de memoria, etc. Y tensiona los principios epistémicos positivistas de la enseñanza de la historia.

movimientos sociales, académicos y docentes que han venido consolidando la investigación y el trabajo de memoria sobre este pasado, abriendo la agenda pública a las discusiones por la verdad de violación de derechos y la justicia. Tensionando las narrativas oficiales de las políticas de la memoria y su relación con el presente, promoviendo trabajos de memoria e intervenciones pedagógicas contextualizadas orientadas a integrar el pasado reciente y la recuperación de las memorias de la represión y las violencias sociales en general, como un dispositivo problematizador del presente.

Para la enseñanza de la historia reciente observa tres dimensiones. La política y ética, que reflexiona sobre este pasado desde la justicia y la responsabilidad. Aborda esta historia como parte de un proyecto político igualitario inconcluso y desde los efectos de la violencia política, integra la justicia con los ausentes, precursores y silenciados. Desde la violencia fundadora de la narrativa histórica oficial, somete las narrativas de Memoria a objetivos de verdad y responsabilidad ante los propósitos políticos (Ricoeur, 2004). Reflexiona sobre la historia de las desigualdades, del poder y la violación de derechos. E interpela, desde una visión de futuro, a extraer del pasado la comprensión del daño y la ejemplaridad del trauma. Releva los Derechos Humanos para la formación política y mediante a imaginación moral (Paul, 2016), relaciona a quien recuerda con los universos éticos del pasado heredado, considerando lo realizado y lo impensado.

La dimensión narrativa reconoce las diversas interpretaciones sobre el pasado, presentes en la memoria (social, familiar, testimonial, política, etc.), como formas de construcción de sentido de la experiencia del tiempo relacionada con el conocimiento histórico disponible. La narración del pasado reciente muestra una memoria en la que se implican los intereses políticos y sus relaciones con el presente en el que se confrontan experiencias sociales, con particularidades y disidencias. Y, mediante la imaginación moral, promueve una reflexión sobre el sentido del duelo, la pérdida, el dolor, el heroísmo, etc.

Y la dimensión transformativa, desde la historicidad de las sociedades, observa el sentido de proyectos inconclusos y de la violencia política. Reflexiona sobre las continuidades y discontinuidades de las ausencias de derechos, las formas de dominación, las confrontaciones entre proyectos de cambio, las resistencias y exclusiones. Desde las herencias, delimita responsabilidades y busca desde la crítica

transformar las inequidades sociales derivadas de los recuerdos relevando los conflictos entre memorias e intereses, ante el derecho a recordar y decidir.

En cuanto a estrategias metodológicas, desarrolla el debate sobre las memorias hegemónicas (desmontaje de explicaciones históricas en el currículum y en la conversación pública en la democracia representativa), el dialogo crítico entre memorias emblemáticas (Stern,2000) y sociales, indagando en la diversas y parcialidad de los recuerdos sociales familiares, y de los Sitios (centros de represión, tortura y exterminio) para la comprensión de la complejidad que revisten las prácticas del horror (Rubio y Valle, 2021). Trabaja el testimonio como un acercamiento a lo indecible, a las políticas de deshumanización y, sus impactos en militantes y en la vida cultural cotidiana. Estas estrategias pueden inscribirse en formas de enseñanza que desarrollan: prácticas de memoria (identitarias, políticas, culturales, etc.), la historia de la memoria e indagaciones focalizadas sobre la historia de los Sitios que conducen a la comprensión histórica, a reflexiones morales, relaciones de continuidad entre el presente y el pasado reflexionando sobre el valor de los derechos y los efectos de su transgresión, integrando los fenómenos históricos y las vidas de estudiantes y cercanos. Cada uno de estos procesos considera a los jóvenes como participantes activos del recuerdo, se desarrolla con evidencias históricas analizando fuentes y testimonios. Posicionamientos que conducen a elaborar propuestas curriculares contextualizadas, ajustadas a la realidad de los estudiantes.

## REFLEXIONES FINALES

El análisis histórico y la indagación de las bases teóricas y metodológicas sobre las formas de desarrollar la DHCS nos conducen a plantear las siguientes reflexiones y preguntas.

Podemos observar la superposición de diversas formas de apreciación sobre el constructo HCS, en los cuales la Historia ha conservado la centralidad respecto de las otras disciplinas. Probablemente debido a la visión original de la función investigativa proyectada como un intelectual público. Sin embargo, en la actualidad, las políticas educativas neoliberales y globalizadas han incidido en limitar este campo de influencia en general, al reducir la presencia de las humanidades en los currículos y, en particular, en la didáctica, al vincular la historia con las CS, y la potenciación de la enseñanza desde perspectivas neoliberales. Lo que acentúa en los historiadores la distancia y subvaloración de la didáctica disciplinar. ¿Qué visión sobre la didáctica

disciplinar tienen los historiadores en la actualidad? ¿Por qué continúa el desinterés por el campo educativo?

La desarticulación entre la disciplina histórica y la enseñanza de la HCS mantiene una continuidad desde el siglo XX, probablemente debido a la apreciación que poseen los historiadores sobre el conocimiento y de sus agentes, lo cual tiende a mantener la visión de la disciplina como fuente de crítica y de la educación como parte de la reproducción social y del espacio público. ¿Cómo resuelven esta dicotomía los futuros docentes del área?

Las indagaciones de tesis sobre las didácticas hegemónicas presentan una orientación práctica que prioriza perspectivas etnográficas y descriptivas sobre significados, apropiaciones y usos de dispositivos de enseñanza en los cuales no se integran con énfasis teorías sustantivas que conduzcan a un análisis y proyección educativa sustentable. La indagación se realiza desde una aproximación algo líquida y carenciada desde el campo educativo. Perpetuando la desarticulación con la historia y las ciencias sociales. ¿Cómo se introdujo esta perspectiva en las unidades didácticas? ¿En qué forma esta aproximación reproduce la disociación teoría-práctica decimonónica?

El interés marginal por la DHCS en las revistas de educación emerge, en parte, de este nudo original que disocia a los profesionales formadores. Junto con ello, el acceso a recursos para investigación reproduce este distanciamiento al condicionar los marcos y posibilidades de proyectar estudios y discusiones (o la historia o la educación y sus reglas neoliberales), lo que conduce, por una parte, a reducir la presencia en revistas de educación y, a la vez, a desarrollar formas alternativas de enseñanza no sujetas a los marcos hegemónicos y, por lo tanto, de alcance focalizado. ¿Cómo se configuran epistemológicamente y se despliegan institucionalmente estas iniciativas alternativas?

Las perspectivas interdisciplinarias emergentes integran referentes alternativos de la HCS (Historia social, historia oral, memoria, patrimonio, Derechos Humanos, Género, Interculturalidad e historia de la educación reciente), la DHCS (Conciencia histórica y pensamiento histórico) y de la Pedagogía crítica, desarrollando formas situadas de discusión y educación. Coinciden en observar la disciplina en un contexto público, en problematizar el presente heredado del pasado reciente y de otros pasados, en cuestionar las visiones hegemónicas de la historia y sus narrativas y en relevar a los participantes del proceso educativo como productores de sentido,

proyectando metodologías participativas y reflexivas. El diseño de sus propuestas no utiliza los referentes hegemónicos de la didáctica disciplinar, más bien éstas se basan en el análisis histórico y de las ciencias sociales. En estas propuestas, el vínculo crítico con el pasado reciente chileno actúa como nudo articulador de problematizaciones sobre la historia social, política y cultural de múltiples pasados. Pareciera que la historia reciente no solo conforma un eje traumático sino, también, un nudo complejo que como catástrofe mueve a observar otros tiempos de exterminios, silencios, discriminaciones y formas de deshumanización. ¿Cómo se articulan la diversidad de componentes en las distintas experiencias? ¿Qué trayectos formativos e investigativos han caracterizado a los profesionales que asumen estas perspectivas? ¿Qué incidencia ha tenido la historia reciente chilena y el desarrollo de la didáctica de la historia en los posicionamientos desarrollados para la enseñanza de la historia? ¿Por qué los referentes teóricos de la historia y de las ciencias sociales adquieren mayor peso que los de la didáctica hegemónica en estas propuestas alternativas?

## REFERENCIAS

- Barriga, Molina y Salazar (2014). El estado de la cuestión de la didáctica de la historia en Chile: una aproximación bibliométrica a la producción científica. *Andamio*, 1(1), 39-53. <https://bit.ly/352nr6V>
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de historia, geografía y ciencias sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169. <https://bit.ly/3rDUG8a>
- González, M. (2020). Los estudios historiográficos en la Universidad Católica de Chile. Aproximación histórica a la fundación del Instituto de Investigaciones Históricas y de la revista Historia (1954-1970). *Cuadernos de Historia*, 50, 75-102.
- Mainer, J. (2021). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 11-34.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021). *Educación Patrimonial. Miradas y trayectorias*. Santiago. <https://bit.ly/3ru2KIA>
- Minte, A. (2021). “Nueva Historia” y educación histórica en la formación de profesores de historia en Chile. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos, y R. Castro (eds.),

- Educación histórica para el siglo XXI. Principios teóricos y metodológicos* (pp. 185-215). Universidad Icesi y Universidad del Valle. <https://bit.ly/3FJTYYv>
- Muñoz, I. y Osandón, L. (Comps.) (2013). *La Didáctica de la Historia y la formación de Ciudadanos en el mundo actual*. Dibam.
- Osandón, L. et al. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). En *Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N.º 20, IBE/2018/WP/CD/20. UNESCO, OEI.
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado: claves de la teoría de la historia*. Institución Fernando el Católico.
- Pinto, J. (2016). *La historiografía chilena durante el siglo xx: cien años de propuestas y combates*. América en Movimiento.
- Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990–2003. En E. Jelin & F. Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65–93). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, G. y Valle, X. (2021). Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 86-103. <https://bit.ly/33tClxr>
- Rubio, G., Osandón, L. y Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947). *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 27(102) 88-107. <https://bit.ly/3fGCMMu>
- Rüsen, J. (2001) *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Editora Universidade de Brasília.
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés, M. Olgún, J. Pinto, M. Rojas y M. Urrutia (Comps.), *Memorias para un nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). ECO.
- Stern, E. (2013). *Memorias en construcción: Los retos del pasado presente en Chile 1989-2011*. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

- Vásquez, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de Historia en Chile. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 65-79.  
<https://bit.ly/3AgKmHj>
- Villalón, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una nueva historia escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 89-105.  
<https://bit.ly/32gHhue>
- Villalón, G. y Zamora, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la historia reciente en la historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 139-151.  
<https://bit.ly/33UBPgV>
- Zúñiga, A. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135.  
<https://bit.ly/3tOk6mm>



## Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia

### Formalization of social science didactics in teacher training in Colombia

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

srodriguez@pedagogica.edu.co

Wilson Armando Acosta Jiménez

wacosta@pedagogica.edu.co

Jorge Enrique Aponte Otálvaro

japonte@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Recibido en diciembre de 2021

Aceptado en enero de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24269

#### RESUMEN

En este artículo presentamos una aproximación a la trayectoria de la formalización de la didáctica de las ciencias sociales en Colombia en el ámbito de la formación docente. Se puede ubicar el inicio de este proceso con la conformación del área curricular de ciencias sociales en el ámbito escolar en los años treinta del siglo XX hasta las actuales dinámicas asociadas a los efectos de las políticas educativas promovidas en los últimos años. En primer lugar, abordamos los distintos momentos de transformación que se han operado en relación con este campo de saber con respecto al currículo, la formación de maestros y la política educativa. En segundo lugar, analizamos los enfoques teóricos y metodológicos de las ciencias sociales escolares y de la didáctica de las ciencias sociales que se derivan de las propuestas de investigación e innovación desarrolladas en Colombia desde los años noventa. En tercer lugar, exponemos nuestra experiencia como colectivo de trabajo en el marco de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y de manera particular como grupo de investigación que lidera el proceso de formación de estudiantes universitarios en la línea de proyecto pedagógico denominada *Formación política y memoria social*. Finalmente formulamos un conjunto de conclusiones orientadas a mostrar las rutas posibles de este campo en la actualidad en articulación con otros contextos nacionales.

**Palabras clave:** didáctica de las ciencias sociales, formación docente, enseñanza de las ciencias sociales, currículo.

#### ABSTRACT

In this article we present an approach to the trajectory of the formalization of social sciences didactics in Colombia in the field of teacher training. The beginning of this process can be traced back to the creation of the social sciences curricular area in schools in the 1930s, up to the current dynamics associated with the effects of educational policies promoted in recent years. First, we address the different moments of transformation that have taken place in relation to this field of knowledge with respect to the curriculum, teacher training and educational policy. Secondly, we analyze the theoretical and methodological approaches to school social sciences and social science didactics derived from the research and innovation proposals developed in the country since the 1990s. Thirdly, we present our experience as a work group within the framework of the degree in social sciences at the Universidad Pedagógica Nacional, and in particular as a research group that leads the training process of university students in the pedagogical project line called *Political training and social memory*. Finally, we formulate a set of conclusions oriented to show the possible routes of this field at present in articulation with other national contexts.

**Keywords:** social science didactics, teacher training, social science teaching, curriculum.

#### Referencia

Rodríguez, S., Acosta, W., Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 121-142.

## **TRANSFORMACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES FRENTE A LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA POLÍTICA EDUCATIVA**

La didáctica de las ciencias sociales como campo de investigación, formación y enseñanza se ubica en el ámbito universitario colombiano desde los años ochenta del siglo XX en el marco de los programas de licenciatura que corresponden a carreras de pregrado que forman docentes para los distintos niveles educativos. Surgió primero como saber curricular escolar en los años treinta y, desde ese momento hasta la actualidad, se pueden identificar cuatro etapas en su trayectoria histórica, previas a su institucionalización en el escenario universitario. Una primera etapa ocurrió durante los gobiernos liberales entre 1930 y 1945, periodo en el cual se definió el área de ciencias sociales para la Escuela Normal Superior y para las escuelas normales regulares y rurales (Rodríguez Ávila, 2017).

Su incorporación en los planes de estudio tanto del nivel escolar como universitario estuvo orientada a articular el saber científico a las condiciones de los contextos de los estudiantes, con el propósito de construir condiciones que impulsaran transformaciones en las condiciones de vida de la población, en particular de las comunidades campesinas, a través de la incorporación de hábitos como la higiene, la salud, el trabajo y la adecuada utilización del tiempo libre.

Muchos de los programas de ciencias sociales estuvieron asociados a la promoción de la participación política y a la valoración de la vida en comunidad, en el marco del proyecto cultural que los gobiernos liberales promovieron en particular en los años treinta. Durante los años cuarenta la resistencia de este tipo de iniciativas se hizo visible en las escuelas por parte del clero y de los sectores conservadores, que consideraban la propuesta liberal como cercana a las ideas foráneas del comunismo, que decididamente combatieron durante los años cincuenta, después de los hechos ocurrido el 9 de abril de 1948 con el asesinato de Gaitán y con el recrudecimiento de la violencia bipartidista.

Las clases de historia y geografía volvieron a la ruta trazada por instituciones como la Academia Colombiana de Historia, entidad encargada de la revisión de los textos escolares y de la vigilancia del área durante toda la década. Los planes de estudio y la formación de profesores quedaron nuevamente articulados a los parámetros de la historia patria. Aunque durante este periodo se fueron institucionalizando las ciencias sociales como campos de investigación en el ámbito

universitario, con la fundación de nuevas carreras y facultades, esto no condujo a la delimitación de un campo específico de la didáctica que se ocupara de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía.

Una segunda etapa se ubica con la creación en 1959 de la sección de estudios históricos en el Ministerio de Educación Nacional y con la expedición del Decreto 1710 de 1963 que definió el área de estudios sociales para la educación primaria conformada por historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo. Las actividades docentes en la educación básica primaria estaban a cargo de maestras y maestros normalistas que generalmente atendían todas las áreas del currículo y que se articulaban a otras estrategias que se afianzaron en el periodo como la escuela nueva que fundamentó la educación rural y el programa de escuelas radiofónicas para la comunidad campesina.

En el bachillerato o la educación secundaria este saber era impartido por profesionales de otros campos como el derecho, o se delegaba en historiadores aficionados o en los egresados del Instituto Superior de Historia de Colombia creado en 1963 y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional en 1969. De manera paralela el Ministerio de Educación Nacional inició una revisión de los currículos escolares que condujo a la reforma educativa que se llevó a cabo entre 1974 y 1978 y que agrupó a un conjunto de materias entre las que se encontraban educación ética, moral y religiosa, comportamiento y salud, filosofía, Historia y Geografía en el área de estudios sociales o el área de sociales, sin que esto implicara la delimitación conceptual de una didáctica específica.

Los planes de estudio de las licenciaturas en ciencias sociales que se empezaron a ofrecer en los años setenta para formar docentes para la enseñanza secundaria, enfatizaban en los dos saberes básicos del área (historia y geografía) junto a asignaturas como antropología, sociología, economía, filosofía, psicología y pedagogía, pero no ofrecían asignaturas dedicadas a la didáctica de las ciencias sociales, de la historia o de la geografía. Desde ese momento la educación se convirtió en uno de los mecanismos para garantizar la expansión de la cultura occidental en el contexto de un mundo bipolar donde se puso el acento en la ampliación de la escolarización y en la formación técnica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Al analizar las transformaciones del área de ciencias sociales, encontramos que en los dos primeros momentos se mantuvo una delimitación entre las materias de historia y geografía a pesar de hacer parte de un área curricular común denominada ciencias sociales o estudios sociales. El segundo momento coincide con el modo de educación desarrollista que, según Silva (2017), “abarca los años

Una tercera etapa de transformaciones de las ciencias sociales escolares se puede ubicar entre 1984 y 1994. Durante estos diez años de reformas educativas se posicionó la propuesta de integración curricular entre historia y geografía como saberes fundamentales de las ciencias sociales escolares. Con la expedición del Decreto 1002 de 1984 el Ministerio de Educación Nacional definió las ciencias sociales como una de las siete materias obligatorias de la educación básica primaria y secundaria y de la educación media vocacional compuesta por historia, geografía y cívica.

Inicialmente la integración curricular se limitó a alternar contenidos entre historia y geografía en el marco de nuevos planes de estudio y de la renovación de los manuales escolares que fueron sometidos a un fuerte escrutinio debido a la permanencia de narrativas patrióticas, apologéticas y excluyentes, que persistían en el escenario escolar a pesar de que la nueva historia ya había hecho contribuciones importantes en la renovación del saber disciplinar en el ámbito universitario.

Posteriormente se fueron perfilando enfoques interdisciplinarios que definieron la tendencia curricular del área en los años noventa, pero que no configuraron en ese momento una didáctica específica. Esta generación de docentes presenció los debates acerca de los textos escolares con respecto a los cuales se discutió el peso de las narrativas patrióticas sobre los relatos alternativos de la historia y la necesidad de su transformación, y protagonizó el movimiento pedagógico, una experiencia organizativa en la que confluyeron sindicatos, colectivos de maestros, grupos de investigación y proyectos escolares de innovación pedagógica que le asignaron a los docentes la condición de trabajadores de la cultura.

La cuarta fase se inició con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que definió nueve áreas obligatorias y fundamentales entre las cuales se contempló el área de “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” para los niveles de la educación básica y media. En este último nivel además se incluyeron las

---

de 1948 y 1976” y “se configura como un periodo en el que los estudios sociales se articulan de forma definitiva a los horizontes de las ciencias tanto en lo pedagógico como en lo específico de los temas y contenidos para la enseñanza y además se articula a los fines generales de la educación en la búsqueda del desarrollo del país” (p. 145). Este autor ubica la emergencia de este modo de educación en 1948, sin embargo, en el análisis que proponemos en este artículo, encontramos que los años cincuenta se constituyen en una década de transición hacia el modo desarrollista, que de todos modos conserva aspectos característicos de la tradición oligárquica heredada del siglo XIX, que se expresa en una narrativa patriótica que sobrevivió claramente hasta los años ochenta y de la cual, posiblemente, se encuentren algunos vestigios en la actualidad con la reactualización permanente de las identidades patrióticas.

asignaturas de ciencias económicas y políticas y filosofía. Este último momento, que se puede ubicar hasta la actualidad, definió los criterios desde los cuales se formularon los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales para la educación básica y media que se encuentran vigentes, estableció las condiciones de la formación docente en el marco de los procesos de acreditación de calidad y evaluación permanente y complejizó el ejercicio profesional docente por la gran cantidad de demandas asociadas al área de ciencias sociales que, desde ese momento, también se encargó del gobierno escolar, de las cátedras transversales (afrocolombianidad, ambiental, educación sexual y más recientemente paz), de la educación ciudadana y hasta de la educación religiosa.

A partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1994, el Ministerio de Educación Nacional publicó una serie de documentos denominados “lineamientos curriculares”, cada uno orientado a un área escolar o nivel educativo. Los últimos en publicarse fueron los lineamientos para el área de ciencias sociales en el año 2002, y se constituyen en una orientación que pretende dinamizar la labor pedagógica de los maestros, quienes, en conjunto con otros actores de la comunidad educativa, debían definir sus propios currículos. Sin embargo, lo que se ha encontrado es que desde los años noventa en las escuelas se asume con carácter de obligatoriedad las orientaciones del Ministerio, sumándose a ello otros documentos apropiados por los maestros como referentes curriculares del área entre los que se encuentran los estándares básicos de competencias (2004) y los derechos básicos de aprendizaje (2017). Este último documento no cuenta con aprobación oficial, pero se asume como orientación ministerial en la formulación de los planes de estudio del área. Además del carácter prescriptivo que se les asigna en las escuelas, en estos documentos se considera la labor docente como un oficio tutorial, de guía y orientación que reduce la actividad profesional de la enseñanza a una función operativa.

La gran cantidad de actividades que deben cumplir las y los docentes de ciencias sociales en el ámbito escolar y los problemas de delimitación temática del área, que se han circunscrito a la afirmación de la disciplina (Ley 1874 de 2017) o a la promoción de enfoques interdisciplinarios, definen muchas de las problemáticas que actualmente caracterizan este campo de saber. Por tal razón, lo que se aprecia en los años noventa es un proceso de configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales que se nutre de la producción académica de otras latitudes, en particular provenientes de España y Argentina, desde enfoques cognitivos, que fueron apropiados en las

políticas educativas y le asignaron a la didáctica una función metodológica que terminó respondiendo a las exigencias de la educación ciudadana, al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación y a la evaluación por competencias desde una perspectiva instrumental (Rodríguez y Acosta, 2007).

Esta condición posicionó la didáctica como un campo instrumental y desestimó su carácter crítico y analítico de la enseñanza de las ciencias sociales, subordinado a las disciplinas, en particular a la historia y la geografía y en función de la calidad educativa y de la evaluación permanente, como objetivos centrales de la educación y como criterios de orientación de la política educativa.

### **LA DIFÍCIL CONFIGURACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS CONDICIONES DEL NEOLIBERALISMO**

Con la expedición de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994 aspectos como el currículo, los criterios de evaluación de los estudiantes y profesores, y los parámetros y mecanismos de evaluación y validación de los programas académicos de las licenciaturas fueron valorados desde los estándares de calidad definidos por el Sistema Nacional de Acreditación que define desde los años noventa lo que se debe ofrecer en el ámbito universitario como formación profesional para educadores y lo que se debe desarrollar como actividad pedagógica en las instituciones escolares.

En la misma Constitución Política de 1991 se incorporó la *calidad* como un objetivo que debe alcanzar la educación con la vigilancia del Estado (art. 67). Por tal razón las leyes estatutarias para todos los niveles y modalidades educativas, así como los planes de desarrollo nacional y sectorial propuestos desde la década del noventa por parte de los distintos gobiernos, centraron sus preocupaciones en alcanzar la calidad, mediante sistemas de evaluación basados en un proceso de mejoramiento continuo que orienta el currículo, la evaluación, la formación docente y el desempeño profesional de los profesores (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018).

En el ámbito escolar y universitario la medición de la calidad se impuso con impactos diferentes. En el primer caso progresivamente se fueron imponiendo evaluaciones estandarizadas en los distintos ciclos escolares cuyos resultados sirven para valorar los desempeños tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas. En este proceso de imposición de la calidad como objetivo de la educación, el currículo quedó reducido a un dispositivo de prácticas y saberes que,

como lo afirma la misma Ley General de Educación, pone “en práctica las políticas educativas” (Ley 115 de 1994, art. 78). De este modo la definición de los planes de estudio en las instituciones escolares y la regulación del currículo, se definen en el marco de los requerimientos políticos, ligados con la calidad educativa que se orienta por la evaluación. Esto explica por qué, antes de expedir lineamientos curriculares, el MEN propuso orientaciones para la evaluación, porque los debates acerca de los contenidos, su potencialidad en la formación, su pertinencia para el contexto y las condiciones de las y los estudiantes escolares no son tan relevantes como la efectividad que se pueda lograr en las pruebas de evaluación por competencias y en las áreas prioritarias para la política, que desde los años noventa concentró sus esfuerzos en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

Para el caso de las ciencias sociales, la evaluación ha estado orientada por los parámetros definidos desde 2004 por los estándares básicos de competencias en el área y las competencias ciudadanas. A partir de este enfoque se han formulado los análisis comparativos con pruebas internacionales y se han aplicado las evaluaciones de carácter nacional después de cada ciclo escolar o al finalizar la educación media. Por tal razón, aunque en la actualidad exista un debate interesante sobre el sentido de los contenidos de las ciencias sociales escolares que no solamente incluye los intereses de la disciplina histórica por afianzarse en el escenario escolar, sino también las investigaciones e innovaciones acerca de la enseñanza del pasado reciente desde diversos enfoques, si este debate se mantiene sin un replanteamiento del currículo como ámbito de aplicación de la política, la didáctica de las ciencias sociales no podrá ser analizada en las condiciones efectivas de su desarrollo ni se podrán llevar a cabo propuestas alternativas que logren amplia legitimidad.

En el segundo caso, las licenciaturas se convirtieron en el laboratorio de los procesos de autoevaluación y acreditación. Fueron estos programas los que tuvieron que acogerse a la acreditación previa en 1998 después de que se dio a conocer un estudio que mostraba la proliferación de programas de licenciatura que no atendían las demandas de formación ni cumplían con estándares de calidad. En el curso de dos años todas las licenciaturas debían contar con acreditación previa o desaparecer de la oferta educativa. Así, la mayoría de estos programas se acogieron a criterios comunes en sus núcleos de formación y áreas de titulación.

Desde 2002 varias de las licenciaturas se sometieron a la acreditación voluntaria que operó hasta 2014, cuando en las *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-*

2018: *Todos por un nuevo país* y en particular en la Ley 1753 de 2015 se consideró obligatoria la acreditación para todos los programas de licenciatura. Esta norma tuvo implicaciones profundas en todo el país, no solamente en el número de programas sino en las dinámicas propias del ámbito universitario, que se enfrentaron a responder, en el lapso de dos años, a un requerimiento hasta ese momento voluntario.

Los efectos de esta política, improvisada y pensada en función de contextos nacionales con condiciones socioeconómicas muy diferentes a las colombianas, generó una disminución en el número de estos programas, afectó la autonomía universitaria que reorientó sus actividades en función de cumplir con este requerimiento e impactó la cobertura de la educación superior, sobre todo en regiones donde las desigualdades evidentes impiden alcanzar las exigencias de la acreditación. El mismo gobierno nacional reconoció esta situación con la expedición del Decreto 892 de 2017 en el cual se mostró que se afectaría la posibilidad de ingreso a la educación superior de 9.200 estudiantes pertenecientes a los municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que se llevarían a cabo en el marco de los acuerdos de paz (Rodríguez, Díaz y Arias, 2021).

Actualmente de los 82 programas de licenciatura en ciencias sociales o en áreas afines que aparecen en el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES) solo se encuentran activos 28, de los cuales 14 cuentan con acreditación de calidad, y los restantes tienen registro calificado expedido entre 2017 y 2021. Muchos de los programas que se encuentran inactivos están en las regiones y 35 de ellos corresponden a instituciones públicas que dejaron de ofertar los programas. Hace falta un análisis más detallado de las licenciaturas en ciencias sociales que no están activas, pero en el balance realizado entre 2016 y 2018 acerca del impacto que tuvo el carácter obligatorio de la acreditación de calidad en los programas dedicados a la formación de docentes se pudo constatar que muchos pregrados dejaron de ofertarse porque no pudieron cumplir con las exigencias de la acreditación, que no proyecta la calidad en función de lo que cada programa puede aportar a la formación a partir de su trayectoria académica, sino que focaliza su valoración en función de estándares ajenos a los contextos particulares (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018).

De este modo se posicionó con fuerza la noción de “brechas de calidad” que se aplicó a las licenciaturas que no alcanzaban una medición óptima y a todas las fases

de la formación y desempeño docente. En la actualidad las políticas orientadas a los profesores de la educación básica y media están centradas en cerrar las brechas de calidad de los programas y procesos de formación, sin que esto implique una reflexión sobre la misma noción. Visto así, se impuso una cultura de la evaluación en la cual la calidad educativa es un objetivo del mejoramiento continuo como una práctica constante que no se detiene porque la condición óptima de la calidad siempre está por alcanzarse.

El cierre de brechas además oculta las situaciones de desigualdad que enfrenta el sistema educativo en el marco del modelo económico que considera la pobreza como el resultado de la falta de emprendimiento individual y no de la carencia de condiciones para lograr el bienestar de la población. Son numerosos los trabajos de investigación que han mostrado que nociones como la inclusión y la equidad, inscritas en el discurso de las brechas en la calidad educativa, “rechazan la igualdad y promueven sociedades más desiguales, pero cuyas desigualdades son consideradas justas a través del mérito individual y no de la redistribución de la riqueza y los bienes sociales por parte del Estado” (Plá, 2018, p. 29).

Este proceso de evaluación no solamente incidió en los saberes escolares a partir de los desempeños de los estudiantes en las pruebas masivas por competencias, también afectó el ejercicio profesional docente como ha ocurrido en otros países de América Latina. De acuerdo con los estudios producidos por la UNESCO, la carrera docente en Colombia es similar a la de países como Brasil y Chile, donde se articula la antigüedad y la acumulación de certificaciones, características propias de las carreras docentes trazadas desde los años cincuenta, con mecanismos de evaluación para los profesores, que son comunes desde la primera década del siglo XXI. Este tipo de carrera docente se considera como “de transición debido a que algunas de sus características se modificaron parcialmente, de forma especial aquellas relativas a las consecuencias de la evaluación (separación del cargo), y coexisten con los modelos más tradicionales de ascenso en la carrera (credencialismo)” (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018, p. 49).

Además de estas transformaciones, la expedición del Decreto 1278 de 2002 que reglamenta el escalafón docente del magisterio colombiano, contempló la incorporación a la carrera docente de profesionales de áreas distintas a la educación, quienes solamente deben anexar a los requisitos de ingreso un certificado de formación pedagógica que pueden realizar en el primer año de su desempeño

docente. Esto tiene implicaciones en la valoración social que se hace de las licenciaturas que forman para el ejercicio profesional de la enseñanza, porque, si se puede ejercer la docencia sin acreditar una formación específica, no se requiere la oferta educativa de las licenciaturas, que además pueden desaparecer en el amplio conjunto de exigencias requeridas para la renovación de registros calificados<sup>2</sup> y de certificados de acreditación de calidad<sup>3</sup>.

## **RASGOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y APORTES A LA FORMALIZACIÓN DE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA**

En este apartado presentamos un panorama de las ciencias sociales escolares en Colombia, desde algunas investigaciones acerca de la enseñanza de estas disciplinas, y, a partir de la producción académica que se inscribe en este campo de saber, algunos aportes que han venido configurando la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía.

### **¿CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA?**

Inicialmente evidenciamos que las instituciones escolares elaboran sus propios Proyectos Educativos Institucionales de acuerdo con sus necesidades y apuestas formativas, sin embargo, la autonomía está supeditada a los criterios de evaluación definidos en las pruebas masivas y estandarizadas. Además, en cada institución educativa se apropian los lineamientos curriculares y las normativas gubernamentales que definen y orientan el currículo de las disciplinas escolares. Por lo cual, existen diferencias entre la propuestas y prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media vocacional. Las condiciones institucionales expuestas explican las características del área que se encuentran en algunas de las investigaciones que dan cuenta de las prácticas y discursos de estas disciplinas.

Encontramos que, para el nivel de educación básica primaria, que comprende desde preescolar hasta el quinto grado, se desarrollan propuestas para niños y niñas

---

<sup>2</sup> El registro calificado avala a las universidades para ofrecer sus programas académicos. Desde 2019 existen nuevas disposiciones que violan la autonomía universitaria y se encuentran en el Decreto 1330 de 2019 y de manera particular en la Resolución 021795 de 2020 que se expidió en el año de confinamiento provocado por la pandemia del Covid-19.

<sup>3</sup> La Acreditación es un certificado de calidad que los programas obtienen de manera voluntaria. En 2020 se expidió el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) con el cual se actualizó el modelo de acreditación en alta calidad que incorporó modificaciones que hacen cada vez más difícil que los programas obtengan este reconocimiento.

entre los 5 y 12 años. En este nivel las ciencias sociales se fundamentan en los lineamientos curriculares, los textos escolares, las competencias básicas del área y las propuestas de innovación de los docentes. A su vez, la mayoría de los profesores son normalistas y los demás son licenciados en ciencias sociales, educación infantil, educación primaria y psicopedagogía.

El análisis de las experiencias escolares en la básica primaria problematiza la falta de efectividad del área en el desarrollo de habilidades de pensamiento social y la incidencia que tienen los libros de textos en un diseño curricular ajeno a la producción de saber de los maestros, con contenidos que promueven ideas estereotipadas del conflicto social en el país (Pérez, 2021).

En cuanto a la educación básica secundaria que comprende los grados de 6º a 9º, los estudiantes se ubican en edades entre los 12 y 16 años. Los profesores en su mayoría son licenciados en ciencias sociales, aunque se encuentran profesionales en otros campos. En general los resultados de las investigaciones consultadas muestran que se mantienen las clases de historia, geografía y democracia en horarios y estructuras temáticas diferentes, aunque aparezcan como un área unificada. En el caso de la historia predomina en sus contenidos una ordenación cronológica y eurocéntrica (Ruiz, 2018) y en la geografía una estructura temática organizada por criterios descriptivos del espacio (Pérez, 2021).

En los estudios consultados se atribuye esta situación a la falta de comprensión del concepto de integración curricular en el ejercicio docente (Pérez, 2021), no obstante, un examen más detallado de la situación escolar muestra que prevalece la tradición sociohistórica de estas disciplinas escolares sobre el interés de lograr currículos integrados y que, en algunos casos, los proyectos pedagógicos de quienes formulan propuestas de innovación pedagógica de carácter interdisciplinar no se incorporan en estos análisis (Acosta et al., 2019).

En este marco de experiencias en enseñanza de las ciencias sociales también ubicamos otros referentes conceptuales y metodológicos que logran articulaciones entre las disciplinas sociales y los saberes escolares. Esto se evidencia en la sistematización de experiencias y dinámicas de formación que en el caso de Bogotá se recogen en el libro *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*, en el cual se presentan las apuestas conceptuales y metodológicas de docentes que en Colombia registran y reflexionan sus experiencias a partir de enfoques pedagógicos, políticos y culturales que se reconocen en la necesidad de transformar y mejorar las prácticas de

enseñanza, a partir, del trabajo colectivo y colaborativo, de abordar las problemáticas sociales pertinentes a sus contextos, de la relación entre las disciplinas y saberes escolares, de la preocupación por la formación política de los sujetos escolares y de la socialización e intercambio de los saberes pedagógicos (Cortés et al., 2018).

### **¿QUÉ REFLEXIONES SE HAN IDENTIFICADO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA?**

Después de este balance acerca de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, a continuación, mostramos tres ejes de formación e investigación en los programas de pregrado de las licenciaturas en ciencias sociales que constituyen algunos de los referentes conceptuales y metodológicos de las didácticas de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Colombia<sup>4</sup>:

El primer eje corresponde a los estudios históricos de las ciencias sociales escolares en relación con la preocupación por comprender las implicaciones de las políticas educativas en la enseñanza (Acevedo y Samacá, 2012); las características sociológicas, culturales y políticas de las disciplinas sociales escolares (Álvarez, 2013; Arias, 2015; Silva, 2020; Taborda, 2015); los usos públicos del pasado (Herrera et al., 2003; Rodríguez, 2017); y la irrupción en la enseñanza de conflictos sociales y apuestas críticas (Arias, 2018; García, 2018; Rodríguez y Sánchez, 2009). En este eje las investigaciones problematizan los criterios para la selección de los contenidos, los fines formativos que se han perseguido al interior de la escuela y los procesos de legitimación que se les han atribuido a las ciencias sociales.

El segundo eje se refiere a la formación de docentes en ciencias sociales donde se destacan las propuestas de los programas de pregrado de las licenciaturas en ciencias sociales (Jiménez, 2014); las particularidades y la incidencia de las políticas públicas en la formación de educadores (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018; Jiménez, 2019); y los análisis sobre las prácticas pedagógicas en la formación inicial de docentes (Acosta, Aponte y Ospina, 2020; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014; Rodríguez, 2012). En este eje se identifican las implicaciones, las tensiones y los debates pedagógicos que se han posicionado en el contexto colombiano.

---

<sup>4</sup> En el país se registran varios estados del arte en didácticas de las ciencias sociales, la historia y la geografía que han contribuido a identificar las dimensiones conceptuales y metodológicas del campo: Aguilar, Balvín, y Múnera, 2018; Aguilera, 2017; Aguilera y González, 2009; González y Valencia, 2013; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Acosta, 2007.

El tercer eje se concentra en los análisis de las prácticas y propuestas en enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a través de la sistematización de experiencias y proyectos pedagógicos que se articulan con el diseño de recursos didácticos (Arias, 2016; Castellanos, 2020; Cortés et al., 2018; Gómez, 2018; Londoño et al., 2019; Londoño et al., 2015; Rodríguez, 2004). También hacen parte de este eje los trabajos que abordan la incursión de dispositivos didácticos y medios de comunicación en la enseñanza (Acosta, 2019; Ibagón, 2018; Londoño et al., 2019); y las reflexiones sobre los aprendizajes y los conocimientos espaciales y temporales de los estudiantes escolares (Díaz y Garzón, 2019; Ibagón y Miralles, 2019; Pérez, 2021). En estos estudios se identificó la tensión entre las prácticas de enseñanza, las políticas educativas y el desarrollo de las didácticas específicas.

Como se aprecia en este apartado, aunque existe una reflexión acerca de la didáctica de las ciencias sociales, el ejercicio docente difícilmente parte de estas investigaciones para llevar a cabo sus prácticas de aula, porque existe una naturalización sociohistórica de los saberes escolares que mantienen la tradicional división entre historia y geografía, que limita el cambio y la apertura a otras maneras de pensar la enseñanza. Sin embargo, algunos grupos de trabajo han hecho esfuerzos por contribuir a la transformación de la enseñanza del área desde la formación docente, la formulación de propuestas con enfoques críticos sobre el área y la articulación a las problemáticas que enfrenta el país en el presente.

#### **CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

En la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional se conformó desde el año 2004 la línea de énfasis denominada *Formación Política y Memoria Social*<sup>5</sup>. El colectivo de trabajo de estudiantes y profesores que integramos esta experiencia buscamos reflexionar y analizar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los fines formativos que involucren el contexto, la historia personal y la subjetividad y que indaguen por contenidos controversiales que cuestionen el currículo habitual en la escuela. Así mismo, durante nuestra trayectoria,

---

<sup>5</sup> En el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales existen cinco líneas de investigación y proyecto pedagógico, en las cuales los y las estudiantes se inscriben en una de ellas en séptimo semestre (el programa tiene una duración de diez semestres). Las líneas de investigación y proyecto pedagógico son: educación geográfica; investigación y enseñanza de la historia; educación, interculturalidad y territorio y educación; formación política y memoria social y geografías críticas.

hemos promovido la formulación de propuestas pedagógicas y didácticas que privilegian problemáticas de la memoria, la historia reciente y la historia del tiempo presente.

A partir de ello, se ha logrado el desarrollo de 230 trabajos de grado, en los cuales los estudiantes han desarrollado temáticas como las relaciones entre memoria y conflicto armado; debates sobre conmemoraciones, lugares de memoria y marcas territoriales; análisis sobre movimientos y organizaciones sociales y la configuración de procesos de identidad y subjetividad política en procesos educativos. La experiencia formativa de los estudiantes en la línea ocurre en un periodo de dos años, en los cuales formulan un problema social que profundice en las temáticas propias de la línea, el diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica relacionada con el problema social y la sistematización de su experiencia en la práctica educativa.

El equipo de investigación de la línea ha realizado procesos de sistematización de los trabajos llevados a cabo por los estudiantes (Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014; Aponte, Ospina y Acosta, 2020), en los cuales se establecieron las contribuciones a la línea en sus 17 años de existencia. A partir de estos balances, consideramos que, en los debates recientes sobre las ciencias sociales escolares, la línea contribuye a la configuración de la didáctica de las ciencias sociales desde la discusión acerca de los contenidos, propósitos y metodologías de las ciencias sociales escolares.

En cuanto a la fundamentación de contenidos, el proceso formativo propuesto en la línea parte de la formulación de un problema social que requiere de los estudiantes un proceso investigativo de la realidad social, que conlleva a la apropiación de referentes conceptuales desde las ciencias sociales que le permitan interrogarse acerca de las potencialidades de su interés temático en la enseñanza escolar.

De este modo se busca superar la idea de que la didáctica es un proceso de adaptación de contenidos y no un ejercicio analítico que permite problematizar el sentido de la enseñanza. Las y los estudiantes de licenciatura toman distancia de los currículos recurrentes en las escuelas del país, propiciando análisis y reflexiones de los hechos sociales que les posibiliten construir principios explicativos que desnaturalicen y cuestionen las interpretaciones de los contextos actuales o del tiempo presente. Este ejercicio lo realizan a partir de una amplia indagación bibliográfica y de la exploración de fuentes que provienen de la experiencia social,

política y cultural de diversos actores que han sido excluidos del relato dominante. Esto ha permitido no solo debatir con la concepción de escuela en general y la construcción de contenidos de las ciencias sociales escolares, sino que también ha contribuido a “[...] posicionar la voz de los sectores subalternos, caracterizar los conflictos sociales y, a su vez, facilitar el diálogo polifónico de las experiencias vitales de los estudiantes y docentes en formación en el aula de clase” (Aponte, Ospina, y Acosta, 2020, p. 256).

En relación con las metodologías, consideramos pertinente desnaturalizar las prácticas de enseñanza para lograr una mayor relación entre la vida cotidiana, las experiencias subjetivas y los sentidos sobre el pasado y el presente, con las ciencias sociales escolares que se enseñan. En el marco de estas formulaciones se han desarrollado múltiples propuestas pedagógicas que han enriquecido la experiencia de la enseñanza de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, los problemas sociales de relevancia ética que permiten la construcción de acciones y toma de posturas políticas, el restablecimiento de la importancia de la transmisión intergeneracional de la experiencia social y la participación en el análisis histórico y social de diferentes actores sociales y políticos. (Rodríguez, 2012).

En esta perspectiva, se ha logrado el diseño de recursos, medios y materiales didácticos que articulan las elaboraciones conceptuales de las problemáticas sociales trabajadas por los maestros en formación con expresiones culturales como el cine, la literatura, la pintura, la música y la fotografía. Los proyectos pedagógicos y recursos didácticos han sido fundamentados desde enfoques como las pedagogías críticas, la educación popular, el aprendizaje basado en problemas y las didácticas críticas (Aponte, Ospina y Acosta, 2020).

En lo que concierne a los propósitos de la formación docente, tomamos distancia de las formulaciones de las reformas educativas y consideramos que incidimos en dos niveles. Por una parte, en el sentido de la formación de maestros y maestras de ciencias sociales con una apuesta ética y política en su labor docente, lo cual significa que el proceso de formación se orienta a destituir el rol atribuido a los maestros y potenciar la toma de postura por parte de los licenciados en formación, desnaturalizar los supuestos de la labor docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial (Mendoza y Rodríguez, 2007).

De otro lado, un segundo nivel en los objetivos de formación en la línea de la que hacemos parte ha estado orientado por un análisis crítico de los horizontes de sentido

de las ciencias sociales escolares, lo que ha permitido que los estudiantes problematicen los propósitos que se han otorgado al área en la escuela, como por ejemplo la educación ciudadana. Los estudiantes de la línea han formulado otros objetivos para las ciencias sociales escolares entre ellos la ampliación de los marcos de interpretación de las realidades sociales y la construcción de propuestas de alternativas de cambio en las comunidades en las que trabajan, el fortalecimiento de la identidad y el arraigo territorial, la sensibilización de los estudiantes escolares sobre los otros que han sufrido la guerra o las injusticias producidas por el establecimiento e inclusive cuestionar el orden social capitalista (Aponte, Ospina, y Acosta, 2020).

## CONCLUSIÓN

En este artículo quisimos plantear una arista del análisis acerca del itinerario de las ciencias sociales como ámbito de formación de docentes, como saber escolar y como campo de investigación e innovación, que en su confluencia constituyen lo que podríamos llamar la didáctica de las ciencias sociales. Sabemos que nuestra lectura de lo que ha ocurrido con el área no excluye otras aproximaciones que puedan mostrar aspectos que no hemos contemplado o problematizaciones que aún no abordamos como colectivo de trabajo, pero en la ruta de nuestras preocupaciones quedan trazados tres tipos de tensiones que definen los debates actuales y que posiblemente conciten algún acuerdo entre quienes trabajamos en el área de ciencias sociales en el país y en otros contextos.

La primera tensión la identificamos entre la afirmación curricular de las disciplinas, en particular la historia y los enfoques interdisciplinarios. Desde los años ochenta la Academia Colombiana de Historia promovió la idea de que en Colombia no se enseña historia en la escuela, porque las reformas educativas promovían la integración curricular entre historia y geografía. Posteriormente en los años noventa el área se denominó “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”, lo que mantuvo la interpretación de la ausencia de la enseñanza de la historia, no solamente promovida por la Academia Colombiana de Historia sino por un sector de historiadores profesionales que consideraban que las ciencias sociales escolares subordinan la enseñanza de la historia. Desde nuestra experiencia evidenciamos que este debate evade las reflexiones del orden pedagógico y didáctico del área y desconoce la experiencia de maestros y maestras en el país y sus prácticas de enseñanza en historia y ciencias sociales. Discutimos si lo que se requiere es un

cambio de denominación del área o problematizar la enseñanza de las ciencias sociales, que permita llevar a la práctica propuestas dialógicas e interdisciplinarias que se interroguen por la tradición socio-histórica del área escolar. A su vez, este debate curricular implica comprender las articulaciones y diferencias entre las disciplinas sociales (entre ellas la historia y la geografía) y las disciplinas escolares.

La segunda tensión la ubicamos entre las dinámicas académicas escolares y universitarias del área y las exigencias en las evaluaciones masivas. En Colombia, si bien no existe un currículo prescriptivo, es posible constatar como desde los años noventa la evaluación masiva y estandarizada se impuso como un mandato curricular, que ha pretendido que se oriente el currículo basado en resultados de aprendizaje y la adquisición de competencias. Esta idea parte de la consideración de que en la escuela se deben resolver las problemáticas de desigualdad, injusticia social y ausencia de democracia entre otras, que vive el país con la inclusión en el currículo de estas temáticas. Por ello, es necesario que se discutan los alcances de la enseñanza de las ciencias sociales y de las evaluaciones en el ámbito escolar, pues no se debe seguir haciendo responsable de la crisis del país a la escuela y asumir como único referente de lo que acontece en el área a los resultados de las evaluaciones.

La tercera tensión corresponde a los desafíos de las propuestas de formación docente frente a las exigencias normativas a las que se enfrentan las licenciaturas y los programas de formación continuada de maestros. Al respecto, un debate que ha perdurado en los últimos años en Colombia tiene que ver con calificar de deficiente la formación inicial de licenciados, pues se considera que explica la baja “calidad” de la educación del país (Jaramillo, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). Esta idea ha orientado la política pública de educación de maestros en el país en los últimos años, desconociendo las condiciones de la formación en pregrado y posgrado, así como factores sociales, económicos y de infraestructura de las universidades que profundizan la desigualdad.

Finalmente, en el marco de estas tres tensiones, consideramos que la formación política es un componente fundamental en la educación de licenciados en ciencias sociales, aspecto que trasciende los indicadores de calidad, las evaluaciones masivas por competencias o la evaluación por medio de resultados de aprendizaje. En tal sentido, nuestra experiencia pedagógica con licenciados ha contribuido a pensar algunos ejes de trabajo en miras de la formalización y fortalecimiento del campo de la

didáctica de las ciencias sociales en el país. Entre estos ejes, sugerimos: continuar con la desnaturalización de la tradición socio histórica del área de ciencias sociales que implique pensar otras formas de abordar el conocimiento de lo social más allá de los temas preestablecidos en la escuela y su división por disciplinas; la discusión sobre los propósitos del área; el desarrollo de propuestas metodológicas que trasciendan las formas tradicionales de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales; el fortalecimiento y apoyo de los procesos de sistematización de las experiencias de los maestros en ejercicio y la creación de redes de trabajo que permitan ejercicios críticos y colectivos de intercambio sobre el área.

## REFERENCIAS

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244.
- Acosta, W. (2019). ¡Películas de narcos en las aulas! Prácticas alternativas de enseñanza de la historia en Bogotá. *Historia y Espacio*, 15(53), 221-248.
- Acosta, W., Aldana, A., Aponte, J., Ospina, B y Rodríguez, S. (2019). *Documento de sistematización de las mesas de trabajo de la Comisión Asesora del MEN sobre la Enseñanza de la Historia de Colombia con recomendaciones para actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Informe final*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguilar, J.C., Balvín, N. y Múnera, J. (2018). *La enseñanza de la geografía: un estado del arte, que genera inquietudes y reflexiones didácticas*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquía].
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27.
- Aguilera, A., y González, M. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Aponte, J., Ospina, B. y Acosta, W. (2020). Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: Debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo. En G.A. Machuca Téllez (Ed.),

- Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación* (1ra. ed., pp. 243-278). Fondo Editorial Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN.
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, Organizaciones Sociales y Acciones Colectivas en la Formación de Profesores. *Nómadas*, 41, 167-183.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, É. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional / Colciencias.
- Arias, L. (2015). Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 42, 31-41.
- Castellanos, L. (2020). Los problemas ambientales en la enseñanza de la geografía. Experiencias de aula en la formación docente. *Anekumene*, 20, 33-48.
- Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M.C. (Eds.) (2018). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Díaz Benjumea, H.D. y Garzón Tejada, J.F. (2019). Ciudad y lugar como categorías vividas en el aula. *Anekumene*, 17, 9-18.
- García Cruz, D.A. (2018). *Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés "Nuestro Territorio" en los Cerros Orientales de Usaquén*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Gómez Sepúlveda, D.M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, 17, 51-89.
- González Valencia, G. y Valencia Calvo, C. (2013). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: Planteamientos teóricos y estado de la cuestión de la investigación. 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. 597-605). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ibagón, N. (2018). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 125-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1968>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9-18.
- Jaramillo, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir.
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 75-117.
- Jiménez Fonseca, C. A. (2014). *La formación docente en ciencias sociales en Bogotá: Tensiones entre la regulación gubernamental y su aplicación pedagógica (1998-2008)*. [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Licenciatura en Ciencias Sociales, L. (2021). *Lineamientos de Práctica Educativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales*. Bogotá. Impreso.
- Londoño Cancelado, A.M., Acuña Beltrán, L.F., Cardozo Espitia, L.S. y Bejarano Bejarano, O.L. (Eds.). (2019). *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente: Vol. I*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Secretaría de Educación del Distrito - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Melo, W. y Valderrama, C. (2013). *Territorio y memoria, proyecto Comunidad de Paz y resistencia civil campesina: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

- Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, 27, 77-85.
- Pérez, M.E. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(2), 20-31.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México. IISUE-UNAM.
- Rodríguez, J. (Ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagès (Eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (1ra. ed. pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional de México
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Editorial Universidad del Rosario / Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios*, 25, 37-52.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar la memoria en un país en guerra. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 15-66.
- Rodríguez, S., Díaz, O. y Arias, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 35-60.
- Ruiz, O. (2018). *Configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Entre la autonomía y el control* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].
- Silva, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994*. [Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Silva, O. (2020). *Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: El área de ciencias sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Taborda, M. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Villota, O. (2016). Los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: Un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 19(19), 141-166.

### **Legislación**

- Decreto 1710/1963, de 31 de agosto, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.*  
<https://bit.ly/3EFw17T>
- Decreto 1002/1984, de 24 de abril, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.* <https://bit.ly/3eBLFqa>
- Decreto 1167/1989, de 6 de junio, por el cual se modifica el artículo 5° del Decreto 1002 de 1984.* <https://bit.ly/3JoYkLt>
- Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.* <https://bit.ly/3JsjlPR>
- Ley 115/1994, 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.*  
<https://bit.ly/3sl65Gh>
- Ley 1874/2017, de 27 de diciembre, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.*  
<https://bit.ly/3EE2FGM>

## Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

Educational technology and socio-critical approach in history education. Where are we? Where are we going?

**Juan Carlos Colomer Rubio**

juan.colomer@uv.es

**Carlos Fuertes Muñoz**

carlos.fuertes@uv.es

**David Parra Monserrat**

david.parra@uv.es

*Universitat de València*

Recibido en marzo de 2022

Aceptado en marzo de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24271

### RESUMEN

El siguiente artículo plantea un estudio diacrónico de la incorporación de la tecnología al campo de la enseñanza de la Historia con principal atención en los medios audiovisuales y digitales. El trabajo esboza los retos que la inserción de este tipo de medios ha planteado para la educación histórica y señala los peligros de que su incorporación, asociada generalmente con la innovación educativa en buena parte de los debates pedagógicos actuales, pueda hacerse en términos estrictamente *metodologicistas*, al margen de la necesaria reflexión sobre la dimensión epistemológica y, especialmente, de las finalidades del propio contenido a enseñar. Como ejemplo de lo anterior se analizan diferentes aportaciones realizadas en el contexto de la pandemia derivada de la COVID-19, como la iniciativa “Aprendemos en casa” de RTVE.

**Palabras clave:** tecnología, medios, epistemología, didáctica de la Historia, recursos educativos, “Aprendemos en casa”.

### ABSTRACT

The following article presents a diachronic study of technology incorporation into the field of history education with a focus on audiovisual and digital media. The paper outlines the challenges that the insertion of this type of media has raised for history education and points out the dangers that its incorporation, generally associated with educational innovation in many of the current pedagogical debates, can be done in strictly methodological terms, regardless of the necessary reflection on the epistemological dimension and, especially, the purposes of the content itself to be taught. As an example of the above, different contributions made in the context of the pandemic derived from COVID-19 are analyzed, such as RTVE's “Aprendemos en casa” initiative.

**Keywords:** technology, media, epistemology, history didactics, educational resources, “Aprendemos en casa”.

### Referencia

Colomer, J.C., Fuertes, C. y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 143-160. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24271

## INTRODUCCIÓN

La actual “sociedad red”, “sociedad digital” o “mundo de pantallas”, cuyo desarrollo acelerado debe situarse, tras el surgimiento de Internet y su implantación masiva, en la primera década del siglo XXI, está comportando una serie de cambios fundamentales en la forma de comunicarnos, relacionarnos o aprender. En el ámbito educativo, esta situación se ha visto acelerada por la alerta sanitaria derivada de la COVID-19, que llevó a un crecimiento sin precedentes de la comunicación con medios digitales, así como la traslación del aula al domicilio particular y la enseñanza mediada o invadida por la pantalla (Area y Adell, 2021). En el seno de esos cambios está el surgimiento de una nueva sociedad de pantalla, el hiperenlace, la inmediatez de la comunicación o el acceso a multitud de información en constante cambio y transformación, que incide en el sistema escolar y, concretamente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Wineburg, 2018). Este “homo videns”, en palabras de Sartori (2012), no deja de estar influido por una imagen mediática muy poderosa que influye en la forma de acceder a la realidad. Esto genera claramente problemas en el desarrollo de una ciudadanía consciente y crítica con el mundo en el que vive. Como ejemplo de lo anterior podemos destacar el estudio reciente de la Universidad de Stanford que muestra que un amplio número de jóvenes estadounidenses no sabe distinguir una noticia falsa de una verdadera consultada en Internet, pese al amplio dominio que dicen mantener de las tecnologías de la información y de la comunicación (Wineburg, 2018).

En relación con lo anterior, este nuevo mundo, basado en el dato alfanumérico y el peso de la tecnología que mide continuamente todo lo que hacemos, con frecuencia no contribuye, tal y como se expresa desde determinados ámbitos de la pedagogía y la tecnología educativa, al desarrollo de la creatividad y de un pensamiento complejo y crítico sobre lo que nos rodea, siendo uno lo de los pilares del “capitalismo cognitivo”, que ha constituido una de las líneas dominantes en la evolución de la cultura escolar actual (Garcés, 2020). Por tanto, nos encontramos ante la paradoja de que, ante el creciente peso de la información en red, donde la opinión y la información se mezclan, las ciencias sociales y humanas tienen problemas de integración, pierden terreno frente a otro tipo de campos del saber y su papel llega a ser testimonial en algunos currículos educativos.

Es innegable que estas crisis y transformaciones están afectando claramente a la enseñanza/aprendizaje de las distintas materias y, entre ellas, a la Historia y sus potencialidades educativas. Este nuevo mundo tecnológico ha impactado, en primer lugar, sobre el alumnado y el profesorado. En el caso del primero, el acceso a la tecnología le ha llevado a buscar nuevas respuestas y afirmaciones que escapan del espacio de la escuela. De hecho, el acceso a repositorios de información en red contruidos de forma colaborativa como Wikipedia ha crecido exponencialmente en los últimos años y en la actualidad es una de las principales fuentes de información de escolares, junto con los libros de texto (Rosenzweig, 2006). El docente, frente a esta nueva realidad pierde progresivamente su papel tradicional de “transmisor” de contenidos y saberes para pasar a ser dinamizador de las sesiones, casi un “animador”, en un mundo invadido por nuevas metodologías docentes que lejos de partir de paradigmas críticos, perpetúan modelos técnicos y moralizantes. El escenario derivado de la alerta sanitaria no ha hecho más que acrecentar esta situación, como veremos, con propuestas como “Aprendemos en casa” (RTVE).

El presente texto, por tanto, pretende reflexionar sobre la influencia que ha tenido la inclusión de los medios tecnológicos en el aula de Historia, desde la incorporación del cine u otros dispositivos y medios —entornos personales de aprendizaje (PLE), Plataformas educativas, Blogs, Youtube...— hasta la inserción de metodologías de trabajo basadas, aunque no siempre, en el aprendizaje en red —gamificación, clase invertida, aprendizaje basado en problemas...—, para ver cómo estas nuevas metodologías y medios no sólo no rompen con determinadas prácticas, sino que a menudo perpetúan unas finalidades socioeducativas sobre las que tradicionalmente se ha ido construyendo la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las aulas.

Así, tal y como se expondrá en el texto, la nueva sociedad en red está permitiendo el surgimiento de un nuevo tipo de alumnado inmerso en nuevas pautas de socialización donde se puede generar un aprendizaje colaborativo a partir del reconocimiento entre iguales. Esto obliga a un apoyo del docente como mediador y generador de contenidos en red que son modificados y alterados por el estudiante para su aprendizaje. Así, para el caso concreto de la enseñanza de la Historia, la tradicional actitud técnica y transmisora de contenidos cerrados, basada en un rol docente de especialista y un papel del alumnado pasivo y memorizador de contenidos, empezaría a colisionar con la realidad de la nueva normalidad en red que permite la creación de contenidos entre pares de una forma más abierta. Ahora bien, todos estos

cambios también pueden conllevar un desplazamiento del debate educativo desde una dimensión sociopolítica hacia una dimensión estrictamente *psicologista* o *metodologicista* en sintonía con los presupuestos neoliberales dominantes actualmente.

Por otro lado, se suele decir que esta nueva sociedad en red, por su propia condición global y transnacional, evita el predominio de contenidos basados en identidades cerradas y homogéneas, para apostar por un nuevo tratamiento de la identidad y los problemas del mundo. No obstante, pese al énfasis que hoy en día se pone en conceptos como ciudadanía digital, identidad global, etc., la red, con frecuencia, sigue operando en términos identitarios clásicos mediados por narrativas maestras hegemónicas, marcos culturales e identitarios asumidos como naturales o limitaciones lingüísticas que dificultan el acceso a *otras* informaciones y perspectivas; de ahí que sea peligroso entender este nuevo contexto de aprendizaje virtual como un marco neutral al margen de las luchas simbólicas o de las relaciones saber-poder que tanto se han estudiado en relación con el ámbito escolar (Tadeu da Silva, 2001). Detrás de la fragmentación del dispositivo pedagógico asistimos, como señala Mario Díaz (2000), a una dispersión de formas de comunicación que a menudo implica el surgimiento de nuevas prácticas de control más simples, racionales y funcionales. Del mismo modo que desde la sociología de la educación y la didáctica crítica se ha criticado el rol de la pedagogía tradicional en la educación, se hace imprescindible ahora reflexionar sobre la relación saber-poder en estos nuevos dispositivos pedagógicos.

### **DEL LIBRO DE TEXTO AL “TIKTOK”: NUEVOS MEDIOS, VIEJAS RUTINAS**

La tecnología ha supuesto un avance significativo en la forma en que los seres humanos nos hemos relacionado con el conocimiento y hemos aprovechado nuestro entorno inmediato. El mismo concepto de “tecnología” tomado del diccionario de la RAE insiste en ese carácter utilitarista del término además de atemporal: la tecnología ha existido siempre y su desarrollo se ha visto más acelerado y extendido a amplias regiones del mundo desde las últimas revoluciones científicas e industriales (Real Academia Española, s.f., definición 3).

Desde el punto de vista educativo, esta realidad tecnológica ha estado presente desde los inicios de los sistemas educativos reglados como una forma de profundizar en el aprendizaje y adquirir conocimiento. La introducción de los libros de texto

escolares, en su propia evolución como producto tecnológico, elementos como la pizarra —cuya inserción en la enseñanza se remonta a época romana, pero que no fue hasta los inicios de la escuela moderna cuando se popularizó su uso— o ya recientemente las diapositivas, los proyectores, el ordenador personal, las tabletas electrónicas o las pizarras digitales interactivas (PDI) forman parte de un conjunto tecnológico que está presente y extendido en el mundo educativo. Como vemos, todos estos elementos están encaminados a un mayor aprovechamiento del aprendizaje y del conocimiento, aunque su utilización, en muchas ocasiones, no ha ido orientada hacia ese fin.

Si tomamos por ejemplo el caso de España, en la primera mitad del siglo XIX, mientras se configuraba el sistema educativo liberal, se comenzó a gestar de forma paralela la primera política del libro de texto escolar. Tanto es así que en febrero de 1841 se creaba la primera comisión oficial encargada de examinar estos materiales y, poco después, se publicaba la primera lista de manuales escolares prescritos por el Estado (Cuesta, 1997). En este sentido, como prueba clara del binomio libro de texto-disciplina escolar que ha marcado el área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia desde los inicios, Raimundo Cuesta advierte que la entrada en vigor del Plan Pidal —el cual, entre otras cosas, decretaba la obligación por parte de los docentes de limitar la elección de los libros de texto al listado elaborado por el Gobierno— se produjo tan solo un mes después de la publicación de los primeros planes de estudio de Historia (Cuesta, 1997).

El papel central del recurso libro de texto desde los inicios de la enseñanza de Historia es un hecho evidente que se ha visto influido por la orientación educativa de la materia y el tipo de contenidos a enseñar. Así, la priorización de “transmitir” un discurso determinado en el área hizo que en estos materiales se encontrase el mejor soporte sobre el que materializar ese propósito, algo diferente a lo sucedido en otras disciplinas escolares (Stodolsky, 1991). Pese a su presencia continua en las aulas de Historia desde su constitución como materia escolar —circunstancia que no solo se produjo en el caso español—, su contenido, recursos y orientación didáctica e historiográfica ha variado sustancialmente por los cambios educativos, políticos, económicos, demográficos... que han tenido lugar. En el caso del discurso, este se ha visto alterado de forma clara con el paso de los años ya que, entre otras cosas, han incidido en él —como comentábamos anteriormente— diferentes finalidades socioeducativas, intereses políticos e identitarios. En fechas más recientes dentro de

esta evolución, el relato explícitamente nacionalizador ha perdido peso a partir de 1970 y se han introducido aspectos de la historia económica y social (Parra y Segarra, 2018). Todo ello en el marco de la narrativa maestra que vertebra el discurso de los manuales mayoritarios, la cual, en las últimas décadas ha consistido en una metanarrativa de la modernidad que parte de los orígenes en la España Ilustrada hasta llegar a su integración en la Unión Europea y en el mundo globalizado (Parra y Segarra, 2018). Por todas estas razones, en las últimas décadas se ha planteado desde la didáctica crítica la necesidad de analizar los discursos, el enfoque epistemológico y las finalidades explícitas u ocultas de las narrativas escolares presentes en los manuales (Haydn, 2011; Escolano, 2011).

En la actualidad los manuales incluyen todo tipo de actividades, recursos o fuentes históricas y muchas de ellas están relacionadas con componentes digitales como webs, portales educativos de la propia empresa editorial o contenedores de información; e incluso se da el caso de libros que adjuntan una URL a entradas concretas de Wikipedia. Además, otra vertiente a considerar es la de los libros de texto digitales, cuya introducción ha venido a confirmar que simplemente trasvasan los mismos contenidos, métodos de aprendizaje, tareas, sistemas de evaluación que los libros en papel y no aprovechan el cambio de soporte y todas las ventajas de la tecnología digital. Este cambio no altera los roles tradicionales del docente y del discente ni subvierte la jerarquía subyacente en esos roles sobre la “transmisión” del conocimiento escolar ni tampoco la propia concepción del conocimiento mismo. Uno de los grandes peligros del debate educativo sobre tecnología es que tiende a dejar de lado la discusión sobre el fondo (qué y por qué enseñar/aprender) para trasladarla a la forma (cómo) o al sujeto que aprende (quién) de un modo descontextualizado. Basándose en el cuestionamiento de las “reivindicaciones de la verdad” planteadas por Foucault resulta imprescindible reflexionar sobre las grandes “metanarrativas de la ciencia”, relatos totalizadores y supuestamente neutrales que, desde una perspectiva ciudadana, deberían ser sometidos a crítica y que también están muy presentes en estos nuevos recursos tecnológicos o entornos virtuales.

En paralelo a lo anterior, con la invención de los dispositivos de proyección cinematográfica y su desarrollo, o la aparición de la televisión en los años treinta y cuarenta del siglo XX, los libros de texto han sido progresivamente complementados por la utilización de imágenes proyectadas en formato audiovisual. Esto ha llevado, por ejemplo, a la utilización del cine como herramienta en las clases de Historia o

Geografía, especialmente cuando comenzó a verse no como un sistema técnico o una explosión de efectos deslumbrantes sino como una representación del mundo con contenido histórico y con un discurso determinado que podía ser trabajado desde el aula. La inclusión de estos elementos supuso una auténtica revolución en la docencia pues facilitaba poner en movimiento muchas de las ideas proyectadas de forma fija en otros soportes tecnológicos, además de insistir en una nueva forma de ver el mundo y la realidad social.

Así, la incorporación del cine como herramienta didáctica ha planteado desde el principio una serie de problemáticas asociadas especialmente con el enfoque docente empleado: de forma accesoria para cubrir alguna idea o concepto no trabajado de otra manera, o usado como material o fuente que podía ser analizada siguiendo las herramientas propias del trabajo del historiador. El cine y otros recursos audiovisuales, como la ficción televisiva, han tenido una incidencia en el papel, cada vez mayor, de la multimedia expositiva en el aprendizaje de la Historia (Trepát y Rivero, 2010; Romero, 2001). Ahora bien, entendemos, una vez más, que es fundamental que el debate no se centre exclusivamente en lo formal o procedimental. La introducción en las aulas del relato audiovisual debería implicar una aproximación crítica a un producto cultural que es complejo y cuya interpretación exige una comprensión del significado cultural que se le otorga en las sociedades contemporáneas. De este modo, se debe contextualizar y comprender la imagen audiovisual como una representación del pasado (con todo lo que ello implica), del mismo modo que se hace con los textos históricos o historiográficos. No basta, pues, con una alfabetización digital: se requiere una alfabetización sociocultural e histórica para poder decodificar esas representaciones del pasado a menudo presentadas como recreaciones fidedignas (Sáiz y Parra, 2017).

El segundo gran hito, tras la inclusión del cine y de las dinámicas multimedia en Ciencias Sociales, debe buscarse en la inserción del ordenador, especialmente para el caso español, a mediados de los años ochenta del siglo XX. A los primeros modelos, como el Commodore 64, el Spectrum o los primeros Macintosh, más sencillos en su manejo que los PC con sistema operativo DOS, le siguió la progresiva implantación del sistema operativo Windows, inspirado en el de Macintosh, y que se convirtió en el sistema predominante en el mercado hasta la actualidad pese a la existencia de sistemas operativos de software libre como Linux. Esta inserción de ordenadores en las aulas se vio complementada por varios programas ministeriales

como el proyecto Atenea o Mercurio en la década de los ochenta, la fusión de ambos con el Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación o posteriormente el programa Escuela 2.0 en 2009 (Area, 2009). Además, se impulsaron varios centros de formación e investigación educativa como el propio INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) en 2012 al que le han seguido otras iniciativas de formación reciente como los MOOC (*Massive Open Online Course*, o cursos online masivos abiertos) del propio instituto.

Gracias a estos planes de inserción, el peso de los dispositivos digitales en las aulas fue en aumento en paralelo a su inclusión en muchos domicilios. En los centros escolares fueron ganando peso, entre otras razones, por la presumible autonomía que daban al alumnado en la realización de tareas y a las posibilidades que daba al docente para la “transmisión” de determinados contenidos utilizando las ventajas de estos dispositivos. Tal es su importancia que, aún hoy, observamos una tendencia ascendente en muchos centros escolares por incorporar este tipo de recursos en forma de tabletas y otros dispositivos digitales, aspecto que la pandemia derivada de la COVID-19 ha incrementado, en una estrategia de progresiva o total desaparición de los libros de texto en papel.

La implementación de Internet en la escuela, inicialmente en las denominadas aulas de informática, por medio, en muchos casos, de tecnología sin cables o Wi-Fi, llevó al desarrollo de actividades concretas con los ordenadores como las propias WebQuest, entendidas como tareas atractivas desarrolladas por el docente y que los y las estudiantes debían realizar administrando su propio tiempo y utilizando las propias herramientas que le aportaba la propia red de redes. Este tipo de actividades, implementadas de forma extensa en la década de los 2000 para el aprendizaje o tratamiento de determinados conceptos históricos o geográficos, han sido abordadas en varias investigaciones y fueron los primeros recursos incorporados de forma masiva tras la inserción de Internet en los centros escolares (Ortega Sánchez y Gómez Trigueros, 2017). Estas actividades mejoraron y se multiplicaron tras el desarrollo de la Web 2.0, que planteaba una mayor capacidad de interacción con el usuario, dándole al alumnado la posibilidad —si se estaban utilizando, por ejemplo, espacios wiki o blogs— de generar sus propios materiales y discursos concretos sobre los más variados contenidos. Entre las últimas novedades incorporadas en las clases de Ciencias Sociales está el uso de los videojuegos o videos en streaming para el trabajo de determinados contenidos, la inserción de contenidos educativos en redes sociales

como TikTok o Instagram en conexión con métodos o recursos supuestamente novedosos como la gamificación o la clase invertida (*Flipped Classroom*). Esto se ha complementado con la inserción de nuevos materiales, como las propias enciclopedias en red, o repositorios de documentación, audios o vídeo que han supuesto una ampliación de contenidos al libro de texto al que llegan a apoyar, pero nunca sustituir completamente. De hecho, según el último informe ANELE, las ventas de libros de texto digitales representan apenas el 2,7% de la facturación, mientras que la oferta representa el 44% (ANELE, 2021). El auge de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram en la última década ha llevado a la irrupción de estas plataformas como espacios de trabajo en la misma asignatura de Ciencias Sociales.

Junto con estos recursos, la incorporación de Internet ha llevado a la generación de plataformas en red que, vinculadas nuevamente a dispositivos (como el caso del iPad o la Pizarra Digital), o complementando tecnologías emergentes como la realidad aumentada o la virtualización. Estas plataformas y métodos han insistido en la perspectiva de inmediatez que la tecnología aporta para el trabajo con recursos digitales, pero mayoritariamente lo han hecho sin la consiguiente reflexión metodológica y epistemológica necesaria para el desarrollo de una ciudadanía crítica. De hecho, gran parte de estas plataformas pertenecen a las grandes corporaciones de comunicación (Google, Atresmedia, Fundación Telefónica...) que tienden a mezclar educación con otro tipo de negocios ajenos a sus propios fines.

La introducción de los sistemas informáticos y, especialmente tras la expansión de Internet, la inclusión de la tecnología en las aulas ha tenido una evolución aún mayor, pues ha supuesto el menoscabo progresivo de los espacios físicos para apostar por una educación interconectada basada en los entornos interactivos de aprendizaje o personales (PLE) que se han ido incorporando progresivamente a los espacios, materiales y currículo oficial. Estos dispositivos tecnológicos permiten traer al espacio de aula infinidad de nuevos recursos que pueden ser alterados y modificados en red. Junto con ello, la aparición de contenedores de información que pueden ser manipulados por el propio usuario —Wikipedia, por ejemplo— condiciona la enseñanza tradicional de conocimiento, del docente al discente, para pasar a ser un conocimiento compartido que se genera autónomamente y en red (Pons, 2013).

En paralelo a lo anterior, esto ha alterado el papel del profesorado en muchas disciplinas escolares puesto que ya no atesora la centralidad del conocimiento como se había dado en épocas pasadas. De modo que se rescatan pedagogías en las que

el conocimiento compartido entre todos los agentes de la comunidad educativa resulta fundamental para la construcción del conocimiento escolar. Así, desde estos entornos se ha planteado vincular metodologías como la de la coasociación con el trabajo con tecnología en las aulas, una dinámica basada en que el estudiante es socio en su proceso de aprendizaje sirviéndose de habilidades bien distintas a las habituales, pero que resultan compatibles y enriquecedoras.

El peso y la centralidad de los dispositivos, desde el libro, el proyector o el ordenador, han ido dejando en segundo plano las ventajas de las metodologías adecuadas para el trabajo de las Ciencias Sociales en el aula. Con la progresiva evolución técnica de estos medios y un intento de formación del profesorado que se ha visto como deficiente y poco estructurado, se ha considerado necesaria una reflexión que vaya encaminada hacia qué metodología es más conveniente para el trabajo con el alumnado, de forma que conecte con las propias finalidades socioeducativas emancipadoras que propugna el modelo crítico defendido en la disciplina desde hace algunos años.

Si tomamos el caso de las Ciencias Sociales, tal y como han señalado Arancibia y Badia (2013), vemos que un determinado uso de las TIC está ampliamente relacionado con prácticas pedagógicas determinadas que ya venían de modelos anteriores al surgimiento de la tecnología digital. Por un lado, estos autores señalan teorías del procesamiento de la información que se aproximan a una concepción transmisiva del contenido disciplinar mediante un uso del ordenador o de dispositivos portátiles de una manera conductista. Esta metodología tiene el trasfondo de una enseñanza que se dedica a entregar información y a mostrar la realidad como elementos externos al sujeto, persiguiendo un aprendizaje que debe ser fiel reproducción (una copia) de esa realidad externa. Este modelo es el que impera claramente en la utilización de determinadas técnicas en el aula de Ciencias Sociales, como puede quedar de manifiesto en el abuso de las presentaciones digitales o de videos sin la consiguiente reflexión didáctica o epistemológica.

Por otro lado, Arancibia y Badia plantean otro enfoque, como es la utilización de la tecnología proveniente de las herramientas cognitivas asociadas al constructivismo individual, pues asume un tipo de enseñanza en que el estudiante decide itinerarios, actividades y metas, lo que supone un uso de la tecnología como apoyo al desarrollo cognitivo individual, asociado a una concepción sobre aprender y enseñar que pone el foco en los intereses individuales de los estudiantes mediante

plataformas o aplicaciones determinadas. Esta forma de trabajo, menos condicionada que la anterior, señala prácticas que no dependen tanto de la aplicación o de los contenidos asociados a la misma, sino más bien de la orientación docente en cada una de las actividades sugeridas.

Por último, se ha insistido en otras dimensiones como la tendencia a utilizar entornos abiertos de aprendizaje, los cuales se ubican también dentro del paradigma constructivista, pero con un enfoque social, ya que apuestan por la configuración de una enseñanza que favorezca la interacción educativa, así como la construcción colectiva del conocimiento y, por tanto, un aprendizaje participativo y colaborativo. Así, la utilización de aplicaciones y recursos pensados o no con fines educativos, unido a unos planteamientos docentes innovadores donde se construya conocimiento de forma colaborativa, puede resultar una de las claves adecuadas para una correcta inserción de la tecnología en las aulas.

Dicho todo esto, entendemos, una vez más, que el debate debe ir más allá de la dimensión formal, psicológica o cognitivista. Se tiende a considerar que este tipo de propuestas, basadas en un constructivismo de raíz piagetiana y postpiagetiana, tiene un enfoque progresista porque, al favorecer relaciones de aprendizaje más democráticas, llevaría consigo un potencial liberador por el cual el alumnado asumirá la necesidad de colaborar y rechazará relaciones más autoritarias en su vida académica y profesional. Ahora bien, reducir lo político y lo social a una psicología social en la que la democracia y la política se convierten en sinónimo de las relaciones interpersonales supone de nuevo simplificar la complejidad del entorno o el ambiente en el que se produce el aprendizaje, ocultando el conflicto y las relaciones saber-poder existentes (Tadeu da Silva, 2000). El centro del debate en relación con la tecnología parece situarse en el sujeto que aprende, por lo que la acción educativa debe estar dirigida a satisfacer sus presuntos intereses, a desarrollar su supuesta creatividad y a respetar su específico ritmo de desarrollo evolutivo. El qué queda desdibujado por el cómo y la reflexión sobre el por qué se reduce a una cuestión competencial o cognitivista. De este modo, coincidimos con Julia Varela cuando señala que:

Frente al poder disciplinario, característico de las pedagogías tradicionales, el psicopoder, característico de las pedagogías psicológicas, se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean. Se explica pues que esté en auge una programación educativa opcional, a la carta, en la que el culto a

la personalización se incrementa. La educación institucional está cada vez más vertida a la búsqueda de uno mismo, a vivir libremente sin coacciones, sin esfuerzo, en el presente. Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y comuniquen bien. Estas personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y “automonitorizadas” —capaces de autocorregirse y autoevaluarse— están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar de trabajadores a la carta. (Varela, 1992, p. 26)

Desde la pizarra, pasando por el libro de texto o los nuevos sistemas electrónicos, todo ha sido y es técnica de aprovechamiento y extracción de los conocimientos disponibles para la “transmisión” de habilidades básicas de conocimiento. Pese a todo, como hemos destacado, su grado de importancia ha sido muy desigual. Al peso determinante del libro de texto le ha seguido una serie de complementos tecnológicos —como el cine o los dispositivos informáticos— que, pese a haber marcado hitos fundamentales en el desarrollo de la disciplina, no han conseguido desplazar el omnímodo papel del manual ni las prácticas y rutinas escolares/tradicionales a él asociadas. La incorporación progresiva de distintos elementos digitales ha derivado actualmente en nuevas aplicaciones y entornos que alteran (como ya ha sucedido en otras ocasiones) las propias bases sobre las que hemos construido la enseñanza de la Historia y la Geografía, entre otras materias.

Esta modificación viene por la inclusión de prácticas que han ido poniendo el acento en los recursos tecnológicos a los que se ha dado una importancia fundamental pues permitían un supuesto aprendizaje autónomo del discente y un papel secundario del profesorado. Esto ha derivado, en muchas ocasiones, en una utilización de la tecnología como premio a un alumnado desmotivado, accesorio en las dinámicas de aula o mero instrumento al servicio del docente que, con formación escasa en “nuevas tecnologías”, se movía como podía en el “marasmo digital”. Se ha confundido, en definitiva, la innovación con la utilización de la tecnología en el aula y esto ha dado, en no pocas ocasiones, resultados negativos.

A continuación, presentaremos, para ejemplificar lo descrito en estas páginas, la iniciativa estatal “Aprendemos en casa”, desarrollada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en colaboración con RTVE (la principal televisión pública del Estado). Esta iniciativa televisiva planteada en un contexto de emergencia

puede ayudarnos a comprender la propia concepción que se tiene del aprendizaje de la Historia con medios televisivos y digitales y sus posibles efectos en nuestro alumnado.

### **LA RESPUESTA ANTE LA PANDEMIA: EL EJEMPLO DE “APRENDEMOS EN CASA”**

El 14 de marzo de 2020 tras la rápida propagación del virus SARS-CoV-2, el Gobierno de España decretó el estado de alarma para todo el territorio que tuvo como una de las primeras consecuencias educativas la suspensión de toda actividad lectiva presencial en los centros escolares de Educación Obligatoria y Postobligatoria (aunque de facto esta paralización ya había sido decretada por algunas comunidades autónomas días antes frente a la rápida propagación de la situación pandémica).

Esta histórica situación dio como resultado que toda actividad educativa abandonaba la presencialidad del aula para trasladarse a la denominada “virtualidad” con medios completamente digitales y telemáticos dentro de los hogares. Estas herramientas comportaban escaso, por no decir inexistente, contacto presencial con el docente y con los propios/as compañeros/as entre sí, más allá de las interacciones realizadas en estas mismas plataformas virtuales (Hodges et al., 2020). En paralelo a lo anterior, esta circunstancia llevó a las administraciones a acelerar sus políticas de digitalización educativa, no sin sobresaltos, improvisaciones y decisiones contradictorias fácilmente justificables por la propia situación sobrevenida con la alerta sanitaria, algo impensable unos meses antes (Subires, 2020). Así, según datos del Instituto Nacional de Estadística, el consumo de Internet se incrementó durante la pandemia, siendo los jóvenes entre 10 y 15 años los que más utilizaron las tecnologías digitales, en concreto, el 91,5% el ordenador, el 94,5% con un acceso recurrente a la red, y el 69,5% con teléfono móvil, frente al 66% de 2019. Esto llevó a una amplia exposición de los propios estudiantes a las pantallas, que en muchos casos se tradujo a una traslación de la jornada escolar en plataformas virtuales y/o telemáticas como Webex, Google Classroom o Microsoft Teams, entre otras.

A partir de aquí, en colaboración y en consonancia a la respuesta realizada por las comunidades autónomas, el Gobierno de España reforzó los recursos digitales disponibles en sus plataformas virtuales y realizó una ambiciosa respuesta con el programa televisivo “Aprendemos en casa”, espacio que pretendía favorecer el seguimiento de los contenidos curriculares de las diferentes materias escolares, especialmente en colectivos que no contaban con medios telemáticos y todo ello en

abierto y de forma gratuita. ¿Cómo se plantearon estas actividades? ¿Qué enfoque tenían? ¿Contribuyeron a un cambio real en las finalidades tradicionales de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Un primer análisis de los principales contenidos presentados en el programa “Aprendemos en casa” de la televisión pública viene a subrayar que la propuesta ministerial partía de los contenidos curriculares básicos para plantear un refuerzo de estos desde una perspectiva tradicional y/o clásica. Así pues, la iniciativa subrayó aspectos anecdóticos (leyendas, pequeñas biografías de “grandes personajes”) en las franjas de edad más tempranas, para introducir contenidos de primer orden o centrales en las siguientes franjas de edad (Revolución industrial, Guerras Mundiales...). Junto con ello, la presencia de contenidos circunscritos a la historia de Europa o de España, así como de la geografía física peninsular, abundan con respecto al resto, lo que viene a incidir en que la propuesta televisiva se presentaba como un contenedor de actividades de refuerzo de contenidos clásicos más que como un planteamiento renovador didáctico que permitiese la reflexión sobre los contenidos y las narrativas tradicionales.

Con relación a lo anterior, las diferentes sesiones del programa se construyeron a partir de la presentación de diferentes recursos, algunos conocidos por el colectivo docente y la comunidad educativa en general como es el caso de los repositorios Academia Play o el programa “La Cuna de Halicarnaso” de José Antonio Lucero, que, con más de 200.000 suscripciones, se ha convertido en uno de los canales de vídeo de Ciencias Sociales más seguidos en la actualidad en Youtube. A estos recursos se le unieron los elaborados por las diferentes editoriales, siendo las mayoritarias, en «Aprendemos en casa», Santillana, SM y Anaya. Todo ello viene a indicar que el programa tampoco mantuvo una preocupación marcada por generar contenido propio, sino que se sirvió de repositorio de actividades y/o contenido de terceros con un discurso meramente factual y/o poco analítico o comparativo. La utilización de fuentes primarias, la entrevista a especialistas y el trabajo de otros contenidos se circunscribieron a las franjas de edad más elevadas, lo que restó posibilidades al programa de televisión para trabajar aspectos como la causalidad, la inferencia o el análisis de fuentes en todos los colectivos a los que se dirigió el espacio televisivo.

Por todo ello, aun entendiendo que la propuesta “Aprendemos en casa” surgió en un contexto de emergencia, y es así como debe tomarse, el contenido que presenta no escapó de los marcos en los que opera la tecnología educativa dentro de los

espacios de aula: una herramienta de entretenimiento masivo destinada a divertir y cambiar el medio sin alterar el mensaje ni deconstruir el discurso.

## CONCLUSIÓN

La alerta sanitaria derivada de la COVID-19 está planteando nuevos retos, desafíos e incluso oportunidades para la nueva educación en red. Así, cuenta la vista de los últimos informes Horizon elaborados por New Media Consortium (NMC) y Consortium for School Networking (CoSN), que tienen en cuenta las tendencias y desafíos en novedades tecnológicas de los próximos años en el mundo educativo, vemos conveniente apuntar cómo, en un futuro inmediato, la inmersión tecnológica va a necesitar de un replanteamiento del rol del docente y, lo que es más importante, una formación más personalizada que permita igualar las condiciones de acceso y de uso de los discentes a la tecnología. Además, la actual situación pandémica en el mundo ha llevado a la convivencia de diferentes dispositivos y recursos en las aulas, en muchos casos poco dotadas o actualizadas a las aplicaciones que se pretende manejar, por lo demás con una escasa formación del profesorado que, a veces, se suple con modas pedagógicas que no contienen una reflexión crítica. El alumnado, expuesto continuamente a un bombardeo de la tecnología digital, puede llegar a plantear contradicciones en sus prácticas diarias de relación con la misma escuela que o no sabe adaptarse a los cambios o se cierra a ciertas innovaciones que necesariamente vienen impuestas por el nuevo contexto en que nos movemos.

Ciertamente, para un uso crítico de la tecnología, especialmente en las clases de Historia, debemos avanzar en lo sugerido por Kozma cuando afirmaba que la educación en este nuevo escenario debe plantearse una modificación de sus finalidades dirigiéndolas, más allá de sus objetivos de alfabetización básica en contenidos, hacia aspectos relacionados con la comprensión profunda del conocimiento disponible y a la creación de nuevo conocimiento, la redefinición y resolución de problemas complejos o el uso de las tecnologías digitales como instrumento de aprendizaje (Kozma, 2012).

Ello pasa por ir más allá de una formación tecnológica que implique comprender los condicionantes histórico-culturales que crean los nuevos relatos audiovisuales y mediáticos presentes en este tipo de recursos. Así pues, la alfabetización digital y audiovisual debe incorporar necesariamente una formación epistemológica en historia cultural que favorezca la desnaturalización de narrativas y contribuya al

cuestionamiento de las visiones aparentemente despolitizadoras de la acción educativa. Es en este marco, como se viene planteando desde los fundamentos de una didáctica crítica, donde nuestro campo de conocimiento puede aportar una reflexión fundamental en relación con la tecnología en esa nueva orientación que necesariamente condicionará la práctica de enseñar y aprender Historia en el siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Arancibia, M. y Badía, A. (2013) Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos*, número especial, 7-24.
- ANELE (2021). *El libro y los contenidos educativos en España, curso 2021-2022*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- Díaz, M. (2000). Foucault, maestros y discursos pedagógicos. En T. Tadeu da Silva, *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales* (pp. 29-42). MCEP.
- Escolano, A. (2011). La escuela en la memoria. En C. Lomas (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 61-76). Octaedro.
- Garcés, M. (2021). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Haydn, T. (2011). The changing form and use of textbooks in the history classroom in the 21st century: A view from the UK. En E. Erdmann, L. Cajani, A.S. Khodnev, S. Popp, N. Tutiaux-Guillon, & G.D. Wrangham (eds.), *Analyzing Textbooks: Methodological issues (Yearbook of the International Society for History Didactics)* (pp. 67-88). Wochenschau Verlag.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning artística. *Educause review*, 27(1), 1-9.
- Kozma, R. (2012). *Las TIC y la transformación de la educación en la economía del conocimiento*. <http://www.debats.cat/es/debates/las-tic-y-la-transformacion-de-la-educacion-en-la-economia-del-conocimiento>
- Ortega Sánchez, D. y Gómez Trigueros, I.M. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 205-220. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Parra, D. y Segarra, J.R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital: guía para historiadores y humanistas*. Siglo XXI de España Editores.
- RAE (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Akal.
- Rosenzweig, R. (2006). Can history be open source? Wikipedia and the future of the past. *The journal of American history*, 93(1), 117-146.
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109.
- Sartori, G. (2012). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Taurus.
- Stodolosky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós.
- Subires, M.P. (2020). «Aprendemos en casa»: La función formativa de la radiotelevisión pública española durante la crisis del coronavirus. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp.1227-1236). Universidad de Málaga.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

Juan Carlos Colomer, Carlos Fuertes y David Parra, Tecnología educativa y enfoque sociocrítico...

Trepat, C.A. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graó.

Varela, J. (1992). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. *Revista de Educación*, 192, 7-29.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. University of Chicago Press.

## De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales para eludir trampas semánticas

### How to think about a social science teaching project in order to avoid semantic traps

Irene Laviña

Universidad Complutense de Madrid  
ilavina@ucm.es

Recibido en octubre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24272

#### RESUMEN

Esta reseña presenta un proyecto didáctico innovador destinado a la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la reflexión sobre conceptos políticos y sociales, cuyos resultados se concretan en tres libros especialmente destinados a docentes de secundaria y bachillerato, con propuestas prácticas para llevar al aula. El proyecto ha sido desarrollado por un equipo de docentes de secundaria y grado que lleva cuatro años trabajando bajo la dirección de Aurora Rivière, Doctora en Historia y profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El texto repasa los principales objetivos y referentes que han guiado el desarrollo de este proyecto entre los que destacan Koselleck y Skinner; reflexiona sobre la pertinencia de la propuesta y constata su proximidad con los postulados de una didáctica crítica; presenta muy brevemente los libros elaborados por el equipo implicado y se cierra con una breve reflexión final.

**Palabras clave:** ciudadanía crítica, conceptos políticos y sociales, didáctica crítica, proyecto de innovación docente.

#### Referencia

Laviña, I. (2022). De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales para eludir trampas semánticas. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 161-170. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24272

#### ABSTRACT

This review presents an innovative didactic project for teaching Social Sciences based on the reflection on political and social concepts. The results are specified in three books for teachers, with practical proposals to take to the classroom. In this Project, directed by Aurora Rivière, Doctor in History and professor at the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid, a team of university and secondary education teachers have worked for four years. This text reviews the main objectives and references of the project, among which Koselleck and Skinner stand out; reflects on the relevance of the proposal and confirms its proximity to the postulates of a critical didactics; presents the books produced by the team involved, and closes with a brief final reflection.

**Keywords:** critical citizenship, political and social concepts, critical didactics, teaching innovation project.

## EL PROYECTO: OBJETIVOS Y REFERENTES

Los proyectos de innovación docente universitarios forman parte de los planes de las universidades españolas para mejorar la calidad de la enseñanza, al tiempo que ofrecen a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente y de ensayar y difundir propuestas de vocación innovadora.

Durante los cuatro años de actividad del proyecto de innovación docente dirigido por la profesora Aurora Rivière de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) bajo el nombre de *Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de los conceptos históricos (políticos y sociales)*, un equipo, formado por alumnos y exalumnos del Máster de Formación del Profesorado y de profesores de secundaria, bachillerato y grado, ha investigado, discutido y ensayado la pertinencia de trabajar en el aula a partir de diversos conceptos políticos y sociales. Fruto de este esfuerzo son dos libros y un tercer volumen en preparación que ofrecen propuestas, materiales y ejemplos para abordar una didáctica crítica que pone el concepto como centro de la enseñanza de la historia, la geografía y la historia del arte.

El planteamiento parte de inquietudes compartidas relacionadas con las prácticas escolares, los recursos disponibles y las normas que regulan los procesos de enseñanza. Todo ello configura un marco de trabajo que dificulta trasladar al aula la reflexión en torno a conceptos políticos y sociales. Por otro lado, preocupa la detección de ciertas prácticas erráticas por parte de algunos docentes, como la tendencia a trabajar sobre definiciones cerradas, que ponen de manifiesto una cierta confusión en la concepción de la naturaleza de los conceptos y, a la larga, del estudio mismo del pasado y la comprensión del presente.

Estos libros no ofrecen un estudio de la historia de los conceptos, sino que invitan a reflexionar e indagar en el aula sobre las implicaciones derivadas de sus usos políticos o sobre los significados que se les atribuye en el tiempo o en relación con cambios y polémicas concretas (Rivière, 2021).

El proyecto en su conjunto adopta dos referentes fundamentales vinculados al uso de los conceptos y a la construcción de los discursos: la historia de los conceptos políticos —Koselleck— y la historia de las ideas políticas desarrollada por la Escuela de Cambridge —Skinner—. Ambas corrientes hunden sus raíces en el denominado giro lingüístico que, desde el campo de la filosofía, permea el trabajo de numerosos estudios de disciplinas muy diversas, incluidas las investigaciones sobre los conceptos

desarrolladas en los ámbitos alemán y anglosajón a partir de la filosofía de Gadamer y Austin respectivamente.

El trabajo de Koselleck (2006) muestra que los cambios políticos y sociales acaecidos en la Europa de los siglos XVIII y XIX estuvieron acompañados de una profunda mutación del lenguaje político que no solo debió servir para propiciar y afrontar las transformaciones que estaban teniendo lugar en aquel momento sino, también, para comprender el paso a la modernidad desde nuestra perspectiva actual. Este doble proceso, de quienes necesitaban situarse en su presente y ampliar expectativas de futuro y de quienes queremos entender el pasado para situar nuestro propio presente, ilustra el sentido del estudio de la historia. Es por eso que los conceptos deben devenir vehículo, y no obstáculo, del conocimiento histórico, especialmente si aceptamos que son registros de experiencias que cristalizan en la historia. Es decir, que los conceptos son indiciarios y prácticos (Rivière, 2021), además de algo así como concentrados temporales.

Frente a esta preocupación por adentrarse en el significado de los conceptos, Skinner (1969) considera que el estudio histórico debe centrarse en el uso que se hace de ellos, lo que, en términos de Austin (1982), llamaríamos “acto ilocutorio”. En este sentido, los textos adquieren la consideración de actos y la labor del historiador se centraría en tratar de determinar qué está haciendo el autor de un discurso al decir lo que dice.

### **¿POR QUÉ TRABAJAR CONCEPTOS PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES?**

Ambas corrientes comparten la renuncia expresa a buscar en las palabras y en los discursos un significado esencialista e invitan a reconstruir el pasado desde una concepción de la temporalidad más acorde con el análisis histórico que aquella que explica la historia como una sucesión de acontecimientos unidireccional y en sentido progresivo, u otras que no reparan en el anacronismo de esa ilusión de un presente que se expande plácidamente hacia el pasado.

Quizás, solo esto justificaría la necesidad de integrar en la enseñanza de la historia, la geografía o la historia del arte el estudio de conceptos. Pero hay más. La reflexión en torno a los conceptos y su uso desvela la intencionalidad que se proyecta en las disciplinas sociales desde diferentes sectores porque, no lo olvidemos, si la poesía es un arma cargada de futuro, la palabra es un arma política. Los conceptos políticos y sociales están presentes en todas las narrativas, incluidas las escolares,

pero de lo que se trata es de que estas contribuyan a formar una ciudadanía crítica capaz de abrir grietas en los relatos hegemónicos que, sin duda, es necesario revisar. Del mismo modo que “los juegos de palabras encubren intenciones, distorsionan experiencias o legitiman prácticas, (su análisis) nos mantiene atentos y críticos, favorece su uso riguroso y responsable y ofrece orientación para construir conciencias ciudadanas” (Rivière, 2021).

Estos dos porqués, estas dos razones fundamentadas en la comprensión de la temporalidad histórica y en el valor social y ciudadano de la historia encauzadas a través del estudio de los conceptos, se alinean con el ideario de la didáctica crítica difundida desde grupos como Fedicaria.

La idea de problematizar el presente, encaja con esa de estudiar los conceptos para comprender que detrás de sus usos hay fines, que la elección de unos u otros términos es intencionada, que contienen una carga ideológica y que nada de esto es aséptico. Este es, en nuestra opinión, el cimiento de la formación ciudadana: comprender de forma problemática el presente sin dar por sentado que los discursos son producto de una única forma de ser del pasado. No se nos escapa la dificultad que entraña adoptar este estado de duda y contingencia cuando resulta más cómodo instalarse en la seguridad del espejismo que pone ante nuestros ojos el discurso cerrado, atado y bien atado. Sin embargo, esto es, precisamente, lo contrario a la esencia de las ciencias sociales, cuyo conocimiento es complejo, cambiante, problemático.

Este proceso de problematización se entiende mejor en clave genealógica. De ahí el interés de estudiar la historia de los conceptos, y de hacerlo pensando históricamente, es decir, evitando el presentismo y proyectando la mirada hacia el futuro. El debate abierto a cuenta del estudio de los conceptos entre los modelos de la escuela alemana y la Escuela de Cambridge ilustra la dificultad que tiene abordar este tipo de trabajo. Pero no es tanto esta la pretensión de esta propuesta, que no se dirige a especialistas, como la de comprender que los conceptos se construyen mediante procedimientos de significación, resignificación o acumulación o que nacen de la necesidad de dar nombre a fenómenos cambiantes o nuevos. De entender que, aunque un término exista desde hace cien o mil años, su contenido, su significado y el modo de utilizarlo remiten a realidades diferentes, a conceptualizaciones distintas. Y este sí es un ejercicio útil para comprender con qué intención se utilizan las palabras.

Hablamos de palabras, de conceptos, de discursos. Hablamos de comunicación y de cómo esta interfiere en nuestras percepciones, ideas y conocimientos. Y hablamos, además, de enseñar a comprender ese proceso como algo intencionado. Todo esto nos posiciona también a los docentes ante el acto comunicativo. No se entendería la posibilidad de enseñar y aprender nada sobre este proceso si no se establece un diálogo capaz de ofrecer entendimiento y espacio para reconfigurar ideas. Esto solo parece posible si se establece una comunicación bidireccional y simétrica. Sin embargo, sabemos que esa simetría no se da de forma natural en el aula dado que el punto de partida de docentes y alumnos es muy disímil. Pero como profesores y profesoras sí podemos establecer las condiciones que permitan al alumnado explicarse, discrepar o cuestionar y, en definitiva, aprender dialogando (Gimeno, 2009).

Construido este espacio de diálogo y conocidos los términos, abordar la discusión sobre su uso en el tiempo se nos antoja sugerente y, sobre todo, muy útil para abrirnos a nuevos futuros, a nuevos deseos. Educar el deseo implica entender que la historia no es solo como nos la cuentan, sino que es un ejercicio conjunto de interpretaciones que se construyen sobre conceptos y representaciones que también son interpretables. Si el concepto no es inmutable, el pasado tampoco y, por supuesto, el futuro no viene predeterminado. Tenemos agencia para intervenir, empezando por nuestra subjetividad, por nuestros propios deseos. Así, la enseñanza no se concibe como un mero ejercicio de transmisión de teoría y erudición, sino de construcción de deseos.

Por último, la propuesta de enseñar a través de la reflexión sobre conceptos ataca a la raíz misma de los códigos pedagógicos y profesionales que se practican acríticamente en nuestras aulas. Constituye una revisión que impugna estos códigos impulsando propuestas innovadoras a partir de elementos de sobra conocidos: el uso didáctico de fuentes históricas, la problematización, la interpretación subjetiva, la conciencia de que la historia no se puede construir sobre un único discurso.

En línea con todo ello, la didáctica de los conceptos sociopolíticos que se propone en estos libros se concreta en cuatro acciones fundamentales que Aurora Rivière (2021) sintetiza de la siguiente manera:

1. Insistir en la temporalidad de los conceptos y evitar cualquier pretensión atemporal y esencialista.

2. Insertar cada concepto en redes conceptuales y estudiarlos como parte de entramados conceptuales.
3. Hacer visibles e insertar los conceptos en debates políticos y sociales.
4. Revisar que experiencias y prácticas aparecen concentradas en el interior de sus significados.

Este proyecto nace del convencimiento de que “el análisis de conceptos históricos resulta de especial utilidad en el marco de una enseñanza crítica, puesto que permite al alumnado reconocer, cuestionar y encuadrar las diferentes connotaciones políticas, históricas y culturales que van dotando de significado a los conceptos” (Ordóñez, 2021, p. 22). Por supuesto, el punto de partida siempre serán las fuentes y la estrategia de trabajo, la problematización. Fuentes en las que los términos deberán ser tratados contextualmente para evitar esos “falsos históricos” a los que alude Ordóñez en uno de los libros que estamos reseñando.

## LOS RESULTADOS

El resultado de este esfuerzo colectivo son tres libros con propuestas didácticas para trabajar conceptos de diferente naturaleza y extensamente empleados en el ámbito escolar. Esta colección nace con vocación de servir de guía a docentes de ciencias sociales de secundaria y bachillerato desde una concepción crítica y actualizada de la didáctica. Su propósito no es metodologicista: no trata tanto de establecer una metodología cerrada como de mostrar una concepción de las disciplinas sociales y una forma de abordarlas en nuestras investigaciones y en la manera de afrontar la labor docente. Así, frente a la estrategia de la definición desde una visión idealista de los conceptos, se opta por la de la problematización y su inserción en una trama o red de ideas que los presenta en su complejidad y riqueza.

Cada capítulo cuenta con una parte teórica y una propuesta didáctica. La primera se construye con reflexiones y breves investigaciones historiográficas sobre los conceptos seleccionados y sus problemáticas. La segunda se concreta en propuestas de aula configuradas a partir de la estrategia de la situación-problema que, en este caso, tiene como objeto de análisis una amplia selección de fuentes de diversa naturaleza —mapas, textos, imágenes, objetos, etc.— que permiten cuestionar el relato hegemónico y que abren la puerta a otras interpretaciones que pueden ser, incluso, contradictorias. Con la finalidad de guiar la labor del profesor cada fuente se presenta acompañada de una batería de preguntas. Además, se proponen posibles

vinculaciones con otros conceptos —nuestra materia prima— para empezar a tejer una red de la que pueden extraerse diferentes líneas de trabajo a conveniencia del docente.

El primer libro, *Hacia una enseñanza de la Historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas)*, publicado en 2020, se presenta con el propósito de renovar la didáctica de la historia integrando en el aula avances historiográficos que parecen no alcanzar a las prácticas escolares más extendidas. En su introducción, Rivière señala que el libro propone una forma diferente de enseñar historia poniendo a los estudiantes en situación de pensar la historia y de cuestionar los relatos oficiales. En este volumen, las ideas de identidad y alteridad recorren y conectan los conceptos que abordan sus tres autores: Andrea Ordóñez, Luis Vallejo y Nicolás Pozo. La finalidad es cuestionar las representaciones hegemónicas, que se transmiten a través de la escuela y que se derivan de ideas como *España, bárbaro o descubrimiento y conquista de América*, acerca de la identidad y la alteridad. Tres elecciones que ponen de manifiesto la importancia que la historia tiene en la construcción de los relatos del presente.

La acumulación de experiencias y el intercambio de conocimientos han modificado ligeramente la orientación de cada uno de los libros, que afecta especialmente a la correlación de sus dimensiones teórica y práctica. Así, los dos libros posteriores, amplían el número de conceptos y reducen el cuerpo teórico para desarrollar de forma más extensa y directa la parte práctica que, en esta ocasión, presenta las fuentes dispuestas en un formato más homogéneo a modo de fichas de trabajo pensadas para llevarlas directamente al aula. Es, por tanto, una propuesta menos disquisitiva, pero más práctica, más pensada para facilitar su uso al docente.

El segundo libro, titulado *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula* (2021), se presenta con el propósito de “estimular la problematización, la reflexión, el análisis y el debate” (Rivière, 2021, p. 12) en torno a una selección de ocho conceptos que, en esta ocasión, renuncia a la presencia de un hilo conductor para ofrecer una mayor variedad de tipologías. Si bien es cierto que predominan conceptos de carácter político y de larga duración muy presentes en los relatos históricos y en los discursos políticos, también encontramos términos que aluden a realidades mucho más recientes que forman parte de los debates públicos, así como conceptos socioculturales de diferente naturaleza o de corte más académico. *Monarquía* —Andrea María Ordóñez—, *república* —María Ruiz—, *nación*

—Aurora Rivière—, *modernidad* —Irene López Arnaiz y María Caparrós—, *memoria* —Rodrigo Carretero—, *paisaje* —José Manuel Crespo—, *arte* — Irene Laviña— y *barroco* —Gustavo Hernández— conforman esta nueva entrega.

Siguiendo estos mismos criterios se está preparando un tercer libro, cuya publicación está prevista para el año 2022. Entre otros conceptos, encontraremos *comunismo*, *fascismo*, *colonialismo*, *reconquista*, *romanización*, *género* y *víctima*.

## PARA CONCLUIR

El equipo de trabajo, además de referentes, inquietudes y experiencias, comparte en estas publicaciones aquello que ha aprendido de la que ha sido su guía y maestra, Aurora Rivière, y que gira en torno a cuatro ideas fundamentales:

1. Una enseñanza crítica de la historia requiere trabajar en torno a los conceptos que articulan las narraciones históricas.
2. Formarse como ciudadanas y ciudadanos críticos exige aprender a desvelar los usos que hacemos de los conceptos.
3. Los conceptos solo pueden entenderse desde la perspectiva de la temporalidad.
4. Es necesario comprender que los conceptos políticos no encierran verdades absolutas: son contingentes y sus significados se establecen a partir de debates y polémicas sociales y políticas concretas (Rivière, 2021).

## REFERENCIAS PRINCIPALES

Rivière, A. (Coord.) (2020). *Hacia una enseñanza de la Historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas)*. ACCI ediciones.

Rivière, A. y Ordóñez, A.M. (Coord.) (2021). *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula*. ACCI ediciones.

## REFERENCIAS

Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Paidós.

Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Octaedro.

Koselleck, R. (2006). *Historias de conceptos*. Trotta.

Ordóñez, A.M. (2021). Del dios Sol al Rey Sol: construcción y deconstrucción del concepto de monarquía desde la Antigüedad hasta nuestros días. En A. Rivière

- Irene Laviña, De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales... y A.M. Ordóñez (Coords.) (2021), *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula* (pp. 21-67). ACCI ediciones.
- Rivière, A. (2021). La didáctica de los conceptos históricos, políticos y sociales: retos para una enseñanza crítica de la Historia. En A. Rivière y A.M. Ordóñez (Coords.) (2021), *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula* (pp. 11-18). ACCI ediciones.
- Rivière, A. (2021, 3 de marzo). La historia de los conceptos políticos y sociales y la formación de ciudadanías críticas. [video]. YouTube <https://youtu.be/5bDTQvatWFI> (Consultado el 22/10/2021).
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3-53.



## Feminismo, epistemología y transformación social, 30 años de la Colección *Feminismos*

### Feminism, epistemology and social transformation, 30 years of Collection *Feminismos*

M. Engracia Martín Valdunciel

*Fediciaria*

marien@unizar.es

Recibido en diciembre de 2021

Aceptado en enero de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24273

#### RESUMEN

Tomando como pretexto el trigésimo aniversario de la colección *Feminismos* de la editorial Cátedra, se propone una reflexión sobre los Estudios feministas contemporáneos entendidos como una herramienta hermenéutica ineludible para escrutar el sesgo androcéntrico del conocimiento y las profundas desigualdades derivadas del patriarcado y el capitalismo. En tiempos de reacción patriarcal, pensamiento débil y posverdad, como los que vivimos, cabe destacar, y celebrar, el compromiso de una colección que ha dado cabida a títulos clave y de factura rigurosa, en los que no sólo se abordan las relaciones de poder y los mecanismos que sustentan el sistema género-sexo, sino que han tenido y tienen la virtualidad de ofrecer análisis y reflexiones de calado teórico y político, tanto para el campo académico como para alimentar el debate en la esfera pública.

**Palabras clave:** feminismo, epistemología feminista, pensamiento crítico, reacción patriarcal, neoliberalismo.

#### ABSTRACT

This paper proposes a reflection on contemporary Feminist Studies understood as a fundamental hermeneutical tool to analyse in depth the androcentric bias of knowledge and the intense inequalities derived from patriarchy and capitalism. To this end we focus on the Colección *Feminismos* of the publishing house Cátedra which was launched in 1991. We believe that it is remarkable, in times of anti-feminism reactions, weak thinking and post-truth, such as those we are living in, the commitment of a collection that has given birth to key titles that not only address power relations and the mechanisms that support the gender-sex system but that have had, and continue to have, the ability to offer analysis and reflections of a theoretical and political nature both for the university environment and to feed the debate in the public sphere.

**Keywords:** feminism, feminist epistemology, critical thinking, anti-feminist reactions, neoliberalism.

#### Referencia

Martin Valdunciel, M. E. (2022). Feminismo, epistemología y transformación social, 30 años de la Colección *Feminismos*. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 171-182. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24273.

## EL ATRASO DEL FEMINISMO ESPAÑOL

La producción y difusión de conocimiento desde una perspectiva feminista está en íntima relación con contextos históricos y políticos, con la vitalidad del movimiento de mujeres y con la formación intelectual y política de varias generaciones. Para abordar esta temática veamos, en primer lugar, un bosquejo histórico que nos permita comprender la emergencia del feminismo en España en el siglo XX.

El feminismo<sup>1</sup> fue un fenómeno tardío en nuestro país debido, entre otros factores, a la debilidad del Estado liberal y al lastre ideológico de la Iglesia Católica. Aunque en el S. XIX hubo corrientes de pensamiento, como el Krausismo o la Institución Libre de Enseñanza, que centraron las demandas del feminismo en la educación de las mujeres (supeditada a la mejor gobernanza del hogar o apoyándose en criterios utilitaristas), el modelo de feminidad dominante en nuestro país fue el que respondía a la “perfecta casada” o “el ángel del hogar” (ideal referido, sobre todo, a medios burgueses). A pesar de un contexto adverso, hubo individualidades que cuestionaron el status de subordinación femenina, como Concepción Arenal, Rosario de Acuña o Emilia Pardo Bazán<sup>2</sup>. En el siglo XX los partidos políticos (liberales, republicanos, socialistas, anarquistas, etc.) no contemplaban de forma específica en su agenda la “cuestión de la mujer”. Tras el primer tercio del XX, las nuevas posibilidades políticas que abrió la II República para el colectivo femenino (acceso a la educación, desarrollo profesional, voto, etc.) apenas incidieron en los estereotipos sexuales y valores tradicionales que impregnaban la sociedad, aunque no fue óbice para que surgieran asociaciones diversas. La Guerra Civil implicó nuevas necesidades e impuso un conjunto de imperativos que, de facto, modificaron el rígido reparto de roles, al menos mientras duró el enfrentamiento armado. Tras la Guerra y el triunfo del fascismo, la “nueva España” supuso, en realidad, la vuelta al pasado, sobre todo para las mujeres, al imponer un estado patriarcal explícitamente coercitivo (Código Civil de 1889) (Scanlon, 1976; Folguera, 2007).

---

<sup>1</sup> Se entiende por feminismo la teoría del poder surgida en la Modernidad que analiza el sistema de dominio patriarcal proponiendo marcos explicativos y prácticas específicas para subvertir el *statu quo*.

<sup>2</sup> La autora gallega dirigió y sufragó *La Biblioteca de la Mujer* (1892-1914) para difundir las ideas progresistas de la época sobre los derechos del colectivo femenino. Es destacable, en este sentido, que en la *Biblioteca* se publicaran obras como *La subordinación femenina* de J. Stuart Mill y H. Taylor (1869) o *La mujer ante el socialismo* de A. Bebel (1879).

## LA ANOMALÍA HISTÓRICA ESPAÑOLA

Tras años de silencio, con el desarrollismo se produjeron cambios importantes en la estructura productiva, en la demografía, en el medio educativo o el laboral que propiciaron marcos sociales de participación masiva de las mujeres. Las condiciones económicas y sociales comienzan a modificarse incidiendo en el crecimiento de la industria y el sector servicios lo que supuso desde los años 50 la despoblación del campo y la emigración interior y al exterior de nuestro país; y significó también el agrietamiento de la familia y los valores tradicionales lo que, en cierto modo, posibilitó un mayor margen de maniobra para las mujeres. La Ley de Derechos Políticos Profesionales y Laborales, 1961, promocionada por la Sección Femenina, aunque ponía de manifiesto el desfase entre las necesidades económicas del país y la cultura patriarcal, no modificó la situación; así, por ejemplo, la desigualdad de salarios con los varones o prácticas como la dote o la licencia marital se mantuvieron.

En este contexto, las opciones educativas de las mujeres eran claramente relegadas con respecto a los varones y cuando las había se orientaban a profesiones de menor prestigio. A pesar de esta situación, entre 1950-1970 las adolescentes tuvieron más posibilidades educativas, de forma que pasaron, en ese lapso de tiempo, de ser el 35% del alumnado de bachillerato al 45%. Eso supuso el aumento de mujeres en los estudios medios y universitarios cuya participación fue del 30% en el curso 1966-1967.

Son años en que comienza a crecer el asociacionismo y a multiplicarse la participación: en 1953 surge uno de los primeros colectivos de mujeres, la Asociación de mujeres universitarias. De 1960 data el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer o en 1965 nace el Movimiento Democrático de Mujeres. En esa década comienzan a llegar ecos del feminismo internacional —como *La mística de la feminidad* o *El segundo sexo*— de repercusión limitada. En esta coyuntura histórica, las mujeres enfrentaron un doble combate: desde partidos políticos, sindicatos o movimientos vecinales frente a la dictadura y, además, la lucha específica por el reconocimiento de sus derechos, una cuestión que no formaba parte de los grupos de oposición al régimen. Esta situación histórica suscitó un feminismo muy combativo en el que emergen fisuras, ya a partir de los años 70, entre sectores partidarios de la “doble militancia” o feministas radicales (Folguera, 2007).

Con el Estado democrático de Derecho se reconoció formalmente la igualdad entre los dos sexos. Sin embargo, es sabido que, aunque condición necesaria, la

legalidad no es suficiente para abatir las prácticas sistemáticas de minoración de las mujeres, cambiantes y adaptativas, que se imbrican en estructuras productivas, políticas, sociales o culturales. Aunque se han producido cambios importantes, seguimos habitando espacios y realidades asimétricas derivadas de la jerarquización sexual que la praxis cognitiva feminista identifica y combate a través de explicaciones y categorías como cultura de la violación, doble jornada, techos de cristal, sexismo educativo, violencia patriarcal, feminicidio, sexismo publicitario, paridad, acoso sexual, contrato sexual, cosificación, división sexual del trabajo, estereotipos sexuales, brecha salarial... (Cobo y Ranea, 2020).

### ESTUDIOS DE MUJERES Y EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA

El resurgimiento del movimiento feminista en la España de los 70-80 supuso, entre otras cosas, el desarrollo de los Estudios feministas y su institucionalización y legitimación social en el medio académico: una de sus manifestaciones, y resultado al mismo tiempo, más relevantes del fenómeno del siglo XX, tal y como había ocurrido en los años 60 en los EEUU y en los 70 en Europa. Lo que se conoce como “feminismo académico” supuso una ingente actividad llevada a cabo “por numerosas profesoras feministas que, combinando muchas veces docencia y militancia feminista, retomarán las demandas y debates planteados desde el movimiento feminista trasladándolo a la universidad” (Folguera, 2007, p. 182).

En el tránsito a la democracia la universidad se modernizó<sup>3</sup> y en ella se hicieron hueco los primeros Estudios de Mujeres que fueron recibidos sin entusiasmo en un contexto de saber-poder patriarcal poco permeable a la crítica en general y a la sexista y androcéntrica, en particular<sup>4</sup>. Las investigadoras —es mayoría el colectivo femenino dedicado a estos temas— desarrollaron su trabajo en grupos organizados, primero en Seminarios específicos o interdisciplinares, después en Institutos de Investigación, que fueron creándose en las universidades españolas (Autónoma de Madrid y Barcelona, País Vasco, etc.) (Ortiz Gómez, 2015). Los trabajos que se abordaron tuvieron una impronta interdisciplinar<sup>5</sup> y pusieron su foco de atención en diferentes

---

<sup>3</sup> Con la LRU (1983), vigente hasta 2002, la universidad franquista devino universidad de masas. La LOU (2001) del Partido Popular sienta las bases hacia el modelo universidad-empresa (*Proceso de Bolonia*).

<sup>4</sup> Aunque ha ido ganando credibilidad, la teoría feminista no ha logrado todavía peso académico en la medida adecuada (Cobo, 2019)

<sup>5</sup> Se trata de una constante que ya se encontraba en estudios clave de la teoría feminista, como *El segundo sexo* (1949) o *Política sexual* (1970).

dimensiones de la vida de las mujeres, es decir, la mitad de la humanidad obviada en los campos de saber debido al monopolio masculino para interpretar y explicar la realidad. Por tanto, la tarea que se inició en ese periodo era ingente: el trabajo feminista implica construir una nueva epistemología que permita poner en evidencia los fallos que se derivan “del uso de un lenguaje, unos conceptos y una perspectiva que vuelven invisibles a la mayoría de las personas, comenzando por todas las mujeres. Tanto los saberes tradiciones como su divulgación operan como si los únicos seres humanos existentes fueran varones, blancos, propietarios, heterosexuales, con capacidades plenas” (Cobo y Ranea, 2020, p. 86).

Se inició así una intensa labor, intelectual y política, en el plano docente, la investigación y la difusión. Desde Seminarios y Departamentos se ofrecieron cursos y conferencias; se organizaron congresos, se formaron grupos de investigación estableciendo redes, con personas no adscritas a la universidad o con grupos internacionales en algunos casos; comenzaron también a ofertarse programas de máster o doctorado específicos y a insertar enfoques y contenidos de historia de las mujeres en los currículos.

En unas décadas de considerable efervescencia política, social y cultural en nuestro país, el feminismo buscará referentes y lazos genealógicos tanto con el feminismo español precedente, silenciado eficazmente por la dictadura, como con el coetáneo, especialmente el europeo o el estadounidense. Además, emprende vías y proyectos de investigación propios<sup>6</sup>. Para la praxis cognitiva feminista, que pretende intervenir en la realidad con el fin de transformar las relaciones de poder, tuvo y tiene especial relevancia la posibilidad de elaborar teorías y análisis que puedan cuestionar las instancias ideológicas adjudicadas al colectivo femenino en el orden androcéntrico y, por tanto, la posibilidad de transformar el *statu quo*.

### COLECCIÓN *FEMINISMOS*

La producción intelectual derivada de la vitalidad del feminismo y de la creciente institucionalización de los Estudios de Mujeres en el medio universitario fue un fenómeno nuevo en España que precisará de canales de publicación diversos: desde estudios monográficos a actas de jornadas y congresos; desde series y colecciones a

---

<sup>6</sup> Entre otros, el Seminario *Feminismo e Ilustración* organizado por Celia Amorós entre 1987-1994 en la UCM, filósofa referente del feminismo contemporáneo y maestra de varias generaciones de pensadoras (Madruaga, 2020).

revistas académicas especializadas. Efectivamente, publicaciones universitarias y comerciales crecerán de forma evidente a partir de los 80: además de los universitarios (Granada, Málaga, Cádiz o Autónoma de Madrid), surgen repertorios con sello comercial, como *Horas y Horas*, *Icaria*, *Cátedra*, *Síntesis*, etc. También adquieren importancia las compilaciones promovidas por los Institutos de la Mujer de diferentes CCAA, las subvencionadas por otros organismos públicos, como Diputaciones o Ayuntamientos o las procedentes de nuevas Asociaciones. Por ejemplo, la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM) o la Asociación Española de Investigación de Historia de Mujeres (AEIHM) nacen en 1991; es el momento, además, del boom de publicaciones periódicas generales o especializadas en teoría feminista: *Duoda* y *Debate feminista* salen a la luz en 1990, *Asparkia* en 1992, *Arenal*, en 1994, etc.

El concepto de “colección”, según el DRAE, en su segunda acepción, se refiere a: serie de libros, discos, láminas, etc., publicados por una editorial bajo un epígrafe común, generalmente con las mismas características de formato y tipografía. Este es el significado que utilizamos para referirnos a la colección *Feminismos*, que nace en 1991, en la que concurre una edición múltiple: la Universidad de Valencia, la editorial Cátedra y el Instituto de la Mujer (hasta 2012). A lo largo de tres décadas ha acumulado más de un centenar de títulos de temáticas diversas y de un marcado carácter interdisciplinar. Su inicial promotora fue la historiadora Isabel Morant (Universidad de Valencia) y a partir de 2014 tomó el relevo la filósofa Alicia Puleo (Universidad de Valladolid). Como deja entrever el término asignado a la serie, esta da cuenta de cómo los trabajos publicados se hacen eco de las variadas tendencias de pensamiento con las que ha dialogado y dialoga la teoría feminista, como racionalismo, marxismo, psicoanálisis, existencialismo o diferentes corrientes posestructuralistas.

### **PERSPECTIVAS Y CONTENIDOS**

La colección ha incorporado textos clásicos del feminismo de diferentes épocas y procedencias, hecho que permite reconstruir una genealogía de la historia y el pensamiento feminista mostrando, entre otras cosas, que el feminismo se posicionó tempranamente como teoría crítica de la Modernidad ilustrada dentro de sus propios parámetros. Una procedencia que legitima a las mujeres como sujeto histórico y, al mismo tiempo, la propia teoría feminista. Así, pueden consultarse títulos de autores

como F. Poullain de la Barre (y todo el pensamiento cartesiano sobre la universalización de la razón) y M. Wollstonecraft (origen y fundamento del feminismo como movimiento colectivo) o relativos al utilitarismo inglés, en obras de J. Stuart Mill y H. Taylor, fundamentales en el sufragismo anglosajón. Está presente en la serie el magro feminismo español en escritos de J. Amar de Borbón, A. Posada o E. Pardo Bazán. Pueden encontrarse así mismo trabajos de figuras clave del feminismo del siglo XX, como S. de Beauvoir, B. Friedan, K. Millet, L. Irigaray, D. Haraway, T. Lauretis, C. Mackinnon, etc. Al mismo tiempo *Feminismos* ha supuesto un canal de publicación de importantes investigadoras españolas, bien prologando obras extranjeras, bien a título propio. Esta presencia se constata desde su inicio y se intensifica a partir de la segunda década de vida de la serie. En el conjunto de trabajos que constituye *Feminismos* pueden detectarse diferentes orientaciones y metodologías abundando las miradas interdisciplinares y predominando los estudios sociales, históricos y filosóficos, mientras tienen una presencia simbólica las perspectivas relacionadas con ciencia y tecnología. En la serie se han incorporado traducciones de obras contemporáneas de autoría extranjera, europea y norteamericana principalmente, y, también, en menor medida, se ha dado cabida a estudios procedentes de Latinoamérica o Norte de África. Véase, a continuación (Tabla 1), un resumen de los enfoques principales<sup>7</sup>.

**Tabla 1:** Enfoques principales de la colección *Feminismos*

ENFOQUES	1991- 2000	2001- 2010	2011- 2021	TOTALES (y %)
ANTROPOLOGÍA, ETNOGRAFÍA.	3	5	-	8 6'61%
CIENCIA, MEDICINA, TÉCNICA.	1	1	1	3 2'47%
FILOSOFÍA, FILOSOFÍA DE LA CIENCIA.	7	4	15	26 21'48%
HISTORIA E HISTORIA DEL PENSAMIENTO.	10	6	2	18 14'87%
PSICOLOGÍA, PSICOANÁLISIS.	6	4	1	11 9'09%
SOCIOLOGÍA, DERECHO, POLÍTICA, ECONOMÍA.	12	16	10	38 31'40%
TEORÍA LITERARIA SEMIÓTICA, LINGÜÍSTICA, COMUNICACIÓN	11	4	2	17 14'04%
TOTALES	50 41'3%	40 33'05%	31 25'83%	121 100%

Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes fuentes

<sup>7</sup> No se incluyen las ediciones y reediciones de obras clásicas ni tampoco reediciones del resto de los títulos. En los títulos de marcado carácter interdisciplinar se ha optado por la perspectiva dominante para su clasificación.

El repertorio ha dejado constancia así mismo de la relevancia de figuras intempestivas en el feminismo contemporáneo, como Celia Amorós (1997; 2019); una pensadora que, en un contexto de pensamiento débil y estetizante, fue capaz de roturar nuevas vías de análisis y de reivindicar una racionalidad crítica con capacidad de acción política, porque, entiende Amorós, determinadas asunciones de la posmodernidad suponen un lujo sólo al alcance de quienes tienen el poder. La serie cuenta con importantes estudios que permiten entender de dónde venimos y dónde se encuentra el feminismo: desde el análisis de la genealogía del patriarcado moderno en el contrato social (Cobo, 1995) a los que abordan las insuficiencias de la democracia (Miyares, 2003); desde aquellos que cuestionan la visión estereotipada que ofrecen los *media* como potentes medios de socialización en la desigualdad entre varones y mujeres (Arranz, 2010) a los trabajos que estudian cómo se administra la violencia sexual sobre las mujeres en nuestras sociedades (Alario, 2021) o diagnósticos solventes sobre los frentes abiertos del feminismo del S. XXI (Valcárcel, 2019).

En conjunto, la selección de ensayos cumple un doble proceso: por una parte, participa en la deconstrucción del sesgo del pensamiento hegemónico; por otra, contribuye a la fundamentación, desde diferentes campos del saber, de un pensamiento y una teoría feminista. Así, la colección constituye una aportación fundamental a los estudios feministas en el ámbito hispanohablante, un corpus de teoría clásica y contemporánea a disposición de estudiosos, docentes o investigadoras. Además, en sociedades que, debido a la intervención del feminismo, ya son inconcebibles sin la igualdad real entre los dos sexos, es de destacar que los textos publicados, aunque responden a cánones académicos, compatibilizan rigor y vocación divulgativa.

### **RACIONALIDAD CRÍTICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Ya a finales del siglo XX S. Faludi (1993) denunció la reacción ultraconservadora de la Era Reagan. Especialmente duro fue el reaganismo con el pujante movimiento feminista norteamericano de los años 60 y 70 y los logros de las mujeres en la conciencia y defensa de sus derechos. Como señala Faludi, la reacción no se desencadenó tanto porque las mujeres hubieran conseguido plena igualdad de

derechos con los varones “sino porque parecía posible que llegaran a conseguirla” (Faludi, 1996, p. 21).

No era una novedad. La historia del feminismo está jalonada de reacciones: a periodos de reivindicación se siguen contrarréplicas por parte del orden género-sexo, como ocurre actualmente. Normativas como el Código de Napoleón o las implicaciones del contrato sexual (las mujeres se concibieron como objeto del contrato social, no como sujeto de derecho) respondían a las primeras demandas de autonomía y ciudadanía femenina; la misoginia romántica y la legitimación de roles sexuales por parte de la ciencia moderna en el siglo XIX supusieron una respuesta al potente sufragismo; la expansión de la “mística de la feminidad” tras la II Guerra Mundial no tenía otra finalidad que recluir, nuevamente, a las mujeres a la esfera privada... En el caso de la reacción reaganiana, Faludi destaca una mudanza relativa a las formas —que, en buena medida, continúa, acentuada, en la actualidad en diferentes medios—: los dispositivos mediáticos no explicitaban la coerción sino en subtexto, de forma que adoptaron una retórica (pseudo)feminista para promocionar productos sexistas y políticas que lesionaban los intereses de las mujeres reducidas ya a su dimensión de consumidoras: el sujeto político devenía “*mulier economicus*”.

Eran señales de que la nueva razón del mundo estaba en marcha. Para la academia significó una deriva mercantilista y en el plano teórico el enfrentamiento con los discursos críticos con el *statu quo*. Los análisis materialistas y de las relaciones de poder se vieron desplazados por los excesos del relativismo y el posmodernismo (el lenguaje como única realidad, la contingencia de la historia, la fragmentación del sujeto, etc.) en una academia muy receptiva a las necesidades del mercado; salvo rarezas, el intelectual comprometido devino tecnócrata o gestor. Así, los *Gender Studies* anglosajones, cuya influencia se extenderá a un medio universitario globalizado, se centraron en indagaciones culturales sobre la identidad, la diversidad, los estilos de vida o el multiculturalismo. Se estaba produciendo la derrota de la izquierda y el fin de las propuestas colectivas emancipadoras; también, la escisión entre el sustrato social de los movimientos críticos y la investigación académica, saldándose ésta con productos inanes desligados de las problemáticas sociales cuando no netamente funcionales al proyecto neoliberal.

En este contexto, que es mundial, y al que España se incorpora a partir del Proceso de Bolonia, un aspecto a valorar, a nuestro entender, es que Feminismos ha integrado trabajos con perspectivas críticas y con capacidad de diálogo con problemas

de las actuales “sociedades de control”. Ante realidades complejas, y en un contexto de desafección crítica y posverdad, aportar elementos de juicio y divulgar obras desde la perspectiva feminista, como lo hace la colección *Feminismos*, parece una tarea relevante. En este sentido, como se ha indicado, los estudios que han visto la luz en esta serie parecen secundar la tradición feminista al proponer marcos, categorías, análisis, etc. útiles para el debate y la acción política. Por ejemplo, *Feminismos* ha dado cabida a análisis que han sido incisivos con el universo geopolítico y civilizatorio en el que nos sitúa el patriarcado y el totalcapitalismo en diferentes dimensiones: como proyecto de muerte tecno-científico que aboca al planeta y las sociedades a la catástrofe (Puleo, 2011), como expresión rotunda del ejercicio de jerarquización sexual del patriarcado (Manier, 2009) o como alianza basada en el extractivismo, la privatización o la feminización de la pobreza (Castaño, 2015). Así también, en la serie se han publicado obras en las que se despliegan análisis feministas indisociables de su dimensión emancipadora; es decir, las prácticas y discursos, tan caros a los procesos de subjetivación neoliberal, que normalizan la desigualdad o venden nuevas servidumbres como formas de liberación, han estado y están en su punto de mira por conculcar derechos humanos de las mujeres o ser incompatibles con la justicia social (Balaguer, 2017). Son trabajos en los que prima una racionalidad crítica que evidencia cómo se reproduce y legitima la desigualdad entre varones y mujeres en sociedades formalmente igualitarias (De Miguel, 2015) o análisis que prueban la incongruencia de doctrinas, como el *generismo queer*<sup>8</sup>, una “mística de la identidad de género”, que alimenta las distopías patriarcales del presente (Miyares, 2021). En resumen, estos y otros títulos que acoge la colección demuestran la capacidad del feminismo para seguir construyendo marcos explicativos “sin perder nunca de vista el movimiento de mujeres, es decir, sin perder nunca de vista la práctica política” (Ballarín Domingo, 2000, p. 266).

## CONCLUSIONES

La producción teórica feminista tiene una relación directa con la fuerza del feminismo, uno de los movimientos sociales más influyentes con capacidad transformadora desde el siglo XX que ha demostrado solvencia para impugnar,

---

<sup>8</sup> Un idealismo esencialista funcional a los procesos de subjetivación neoliberal cuyos principios aplicados a la política lesionan derechos de las mujeres basados en el sexo. Véase: <https://contraelborradodelasmujeres.org/>

prácticamente en todos los campos del saber, el sesgo androcéntrico del conocimiento. Se trata de un universalismo pujante que, allí donde ha sido y es posible, coadyuva a conformar sociedades más justas, por lo que resulta imprescindible para enfrentar proyectos de muerte como el del capitalismo-patriarcado. En este sentido, publicaciones que dan a conocer la investigación feminista cumplen una función intelectual y política esencial: contribuyen a paliar el desconocimiento social de la historia y la memoria de las mujeres aportando categorías y análisis de los mecanismos adaptativos de sometimiento sobre el colectivo femenino basados en el sexo sin perder de vista las implicaciones políticas que propicien convivencias en igualdad real. *Feminismos* puede considerarse, por tanto, un instrumento de consulta valioso para poder debatir, como ocurre en cualquier ámbito de saber, desde el conocimiento de la historia del feminismo, sus categorías y sus métodos, y porque, como ética política, es insoslayable en la construcción de sociedades igualitarias.

## REFERENCIAS

- Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía*. Cátedra.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Cátedra.
- Amorós, C. (2019). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Cátedra.
- Arranz, F. (Coord.) (2010). *Cine y género en España*. Cátedra.
- Balaguer, M.L. (2017). *Hij@s del mercado*. Cátedra.
- Ballarín Domingo, P. (2000). Feminismo académico. En R. Romero Pérez y A. Valcárcel (eds.) *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* (pp. 257-277). Instituto Andaluz de la Mujer.
- Castaño, C. (2015). *Las mujeres en la gran recesión*. Cátedra.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*. Cátedra.
- Cobo, R. (Ed.) (2019). *La imaginación feminista, debates y transformaciones disciplinares*. Catarata.
- Cobo, R. y Ranea, B. (Eds.) (2020). *Breve diccionario de feminismo*. Catarata.
- De Miguel, A. (2105). *Neoliberalismo sexual, el mito de la libre elección*. Cátedra.

- Faludi, S. [1991] (1993). *Reacción, la guerra no declarada contra la mujer moderna*. Anagrama.
- Folguera, P. (2007). *El feminismo en Españas, dos siglos de historia*. Editorial Pablo Iglesias.
- Madrugá, M. (2020). *Feminismo e ilustración, un seminario fundacional*. Cátedra.
- Manier, B. (2007). *Cuando las mujeres hayan desaparecido: la eliminación de las niñas en India y Asia*. Cátedra.
- Miyares, A. (2003). *Democracia feminista*. Cátedra.
- Miyares, A. (2021). *Distopías patriarcales: análisis feminista del "generismo queer"*. Cátedra.
- Ortiz Gómez, T. (2005). Los Estudios de las Mujeres en las universidades españolas a comienzos del siglo XXI. En *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI. XV Jornadas de investigación interdisciplinaria* (pp. 41-62). Universidad Autónoma de Madrid.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Scanlon, G. (1976). *La polémica feminista en España (1868-1974)*. Siglo XXI.
- Valcárcel, A. (2019). *Ahora feminismo. Cuestiones candentes y frentes abiertos*. Cátedra.

## Muchas cosas se esconden bajo el pasado de un instituto de provincia

A lot of things are hidden under the past of a high school in a provincial town

Julio Mateos Montero  
juliomateosmontero@me.com

Recibido en noviembre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24274

### RESUMEN

A finales de 2020 se publicó una obra de Juan Mainer a la cual se dedica este artículo. El título, *Consagrar la distinción. Producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*, ya nos da una información concentrada y muy precisa sobre el asunto tratado, e incluso apunta los motivos e intenciones del autor. Aquí se abordan esos aspectos y se comenta la perspectiva genealógica y crítica adoptada por el autor para desvelar el entramado de una construcción histórica y social típicamente provinciana, un Instituto de Enseñanza Media, que, junto a sus establecimientos homólogos, contribuyó a la génesis del Estado moderno en España. La mirada crítica destapa un complejo, amplio y detallado mapa de relaciones de saber-poder atinentes al mismo Instituto, a la ciudad de Huesca y a los catedráticos del centro oscense en el periodo estudiado. Un periodo vinculado a un modo de educación tradicional y elitista. También se ha tratado de hacer una valoración conjunta de esta compleja y amplia obra llamando la atención sobre su dimensión social, sobre el pasado clasista y selectivo que dejó fuera de aquella educación a mujeres y clases trabajadoras y, por añadidura, a buena parte de la mayoritaria población que habitaba en los pueblos.

**Palabras clave:** modos de educación, bachillerato tradicional, catedráticos de bachillerato, Instituto de Huesca, saber-poder.

### Referencia

Mateos Montero, J. (2022). Muchas cosas se esconden bajo el pasado de un instituto de provincia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 183-194. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24274.

### ABSTRACT

A work by Juan Mainer, to which this article is dedicated, was published at the end of 2020. The title *Consagrar la distinción. Producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*, already gives us concentrated and very precise information on the subject treated, and even points out the author's motives and intentions. Here we deal with these aspects and comment on the genealogical and critical perspective adopted by the author to reveal the framework of a typically provincial historical and social construction, a Secondary School, which, together with its homologous establishments, contributed to the genesis of the modern state in Spain. The critical look uncovers a complex, broad and detailed map of knowledge-power relations related to the Institute itself, to the city of Huesca and to the professors of the Huesca Secondary School in the period studied. A period linked to a traditional and elitist mode of education. An attempt has also been made to make an overall assessment of this complex and extensive work by drawing attention to its social dimension; to the classist and selective past that left women and the working classes out of that education and, moreover, a large part of the majority of the population that lived in the villages.

**Keywords:** modes of education, traditional baccalaureate, baccalaureate professors, Huesca Secondary School, knowledge-power.

Las primeras impresiones, esas ideas que sin permiso y desde fuera se cuelan en nuestra mente al poco de ir calando en la lectura de este último libro de Juan Mainer, indican que nos encontramos ante un trabajo de investigación creativa que supera con mucho las características y las dimensiones que se encuentran mayoritariamente en obras malamente catalogadas en una misma familia. Es decir, en el conjunto de historias o memorias de una institución de enseñanza con solera. Para este primer juicio creo que basta con la lectura de una breve pero robusta Presentación en la cual el autor sintetiza, con rigor y algún detalle, los motivos, los temas, las categorías analíticas y demás elementos del libro. Pero, además, es un juicio cabal porque el citado género escritural suele pivotar en la pasión conmemorativa; en una repelente complacencia que maldita la falta que hace. Como Juan Mainer dice, cargado de razón, tal género «suele ser motivo para la práctica de una literatura apologética, asaz indigesta, que navega entre la nostalgia panegírica y el insulso anecdótico sobre la escuela que ya fue, a mayor gloria de la que ahora es». Tal declaración ya anuncia un claro propósito de alejamiento de los mentados ropajes idealistas para situarse en otro lugar muy distante. El lugar de la crítica genealógica, que, en este caso, pone bajo la lupa al Instituto Provincial de Huesca, una institución escolar típicamente provinciana en su génesis y prolongada maduración, hermana de tantas otras en las distintas capitales españolas, no solo para dismantelar los mencionados ropajes idealistas, sino también con la intención de destapar el rostro y funciones originarias que han perdurado durante muchos años, al tiempo que mutaban adaptándose a las circunstancias económicas, políticas y culturales. Tenemos en nuestras manos un libro de historia, particularmente de historia crítica de la educación, en el que aparecen tres protagonistas imprescindibles: el mismo Instituto, la ciudad de Huesca y el cuerpo de catedráticos, en este caso reflejado en la obra de J. Mainer por más de medio centenar de minuciosos perfiles bioprofesionales de aquellos que ocuparon cátedras en el viejo instituto oscense a lo largo de los años estudiados. Es, por tanto, historia local, pero en ningún momento es una historia “de campanario”, sino que en todo momento está contextualizada en la historia del país y más allá.

El título del libro —*Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*— sintetiza al máximo aquellas funciones sociales originarias y duraderas que solo muchos años después, ya bien entrada la segunda mitad del siglo XX, se verían trastocadas, como el propio conjunto del sistema de enseñanza. Dice el título: consagrar la distinción y producir la

diferencia (de los sujetos escolarizados, por supuesto). Creo que junto al consagrar la distinción también podríamos usar otro término de la misma especie, el que alude al sacramental acto de la confirmación, pues confirmar la distinción de cuna es también lo que se hacía sin ningún disimulo durante más de un siglo en la Segunda Enseñanza desde su origen decimonónico. El título nos ilustra también sobre los tiempos a los que se dedica el estudio: desde 1845, fecha de creación del Instituto oscense, y 1931, coyuntura que da paso a la II República, un momento de expectativas y contraexpectativas, cuya resolución final fue hija de esa salvaje pesadilla que fue el golpe de Estado, la guerra y la dictadura. Ochenta y seis años que encajan de lleno en el modo de educación tradicional elitista, aunque este se prolongara en nuestro país unos treinta años más. En ese largo tiempo el Instituto de Huesca —al igual que hicieron prácticamente todos los demás templos del saber-poder mesocrático y gestores de la “buena educación” en prácticamente todas las provincias hispanas— se dedicó básicamente a seleccionar, acreditar el mérito y la distinción del título para unos, la burguesía capitalina y familias pudientes tradicionales, al tiempo que excluía a otros. Los excluidos de las enseñanzas medias durante aquel largo periodo histórico fueron las mujeres y las clases trabajadoras. Hablaríamos de una institución patriarcal y nítidamente androcéntrica que, junto a su acendrado carácter clasista, no hacía otra cosa que cumplir con las relaciones de poder que, surgiendo de una peculiar revolución burguesa durante el liberalismo decimonónico, contribuyeron a forjar, a trancas y barrancas, el Estado moderno en España. El Instituto de Huesca opera, desde sus comienzos, “a pie de obra”, como un honorable proyecto en la recién inventada división administrativa que es denominada “provincia” para establecer los lazos del progreso, de la cultura, de la producción de élites en esa parcela territorial. Era el Instituto un dispensario de méritos simbólicos para los llamados a gobernar, a dirigir y detentar autoridades diversas en un aparato de Estado naciente que extendía sus brazos mediante la provincia (¡ecos imperiales, sí señor, al servicio de la pasión centralista de nuestro liberalismo!).

Por supuesto que esta obra no es hija de un parto primerizo. Tiene precedentes en la trayectoria intelectual del autor. Hace casi veinte años se enfrentó a una investigación sobre educación siguiendo el principio metódico de que casi todo ha de ser problematizado y que en el universo educativo las apariencias engañan, amén de que el camino del conocimiento ha de recorrer las sendas históricas, de una historia a la contra de complacencias con el pasado y con el presente, mostrando las miserias

ocultas bajo la alfombra. Por tanto, se trataba de sospechar de la escolarización, ídolo al que todas las tribus veneraban, y siguen venerando, como remedio de una deficiente e injusta sociedad según los anteojos de la piedad unas veces y del cálculo capitalista otras; como camino de salvación, de progreso, etc., etc.

Aquel ciclo indagatorio de Juan Mainer trataba de las tradiciones pedagógicas españolas en la enseñanza de las ciencias sociales. Y se ha de señalar, al mismo tiempo, que su esfuerzo tuvo lugar en el seno de proyectos y grupos colegiados, más específicamente en el seno del Proyecto Nebraska. Beneficios multiplicadores y catalizadores deben esperarse de las tradiciones en que el trabajo intelectual se produce cooperativamente, y es el caso. Las aportaciones de entonces ya fueron altamente valoradas y muy dignamente publicadas<sup>1</sup>. Ciertamente este estudio que ahora comentamos sobre las profundidades que se ocultan en los orígenes y el desarrollo elitista del instituto de Huesca viene alimentado por aquellos trabajos. Particularmente la categoría de los modos de educación, que aparece en nuestro libro, fue usada en el Proyecto Nebraska y como todo (tanto el poder, la miseria o las ideas) tiene su narrativa<sup>2</sup>. Pero la historia del Instituto de Huesca que presenta Mainer al público de su tierra y al de todas las tierras (¡difícil reto!) no es en absoluto, a mi juicio, un “más de lo mismo”. Ciertamente las cualidades del rigor, el trabajo tenaz y una escritura que personalmente aprecio por su placentera lectura son notas de ayer y de hoy. Y en cuanto a las diferencias, un cambio de destinatarios, de motivos y de metas. De una u otra manera, el conocimiento y experiencias ayer acumulados por “todos nosotros” puede (o debería) ser de gran provecho para reactivarlo evolutivamente en obras posteriores y de carácter diferente. Así Juan Mainer, que hasta su jubilación ha ejercido en el Instituto Ramón y Cajal, heredero del legado y continuación formal de aquella otra vetusta institución que es protagonista del libro, ha podido cumplir ciertos compromisos con el lugar donde reside y donde ha trabajado como docente la mayor parte de su vida.

Posiblemente el texto constituye un magnífico material para la difusión de conocimiento de muy alta calidad. Sirve en bandeja ocasiones para sacarle gran

---

1 *La sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales en España. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Universidad de Zaragoza, 2007. De esta tesis se derivaron dos publicaciones imprescindibles, cuyas referencias pueden encontrarse en <http://www.nebraskaria.es/trabajos-y-publicaciones/>. En el mismo sitio se dispone de una amplia información sobre los antecedentes intelectuales de Juan Mainer y su trabajo en proyectos compartidos: [www.nebraskaria.es](http://www.nebraskaria.es)

2 Raimundo Cuesta fue el animador del proyecto. Ya había ensayado y caracterizado la herramienta de los *modos de educación*. Luego, en el empleo que otros hicimos de ella se fue fortaleciendo y cogiendo más colores y posibilidades.

provecho en la siempre difícil propagación de las vertientes críticas de historia y sociología de la educación y de la cultura en España<sup>3</sup>. Por ejemplo, he pensado cuán útil podría ser este libro para unas lecturas comentadas, con inteligencia docente, en la formación de futuros profesores. De paso se abrirían ocasiones también para sacar las “ciencias de la educación”, en el reino universitario, de su ensimismamiento y su cultura onfaloscópica (que suele decir J. Mainer y yo gusto de denominar adicción a la ombligofilia).

Hasta aquí llegamos, a modo de preámbulo, con una serie de impresiones genéricas. Pero muy pobres e injustos resultarían nuestros apuntes si no profundizáramos en los contenidos y afináramos más los comentarios y valoraciones.

### **MÚLTIPLES ELEMENTOS PARA HILVANAR UN CONJUNTO**

Singular es también la amplitud temática que Juan Mainer ha exprimido. A modo de simple muestra y sin pretender ordenar o clasificar, mencionaremos algunos contenidos. Crónica de la creación del instituto cabalgando en la profunda decadencia de la vieja universidad escolástica, en el caso de Huesca de la universidad sertoriana; arquitectura y espacios del instituto provincial, cambiantes en respuesta a condiciones de necesidad; sucesivas normas generales y reglamentos internos para regular la gobernabilidad y racionalidad burocrática; tasas de escolarización discriminadas por modalidades, por género y evolución de las mismas en la educación tradicional y elitista; planes de estudio y organización de las disciplinas; material pedagógico acumulado en el patrimonio de la institución con llamativos ejemplos de su uso y desuso; avatares económicos de la ciudad y de la provincia en relación a la vida y a significaciones clasistas del instituto; creación y progresivo afianzamiento del cuerpo de catedráticos, su profesionalización paulatina, su ethos, sus “roles” como ciudadanos, sus saberes de diverso nivel y naturaleza.

Solo es una muestra, insisto. Y cabría añadir que la publicación, exquisitamente editada por el Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación Provincial de Huesca), contiene una interesante colección de antiguas fotografías de personajes, espacios, ajueres pedagógicos, edificios y elocuentes estampas. Contribuye a ilustrar intuitivamente la lectura. Y en el mismo orden de enriquecimientos que tiene el libro dejemos señalada la elaboración de anexos, relación de fuentes, bibliografía y

---

<sup>3</sup> No ha de quedar en el tintero el pertinente empleo de citas de nuestro admirado Carlos Lerena, que oportunamente recoge Juan Mainer. Hacer eso y saberlo hacer bien ya es cosa meritoria.

amplísimo índice onomástico como conjunto necesario y una prueba más del ingente trabajo invertido.

¿Qué hacer con tantos y diversos asuntos? ¿Cómo hilvanarlos, sin artificios forzados y sí respondiendo a lo dicho en las cien primeras páginas del libro (El Instituto de Huesca en el modo de educación tradicional elitista)? En efecto, el primer centenar de páginas constituye una sólida parte que por sí misma podría presentarse como obra erguida, suficiente; un ensayo redondo sobre el meollo crítico de la obra. Y a continuación, en un segundo bloque, Mainer emprende el estudio pormenorizado de casi medio centenar de catedráticos del vetusto templo del saber: desde los pioneros de la época isabelina, seguidos de un grupo en el que se consolida el canon profesional durante la Restauración y un tercer bloque referido a catedráticos del regeneracionismo, los cuales garantizan la pervivencia del perfil corporativo mediante la combinación de lo tradicional y lo moderno.

Entre estos grandes bloques, diferenciados en la estructura, en los objetos de estudio e incluso en el empleo de categorías para comprender el devenir histórico, pueden verse distancias en el supuesto de que el lector tenga un deseo armonizador del conjunto. Un deseo previamente fijado por su ciencia y su experiencia. Me temo que el asunto no me preocupa especialmente, tal vez por no estar versado en historiografía y en gran medida poco interesado. Creo que el lector, aun sin tener una especial disposición, puede comprender perfectamente el conjunto sin despistarse. La primera y la segunda parte han quedado cosidas con habilidad y convincentemente, pues los retratos re-animados de los catedráticos no hacen más que poner en escena un pasado de carne y hueso, vidas con un sentido profundamente vinculado a su contexto, variopintas estampas humanas en consonancias, disonancias y en directa confrontación. Creo que los lectores, en esta parte de los catedráticos, tienen un sugerente y abierto campo para la interpretación en esa aventura, muy nombrada pero muy poco recorrida, del diálogo entre quien escribe y quien lee.

La complejidad del conjunto se ha de hacer próximamente aún más patente si tenemos en cuenta que no tardará en publicarse otro tomo, una prolongación que es hija del mismo proyecto, aunque sea “anatómica y fisiológicamente” bien diferente, pues se compone de una serie de entrevistas a personas que han aportado testimonios relevantes sobre otros tiempos del Instituto Ramón y Cajal. No podemos comentarlo aquí, pero sí citarlo, pues se trata de una tercera vela para mover el mismo

barco: *Desde el elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca.*

### DISECCIONANDO LAS APARIENCIAS

Al trascender la amplia cosecha empírica, Juan consigue el desvelamiento de variados fenómenos de carácter socioeconómico, político, cultural e ideológico permanentemente atravesados por relaciones de poder y saber. Como ya apunté, Mainer hace una especie de radiografía histórica de tres protagonistas: el Instituto de Enseñanza Secundaria como vetusta institución de Huesca, los catedráticos del bachillerato como cuerpo docente de prestigio y la misma ciudad, cuya vida social viene marcada por los perfiles mesocráticos que van incorporando los símbolos de la cultura y “la buena educación”, al tiempo que mantienen arcaicos ramalazos de sotanas, caciques y aristocráticas familias. En algún momento se dice: «la intrahistoria de un establecimiento educativo de una pequeña ciudad española del interior, cuyo desarrollo como capital de provincia discurre y se explica, en gran medida, en virtud de la existencia y andadura de su propio Instituto». En fin, según todos los indicios una perfecta acomodación simbiótica entre la institución y su entorno social.

Creo que es el momento de recordar que, entre tantas destacadas creaciones en los principios del liberalismo hispano, algunas de las cuales son recogidas en el libro, también se encuentra la provincia como entidad para la organización, gobernanza y administración del territorio patrio. Como es sabido, fue cosa del afrancesado Javier de Burgos, Secretario de Estado en 1833. Otra invención de influencias napoleónicas. Tal parece que la fe con que el liberalismo considera a los institutos de enseñanza media, como pequeñas universidades de provincia, no es ajena a que la provincia y los estudios de bachillerato fueran hijos del mismo momento y de la misma doctrina. Lo que, a mi modo de ver, es un hecho muy claro, y en cierta forma sorprendente, es la perdurabilidad de estas instituciones en la cultura española contemporánea. Como otras más o menos de la misma hornada. Por ejemplo, la guardia civil, la peseta, el sistema métrico decimal y, por supuesto, el sistema nacional de enseñanza. Este asunto de la resistencia a las inevitables erosiones del tiempo es interesante. Y en este mismo paquete de divagaciones me permito apuntar un problema que creo merece ser estudiado con la misma mirada genealógica y crítica con la que navega Juan Mainer. El problema parte del siguiente esquema: Tres niveles o estratos que de arriba a abajo serían: a) Estado y Universidad; b) Provincia y

Enseñanzas Medias; c) Municipio y Escuela Primaria. Habrá de observarse que el cuerpo de catedráticos universitarios, el de catedráticos de instituto y finalmente, a mayor distancia, “en el sótano”, los maestros de escuela fueron el trípode corporativo sobre el que se apoyó el campo docente en la gestación del sistema nacional de enseñanza.

Lógicamente los profesores de bachillerato miraban de forma muy distinta hacia arriba o hacia abajo. Hacia la docencia universitaria con los ojos del deseo ascensional. Ambiciones de alcanzar un estrato totalmente controlado por el Estado en la Ley Moyano (1857) siguiendo una tendencia centralista que ya empujaron los Borbones desde el siglo XVIII. Y cuando es hacia abajo el mismo gremio no solamente lo hace desde una distancia de superioridad, sino que siempre ejerció una mal disimulada resistencia a confundirse con el “humilde maestro”, mayoritariamente figura de aldea.

Obviamente esas percepciones, miradas y subjetividades actuantes en los tres “pisos” tenían su correlato en los respectivos alumnados, en el pensamiento de las gentes, en la arquitectura de los establecimientos, en los recursos y/o miserias visibles, en cualquier exteriorización de cada identidad.

Sabemos que esos niveles para la jerarquización de la escala geográfica, del poder competente y de las instituciones educativas han ido quebrándose especialmente a partir de los años setenta del pasado siglo y entraron en franca crisis con la acomodación del país, en el (y al) modo de educación tecnocrático de masas; y más aún a las emergencias autonómicas posteriores ya en la España democrática. Sin embargo, la presencia de la vertical graduación durante el largo periodo estudiado por Mainer fue como una maldición de eternidad. Y en el libro se aborda, con ricos detalles, con una abundante documentación y con agudas observaciones un largo periodo de *transición larga hasta la educación tecnocrática y de masas*. Desde las primeras décadas del siglo XX a la Ley General de Educación de 1970.

Los años cincuenta del pasado siglo, que es a donde mis recuerdos personales e infantiles llegan, están dentro de esa transición larga, que fue, amén de prolongada, muy convulsa. Y por ello me permito la licencia de saltar ahora del papel de reseñista al de testigo y salpimentar este relato con algunos recuerdos viejos y menciones a una fuente de la cultura escolar de la misma época.

## TESTIMONIOS Y SUBJETIVIDADES SOBRE LOS EXCLUIDOS QUE SE IBAN INCLUYENDO

Juan Mainer dedica el libro “A los que quedaron fuera”. Es decir, a los “naturalmente” excluidos de los estudios medios por motivos de clase social y de sexo. Trabajadores y mujeres. Hay otro grupo que quiero recordar, aunque las conjunciones de este con los anteriores ejercían el esperado incremento de las barreras: los habitantes del medio rural, de los muchísimos pueblos, villas y aldeas con maestro, alcalde y cura. Hoy se habla mucho de la “brecha” medio rural-medio urbano. Pero esto, siendo cierto, es una broma en comparación con la sima que separaba tradicionalmente al pueblera del capitalino, durante el siglo XIX y buena parte del XX.

Tendría yo, en mi pueblo natal, no más de seis o siete años y no he olvidado unas palabras “misteriosas” que me decía mi abuelo (un médico): «Julito, cuando seas un poco más mayor, si ingresas en el bachillerato, y estudias, serás un señor y te tratarán de *Don*». Con el tiempo el misterio fue quedando perfectamente aclarado. Por ejemplo, cuando años después, mi padre (un maestro), de mentalidad distinta a la del abuelo, me sentenciaba con una carga de experiencia y otra de pasión: «Estudia, porque hoy día vivimos la *aristocracia del título académico*». El caso es que ese padre había trazado un plan cuando en torno a 1953 el hijo y la hija mayores, llegaban a la edad de hacer el famoso Ingreso. No podía esperar a la lentitud del escalafón u otros méritos para llegar a la capital de provincia (Salamanca) dotada no solo de Instituto sino, además, de Universidad (el colmo...). Así es que se lanzó a unas oposiciones de ámbito nacional para tener una plaza de Regente de Escuela Normal en capital de provincia, que fue Cáceres. Así acabamos toda la familia en una localidad con establecimiento de Secundaria (el instituto El Brocense). El primer paso para tener a mano, de la forma más factible y económica, el título de bachiller de los hijos (los habidos y por haber) estaba dado. Para el acceso a la Universidad (por entonces Extremadura pertenecía al distrito universitario de Salamanca), ya se iría viendo... ¿Podemos hacernos hoy una idea de la cantidad de migraciones por similares motivos desde los pueblos a las capitales de provincia, que se produjeron en las décadas posteriores a la guerra civil? Sin duda los Institutos secundarios y/o las Escuelas Normales fueron poderosos señuelos, junto a otros factores socio-económicos, mucho más estudiados, en los comienzos del gran desplazamiento demográfico, que a la postre contribuyó a diferencias territoriales estructurales de difícil vuelta atrás como la actualmente pregonada “España vaciada”. En los años cincuenta fueron funcionarios rurales y sectores más o menos acomodados de nuestros pueblos los que iniciaron

fórmulas para que sus vástagos (primero los varones) estudiaran. Por supuesto, desde siempre, desde la fundación del Instituto de Huesca y sus homólogos del siglo XIX, las enseñanzas medias acogían a la alta burguesía y a terratenientes, vivieran donde vivieran, por la sencilla solución de pagar residencias de buen tono y vigilancia garantizada o disponer de soluciones privativas para la inmensa mayoría (internados en colegios privados generalmente religiosos, casa familiar de la capital).

La presión en la demanda de estudios medios, por encima de la escuela primaria avanzó ya de forma imparable. Es muy interesante rastrear cómo para los habitantes de nuestros pueblos los anhelos de ascenso económico, de vivir en pisos modernos, incluso de “quitarse el pelo de la dehesa”, iban ligados, muy estrechamente, con los anhelos de un título de bachillerato para los hijos, y todo ello pasaba por residir en la capital de provincia. En los años cincuenta y principios de los sesenta, aún en pleno franquismo, algunas cosas habían empezado a cambiar en las mentes de los hijos de la posguerra. La ola migratoria a Europa de los años sesenta contribuyó, con las remesas de dinero que enviaban los “currelantes” (que decía Carlos Cano), al proceso del que ahora tratamos.

La Enseñanza Secundaria en España llegó finalmente a convertirse en nivel alcanzado masivamente (aunque aún al día de hoy un 30% de los jóvenes españoles no tienen estudios postobligatorios). El sueño de nuestros abuelos y abuelas, en los años cincuenta, era que el éxito social dependería indefectiblemente de tener estudios bien aprovechados en aquellos institutos de provincia que tendían alfombrados caminos a la Universidad, “a tener carrera y ser un señor”. Creo que el “caprichoso destino” llevó a un presente en el que aquellos sueños de antaño han devenido en caricaturas goyescas. Con esto no quiero decir que la extensión de los institutos y la ampliación popular del alumnado sea un fenómeno indeseable, sino que el poder de la distinción y las diferencias sociales es un poder imbatible mediante la instrucción escolar. Pero no es pertinente seguir esta senda, en primer lugar, porque el trabajo de Juan Mainer no llega a hurgar en los tiempos del modo de educación de masas, lo cual se entiende muy bien, pues, de haberlo hecho con las mismas exigencias, hubiera significado un esfuerzo del autor y una tarea para el lector posiblemente excesivas. No lo sabemos.

Termino con un breve comentario sobre un librito de lectura escolar publicado por primera vez en 1893. Se reeditó muchas veces y yo he usado la edición de 1957 por cercanía al contexto inmediato a estas líneas. Hablo de *Viaje infantil*. (*Ligeros*

*conocimientos sobre los grandes inventos al alcance de los niños*)<sup>4</sup>. Vaya por delante el anuncio de que no es un libro cualquiera. Su autoría, su casa editorial y las estrechas relaciones de ambas con la cultura real y la sublimada de la escuela primaria le confieren un destacadísimo puesto en estas antiguallas de la manualística que vienen siendo muy apreciadas por la historiografía educativa. El autor es Mariano Rodríguez, hijo del célebre fundador de la casa, imprenta y librería, Santiago Rodríguez<sup>5</sup>. La librería más antigua de España. Fundada nada menos que en 1850, antes de la misma Ley Moyano, y que ha permanecido en el mismo lugar de Burgos desde hace más de 180 años.

Voy al grano. *Viaje infantil* trata de Santiaguito, un repipi niño de un pueblo de Burgos. Recibe el premio de un viaje fantástico al que su padre le acompañará cariñosamente como el mejor de los instructores. Premio por obtener la recomendación de seguir estudiando más allá de la escuela del pueblo. Por ganar concurso de niño más aplicado ante su querido y humilde maestro. También estaban presentes en el ritual examinadorio el párroco, el alcalde y el mismo señor inspector que visita la escuela en tal ocasión.

En aquel viaje de iniciación, de la mano del padre, visitará las grandes ciudades de Madrid y Barcelona. De paso conocerá de cerca los más grandes progresos de la modernidad. En sucesivas ediciones Santiaguito irá tomando intuitivo contacto con los prodigios científicos y tecnológicos de cada momento. Realmente Santiaguito es un niño de papel que, con cincuenta y siete años, nunca pasó de los diez, esperando más de medio siglo para llegar a estudiar en el Instituto. Muy larga fue la marcha de la escuela hasta la masificación de las enseñanzas medias. Pero la estrella del instructivo viaje es una *Visita al Instituto de Secundaria*. No solo destaca, sino que creo que es motivo y corazón de toda la lectura. Pasemos sin más explicaciones a unas pocas citas del libro que son harto expresivas.

– *Bien, hijo mío, bien. ¿No te decía yo todos los días: «Santiaguito, estudia, que así llegarás a ser un hombre de provecho? Siguiendo por ese camino, dentro de dos años ingresarás en la enseñanza media».*

– *Hemos llegado: Instituto de Enseñanza Media.*

– *Deseábamos ver el edificio y sus dependencias.*

---

4 En realidad, es una emulación del *Juanito*, de Parravicini, el libro escolar más importante en la esfera católica y mediterránea del siglo XIX.

5 Es muy pertinente añadir que desde tiempos de la República nuestro manual de lectura venía siendo corregido y aumentado por Antonio J. Onieva, un inspector que se hizo muy amigo de la casa *Hijos de Santiago Rodríguez*. Es un personaje bien conocido por Juan Mainer.

– *Sí, señor; pasen ustedes. Por aquí. Esta es la Secretaría; despacho del señor director, el del secretario; sala de profesores.*

– *Es muy elegante y espaciosa.*

– *El salón de actos.*

– *Magnífico, suntuoso. La sillería es preciosa y todo resulta serio y de muy buen gusto.*

– *Ahora verán ustedes algunas cátedras y los gabinetes de Física e Historia Natural, que son muy buenos.*

– *Tengo mucho interés en que veas todo lo notable que pueda enseñarte, y por eso deseo que conozcas los gabinetes de Física e Historia Natural, para que adquieras una ligera idea de los grandes elementos con que hoy cuenta la enseñanza.*

– *Dentro de dos años, si Dios quiere ya seré yo estudiante del Instituto. Me tiene dicho el señor maestro que este año va a darme dos veces por semana lección especial para irme preparando a que haga un buen examen de ingreso. ¡Poquitas ganas que tengo yo de entrar en la enseñanza media! Estudiaré mucho para acabar pronto, tomar el grado de bachiller y entrar en la Escuela para ser ingeniero.*

Sin duda los textos normativos, las declaraciones de autoridades pedagógicas, los manuales escolares u otras fuentes de tiempos en los que las enseñanzas medias lucían su carácter clasista y selectivo, incluyendo a unos para excluir a otros, eran fuentes muy transparentes. No practicaban, como ahora, lenguajes tecnicistas como velos de ocultación. Tenían bajo la mesa todo un arsenal de letanías eclesiales y aristocráticas para camelar sin reparos y que, precisamente, creo que se puede resumir en el logotipo de la imprenta de don Santiago Rodríguez: la imagen de la diosa Minerva aureolada con un lema: «*La escuela redime y civiliza*». Ahí queda eso.

Pues sí, amigos y amigas que esto habéis llegado a leer: los viejos discursos tan “sinceros” ponían en acción una eficaz naturalización de las diferencias. Tengo para mí que las barreras selectivas en la escalera de la Enseñanza Secundaria son un claro ejemplo de ello. Y espero que los problemas que el libro de Juan Mainer nos ha puesto sobre la mesa merezcan una atención que proyecte la crítica al presente, es decir, retornando al pasado. Este asunto no se ha acabado.

#### **OBRA RESEÑADA**

Mainer, Juan (2020). *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Huesca: Instituto de estudios Altoaragoneses. 445 págs.

## El ambicioso Proyecto Piketty

### The ambitious Piketty Project

Jesús Ángel Sánchez Moreno  
jasutk@gmail.com

Recibido en septiembre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24275

#### RESUMEN

Con ocasión de la publicación de este libro del científico social Piketty, se ofrece una aproximación crítica a la obra considerada como parte integrante de un proyecto, el Proyecto Piketty. Este proyecto abarcaría esta obra y la anterior *El capital en el siglo XXI*, siendo ambas un a modo de conclusión del trabajo de investigación sobre las desigualdades emprendido por este autor desde los años 90 del siglo pasado. Si en *El capital en el siglo XXI* se nos ofrecía una caracterización de la nueva fase del capitalismo y sus consecuencias sociales, entre ellas y sobre todo las desigualdades, en la obra que aquí nos ocupa se aborda ya de manera directa el significado y evolución histórica de las desigualdades. Una vez más nos encontramos con un trabajo riguroso, honesto que, como es habitual en Piketty, va acompañado por una web donde los lectores pueden obtener acceso a los datos manejados por el francés para su estudio.

**Palabras clave:** ciencias sociales, desigualdades, capitalismo, Piketty.

#### ABSTRACT

On the occasion of the publication of this book by the social scientist Piketty, a critical approach is offered to the work considered as an integral part of a project, the Piketty Project. This project would encompass this work and the previous one *Capital in the 21st century*, both being a by way of conclusion of the research work on inequalities undertaken by this author since the 90s of the last century. If in *Capital in the XXI century* we were offered a characterization of the new phase of capitalism and its social consequences, among them and above all inequalities, the work that concerns us here already directly addresses the meaning and historical evolution of inequalities. Once again, we find a rigorous, honest work that, as usual in Piketty, is accompanied by a website where readers can access the data handled by the French for their study.

**Keywords:** social sciences, inequalities, capitalism, Piketty.

#### Referencia

Sánchez Moreno, J.A. (2022). El ambicioso Proyecto Piketty. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 195-206. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24275

0/

*Capital e ideología* no es, como recoge el marketing editorial, la esperada obra de Piketty tras el éxito cosechado en 2014 con *El Capital en el siglo XXI*. Estas dos obras, publicadas entre 2014 y 2019, adquieren un sentido especial cuando las situamos en el conjunto del trabajo del autor. Desde sus primeras aportaciones, en los años 90 del siglo pasado, Piketty se ha centrado casi exclusivamente en analizar las razones que explican el que hayamos desembocado en un contexto sociohistórico caracterizado por el triunfo de un modelo social marcado por la más absoluta, y normalizada, desigualdad. Y vinculado con lo anterior: el cambio operado en el capitalismo hacia un modelo que erosiona a la democracia liberal. Esa visión de conjunto me permite conjeturar que ambas obras vendrían a ser ese momento en el que un autor considera que está en condiciones de ofrecer unas conclusiones que, a la par, son el cuerpo de un proyecto: el proyecto Piketty. A pesar de que el orden en el que aparecieron nos podría llevar a considerar a *Capital e ideología* como un mero segundo volumen, tiendo a pensar que en realidad el *corpus* central del proyecto Piketty se concentra en la que nos ocupa. Más aún, recomendaría a quien deseara introducirse en este ambicioso proyecto que comenzara leyendo las conclusiones que cierran el segundo libro. *El Capital en el siglo XXI* aporta el análisis de la configuración del capitalismo actual y, así, sirve de entramado argumental para que *Capital e ideología* pueda ahondar en el centro nodal del proyecto Piketty. Estamos ante un trabajo de más de veinte años que lejos de lo que parece no es un producto académico sino una obra política, comprometida con eso que, tal y como resumía Traverso, debemos entender por la izquierda que “no se define en términos meramente topológicos [...] sino más bien en términos ontológicos: los movimientos que lucharon por cambiar el mundo con el principio de igualdad en el centro de su programa” (2019, p. 17). El objetivo de Piketty resulta, en estos tiempos de pensamiento débil y sometido al desdoro del tuit o al trampantojo del eslogan, osado: “Partiendo de las experiencias analizadas en este libro, estoy convencido de que es posible superar el capitalismo y la propiedad privada y construir una sociedad justa basada en el socialismo participativo y en el federalismo social” (2019, p. 1503) Osado porque no se limita a enunciar un ideal o a dar voz, de nuevo, a la utopía. Cuando sostiene que se puede derrotar al capitalismo lo hace desde toda una serie de extensas y sólidamente razonadas propuestas que convierten esa aspiración en un verdadero proyecto de futuro. Vuelvo a Traverso, que señalaba cómo, desde ese punto de inflexión que fue

1989, “el derrumbe del socialismo de Estado parecía haber agotado la trayectoria histórica del propio socialismo” (2019, p. 25) y abocaba a nuestras sociedades a vivir en “un presente cargado de memoria pero incapaz de proyectarse en el futuro” (2019, p. 34). Piketty hace memoria, pero no en forma de nostalgia sino de mirada genealógica para definir nuestro presente y abrir una vía de proyección de futuro. Esto, por sí solo, ya es una incitación a la lectura no sólo de *Capital e Ideología*, también de *El Capital en el siglo XXI*. Piketty no se presenta como el gran innovador del pensamiento social, pues él es consciente de que sus propuestas, incluso las más radicales, “son una continuación del movimiento hacia el socialismo democrático que se inició a finales del siglo XIX” (2019, p. 1504), aunque también son una invitación a superar “la fragmentación del conocimiento, que ha contribuido a alimentar el fatalismo y las derivas identitarias actuales” (2019, pp. 16-17) y a poner en cuestión a la socialdemocracia y a sus políticas que, en los llamados treinta gloriosos, lograron paliar de manera incompleta las desigualdades, pero que a partir de la década final del XX, y en el contexto de las democracias de mercado, han ido situándose cada vez más del lado del mercado que del de lo que significa una verdadera democracia. Ésta es un compromiso permanente e innegociable con la extinción de la inequidad. Para Piketty el combate por esa sociedad justa es, ante todo, un combate ideológico y las armas que se han de usar son de índole radicalmente política. Estamos, muy en la línea de lo que afirmaba Bauman en *En busca de la política* (2001), ante un autor que exige el retorno a la política como compromiso cívico

1/

Quienes hayáis leído *El Capital en el siglo XXI* os vais a encontrar con el mismo rigor exhaustivo en el terreno de la metodología. Pero en *Capital e ideología* Piketty va un paso más allá en su defensa radical de las Ciencias Sociales y en su crítica a la economía: “[...] una parte del malestar democrático contemporáneo proviene del excesivo empoderamiento del conocimiento económico con respecto a otras ciencias sociales y a la esfera cívica y política” (2019, p. 1510); y por ello, uno de sus objetivos, es devolver a la economía a la esfera de lo social, territorio de la política y, por lo tanto, de la ciudadanía. Estamos ante una mirada pluridisciplinar, aunque, siendo el problema de las desigualdades su centro, es inevitable que abunden las referencias a datos normalmente considerados como económicos. Pero Piketty nos muestra que esos datos son sólo la base de un análisis que para armar un proyecto posible han de

partir del más sólido análisis empírico. A la hora de analizar desestima el uso de los que él denomina “indicadores ‘sintéticos’”, como el índice Gini o el PIB per cápita y otros por el estilo, no porque no sean interesantes sino porque no nos permiten una aproximación intensamente detallista del mundo de las desigualdades. Por esto, y a pesar de las dificultades para trabajar con datos fiables en ciertos países, se centra en los datos fiscales que, “aunque muy imperfectos, en general contribuyen a mejorar sustancialmente la calidad de la medición (de las desigualdades), en gran medida a corregir los datos de las encuestas autodeclarativas” (2019, p. 1289). La mirada que proyecta es una mirada genealógica entre otras razones porque

Todas las sociedades humanas necesitan dar un sentido a sus desigualdades. Las justificaciones del pasado, cuando las estudiamos de cerca, no siempre son más descabelladas que las del presente. Examinándolas todas, en su contexto histórico concreto, teniendo en cuenta cómo han evolucionado con el paso del tiempo, es posible poner en perspectiva el régimen desigualitario actual y reflexionar sobre cuáles son las condiciones necesarias para su transformación. (2019, p. 61)

Por motivos similares extiende su análisis más allá de ese espacio privilegiado que es el mundo occidental desarrollado y va a dar cabida en su estudio a las sociedades esclavistas pre-coloniales, su evolución tras la invasión de los colonizadores europeos y las consecuencias que, derivadas de esos procesos, se proyectan en el presente de muchas zonas del globo. Destacan, especialmente, los análisis de India, China, la Europa oriental comunista y postcomunista y la aproximación a los Estados Unidos antes del siglo XX. Más allá del juicio que nos merezca el fruto de este trabajo, lo que es indudable es que tras él existe el rigor y la honestidad que han de ser exigidos a todo análisis crítico.

## 2/

De la estructura. El libro que nos ocupa sigue el mismo esquema que el anterior. Cuatro partes subdivididas en varios capítulos, precedidas por una introducción y desembocando en las conclusiones. Al terminar de leerlo y ahora al volver a él no puedo evitar pensar que, tal vez, la conclusión funcionaría muy bien como introducción (en ella encontramos las claves desde donde piensa el autor), mientras que la introducción sería una primera parte que nos sitúa en el nítido perfilado tanto del

problema de las desigualdades y la razón de su importancia como en los rasgos que definen al hipercapitalismo actual y cómo, este, se ha servido del relato elaborado durante los treinta gloriosos para justificar lo injustificable: la exacerbación de las inequidad. La primera parte aborda la evolución de las desigualdades y los relatos que las han sostenido en Europa desde las sociedades esclavistas de la antigüedad hasta su conversión, a lo largo del XVIII y XIX, en lo que Piketty denomina “sociedades propietaristas”. En la segunda parte el análisis se ocupa de la extrema desigualdad que se daba en las sociedades esclavistas anteriores a la irrupción del mundo colonial europeo y en las transformaciones que sufrieron estas, derivadas de esa dominación. Las dos partes restantes nos sitúan en el proceso de formación y evolución de las sociedades capitalistas desde finales del XIX hasta el hipercapitalismo actual, y su correlato en la evolución de las desigualdades y de los discursos que las justifican. La diferencia de estos dos bloques reside en que, mientras que en el tercero analiza la evolución de las desigualdades a lo largo del XX con dos subrayados muy especiales, el dedicado al mundo comunista y postcomunista y la crítica de los treinta gloriosos y del papel de la socialdemocracia, la cuarta parte, significativamente titulada “Repensar las dimensiones del conflicto político”, adquiere la dimensión de una conclusión en la que, manteniendo el sistema de sustentar todo juicio en el análisis empírico, Piketty desgana sus propuestas para la construcción de ese socialismo participativo.

### 3/

Algunos conceptos controvertidos. Creo que Piketty no desecharía las palabras de Irene Vallejo, “Una aleación de ideas antiguas e inquietudes contemporáneas”, que, aunque no referidas a su obra, sí pueden ser una visión sucinta del trabajo del científico social. Como ya he dicho, él mismo se reconoce como continuador de una tradición de pensamiento hacia la que manifiesta un profundo respeto; pero esto no significa que a la hora de desarrollar su obra no utilice términos que, en algún caso, pueden dar lugar a no pocos debates. Es lo que ocurre cuando parece estar más cómodo hablando de las sociedades e ideologías propietaristas que usando el concepto capitalismo; pero esto se justifica en el propio enfoque del problema que analiza, ya que considera como inseparables la cuestión de los regímenes de propiedad y el debate en torno a las desigualdades, sus causas y las formas de superación. Menos justificable es el que en lugar de servirse del conocido concepto de sociedades estamentales decida importar como sustituto otro, sociedades

*trifuncionales* o *trifásicas*, que procede los estudios sobre Mitología Comparada debidos a Dumézil. Aunque sin duda uno de los aspectos que más pueden dar que hablar es el que Piketty estime que el concepto de clase social y su paredro, lucha de clases, no se ajustan del todo a la consideración del problema de la desigualdad en el momento actual. Pero en modo alguno el autor se sitúa en esa *transversalidad* que aparece como elemento protagónico de algunos movimientos de la izquierda actual (que, creo, no se dan cuenta del peligro de acabar confundándose con algo clásico en la derecha, que no ha dejado de servirse de esa *transversalidad* como coartada para ocluir a las fuerzas que impugnan su ideología). Piketty no pretende, como él mismo afirma, sustituir la lucha de clases por la lucha de deciles; pero entiende que servirse de esta categoría estadística le permite afinar al máximo el complejo mundo de las desigualdades sin, en ningún momento, negar la existencia de un arriba y un abajo social. En todo caso considero que, vista desde esas inquietudes contemporáneas, la introducción de estas novedades no empaña la calidad y el rigor del análisis.

#### 4/

Una síntesis imposible. Lo he intentado, pero la densidad de ideas y el trazado argumental que alberga *Capital e ideología* superan mi capacidad para realizar una síntesis justa. “Todas las sociedades tienen necesidad de justificar sus desigualdades: sin una razón de ser, el edificio político y social en su totalidad amenazaría con derrumbarse” (2019, p. 13). Así arranca el libro y es lo que determina su condición: armar una serie de argumentos que nos permitan cuestionar para impugnar esas justificaciones de las desigualdades. Si somos capaces de hacerlo Piketty entiende que habremos iniciado la labor de zapa del mundo capitalista para superarlo y estar en condiciones de constituir una sociedad verdaderamente justa que

es la que permite a todos sus miembros acceder a los bienes fundamentales de la manera más amplia posible. Entre estos bienes fundamentales se encuentra la educación, la salud, el derecho al voto y, en general, la participación plena de todos en las diversas formas de vida social, cultural, económica, cívica y política. La sociedad justa organiza las relaciones socioeconómicas, las relaciones de propiedad y la distribución de la renta y de la riqueza, con una meta: que los miembros menos favorecidos puedan disfrutar de las mejores condiciones de vida posibles. (2019, p. 1412)

Piketty no propone tomar el cielo por asalto, siguiendo la reflexión de Marx sobre la Comuna de París; su proyecto no encaja en categorías tradicionales como la de revolución o en otras más nuevas y confusas como antisistema. “Para superar el capitalismo y la propiedad privada, y poner en marcha un socialismo participativo, propongo apoyarnos y profundizar en esos dos [...] pilares”: el marco jurídico que define no sólo el régimen de propiedad existente y la política fiscal que en modo alguno hemos de entender como simple herramienta contable y sí como decisión cargada con todo el valor de la política. Todo el libro es una manera de demostrar que

Es posible avanzar más de lo que se ha hecho hasta ahora haciendo evolucionar el sistema jurídico y fiscal; por una parte, instituyendo una verdadera propiedad social del capital, mediante una mejor distribución del poder en las empresas; y, por otra parte, introduciendo un principio de propiedad temporal del capital, en el marco de un impuesto altamente progresivo sobre los grandes patrimonios que permita la financiación de una dotación universal de capital y circulación permanente de la riqueza. (2019, p. 1419)

Y como demostración de que cuando él afirmaba que su proyecto no debía entenderse como un cuaderno de quejas y sí como una toma de partido, un compromiso pleno, Piketty aborda en el capítulo 17 de la cuarta parte del libro un relato detallado y argumentado de las propuestas que formula. Propuestas que no están en la órbita de las ilusiones utópicas y sí en la fuerza de los proyectos realizables. En un excesivo resumen puedo señalar que encontraremos aspectos relativos a la renta básica, a la fiscalidad ligada a la protección medioambiental, la recuperación e implementación de la justicia educativa (que sobre todo potencia la inversión educativa en las zonas socialmente más desfavorecidas y la necesidad de acabar con las brechas de inversión pública que se dan entre los centros puramente públicos y los privados con subvenciones públicas), una propuesta un tanto novedosa para fomentar una verdadera democracia participativa e igualitaria (presupuestos participativos, convocatoria de referéndums y un sistema de “bonos para la igualdad democrática” que desarmara los actuales sistemas de financiación de los partidos políticos), una justicia transnacional que vertebrase el combate de las desigualdades entre países, posibilite la libre circulación de personas y establezca unos acuerdos comerciales y financieros que pongan coto al sistema vigente; y también la inexcusable configuración de espacios políticos transnacionales, como la U.E., a

través de mecanismos más democráticos en la línea de un federalismo social (con breve alusión al *procés* de Catalunya) con capacidad para unificar decisiones en torno, por ejemplo, a políticas fiscales. La riqueza de ideas que fluyen en la obra es envidiable por cuanto suponen, cada una de ellas, una aportación a nuestras propias consideraciones sobre las múltiples facies de la crisis de la democracia liberal. Tal y como recojo en *El virus (otro) en los días del virus. De la corrosión de la democracia* (Sánchez Moreno, 2021):

No se trata sólo de cuestionar el futuro de la democracia. Se trata, también, de cuestionar la democracia del futuro. Y por supuesto que mi postura coincide plenamente con la de Boaventura (de Sousa Santos): la democracia que quiero es una democracia posliberal, real, radical en su compromiso con la justicia social, con la dignidad del vivir. (2021, p. 367)

Y Piketty lo hace, por ejemplo, desmontando falacias neoliberales como las que, hoy mismo, insisten en que aumentar los impuestos a las grandes fortunas supone detener el crecimiento económico y favorecer el desempleo y la desigualdad. Así, nos muestra que en 1950-1990 se produjo un muy notable crecimiento económico al tiempo que asistíamos a la mayor caída de las desigualdades (el 1% más rico pasó de acumular el 22% del ingreso total en el tránsito del XIX al XX a caer hasta el 8% en 1950-90); mientras que en 1990-2020, la reducción de impuestos al gran capital no se ha traducido en aumento de la riqueza global de la nación, pero sí en un aumento inadmisibles de las desigualdades. Más aún, Piketty demuestra que hubo un tiempo en el que el capitalismo, para afianzarse, buscó evitar una excesiva concentración de la riqueza en pocas manos combatiendo la mentalidad del rentista (nuestro especulador de hoy) y ese mecanismo de inmovilización de la riqueza que es la herencia. De hecho, y esto puede sorprender a más de uno, Piketty nos dice que la fiscalidad progresiva no es, necesariamente, un invento de radicales izquierdistas o una excentricidad de ricos con mala conciencia. Al estudiar la evolución de la política fiscal observamos que tanto los Estados Unidos como el Reino Unido jugaron un papel determinante “en el desarrollo de una fiscalidad progresiva a gran escala, tanto en lo que concierne a la renta como a las sucesiones” (2019, p. 898) entre 1932 y 1980. ¿Habían renunciado al capitalismo? Evidentemente no. Y es que si queremos comprender lo que sucede en el mundo actual debemos empezar por entender que el capitalismo ha operado un cambio radical en su sistema operativo. De alguna manera

parece que retrocedemos a los tiempos de la *Belle Époque*; pero en realidad estamos ante el triunfo de una revolución conservadora que logra que el 1% del 10% que acumula la mayor tajada de la riqueza de las naciones se instale cómodamente en una hegemonía sin problemas de impugnación. También es relevante cómo desmonta el relato con el que las élites pretenden convencer a la clase media de que su crisis tiene un culpable: las políticas sociales destinadas a apoyar a los sectores menos favorecidos. Otro de los aspectos notables del trabajo de Piketty es el cuestionamiento, necesario, del papel que hoy juega la izquierda, desde la socialdemocracia hasta la izquierda más radical. Si bien no se puede negar a la socialdemocracia la introducción de ciertas medidas, puros cuidados paliativos, para reducir el peso de las desigualdades en los países capitalistas desarrollados, desde la década de los años 80 del siglo XX la socialdemocracia no ofrece respuesta alguna al proceso de relanzamiento de la brecha social que amenaza con reducir los logros alcanzados en los treinta gloriosos a su mínima expresión. Una falta de respuesta que se explica más por ausencia de voluntad que por falta de capacidad. El rigor analítico de Piketty le mueve a distinguir entre diferentes modelos de socialdemocracia, aunque esto no obsta para que todos, en mayor o menor medida, hayan incurrido en esa dejación respecto de lo que debe de significar una política fiscal justa o qué medidas tomar para hacer frente a las consecuencias derivadas de la globalización del capital. Para el autor francés la socialdemocracia ha incumplido con el principio básico de considerar que “toda la riqueza es fundamentalmente social”. Y señala como una de las grietas que nos abisman al mundo de la inequidad al deterioro que se está produciendo en la educación pública. Esto daría para un artículo en sí mismo, pero debo contentarme con sintetizarlo en algo que quienes venimos del mundo de la docencia conocemos bien: progresivamente se desincentiva la inversión en la educación pública y se incrementan los fondos que, desde diferentes vías, sostienen a una escuela privada que retoma el rol de educación elitista. El sistema educativo deja de ser ese ascensor social que, al menos, te podía subir desde el sótano hasta el primer piso, y aumenta su papel de clasificador social y ejecutor de la política de las vidas desiguales. La socialdemocracia como cómplice en la construcción y sostenimiento de

un discurso meritocrático y empresarial [que] es, a menudo, una cómoda manera de justificar cualquier nivel de desigualdad por parte de los ganadores del sistema económico actual, sin siquiera tener que someterlo a examen, así como de

estigmatizar a los perdedores por su falta de méritos, de talento y de diligencia. (2019, p. 14).

Enlazo esto con las conclusiones a las que llega el autor sobre una de las razones de la crisis de la izquierda que pierde peso porque se ha alejado de su tradicional base social. El mundo de los niveles más bajos en la escala social cada vez se siente menos representado por unos grupos políticos que, incluso, parecen haber dejado de hablar para ellos, conclusión a la que llega Piketty tras analizar la evolución del sentido del voto en relación con el nivel de estudios de los votantes:

Durante la posguerra, la izquierda electoral se asemejaba al partido de los trabajadores, en concreto al partido de los asalariados poco cualificados, pero, durante el último medio siglo, se ha ido convirtiendo gradualmente en el partido de los titulados, especialmente de los cuadros intermedios y de las profesiones intelectuales. (2019, p. 1082).

Piketty acuña un término para calificar a esta izquierda a la deriva: “izquierda brahmánica”, algo más que una etiqueta y que se comprende mejor desde la alusión a una excelente serie francesa titulada “Baron Noir” (2016), en la que se muestra que “sólo los auténticos alumnos del bachillerato general son capaces de defender los valores de la ‘izquierda brahmánica’, lejos de los amaños de los recién llegados de la formación profesional” (2019, p. 1134).

¿Es exagerado calificar al proyecto Piketty de ambicioso? A pesar de su apabullante y rigurosa argumentación el científico social termina su obra con estas palabras: “Que el lector sienta que no está de acuerdo con algunas de mis conclusiones no es realmente importante, porque para mí se trata de reabrir el debate, nunca de zanjarlo” (2019, p. 1511). Y sí, esto es lo realmente valioso, incitar a reabrir debates que nunca debieron cerrarse. Tal vez por esto el mundo del capitalismo ha lanzado a sus voceros contra Piketty, pero se ve que no confían demasiado en sus armas discursivas porque, a lo sumo, se limitan a servirse de esa falacia *ad hominem* de quien dice cuestionar a otro cuando solamente lo descalifica. También se ha dado algún que otro cuestionamiento desde la izquierda, tanto socialdemócrata como la que se dice radical, que no va más allá, en la mayoría de los casos, de limitarse a intentar reducir a este pensador social a un fenómeno pasajero cuando no simple caricatura, como hacía *The Guardian* comparando a Piketty con una estrella del rock. Piketty no

se presenta como un mesías con sus promesas salvíficas. Es un científico social que desde un trabajo empírico es capaz de alimentar argumentos sólidos que no deben ser desdeñados, aunque sí, algunos, discutidos. Un científico social generoso al que hay que agradecer que comparta toda la fuente de datos usada en una web (véase Piketty, s/f) sin restricciones. Creo que *Capital e ideología* cierra una etapa en el trabajo de este autor; de hecho, todo apunta en esa dirección, tanto la aparición de un documental basado en *El Capital en el siglo XXI* que él ha guionizado, al último libro editado en España, *Viva el socialismo* (2021), que es, simplemente, un recopilatorio de artículos aparecidos en *Le Monde*.

## POST SCRIPTUM

En el momento de terminar este artículo se ha publicado el último libro de Piketty, *Una breve historia de la igualdad*, y aunque no voy a abordarlo ahora, considero que puede ser de interés para el lector una breve noticia del mismo. La última aportación bibliográfica del científico social francés podría entenderse como una obra puente entre lo que he venido denominando proyecto Piketty y una nueva fase del mismo. Nueva fase que se caracterizaría por ir hacia una concreción de las medidas que habría que poner en marcha para dar el salto hacia ese *socialismo participativo, federal, ecologista y mestizo* que propugna el autor. Es una obra que sigue el mismo patrón de rigor y honestidad propios de Piketty y que, como él mismo señala, nace desde dos coordenadas: el optimismo o la esperanza como fuerza que afirme que la lucha por una sociedad regida por la justicia social es posible, y el recordatorio de que esa justicia social ha ido avanzando a lo largo de la historia no como una serie de concesiones gratuitas de las élites sino como una conquista fruto de la movilización social. Piketty parece dar a entender que la actual coyuntura social, económica y política es un momento propicio para relanzar esas luchas ciudadanas. La lectura de *Una breve historia de la igualdad* despierta en mí el deseo por conocer lo que ya puedo denominar segundo proyecto Piketty.

## REFERENCIA PRINCIPAL

Piketty, Th. (2019). *Capital e ideología*. Editorial Deusto. [La versión utilizada en el artículo y a la que hace referencia la numeración es la de e-Book].

## REFERENCIAS

Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica.

Piketty, Th. (2014). *El Capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

Piketty, Th. (s/f). <http://piketty.pse.ens.fr/>

Piketty, Th. (2021). *Una breve historia de la igualdad*. Editorial Deusto.

Sánchez Moreno, J.A. (2021). *El virus (otro) en los días del virus. De la corrosión de la democracia*. Vision Libros.

## Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades

### Meritocracy and education: beyond equality of opportunity

Javier Rujas

Universidad Complutense de Madrid  
javier.rujas@ucm.es

Recibido en septiembre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24276

#### RESUMEN

El retorno de la desigualdad ha generado un resurgimiento de la crítica a la meritocracia. El término fue acuñado en torno a 1950 para alertar sobre los peligros de construir una sociedad basada exclusivamente en el mérito. Progresivamente, perdió su connotación negativa y la creencia de que el éxito es fruto del trabajo duro creció en los países occidentales mientras aumentaba la desigualdad. La meritocracia no es una mera ficción: es una ideología incorporada en la socialización, especialmente en el sistema escolar, que afecta a nuestra percepción de los demás y de nosotros mismos. Es, además, un recurso estratégico en las luchas que se dan en distintos campos, instituciones y profesiones. Se espera del sistema escolar que asegure la meritocracia, en su versión progresista —la igualdad de oportunidades— o en su versión conservadora —la “cultura del esfuerzo”—. Perpetuando la ideología del don y la ideología del mérito, sin embargo, el sistema escolar no solo no realiza la meritocracia ni la igualdad de oportunidades, sino que revela todas las contradicciones que produce la búsqueda de la meritocracia escolar. Todavía útil, la igualdad de oportunidades no es el único horizonte posible de la igualdad. No debe olvidarse la igualdad de posiciones.

**Palabras clave:** meritocracia, desigualdad, educación, igualdad de oportunidades.

#### ABSTRACT

The return of inequality has brought about a revival of the critique of meritocracy. The term was coined in the 1950s to warn against the dangers of building a society exclusively based upon merit. Progressively, it lost its negative connotation and the belief that success is the result of hard work expanded in Western countries while inequality increased. Meritocracy is not a mere fiction: it is an ideology that agents incorporate through socialisation, especially in the school system, and with effects in their perception of others and themselves. Moreover, it is a strategic resource in struggles taking place in different fields, institutions, and professions. The school system is meant to realise meritocracy, either in its progressive version —equality of opportunity— or in its conservative form —“effort culture”—. Nonetheless, perpetuating the ideology of gifts and the ideology of merit, the school system not only does not realize meritocracy nor equality of opportunity, but it also reveals all the contradictions produced by the search for school meritocracy. Although still useful, equality of opportunity is not the only possible horizon in the pursuit of equality. Equality of positions must not be forgotten.

**Keywords:** meritocracy, inequality, education, equality of opportunity.

#### Referencia

Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 207-218. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24276

## EL RETORNO DE LA MERITOCRACIA

En los últimos años, la crítica de la meritocracia ha resurgido, generando cierto *boom* editorial, al tiempo que lo hacía el tema de la desigualdad tras casi una década de crisis. El debate sobre la meritocracia, sin embargo, no es nuevo.

El término parece haber surgido tras la Segunda Guerra Mundial de la mano de intelectuales socialistas críticos con el ideario meritocrático que avanzaba entonces con fuerza en las sociedades occidentales (Littler, 2017), mientras se desarrollaba el Estado de Bienestar. El sociólogo Alan Fox, en 1956, describió la meritocracia como una “sociedad en la que los dotados, los inteligentes, los enérgicos, los ambiciosos y los despiadados son cuidadosamente seleccionados y ayudados para ocupar las posiciones de dominio”. Para él, no bastaría con “idear mayores y mejores formas de selección (‘igualdad de oportunidades’) para ayudar a los niños inteligentes a llegar arriba y después darles premios cuando llegan” mientras se asumiese como natural que las personas con mayor estatus ocupacional disfrutasen de una mejor educación y mayores ingresos (Littler, 2017, p. 33). En 1958, Michael Young publicó su célebre distopía satírica sobre el triunfo de la meritocracia para alertar a sus contemporáneos sobre las nuevas formas de desigualdad que esta podía generar. El mérito se entendería como la suma del coeficiente intelectual (CI) y del esfuerzo, y el CI sería medido sistemáticamente para determinar el acceso a determinados itinerarios educativos, profesiones y puestos. Al suprimirse la herencia, el nepotismo, la corrupción y el criterio de antigüedad, la clase dominante estaría formada únicamente por aquellos con “talento” —la tecnocracia como perversión meritocrática—. Las viejas divisiones sociales serían sustituidas por la división entre dotados y no dotados, merecedores y no merecedores, pero la jerarquía social se mantendría. Los más dotados, elevados a posiciones de poder, se verían a sí mismos como dignos merecedores de sus privilegios y los menos dotados acabarían por sentirse inferiores, generando el caldo de cultivo para malestares y crisis futuras.

Ambos acuñaron el término para criticar un pensamiento que venía de más atrás. Sin usar el concepto, Weber y otros sociólogos se habían interesado antes por la estratificación social. Los funcionalistas, de hecho, consideraban la desigualdad una necesidad “funcional” de la sociedad y una necesaria retribución a competencias y tareas distintas en una sociedad capitalista “abierta” y “competitiva”, con movilidad social e igualdad de oportunidades (Davis y Moore, 1945/1999). También pueden encontrarse antecedentes de la meritocracia en las obras de autoayuda victorianas,

en la ética protestante o en el providencialismo (Littler, 2017; Sandel, 2020), que allanaron el camino para hacer a los individuos responsables de su propia suerte.

Tras entrar en el debate público, el término se resignificó progresivamente: perdió su connotación negativa para ser algo positivo y deseable, salvo para algunos intelectuales que siguieron denunciándola, especialmente en los años 1970 (entre ellos, los sociólogos de la educación). Los socialdemócratas hicieron suyo el ideal meritocrático, centrándose en la denuncia de las barreras que impiden su realización, es decir, en la defensa de la *igualdad de oportunidades* (Dubet, 2010; Rendueles, 2020).

Por último, el ideario meritocrático se dio la mano con el neoliberalismo (Littler, 2017). La expansión y “democratización” del sistema escolar desencadenó una inflación de títulos educativos y una traslación hacia arriba de las desigualdades (Martín Criado, 2018). Les siguieron nuevas formas de segregación escolar más “suaves”, políticas educativas de “libre” elección, privatización, pruebas externas y rankings, y las estrategias de distinción y cierre social por parte de las clases medias y altas se intensificaron. El mercado laboral empezó a demandar experiencia y habilidades no cognitivas además de conocimientos o títulos para competir por puestos cualificados escasos en un contexto de sobrecualificación, precarización y debilitamiento de la protección social. Mientras se extendía la competición y se frustraba la promesa de promoción social a través de la escuela, el ensalzamiento del individuo esforzado y emprendedor, del “si quieres, puedes” y de los “talentos” individuales por los economistas, la literatura de autoayuda, la psicología positiva o los medios de comunicación responsabilizaban al individuo de su propio éxito o fracaso. Desde finales de los años 1980, la creencia en que los individuos progresan gracias al trabajo duro creció en la mayoría de países occidentales, mientras, paradójicamente, aumentaba la desigualdad (Mijs, 2021).

## LA MERITOCRACIA COMO IDEOLOGÍA INCORPORADA Y RECURSO ESTRATÉGICO

Suele hablarse de la meritocracia como un *sistema*: un conjunto de normas y valores que rige las conductas de las personas en sociedad y que garantizaría que cada uno obtenga lo que se merece. Se le atribuye un carácter coherente y totalizante —nuestro sistema social, educativo o laboral sería meritocrático o no—, derivando en pseudocomparaciones: unos serían más meritocráticos y otros menos, y los primeros, se sobreentiende, serían los buenos. La meritocracia así entendida no existe en la

realidad, solo existe como *ideal*. Por eso decimos que es una *ideología*, es decir, un sistema simbólico que estructura nuestra forma de pensar y que deforma u oculta la realidad de las desigualdades y las relaciones de poder, al tiempo que las legitima. La meritocracia hace esto presentando las desigualdades como el resultado natural de las diferencias de capacidad y esfuerzo de los seres humanos: no serían, por tanto, desigualdades que corregir, sino diferencias legítimas derivadas de la genética y del mérito individual. Si nuestra posición social es la que es, será —según este discurso— porque corresponde a nuestro talento y voluntad. Se borran así las desigualdades estructurales que hacen que las personas no partan del mismo punto de partida ni tengan las mismas facilidades en el trayecto y que sitúan a unos en posición de ventaja frente al resto. Los privilegiados acaban viviendo sus privilegios como fruto de su propio empeño personal —porque incluso quienes han tenido más facilidades han tenido que invertir energías—, desarrollando un sentimiento de superioridad frente al resto (Sandel, 2020), creyendo que no deben nada a nadie y negando la interdependencia que nos constituye (Martín Criado, 2021). A otros, en cambio, se les hace sentir que no se esfuerzan lo suficiente: los parados para encontrar empleo, los pobres para salir de la pobreza, los deprimidos por estar bien, los “ninis” por estudiar o trabajar, etc.

La meritocracia no es, por tanto, solo una ideología abstracta. Los individuos la *encarnan* en sus formas de pensar, sentir y actuar, y atraviesa sus juicios y experiencias cotidianas en distintos contextos. La viven cuando son juzgados por los demás y por ellos mismos, y muy especialmente en el sistema educativo, que funciona como una máquina de clasificar en la que los sujetos son continuamente juzgados (Bourdieu y Saint Martin, 1975; Jackson, 1990). Los esquemas de percepción y apreciación que incorporan los profesores en su trayectoria escolar, en su formación docente y en su socialización profesional llevan una fuerte impronta meritocrática: juzgan al alumnado fundamentalmente por lo que perciben —de forma imperfecta y no exenta de sesgos— como su “nivel”, su capacidad, su actitud y comportamiento, y su esfuerzo. Los propios estudiantes aprenden a juzgarse a sí mismos según estos parámetros escolares y a verse en función del lugar simbólico en el que se les sitúa en la escuela, aunque a veces puedan resistirse o tratar de negociar. El sistema educativo no garantiza la meritocracia, pero es probablemente la institución que antes y más decisivamente imprime en la subjetividad de los individuos los esquemas meritocráticos.

La meritocracia no solo forma parte de nuestro inconsciente colectivo, también forma parte de los repertorios culturales (Swidler, 1986) que usamos para construir nuestras estrategias de acción, explicar la realidad o justificar *a posteriori* nuestras acciones según las circunstancias. Lejos de ser una idea clara con un significado homogéneo, está atravesada por ambigüedades y contradicciones y puede adoptar significados distintos según sus usuarios y los contextos. El liberalismo progresista, por ejemplo, la hizo suya en la versión de la *igualdad de oportunidades*, reclamando que se valorase a los individuos según su valía personal y no según su riqueza, su clase, su sexo, su etnia o su nacionalidad. Considera que la escuela no es meritocrática, pero podría *llegar a serlo*. Las fuerzas conservadoras, sin embargo, defienden que la escuela  *siga siendo* el juez meritocrático garante de que no “baje el nivel”, enarbolando desde los años 1990 la bandera de la “cultura del esfuerzo”. Consideran que ya es meritocrática, pero que este aspecto está amenazado por el igualitarismo y el pedagogismo. Unos y otros comparten el presupuesto de que el sistema educativo puede ser realmente meritocrático. Frente a los discursos generales sobre la meritocracia, es clave examinar qué se entiende por mérito, cómo se construye, qué es definido como meritorio y quiénes como merecedores frente a otros (Littler, 2017). Estas definiciones son objeto de luchas en cada sociedad y en distintas instituciones y entramados sociales.

El recurso a la meritocracia en el discurso o en la práctica, a través de procedimientos y dispositivos como sistemas de evaluación, selección y certificación, es una *jugada estratégica* en las luchas que se dan en determinados campos, profesiones o contextos institucionales. La definición de los criterios y procedimientos de evaluación de los méritos docentes y de investigación, por ejemplo, es central para configurar las relaciones de poder en el campo universitario y científico. Los méritos que se piden a los docentes universitarios no son los mismos que se piden a los docentes de educación primaria o secundaria, como tampoco los criterios de evaluación del alumnado son iguales en estas etapas. Las políticas educativas, a su vez, pueden partir de presupuestos meritocráticos y/o tratar de reforzarlos, como hacen las propuestas para favorecer a los estudiantes “excelentes” o la política de becas “a cambio de esfuerzo”, una “perversión clasista donde se piden más calificaciones a la hija del jornalero que al hijo de la cirujana, cuya mucho más frecuente llegada a la universidad está ampliamente subvencionada” (Río Ruiz, 2020). La exigencia de ciertos méritos para acceder a determinados campos, profesiones,

estudios o recursos educativos suele ser una *estrategia de cierre social* en un contexto de competición entre grupos sociales. Pero también la pugna por que se valoren y reconozcan los méritos en igualdad de condiciones ha contribuido a *abrir* ciertas instituciones que antes excluían a amplios sectores de población, como la enseñanza secundaria y la universitaria. Asimismo, la burocratización de los sistemas de evaluación de méritos para la concesión de plazas públicas contribuyó a limitar la endogamia y la arbitrariedad, obligando a elegir a los candidatos/as de forma competitiva y según criterios estandarizados, un procedimiento imperfecto, atravesado por tensiones y perversiones, pero menos arbitrario que la elección a dedo.

### LAS CONTRADICCIONES DE LA MERITOCRACIA ESCOLAR

En el siglo XX se sumó a los cometidos del sistema educativo el de garantizar la igualdad de oportunidades. Esta se entendía sobre todo como un problema de barreras económicas o materiales en el acceso a la educación que entrababan el desarrollo de las *aptitudes* de los jóvenes. Presente ya en la primera mitad del siglo en España en la política de protección escolar o en la de becas, esta idea se renueva en los años 1960 y se fija como objetivo en la Ley General de Educación de 1970: la educación es concebida como una pieza clave de la modernización; la inversión en *capital humano* promovería el crecimiento económico. Por ello, todos los individuos debían poder formarse y desarrollar sus capacidades sin trabas. Aquellos que no pudieran hacerlo constituirían una “pérdida”: sus capacidades se desperdiciarían.

La noción de igualdad de oportunidades se basaba en un materialismo básico, fundamental pero insuficiente: si todos los individuos deben poder desarrollar sus capacidades a través de la educación, pero su desarrollo es impedido por carencias materiales, entonces bastaría con neutralizar esos impedimentos materiales para que esas aptitudes puedan florecer y aprovecharse. En este sentido, parte de, y refuerza, dos ideologías centrales en el sistema escolar: la *ideología del don* y la *ideología del mérito* (Bourdieu y Passeron, 1970). La primera percibe la mayor o menor facilidad del alumnado como un don natural, naturalizando las diferencias sociales ligadas al capital cultural heredado en la familia. El capital cultural, incorporado a través de la socialización en la forma de vocabulario, formas de hablar, maneras, pose, gusto, etc., tiene todas las papeletas de ser visto por los docentes como una capacidad o talento innato. La segunda percibe los resultados escolares de los estudiantes como resultado

Javier Rujas, Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades de su voluntad, esfuerzo y trabajo personal, individualizando las causas del rendimiento y ocultando los factores sociales que lo condicionan.

El esfuerzo y la voluntad no son medibles de una forma completamente objetiva, por mucho que nos armemos de pruebas, puntuaciones o baremos. En la escuela, la voluntad y el esfuerzo se deducen de la percepción docente de la actitud del alumno en el día a día del aula (muestra “buena actitud”, atiende, trabaja en clase, hace los deberes...) o del desempeño en ejercicios o exámenes (si aprueba, será porque se ha esforzado; si no, será que no se ha esforzado lo suficiente), con un conocimiento mínimo y habitualmente deformado de lo que ocurre fuera de la institución. Este problema también afecta a la definición de las políticas educativas, al análisis de los factores del éxito escolar o social, y a nuestras inferencias cotidianas. Tomar como medida del esfuerzo o mérito de alguien su nivel de estudios o sus títulos es problemático desde el punto de vista lógico, pues partimos del resultado final (los “logros”) y le suponemos una causa (el esfuerzo, la capacidad o ambos) que a menudo no se analiza o no se puede analizar. Pero también lo es desde el punto de vista social y político: refuerza la creencia de sentido común según la cual quien más ha estudiado o quien acumula más recursos es porque se lo ha ganado con el sudor de su frente; y, por tanto, quien no ha estudiado o no ha podido acumular esos recursos, será porque no ha puesto suficiente empeño.

Se supone, además, que el “mérito” y el “esfuerzo” tienen una existencia propia que puede captarse sin la mediación de otros factores. Sin embargo, es imposible desligar las supuestas capacidades, esfuerzos y méritos de los individuos de las condiciones sociales que los hacen posibles. Sin negar los condicionantes biológicos, las capacidades de los individuos no son cantidades fijas y constantes: se desarrollan a lo largo de la vida, especialmente en la infancia y juventud, y se desarrollan más o menos, y en unos sentidos u otros, según el ambiente, es decir, según las interacciones cotidianas que los sujetos mantienen desde la más tierna infancia con distintos agentes de socialización en distintos espacios (padres, abuelos, docentes, cuidadores, pares, etc.). Siguiendo el ideal de “cultivo concertado” (Lareau, 2011), las clases acomodadas, con más capital económico, cultural y social y más tiempo que las trabajadoras, buscan “estimular” constantemente a sus vástagos en casa, en el colegio y a través de actividades extraescolares, lo que tiende a redundar en el desarrollo de competencias favorables a la escolaridad y en mejores resultados escolares. Lo que separamos teóricamente o aislamos estadísticamente está

complejamente enmarañado en la realidad: no hay “esfuerzo” ni “motivación” ni “habilidad” independiente de un contexto social y familiar concreto, ni independiente de la propia dinámica escolar, que afecta directamente a la imagen que los individuos tienen de sí mismos y de sus capacidades, y con ello a su implicación en el juego escolar.

A pesar de todo esto, se espera de la escuela que sea el instrumento que permita realizar la meritocracia asignando a cada uno un *valor escolar*, en teoría ajustado a las competencias que ha desarrollado gracias a sus capacidades y sus esfuerzos, mediante calificaciones y títulos. Incluso cuando ese valor escolar no refleja adecuadamente el rendimiento real ni las competencias adquiridas —obtener el título de ESO o el de ingeniero informático no garantiza que quienes lo tienen posean realmente las mismas habilidades ni un pleno dominio del currículo—, tiene *efectos simbólicos*. De ahí que la meritocracia esté ligada al *credencialismo*: los títulos invisten a la persona de un valor social ante sí misma y ante los demás; categorizan, clasifican, diferencian, producen barreras simbólicas y sociales, fomentando un particular *clasismo* —lo que Bourdieu (2002) denominó el racismo de la inteligencia—.

Cuanto más “dura”, excluyente y selectiva es una carrera o profesión, más valor social se le da: se cree mejor al alumnado de Bachillerato que al de FP, al “de Ciencias” que al “de Letras”, al de Física o Arquitectura que al de Magisterio. Cuanto más “dura” y selectiva, además, más peso cobra la ideología meritocrática del esfuerzo en la propia mitología y prestigio de la profesión. Sin embargo, el reconocimiento social del “esfuerzo”, que deriva en la atribución de distinto valor *moral* a las personas, es muy desigual. Pasar décadas fregando oficinas, pintando paredes, arando la tierra o tras una caja de supermercado para pagar una hipoteca y estudios a la descendencia no es reconocido ni recompensado socialmente igual que realizar una oposición a juez o que haber estudiado Medicina y superado el MIR. Se reconoce, al menos retóricamente, a los *pobres esforzados* (o “alumnos resilientes”), que, con todo en contra, llegarían a la universidad o accederían a la clase media. Se presenta este paso como la panacea del progreso personal y social, pese a que no es ni fácil ni siempre “feliz”. Pero ¿qué ocurre con los *pobres* que no logran el éxito escolar ni el ascenso social? ¿Su esfuerzo no sería *legítimo* o valdría menos? Sospechosos de no haber hecho lo suficiente (“haber estudiado”), aparecen como *undeserving poor*.

La metáfora bienintencionada del *ascensor social* refleja la función meritocrática asignada a la escuela: “el ascensor social está averiado”, repiten los titulares desde

hace décadas para hacer visible el “mal” funcionamiento del sistema educativo (según el ideal meritocrático) y la reproducción escolar de las desigualdades sociales. Según esta imagen, el sistema educativo sería como un ascensor: nos subimos a él, pulsamos el botón correspondiente a la planta a la que queremos llegar (la posición social deseada) y, tras recorrer todos los pisos (pruebas, cursos y etapas educativos), llegamos a ella. La metáfora presupone que el ascensor (el sistema educativo) debería dejarnos llegar donde quisiéramos. Si está estropeado, no lo hace: para más de lo debido en ciertas plantas (repetición de curso), nos lleva a una planta más baja de la esperada (a una FP Básica en vez de a terminar la ESO, a una FP de Grado Medio en vez de a un Bachillerato, a una FP superior en vez de a una carrera universitaria, a una carrera universitaria menos cotizada que otras) o nos deja caer fuera del ascensor (abandono escolar). La imagen asume que todo el que entra lo hace para subir y que la planta deseada será una posición más alta que la que teníamos en origen, es decir, asume una especie de deseo universal de ascenso social, además de tratar lo que ocurre en el ascensor como una caja negra. La metáfora de la escalera (*ladder*), más común en el mundo anglosajón, también deja al descubierto la individualización que subyace al discurso meritocrático: el sistema pone la escalera para el ascenso, se sobreentiende que la misma para todos, pero cada uno debe subirla por sus propios medios (según sus capacidades y esfuerzo).

El sistema escolar lleva la meritocracia a la paradoja. Elogia el esfuerzo, pero no siempre lo reconoce ni premia ni se usa como principal criterio de evaluación escolar. De hecho, se premia no a quienes se esfuerzan mucho sino a quienes demuestran facilidad, a quienes parece dárseles bien naturalmente —aunque tenga poco de natural—, no tanto a quienes cumplen sino a quienes sobresalen. Quienes se esfuerzan mucho, si no cumplen las expectativas escolares, quizá reciban un premio de consolación por su empeño, quizá aprueben, pero no serán considerados sobresalientes o brillantes. Esto pasa con frecuencia con las niñas y con algunos estudiantes humildes: se valora que son “trabajadores”, “hormiguitas”, pero esto no basta para que se les sitúe en lo alto de la jerarquía simbólica de los alumnos. La asignación a medidas de atención a la diversidad también refleja una lógica meritocrática paradójica: para acceder a algunas de ellas (los programas de diversificación o PMAR), menos estigmatizadas que otras (como los PCPI o la FP Básica), se exige “buena” actitud, es decir, que demuestren que “merecen” esta especial atención. La división del alumnado con dificultades en merecedores y no

merecedores (Tarabini, 2015) legitima esta práctica de selección y canalización del alumnado, no sin contradicciones: ¿“merece” más atención el más “rescatable” que el más alejado de las exigencias escolares?

### ¿IGUALDAD MÁS ALLÁ DE LA MERITOCRACIA?

La crítica de la meritocracia no puede reducirse a su denuncia como pura ficción (Draelants, 2018). Aunque no exista como sistema o práctica real “pura” en ningún ámbito de la vida social, existe como ideal en la mente de los actores sociales, subyace a nuestras formas de pensar, sentir y actuar, especialmente en el campo escolar, y es usada estratégicamente en distintos contextos en la lucha por fijar las reglas del juego y por el reconocimiento. Parte de su éxito reside en que es una *ficción fundada*: nadie, ni siquiera los más “dotados”, ricos y aventajados, tiene éxito en la escuela sin esforzarse y superar una serie de pruebas; individualmente, todos deseamos que se reconozcan justamente nuestros méritos y esfuerzos, aunque la interpretación sobre cómo se hace esto pueda variar.

El lenguaje de la meritocracia es tan consensual que es usado por todo el espectro político. Los socialdemócratas lo emplean para defender políticas sociales redistributivas o de discriminación positiva. Los conservadores y neoliberales lo emplean para justificar las desigualdades existentes y promover reformas desigualitarias. Llegan, incluso, a usar la retórica de la igualdad de oportunidades para frenar los progresos igualitarios, reclamando que se dejen de lado las clases, la etnia, el género, la orientación sexual, etc.: solo habría *personas* y, según ellos, las divisiones sociales solo estarían en la mente de la izquierda y de los científicos sociales. En este contexto, difícilmente se pueden combatir los estragos de la meritocracia con odas moralistas a los valores cívicos del bien común frente a la “ética del éxito”, olvidando el papel decisivo del Estado y las políticas públicas en la reducción de las desigualdades. Estaríamos tratando de cambiar la ética asociada a la competición por las posiciones sin cambiar la competición ni la estructura de posiciones.

La meritocracia no es —ni debe ser— el único principio de justicia. No se avanza en igualdad únicamente fomentando la movilidad social sin cuestionar la estratificación, como propone la igualdad de oportunidades, olvidando la *igualdad de posiciones* (*égalité des places*: Dubet, 2010). La crítica del bloqueo del ascensor social no cuestiona el edificio ni su estructura, ni la meta del ascenso, que asume como

Javier Rujas, Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades universal. Criticar el trasfondo meritocrático de la noción de igualdad de oportunidades, sin embargo, no equivale a desecharla completamente. Puede seguir sirviendo de bandera para conseguir avances sociales, pero no es el único horizonte posible de igualdad. Un proyecto igualitario no puede limitarse a asegurar el derecho a participar en la competición escolar y social, y a que se valore y gratifique el esfuerzo individual invertido en ella (Rendueles, 2020), pues corre el peligro de convertirse en “una igualdad de oportunidades para todos para ser desiguales” (Williams, 1958). La educación no lo es todo ni lo puede todo: ni juzga a cada uno según sus “méritos” de forma objetiva y neutra, ni puede, por sí sola, garantizar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen. Es necesario avanzar también en la igualación de las condiciones de vida de las distintas clases sociales.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. de (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Davis, K., y Moore, W. E. (1999). Algunos principios de estratificación. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación: Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 131-143). Ariel.
- Draelants, H. (2018). «Le mérite n'existe pas». *Le Debat*, 202(5), 176-183.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Seuil.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press, 2.<sup>a</sup> ed..
- Littler, J. (2017). *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Martín Criado, E. (2018). Juventud y educación: Cuestión de clase. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17.
- Martín Criado, E. (26 de febrero de 2021). La distancia social es otra cosa. *Entramados Sociales*. <https://entramadossociales.org/teoria-sociologica/la-distancia-social-es-otra-cosa/>

- Mijs, J. J. B. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy051>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Río Ruiz, M. A. (25 de mayo de 2020). Becarios, rentables y subsidiados en la universidad española. *infoLibre*. [https://www.infolibre.es/noticias/opinion/plaza\\_publica/2020/05/23/becarios\\_rentables\\_subsidiados\\_universidad\\_espanola\\_107043\\_2003.html](https://www.infolibre.es/noticias/opinion/plaza_publica/2020/05/23/becarios_rentables_subsidiados_universidad_espanola_107043_2003.html)
- Sandel, M.J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Williams, R. (20 de octubre de 1958): Democracy or Meritocracy? *The Guardian*, p. 10.
- Young, M.D. (1958/2017). *The Rise of the Meritocracy*. Routledge.

---

Agradezco a Nacho, Roco y Julieta su lectura y comentarios a este texto. Al primero le agradezco, además, las conversaciones de todos estos años en las que fueron tomando forma varias de estas reflexiones.

## El programa “Escuelas con Memoria” del Gobierno de Navarra

### The "Schools with Memory" program from the Government of Navarra

José Miguel Gastón Aguas  
César Layana Ilundain  
*Instituto Navarro de la Memoria*  
inm@navarra.es

Recibido en noviembre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24277

#### RESUMEN

Impulsado por el Instituto Navarro de la Memoria (Gobierno de Navarra), aborda el reto de proyectar una mirada crítica sobre nuestro pasado traumático, donde la memoria se convierte en una herramienta educativa fundamental para su abordaje y, sobre todo, en una pieza clave en la interpelación y reflexión sobre el presente y el futuro. Desde la renovación científica y pedagógica, impugnando los códigos profesionales tradicionales, el programa pretende favorecer la puesta en marcha de proyectos educativos de centro, interdisciplinares, en los que el alumnado pueda elaborar sus propias narrativas sobre el pasado controvertido y conflictivo. Proyectos educativos de centro en torno a la memoria crítica que dialoguen y confronten entre sí, que traspasen los muros e impregnen el tejido social, favoreciendo el fortalecimiento de la ciudadanía democrática. Proyectos que van tejiendo toda una red de Escuelas con Memoria desplegadas por el territorio trabajando de manera colaborativa.

**Palabras clave:** “Escuelas con Memoria”, Instituto Navarro de la Memoria, didáctica crítica, memoria y educación, empatía histórica, redes escolares cooperativas.

#### Referencia

Gastón Aguas, J.M. y Layana Ilundain, C. (2022). El programa “Escuelas con Memoria” del Gobierno de Navarra. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 219-228. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24277.

#### ABSTRACT

The plan “Schools with memory”, inspired by the Institute of Memory of Navarre (Government of Navarre), deals with the challenge of projecting a critical eye to our traumatic past, where the memory becomes an essential educational tool to its approach, and above all, a key piece in the interjection and reflection about the present and the future. Since the scientific and pedagogical renovation, refuting the traditional professional codes, the plan expects to favour the start-up of centre educative projects, interdisciplinary ones, where the student body can elaborate their own narratives about the controversial and difficult past. Centre educative projects about the critical memory which discuss and face with each other, projects that go through the walls and imbue the cultural network, assisting the strengthening of a democratic citizenry. Projects that go hatching a whole network of Schools with Memory deployed around the territory working in a collaborative way.

**Keywords:** Schools with Memory”, Institute of Memory of Navarre, critical didactics, memory and education, historical empathy, cooperative school networks.

La recuperación y la gestión pública de la memoria de la violencia desplegada por los sublevados de 1936 primero y la dictadura franquista después ha dado lugar a uno de los principales debates políticos y sociales de las últimas décadas, todavía sin cerrar. Las resistencias de determinados sectores en unos casos y la falta de decisión en otros casos han provocado que las políticas públicas de memoria se hayan desplegado de manera desigual territorialmente, con importantes asimetrías, y en demasiadas ocasiones sin un enfoque integral. Esto es especialmente perceptible en las políticas educativas para el abordaje crítico y la transmisión intergeneracional de la memoria, pese a la existencia de una amplia reivindicación de su necesidad y pertinencia, tanto desde el cosmos memorialista como desde la didáctica crítica, si bien no siempre con planteamientos convergentes.

En el caso de Navarra, el cambio político nacido de la convocatoria electoral de 2015 jugó un papel determinante en la apuesta compartida por el desarrollo integral de políticas públicas de memoria, en torno a cinco ejes fundamentales: la recuperación e identificación de los restos de las personas asesinadas a partir de 1936, mediante un programa de exhumaciones y la creación del banco de ADN; la reparación pública a través de homenajes institucionales abiertos a la participación social; la retirada de la simbología franquista todavía vigente en el espacio público; el impulso de los lugares de memoria como espacios para la revisión crítica del pasado; y la puesta en marcha de un programa educativo para introducir a las generaciones más jóvenes en los aspectos más oscuros y ocultados de nuestro pasado y reflexionar sobre cómo se proyectan hasta el presente<sup>1</sup>. Nace así en 2016 el programa “Escuelas con Memoria”. A presentar sus fundamentos didácticos, sus líneas maestras de actuación y sus retos de futuro están dirigidas estas líneas.

### **“ESCUELAS CON MEMORIA”: FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS**

La existencia de una amplia corriente de opinión que reivindica llevar la memoria a las aulas no implica que haya unanimidad en cómo debería producirse esa aproximación. Frecuentemente, de modo similar al que ocurre en otras reivindicaciones sociales, se exigía una modificación del currículo oficial para dar

---

1 Un repaso pormenorizado a los ejes de actuación del Instituto Navarro de la Memoria puede consultarse en Layana Ilundain y Gastón Aguas, 2019.

cabida a esta temática; exigencia que venía acompañada con frecuencia con la de que se publicaran materiales curriculares que divulgaran las aportaciones historiográficas más relevantes sobre el alcance de la limpieza política desplegada por el franquismo. Estos planteamientos, que responden a un cierto voluntarismo e idealismo pedagógico, proceden habitualmente de ámbitos ajenos a la realidad educativa, según el cual bastaría un imperativo normativo curricular, acompañado de la difusión de un nuevo discurso epistemológico que sustituyera al pretérito. Quienes procedemos del ámbito docente éramos y somos conscientes de que estas condiciones podrían contemplarse (o al menos discutirse), pero que en ellas no reside el quid de la cuestión<sup>2</sup>. Porque en realidad nada hay en el currículo oficial que impida o se oponga a que la memoria llegue a las aulas, ni hay gran problema hoy en día para la actualización historiográfica del profesorado. El nudo gordiano estriba, siguiendo a Merchán, en que cambios de esa índole difícilmente se trasladarán a la práctica docente real sin abordar la disociación entre la función que el profesorado atribuye a la historia como ciencia que estudia el pasado para entender el presente y lo que realmente ocurre en las aulas, donde “el gran ausente es el tiempo presente” (cfr.: Merchán, 2005, pp. 23-34; Cuesta, Mainer y Mateos, 2008, pp. 51-52).

Quienes asumimos la responsabilidad de diseñar el programa “Escuelas con Memoria” coincidíamos en que, en palabras de Traverso, “una de las principales tareas de la enseñanza es cómo transmitir conocimientos y pensamiento crítico, herramientas para que los jóvenes puedan comprender la complejidad del pasado y acercarse a este con elementos de conocimiento, conscientes de que conocer es importante, pero también ser capaces de elaborar y proyectar una mirada crítica” (cfr.: Hernández Sánchez y Mainer, 2021, p. 92; Traverso, 2007). Si esta aseveración tiene valor con carácter general, cobra mayor virtualidad si cabe a la hora de aproximarnos a la historia y memoria de las víctimas de la represión franquista, que nos remite tanto al imperativo de Adorno<sup>3</sup> como a la rememoración de los vencidos de Benjamin. Una memoria que manifiesta, siguiendo a Reyes Mate (1991), una triple vertiente:

---

2. Las experiencias de Francia y Alemania, especialmente, con una cultura cívica y ciudadana más madura, invitan a preguntarse por los riesgos de la rutinización de actividades como la visita a lugares de memoria, que, pese a ser espacios privilegiados de transmisión de la memoria, puede ser ineficaz si no se acierta a ponerlos a dialogar con el alumnado. Hay investigaciones que advierten de la facilidad con que el alumnado capta qué discurso se espera de él en torno a determinados lugares y conceptos, y es capaz de reproducirlo sin que haya operado en él una reelaboración personal crítica (Tutiaux-Guillon, 2008).

3. “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (Adorno, 1998, p. 79).

cognitiva, hermenéutica y ético-política, cuya aplicación permitiría al alumnado conocer el pasado, interpretarlo y, sobre todo, valorarlo desde una perspectiva crítica, ya que, por desgracia, los ecos de determinadas situaciones controvertidas del pasado no se han apagado del todo.

Por ello, consideramos que no es posible poner en marcha un programa educativo con capacidad para incidir realmente en las prácticas docentes sin acometer una reflexión sobre el tipo de didáctica que debe sustentarlo. En este sentido, cabe reconocer que hemos bebido de las fuentes de la didáctica crítica, que hemos aprendido de las experiencias previas de los grupos de renovación pedagógica que dieron lugar a Fedicaria, también de otras tradiciones; que bebemos asimismo de experiencias anteriores en las que hemos sido partícipes y que hemos dialogado con propuestas planteadas en otros lugares. Desde estos acarreo y estos diálogos hemos intentado sistematizar y abordar una propuesta educativa en torno a la memoria a partir de los recursos con que contamos. Nada más que esto, pero tampoco nada menos.

Debemos reconocer, por tanto, la influencia que en esta propuesta ha tenido el programa básico de la didáctica crítica que fue sintetizado por R. Cuesta (1999) en los primeros pasos de Fedicaria, y que, un tanto esquemáticamente, entendemos así:

- *Problematizar el presente.* Esta perspectiva, presente desde hace décadas en diferentes tradiciones didácticas de las ciencias sociales, se ha encontrado, empero, con dificultades para su generalización. En este sentido, el abordaje en la educación de las memorias ocultadas durante décadas, memorias que hacen referencia a personas y colectivos que no han conseguido un reconocimiento suficiente de las penalidades que el franquismo les infligió, implica necesariamente preguntarse cómo ha sido posible esa postergación, y mirar desde el presente, donde resuenan los ecos de esa injusticia todavía persistente, hacia un pasado que interpela a ese mismo presente.
- *Pensar históricamente.* De entre las diferentes dimensiones de la memoria, su dimensión histórica permite reflexionar sobre cómo evolucionan las formas de recordar el pasado desde el presente, y cómo esas formas, que pueden entrar en conflicto entre sí, invitan a promover una conciencia histórica y una educación ciudadana para la democracia. En ese diálogo entre memoria e historia convergen pasado, presente y futuro. En este sentido, herramientas

como Lur Azpian-Bajo Tierra<sup>4</sup>, donde decenas de familiares reflexionan tanto sobre la violencia sufrida por sus familias como sobre los procesos de reivindicación y exhumación que abordaron en la Transición, pero también sus opiniones sobre las políticas públicas de la actualidad muestran un camino por el que el testimonio se convierte también en agente que reflexiona sobre el presente.

- *Aprender dialogando.* Si algo caracteriza a este programa educativo es que el aprendizaje que se propone se materializa mediante el diálogo. “Escuelas con Memoria” se concibe como un espacio de encuentro y diálogo de las políticas públicas del Gobierno de Navarra, impulsadas a través del Instituto Navarro de la Memoria, con las propuestas educativas. Un diálogo permanente en torno a los procesos de violencia política del pasado, donde la memoria de los vencidos, víctimas de procesos de vulneración de derechos humanos, nos interpela. Un diálogo que, siempre que se puede, se lleva a cabo en lugares de memoria, en torno a una fosa, una obra pública construida con mano de obra esclava o en un memorial, donde se muestra en toda su crudeza la dimensión de la limpieza política y la represión física de la dictadura franquista, así como la importancia de ir en busca del recuerdo, a partir del testimonio de los familiares de las personas represaliadas o desaparecidas, entre otras fuentes. Un encuentro con familiares donde emerge con fuerza la complejidad del pasado, un pasado que conviene observarlo con una mirada crítica, que deberá ser educada para que alcance un rendimiento satisfactorio. Para optimizar esos encuentros, esa transmisión del recuerdo, de la memoria viva, habrá sido preciso que el alumnado haya tenido la oportunidad de abordar en el aula en las semanas o días previos una serie de prácticas educativas que le permitan contextualizar, histórica o socialmente, los hechos traumáticos del pasado más reciente que va a observar o escuchar en esos lugares de memoria. Prácticas educativas interdisciplinares que, a través de diferentes lenguajes, permitan al alumnado elaborar nuevas narrativas desde el pensamiento crítico, que les ayuden a acercarse a la complejidad del pasado, mucho menos unidireccional de lo que se ha transmitido de manera generalizada.
- *Educación el deseo.* Acercar al alumnado a la memoria significa aproximarlos a realidades temporal y vitalmente alejadas de ellos, al menos en apariencia.

---

<sup>4</sup> <https://pazyconvivencia.navarra.es/lur-azpian-bajo-tierra>

Ese contacto, somos testigos de ello, provoca rupturas, despierta un interés hasta entonces aletargado y moviliza resortes que invitan a quienes participan a cambiar su forma de ver las cosas y de desear un futuro, que ya empieza a ser presente, en el cual esos herederos de los derrotados encuentran nuevos espacios donde transmitir su drama y su reivindicación.

- *Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales*, a partir de una apuesta firme por proyectos que abarcan diferentes áreas y lenguajes, que desde la reflexión crítica se expresan también a través de propuestas artísticas transformativas como punto de partida o de arribo para la reflexión crítica en el aula. El objetivo al que apunta el programa es la generación de proyectos educativos de centro que revaloricen el papel de la memoria crítica, como puntos de encuentro de profesorado, alumnado y sociedad civil empeñados en el fortalecimiento de la ciudadanía democrática. Propuestas interdisciplinares que han superado la estructura pétrea, estanca, clásica, de los centros escolares y que debe fluir hacia su entorno social más cercano, hasta provocar que toda la sociedad se vea interpelada. Una vez en ese punto, no queda sino entablar un diálogo con otros entornos, con otros centros educativos donde se estén impulsando proyectos similares para ir construyendo un tejido social cada vez más crítico. En este sentido, la red de “Escuelas con Memoria, por la paz y la convivencia” que los departamentos de Relaciones Ciudadanas y de Educación del Gobierno de Navarra han creado este año 2021 pretende hacerse eco de las propuestas educativas que ya se han impulsado, así como generar espacios de encuentro para favorecer un diálogo entre ellas y, sobre todo, provocar que tengan un efecto multiplicador, que traspase, incluso, nuestro territorio.

Así pues, el programa “Escuelas con Memoria” parte de estos principios en su filosofía y en sus líneas de actuación. Ello no obsta para que haya docentes y centros que se sumen desde otras perspectivas didácticas, que participan en el programa en la medida en que incorporan la memoria a su trabajo didáctico.

#### **“ESCUELAS CON MEMORIA”: LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

El programa “Escuelas con Memoria” se estructura en torno a tres grandes ejes de acción: la formación del profesorado; las actividades con el alumnado, tanto en el seno de su propio centro educativo como en intercambio con alumnado de otras

escuelas e institutos; y la creación de una red de “Escuelas con Memoria”, a la que los centros educativos decidan adherirse para desarrollar sus propios proyectos memorialistas.

En lo que se refiere a la formación del profesorado, las propuestas formativas se vehiculan a través del Plan anual de Formación y los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, con el que el Instituto Navarro de la Memoria tiene abiertas vías de colaboración. Se pretende con ellas promover una actualización de la práctica docente, desde la introducción de estrategias metodológicas innovadoras en las que cobre protagonismo la transmisión de la memoria en diferentes soportes. Se trata, por tanto, de reflexionar sobre la importancia de la memoria como herramienta de aprendizaje educativo; conocer las políticas públicas de memoria y las experiencias desarrolladas en otros territorios; integrar los lugares de memoria en el ámbito educativo; compartir experiencias educativas en las que la memoria se haya convertido en el eje vertebrador; y producir materiales propios, adaptados a la realidad de cada centro, mediante la utilización de diferentes tipos de fuentes. Durante los últimos cinco cursos académicos, se han propuesto una serie de seminarios y cursos de formación para el profesorado, en los que se ha pretendido facilitar la actualización tanto científica como didáctica con el fin de que se proyecte hacia un trabajo en red por parte de los centros que participan en el programa.

Un segundo eje del programa “Escuelas con Memoria” ha sido el diseño y desarrollo de una serie de experiencias educativas que favorezcan la sensibilización del alumnado en torno a la memoria y la promoción del pensamiento crítico. Queremos subrayar que se pretende promover experiencias, a partir de la utilización de diferentes lenguajes. Estas experiencias adquieren sentido siempre y cuando la participación en ellas esté avalada por un trabajo de reflexión previo en el centro por parte tanto de docentes como del alumnado. Podemos diferenciar dos tipos de propuestas: unas están pensadas para ser desarrolladas en el marco de un centro educativo, aunque pueden significar también la salida del alumnado a realizar determinadas visitas; y otras se han diseñado por el Instituto Navarro de la Memoria para la participación simultánea de alumnado de varios centros.

Si bien el abanico de actividades es amplio<sup>5</sup>, se ha procurado primar aquellas que suscitan experiencias en el alumnado. Experiencias, claro está, enmarcadas en

---

<sup>5</sup> Un análisis más exhaustivo se hace en Layana Ilundain y Gastón Aguas, 2020.

los principios a que nos hemos referido. Experiencias que permiten el diálogo con familiares, arqueólogos, miembros de asociaciones, ya sea en la visita a una exhumación, donde se desvela lo más profundo de la ignominia de la violencia franquista; o recordar la gesta malograda y trágica de los 795 presos que el 22 de mayo de 1938 se fugaron del penal de San Cristóbal, en el monte Ezkaba, caminando sobre sus pasos en la marcha “Las Botellas de la Libertad”, reflexionando sobre su destino, compartiendo conversación con testigos y familiares, rindiendo homenaje al final de las etapas. Como el encuentro intergeneracional en el Parque de la Memoria de Sartaguda, donde cientos de jóvenes escuchan y conversan con familiares de represaliados, pero presentan también sus creaciones literarias, musicales o artísticas.

No todas las experiencias que se proponen permiten dialogar con protagonistas, pero sí establecer diálogos de índole diversa. Por ejemplo, el que se establece con los lugares de memoria en las visitas de los jóvenes, al reflexionar sobre el papel que desempeñan como testimonio de las atrocidades en ellos cometidas, a través de los elementos artísticos o explicativos en ellos instalados; o con obras teatrales que tienen como eje la memoria, y que ha permitido lanzar un programa específico, “Teatro con Memoria”, en que el alumnado trabaja previamente la temática de la obra a la que va a asistir y participa en diálogos con el elenco que la representa.

El tercero y último constituye, además, el horizonte final de todo este proyecto: la creación de una red de “Escuelas con Memoria”. Estamos convencidos de que la consolidación del programa vendrá dada no sólo por la implicación del profesorado más militante en materia de memoria, sino por la apuesta de los centros por convertirse en “escuelas con memoria”. Por ello, se ha trabajado en un convenio con el departamento de Educación, que es el competente en esta cuestión, para formalizar un vehículo de adhesión al programa por parte de los centros. Ese convenio, ya concretado, se está difundiendo por escuelas e institutos, con el propósito de implementarlo desde este mismo curso 2021-2022. Puede acabar siendo un mero soporte administrativo común para una serie de experiencias que, de facto, ya están en marcha en algunos centros educativos. O, por el contrario, a partir de una corriente colaborativa intercentros, enriquecer notablemente los proyectos en marcha o generar nuevas propuestas que emerjan de la confrontación dialéctica que entre ellos se pueda dar. Una red de “Escuelas con Memoria” que, impugnando los códigos pedagógicos y profesionales clásicos, favorezca el diálogo más allá de los muros que

encorsetan a los centros educativos y permita que diferentes miradas y pensamientos, diferentes realidades sociales, nutran con sus propios puntos de vista un horizonte que alimente el deseo de conocer, pensando históricamente el pasado y problematizando el presente.

### **UN BALANCE NECESARIAMENTE PROVISIONAL**

Resulta complicado presentar un balance riguroso, de luces y sombras, cuando el programa está en fase de difusión y de implantación. Más sí cabe si se tiene en cuenta que el Instituto Navarro de la Memoria desarrolla políticas públicas de memoria, políticas de carácter transversal, que en lo concerniente a los programas educativos debe considerar que la competencia al respecto corresponde al Departamento de Educación. En este sentido, nos corresponde diseñar líneas y propuestas, fomentar y amparar el interés que docentes y centros educativos muestran por trabajar la memoria en el aula, aportar financiación, recursos, asesoría y mediaciones, etc. Pero siempre en el campo de lo propositivo, de suscitar, de sugerir, de apoyar. Eso pretende nuestra oferta formativa y de actividades, posibilitar que los centros lleguen a donde por sí solos resultaría utópico. De alguna manera, el programa, así, también pretende educar el deseo, sumando nuevas complicidades.

¿Qué consecuencias se derivan de ello? Por una parte, la voluntariedad del programa hace que quienes se suman a él lo hacen con ciertas dosis de entusiasmo, necesario para un primer impulso, que en todo caso debe echar raíces en los centros. Ese es el principal desvelo del Instituto Navarro de la Memoria, que la aludida red de “Escuelas con Memoria” vaya tomando forma. Por otra parte, esa misma voluntariedad hace que un sector del profesorado, poco interesado en incorporar la memoria a su trabajo docente, permanezca al margen del programa, lo cual sin duda imposibilita la generalización del acceso del alumnado a estas propuestas.

Tampoco hay evidencias suficientes para conocer el impacto del programa, lo que requiere investigación sobre resultados para evaluar si los enfoques son acertados. A este respecto, se está promoviendo que alumnado del MUPES aborde investigaciones en el marco de sus Trabajos de Fin de Master. En este sentido, se han presentado en la UPNA varios trabajos en referencia al programa, con propuestas de interés. Mientras tanto, vamos avanzando con intuiciones y percepciones, con pequeñas evaluaciones de las experiencias y con una satisfacción bastante

generalizada entre centros, docentes y alumnado que participan en las propuestas ofrecidas y en los proyectos de centro. No es cosa menor.

## REFERENCIAS

- Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- 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.
- 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.
- Hernández Sánchez, G. y Mainer, J. (2021). La cultura como campo de batalla: una conversación con Enzo Traverso. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 73-98. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.4.19258>
- Layana Ilundain, C. y Gastón Aguas, J.M. (2019). Memoria histórica y compromiso institucional: el Instituto Navarro de la Memoria. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 37, 79-106. <https://doi.org/10.14201/shhcont37201979106>
- Layana Ilundain, C. y Gastón Aguas, J.M. (2020). “Escuelas con Memoria”. El programa educativo del Instituto Navarro de la Memoria. *Nuestra Historia*, 9, 217-232.
- Merchán, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro.
- Reyes Mate, M. (1991). *La razón de los vencidos*. Anthropos.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, 165, 31-42. <https://doi.org/10.4000/rfp.1058>

## ¿El siglo del nacionalismo? Vidas cosmopolitas en la Europa del Ochocientos

### The Century of Nationalism? Cosmopolitan lives in 19<sup>th</sup> Century Europe

**César Rina Simón**  
*Universidad de Extremadura*  
cesrina@unex.es

Recibido en octubre de 2021  
Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24278

#### RESUMEN

Este artículo aborda las tensiones entre nacionalismo y cosmopolitismo en el siglo XIX, poniendo de relieve el horizonte de posibilidades y las derivas de ambos modelos. El análisis toma como eje la obra *Los Europeos. Tres vidas y el nacimiento de la cultura cosmopolita*, del historiador Orlando Figes, para ejemplificar estas tensiones en dos temáticas principales: la nacionalización de la ópera de Wagner y la irrupción con el ferrocarril del turismo de masas. A partir de estos dos casos se ha problematizado el tópico historiográfico del siglo de los nacionalismos. Qué duda cabe de que los procesos de nacionalización acapararon más energías y espacios que las alternativas federales, universalistas o cosmopolitas, pero el proceso histórico no fue unidireccional. Esto es relevante para el ámbito educativo y la consideración del nacionalismo como única forma posible de estructurar el mundo.

**Palabras clave:** nacionalismo, cosmopolitismo, historia de la cultura, siglo XIX, Europa.

#### ABSTRACT

This article investigates the tensions between nationalism and cosmopolitanism in 19<sup>th</sup> century, highlighting the horizon of possibilities of both models. The analysis starts from the book *The Europeans. Three Lives and the Making of a Cosmopolitan Culture*, written by the historian Orlando Figes. We will reflect on these tensions in two lines: nationalization of Wagner's opera and irruption of railroad and mass tourism. We have also problematized the historiographic topic of the century of nationalism. There is no doubt that the nationalization processes hoarded more energy and space than the federal, universalist, or cosmopolitan. But the historical process was not unidirectional. This is relevant for the educational field and the consideration of nationalism as the only possible way to structure the world.

**Keywords:** nationalism, cosmopolitanism, history of culture, 19<sup>th</sup> century, Europe.

#### Referencia

Rina Simón, C. (2022). ¿El siglo del nacionalismo? Vidas cosmopolitas en la Europa del Ochocientos. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 229-238. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24278

## MÚSICA COSMOPOLITA—MÚSICA NACIONAL

El 16 de abril de 1849, tras meses de ensayos, la Ópera de París abrió sus puertas para el estreno de *Le prophète*, obra de Giacomo Meyerbeer, que le convirtió en el compositor mejor pagado de la historia. La Ópera atravesaba dificultades económicas desde la revolución de febrero de 1848 y puso todas sus expectativas de recuperación en esta obra. *Le prophète* no defraudó. Sus alardes técnicos —fue la primera representación en emplear luz eléctrica para simular un amanecer y bailarines a patines—, la actuación de la protagonista, Pauline Viardot, y su doble mensaje revolucionario la convirtieron en un fenómeno internacional: Nueva York, Constantinopla, San Petersburgo... La ópera era una alegoría de los procesos revolucionarios. Contaba la historia del profeta Juan de Leiden, líder en 1534 de una revuelta anabaptista contra el príncipe-obispo de Münster. Llegaron a controlar Westfalia y otros enclaves, pero al año fueron derrotados. Era inevitable establecer paralelismos con las revoluciones liberales de 1789, 1830 y la oleada revolucionaria del año anterior que había derrocado monarquías y aprobado constituciones pero que estaba siendo derrotada. Meyerbeer había compuesto una ópera cosmopolita, pensada para un público francés, pero siguiendo la línea musical de la ópera italiana, hegemónica entonces. Estaba pensada para ser representada en teatros de toda Europa y su mensaje y estética pretendían ser universales. Buena parte de la intelectualidad europea se volcó en elogios hacia una obra que permitía mantener encendida la llama revolucionaria. Al mismo tiempo, representaba la alianza entre el arte y las proezas técnicas, manifestación de la idea de progreso que por su propio peso transformaría el mundo, levantaría repúblicas, afianzaría libertades e iría paulatinamente limando las diferencias nacionales y creando una comunidad cosmopolita.

A mediados del siglo XIX, buena parte de la intelectualidad liberal, republicana y socialista europea creía que el progreso histórico iba a acabar con las particularidades nacionales. No era el caso de Wagner, inmerso entonces en un proyecto de creación de una ópera que representara el *Volkgeist* alemán y que fuera una manifestación artística eminentemente nacional y culta. Wagner llegó a París en 1839 como compositor de óperas al uso. Solicitó ayuda a Meyerbeer, uno de los compositores de mayor prestigio, que le firmó varias cartas de recomendación y le apoyó económicamente. Las primeras óperas de Wagner —*Rienzi* y *Les Huguenots*— llevan su impronta. Tras varios fracasos, Wagner en 1842 se trasladó a Dresde y comenzó

a renegar de las composiciones de Meyerbeer, por superficiales, populares y poco nacionales. Para Wagner, París, y por extensión la cultura europea, se había entregado al mercantilismo y a la superficialidad, aspectos que confrontaba con el espíritu artístico alemán. Mientras Meyerbeer apoyó económicamente y con sus influencias los proyectos de Wagner, éste le reconoció como maestro, al menos hasta 1849. *Les Huguenots* marcó la ruptura definitiva. Wagner, como también había hecho Schumann, criticó duramente la ópera clásica desde la óptica de un nacionalismo alemán esencialista y excluyente, opuesto a los ideales cosmopolitas y al internacionalismo revolucionario. Planteó la existencia de un arte alemán superior y, por tanto, de un modelo civilizacional jerárquico en el que Alemania estaba en la cúspide —ideal que no era novedoso pero que sí adquirió una forma artística relevante y que sería aprovechado posteriormente por el nazismo—. Las revueltas de Dresde de 1849, en las que participó Wagner, ya estuvieron impregnadas de nacionalismo y de antijudaísmo. En 1850 Wagner publicó un artículo en la revista *Neue Zeitschrift für Musik* muy crítico con Meyerbeer y *Le prophète*, en el que desarrolló su teoría musical nacionalista y racista. Para Wagner la música debía estar impregnada de espíritu nacional y no determinada por intereses comerciales, que eran los que inspiraban la música de Meyerbeer, al que acusaba de “banquero judío” y de alterar la esencia musical nacional para hacer caja. Los judíos eran un pueblo sin nacionalidad y susceptibles por su condición apátrida de contaminar las esencias patrias.

Siglo y medio después, Meyerbeer, y de alguna manera las expectativas cosmopolitas, han desaparecido de los libros de historia. Este y otros ejemplos componen el ensayo historiográfico de Orlando Figes (2020), *Los Europeos*, magnífico tanto por su ritmo narrativo heredero de la tradición historiográfica inglesa como por la tentativa de explicar el conjunto de transformaciones que levantaron los pilares políticos, socioeconómicos y culturales del mundo actual. *Los Europeos* utiliza como *leitmotiv* el trío amoroso formado por el matrimonio Louis Viardot —hispanista e historiador del arte francés— y Pauline Viardot —la cantante de ópera más reconocida de la época, de la saga española de los García— y el escritor ruso Iván Turguénev para abordar el fenómeno cosmopolita de las élites artísticas y las transformaciones sociales y culturales del siglo XIX. Un tiempo en el que convivieron las expectativas cosmopolitas —hijas de la Ilustración, pero también de la revolución, el republicanismo y la democracia— y el paulatino proceso de nacionalización en torno a Estados que habían convertido lo nacional en el elemento central de su legitimidad política,

sustituyendo los paradigmas religiosos premodernos. Se trata de un libro de combate. Orlando Figes lo ha escrito en respuesta al Brexit —de origen británico, se ha nacionalizado alemán— y en defensa de un espacio cultural compartido frente al creciente auge de los nacionalismos excluyentes y violentos que están reverberando en todo el continente.

## LAS PARADOJAS DE LA MODERNIDAD

La historiografía ha tipificado el siglo XIX como la era de los nacionalismos. No cabe duda de que esta clasificación responde a una realidad tangible: a lo largo del Ochocientos los Estados europeos se consolidaron como naciones articuladas en comunidades imaginadas (Anderson, 2003) que sustentaban su diferencia del resto de las naciones en particularidades culturales, lingüísticas, históricas, raciales, etc. Este proceso de construcción tomaba elementos previos reconocibles por parte de las comunidades —las narrativas nacionales tenían que ser creíbles (Smith, 1998)—, pero se redibujaron con la participación activa de historiadores (Hobsbawm, 2000; Thiesse, 1999; Berger, 2007), que articularon la genealogía del grupo nacional antes de su concreción como nación. No menos importantes fue el papel de otros agentes culturales, y de lo simbólico y lo banal (Billig, 1995).

El nacionalismo se convirtió en la metaideología de la contemporaneidad, empapando todas las propuestas políticas. En las tensiones entre nacionalismo e internacionalismo, el primero de ellos ha tenido la primacía, como se puede comprobar en todos los procesos bélicos del período, en los que el internacionalismo y la solidaridad de clase se vieron superadas por la apisonadora de la movilización patriótica.

Sin embargo, tipificar el Ochocientos como sólo el siglo del nacionalismo supone minusvalorar dos aspectos no menos importantes de ese período. El primero es la tradición cosmopolita de matriz ilustrada que mantuvo su vitalidad como proyecto político posible al menos hasta la década de 1870, reforzada por el ecumenismo católico, el internacionalismo socialista, el federalismo republicano, el utopismo capitalista, etc. (Rina Simón, 2016). El segundo es la confianza en la escatología del progreso, que tenía una dimensión cosmopolita. Por esto mismo, la vinculación entre el Ochocientos y el nacionalismo es una categorización hecha *a posteriori*, realizada por los historiadores conociendo el resultado final de estos debates; lo cual no facilita el acercamiento a la pluralidad de propuestas posibles planteadas en el período en el

que se conformó la cosmovisión política, social y cultural contemporánea. Tampoco contribuye a la comprensión del carácter contingente de los acontecimientos (Rina Simón y De la Montaña Conchiña, 2019).

Quizá la clave para entender las transformaciones de la modernidad pasa por detenernos en las “paradojas” de sus nociones cronoespaciales. La historiografía ha abordado en extensión la paradójica relación con el tiempo de la modernidad, concebido como una proyección lineal de progreso hacia el futuro pero al mismo tiempo transitado por un fenómeno novedoso de búsqueda, exaltación y consolidación del presente en narrativas y estéticas sobre el pasado (Fernández Sebastián, 2021). Las mismas sociedades que celebraban los avances científicos en exposiciones y ponían sus expectativas de futuro en el progreso conmemoraron los héroes del pasado nacional, levantaron sus edificios con estéticas *neo* y aprobaron sus constituciones políticas conectándolas con el pasado medieval. Es decir, la modernidad diferenció pasado y futuro (Lowenthal 1998), que se convirtieron en dos categorías centrales para unas sociedades que experimentaron lo que Koselleck (2001) interpretó como una aceleración de su experiencia temporal. Ambos procesos, lejos de contradecirse, forman parte intrínseca de la modernidad y hoy día siguen determinando nuestros imaginarios culturales, volcados al mismo tiempo hacia unas expectativas de progreso —principalmente ciberutópicas y capitalistas— y hacia la rememoración y recreación del pasado. El presente se ha convertido en una camisa de fuerza.

Por el contrario, hasta fechas muy recientes la historiografía no ha prestado atención a las paradojas espaciales de la modernidad (Storm, 2019). Hannah Arendt (1998) ya señaló esta tensión para los nacionalismos europeos, que por un lado se habían construido como territorios finitos y bien delimitados culturalmente a la par que cifraban su prestigio y regeneración nacional en la conquista de nuevos espacios. Lo finito y delimitado cobraba sentido si se expandía por el planeta. En este sentido, la modernidad provocó un doble movimiento de globalización-homogeneización y reterritorialización y reafirmación de lo local (Bauman, 2005; Lipovetsky, 2006; Beck, 1998), lo que algunos sociólogos y antropólogos han conceptualizado como glocalización.

## FERROCARRIL, TURISMO Y LA BÚSQUEDA DEL OTRO

Figes aborda esta tensión espacial con el ejemplo del ferrocarril y el surgimiento del turismo de masas como actividad de ocio predilecta. El ferrocarril contribuyó a la experiencia de estrechamiento del mundo. Los viajes se acortaron sustancialmente, se volvieron seguros e incluso asequibles económicamente para un porcentaje mayor de población. El *grand tour* artístico por Italia o el viaje “orientalista” por la península Ibérica adquirió una nueva dimensión. En la década de los años cuarenta del siglo XIX, los nacionalistas portugueses recibieron con bastante cautela el desarrollo de vías férreas en la península ibérica. Alexandre Herculano fue uno de sus principales opositores. El historiador liberal del medievo portugués señalaba que el ferrocarril incrementaría los contactos comerciales y culturales hasta el punto de que iría limando las particularidades nacionales y homogeneizando a los pueblos del mundo. Un joven periodista liberal-progresista, Lopes de Mendonça, mantuvo con Herculano una intensa polémica en la prensa en 1853 (Rina Simón, 2020, p. 136), donde defendió que el mejor mecanismo para garantizar la soberanía portuguesa era que el país entrase en la vía del progreso y saliera de su letargo. En última instancia, Lopes de Mendonça señalaba que el movimiento de homogeneización del mundo por la fuerza del progreso era irreversible. Estos debates se dieron en todos los Estados de Europa. A nadie le pasaba desapercibido que el incremento de movilidad y el contacto entre personas provocarían una tendencia homogeneizadora.

Sin embargo, el resultado fue distinto y el ferrocarril sirvió también para extender sobre el territorio la soberanía del Estado de manera más ágil, articular el mercado capitalista a nivel nacional y, no menos importante, para que los viajeros descubrieran las diferencias existentes entre los países. Esto se hace palpable en los viajeros ibéricos que cruzaron en tren al país vecino. Impregnados de anhelos iberistas, sus memorias del viaje relatan una primera impresión al comprobar que las fronteras eran convenciones entre las naciones pero que no respondían ni a límites naturales ni a diferencias culturales sustanciales. Sin embargo, a poco que se internaban en el territorio del otro país, comenzaban a “descubrir” diferencias caracterológicas que habrían provocado históricamente la escisión peninsular.

El ferrocarril propició la irrupción del turismo de masas que, lejos de ser una dinámica novedosa, representa la forma de ocio característica de la modernidad. Fontane, en *Viajes Modernos* de 1873 (Figes, 2020, p. 258) señalaba que “en los viejos tiempos la gente se divertía hablando del clima” pero en la actualidad lo hacían

“hablando de viajes”. “¿A dónde fueron este verano?, es todo lo que dice la gente entre octubre y Navidad”. Con el turismo surgieron las agencias de viajes, las tiendas de *souvenirs*, las guías, los restaurantes y hoteles, las grandes exposiciones universales, etc. En efecto, el ferrocarril estaba acelerando la globalización de la sociedad europea, pero la partida se acabó decantado por el viaje nacionalista, el viaje que buscaba la “otredad.” Las guías de viajes contribuyeron a consolidar los imatipos nacionales, en tanto que sus descripciones sobre el carácter o las “esencias” del territorio conformaban los imaginarios de los turistas. Los autóctonos tampoco querían defraudar las expectativas de los turistas y estandarizaron sus espacios, comportamientos e incluso vestimenta a los cánones turísticos. Figes recoge múltiples testimonios de este tipo —el andaluz fue el imatipo más popularizado sobre lo que era España (Hernández-Ramírez, 2008) —, como el de Turguénev, cuando se burlaba de los turistas ingleses que “ven a una mujer pelirroja en un pueblo y anotan en su cuaderno que la población femenina de dicho pueblo es pelirroja”. Nicolás Díaz y Pérez (1877), republicano, masón y autor de una de las primeras guías —novelada— de la línea en ferrocarril de Madrid a Lisboa, se mofaba de su compañero de viaje inglés señalando en cada parada cómo anotaba ideas erróneas que luego haría pasar por ciertas en un libro. El ferrocarril y el turismo homogeneizaron muchos aspectos de la sociedad europea al tiempo que contribuyeron a marcar las diferencias nacionales.

### LA TENSIÓN NACIONALISMO—COSMOPOLITISMO Y LA DIDÁCTICA CRÍTICA

En 1795, Kant publicó un breve ensayo-propuesta cosmopolita: *Hacia la paz perpetua*. Como la mayoría de las élites intelectuales ilustradas (Febvre, 2001), confiaba en que la diplomacia iría desterrando las guerras del continente Europeo y que tendería hacia la homogeneización. Sus expectativas impregnaron las culturas políticas liberales, republicanas y socialistas y su pervivencia en el tiempo, aunque en un segundo plano, constata que el siglo de los nacionalismos fue también el de otras alternativas igualmente posibles. Figes recupera la historia del cosmopolitismo decimonónico para reivindicar el proyecto de confraternización europeo. Es cierto que se centra en unas élites artísticas determinadas —dejando de lado las amplias masas de población obrera— cuyo cosmopolitismo siempre fue una de sus señas de identidad. Pero no cabe duda de que las cuestiones que aborda permiten comprender —incluso trabajar en el aula— el conjunto de transformaciones del Ochocientos que

han dado forma al mundo actual. Este tipo de obras nos recuerdan que la estructuración del planeta en Estados-nación es el resultado de un proceso histórico contingente y de decisiones humanas, no es la forma natural ni la única alternativa — tal y como la plantea la ideología nacionalista—.

La Historia enseñada en las aulas y en todos los niveles educativos mantiene aún hoy las funciones identitarias que la convirtieron en disciplina troncal en el siglo XIX. Tanto el currículum como los manuales escolares inciden en unas narrativas que ligan diferentes acontecimientos, personajes y hazañas y conectan el presente de la comunidad con un pasado seleccionado y, no en pocas ocasiones, mitificado. La Historia en las aulas continúa ofreciendo argumentos para imaginar la comunidad político-cultural y dotarla de un aura de antigüedad y de caracteres compartidos; de ahí que haya resistido —e incluso ampliado su espacio— como materia troncal en los programas educativos de todas las Autonomías frente a la paulatina marginación y exclusión del resto de materias humanísticas. La inclusión en el currículum de la historia del cosmopolitismo y sus múltiples experiencias puede contribuir desde la didáctica crítica a cuestionar las narrativas teleológicas que presentan como “natural” o concluso el modelo de los Estados-nación y profundizar en una noción conflictiva del pasado, cuyos ejes hegemónicos siempre han tenido alternativas.

#### REFERENCIA PRINCIPAL

Figes, O. (2020). *Los europeos. Tres vidas y el nacimiento de la cultura cosmopolita*. Taurus.

#### REFERENCIAS

Anderson, B. (2003). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.

Bauman, Z. (2005). *La globalización: sus consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

Berger, S. (2007). The Power of National Pasts: Writing national History in Nineteenth –and Twentieth- Century Europe”. In S. Berger (ed.), *Writing the Nation, Global Perspectives* (pp. 30-62). Palgrave Macmillan.

- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Sage.
- Díaz y Pérez, N. (1877). *De Madrid a Lisboa. (Impresiones de un viaje)*. Est. Tip. de M. Minuesa.
- Febvre, L. (2001). *Europa. Génesis de una civilización*. Crítica.
- Fernández Sebastián, J. (2021). *Historia conceptual en el atlántico ibérico. Lenguajes, tiempos, revoluciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Ramírez, J. (2008). *La imagen de Andalucía en el turismo*. Centro de Estudios Andaluces.
- Hobsbawm, E.H. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.
- Lipovestky, G. (2006). *La felicidad paradójica*. Anagrama.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.
- Rina Simón, C. (2016). *Iberismos. Expectativas peninsulares en el siglo XIX*. Funcas.
- Rina Simón, C. (2020). *Imaginar Iberia. Tiempo, espacio y nación en el siglo XIX en España y Portugal*. Comares.
- Rina Simón, C. y De la Montaña Conchiña, J.L. (2019). Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia. *Tempo e Argumento*, 26, 287-317. <https://dx.doi.org/10.5965/2175180310262019287>
- Smith, A.D. (1998). *Nationalism and Modernism*. Routledge.
- Storm, E. (2019). The Spatial Turn and the History of Nationalism: Nationalism between Regionalism and Transnational Approaches. In E. Storm & S. Berger (eds.), *Writing the History of Nationalism* (pp. 215-239). Bloomsbury.
- Thiesse, A.M. (1999). *La Création des identités nationales. Europe XVIII-XIX siècle*. Seuil.

