

CAMPO PROFESIONAL, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APUNTES DE DIDÁCTICA CRÍTICA PARA TIEMPOS DE DESOLACIÓN

Raimundo Cuesta (Feducaria-IES Fray Luis de León de Salamanca)

Resumen

En este artículo se defiende la necesidad de unir la formación del profesorado y los postulados de una didáctica crítica. Para ello se sugiere cuestionar el código disciplinar del conocimiento escolar y el campo profesional de los docentes. El estudio sociogenético de la construcción de las disciplinas escolares y de las prácticas docentes constituyen componentes insoslayables de cualquier propuesta de formación y de didáctica crítica. Al mismo tiempo, se indican, al final del texto, algunas intervenciones inmediatas para afrontar, merced a una doble estrategia, el conservadurismo del actual contexto político-educativo.

Palabras-clave

Código disciplinar; campo profesional; didáctica crítica; habitus; educación del deseo.

Abstract

This paper supports the idea that teacher training should follow a critical teaching approach. To do so, it is suggested to question both the disciplinary code of school knowledge and the teacher's professional field. The socio-genetic study of how school subjects and teaching practices are built is an unavoidable element of any proposal of training and critical teaching. In the conclusions, some immediate actions are proposed to cope, through a two-pronged strategy, with the current conservative political and educational environment.

Keywords: *Disciplinary code; professional field; critical teaching; habitus; education of desire*

1.-Empezar por el principio: poner en cuestión los “principios”

Es preciso establecer algunas consideraciones preliminares antes de abordar la formación del profesorado y la didáctica como actividad crítica. En cierta manera, “cuando se lee un texto, uno siempre se está leyendo a sí mismo” (Cherryholmes, 1998, 86). Uno lee su propia historia y el pasado siempre comporta un cierto sentimiento de vértigo, porque indefectiblemente lo experimentamos como “un país extraño”. De modo que la invitación a pensar el texto siguiente se acompaña de la recomendación de hablar de nuestro pasado como profesores, formadores y “expertos” en relación con las reformas educativas que hemos vivido y compartido. Tengo por cierto que ello constituye condición previa e

insoslayable para cuestionar nuestros “principios” e imaginar el porvenir de la formación del profesorado y de una didáctica crítica.

Durante más de un siglo hemos creído que estábamos cambiando las reglas del conocimiento para hacer que tanto las escuelas como la sociedad fueran más humanas y justas. Esas reglas suponían un enfoque intelectual sobre qué y quién aparece representado en el currículum. En las reformas más recientes, la búsqueda de una escuela y una sociedad más equitativa ha permitido que los actores (que son privilegiados y que deberían ser privilegiados en el currículum) se conviertan en un punto central del currículum y de la enseñanza, como el contenido en la idea de un currículum que sea intercultural. Este enfoque de la reforma (...), ha permitido realizar ciertos progresos al aumentar la representación de grupos marginados social, económica y culturalmente. Sin embargo, tal como ha ilustrado este estudio, las reglas de la representación y la división en pedagogía han permanecido prácticamente intactas en las prácticas cotidianas de la escolarización. Así pues, y aunque se han reformado algunos aspectos de la escolarización, las reglas de poder siguen siendo las mismas que las del pasado siglo.

Popkewitz (1998, 138).

A pesar de su desabrida prosa, el texto nos incita a explorar algunos límites del cambio escolar. Y ello no puede verificarse al margen de una apreciación de mayor latitud acerca de la tan mentada crisis de identidad de la escuela nacida bajo los auspicios del capitalismo y del pensamiento vinculado a la racionalidad moderna. Un pensamiento que situó la razón pedagógica en el centro de todas las razones y de todos los discursos desiderativos de un mundo mejor, y que, sin embargo, se plasmó en una existencia institucional bifronte y profundamente ambivalente, siempre oscilante entre la utopía y la burocracia, entre la represión y la liberación, entre el jardín epicúreo y la vigilante cárcel punitiva, entre el placer y la negación del deseo.

Lo que parece probado, no obstante, es que los ideales culturales sobre los que se había fundado la modernidad y en especial su ideal educativo, ya no proporcionan sentido en el contexto de la condición cultural postmoderna. La restauración cultural con la que la actual recomposición del discurso educativo pretende responder a este vacío de sentido llenándolo con la disciplina del mercado y la restauración de las viejas certezas del conservadurismo puede ser

económicamente eficiente e incluso electoralmente rentable, pero desde la perspectiva de la idea política en la cultura pedagógica de la modernidad no parece más que un síntoma de morbilidad. El valor de la débil utopía que ahora se llama ofensiva postburocrática sobre el discurso educativo radicaría en haber puesto de manifiesto el agotamiento de una cierta forma de confiar en la razón moderna en el mundo turbulento de este fin de siglo. Eso no quiere decir, sin embargo, que tengamos que ver en dicha ofensiva la única opción posible, por más que sus fundamentos epistemológicos guarden una estrecha afinidad con la crítica postmoderna del universalismo y las soluciones globales y por más que las fibras emocionales que templa sean parte de nuestra experiencia cotidiana de la incertidumbre.

Terrén (1999, 292).

Los textos, a lo que se ve y para utilizar expresión ajena, “hablan con muchas voces”, nos arrastran de un tema a otro hasta toparnos con las múltiples aristas que posee esta crisis de identidad y de legitimidad del espacio institucional sobre el que se levanta el sistema educativo. Para gobernar las “voces” emanadas de los textos en una dirección determinada y no naufragar en el inmenso piélago de la condición postmoderna, me gustaría destacar, a modo de eco de mi propia lectura, la quiebra de la confianza otrora cuasi infinita en el valor de uso y de cambio del conocimiento que la escuela proporciona. Tal quebranto posee sin duda una doble dimensión: epistemológica (la relativización del conocimiento) y social (su depreciación como capital cultural). Porque, a mi entender, una especulación crítica y autocrítica sobre la institución escolar y las reformas educativas (“el sempiterno sueño de una reforma pendiente”) es tarea inevitable en el *iter* formativo de cualquier docente.

Una vía especialmente pertinente para llegar a pensar en profundidad todas las caras (incluso la “cara oculta”) de la institución escolar estriba en la contemplación de los distintos tipos de conocimiento que, de forma muy particular, allí se dan cita. La radiografía del conocimiento escolar y de los códigos que rigen su desenvolvimiento constituye parte del programa no desdeñable de una teoría social crítica volcada hacia la elucidación de las reglas de producción, distribución y apropiación del saber en el capitalismo tardío.

2.-Los códigos del conocimiento escolar

A fuer de ser sincero, creo que nos encontramos muy lejos de haber desentrañado el genoma disciplinar del conocimiento escolar. No desearía que el símil biológico se interpretara como una velada apología sociobiológica, tan recurrente como estéril en las ciencias sociales, ahora que está a la última la “genetización de los niños” (Rifkin, 1999, 162) y la narcisista psicologización de los “yoes”. Simplemente me daría por satisfecho si se entiende bien que el conocimiento que se practica cotidianamente en las aulas comparece, en forma de disciplinas escolares, con unas señas de identidad intransferibles, con unos rasgos propios. Es, en efecto, tal como puso de relieve la sociología crítica de la educación, el conocimiento escolar resulta descontextualizado, asignaturizado, libresco, abstracto, individualista, examinatorio. En las disciplinas escolares puede hallarse, al decir de Goodson (1995), la “caja negra” del sistema educativo moderno.

Yo mismo he tratado en la última década de investigar algunos de los “secretos” y “misterios” que envuelven a la historia como materia de enseñanza. No es la oportunidad de desvelar aquí y ahora en pormenor los resultados, pero sí quizás convenga mostrar en voz alta algunas inferencias e incluso recurrir a la autocita:

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares donde asentarse y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción...

(...) Las diferencias sustanciales entre saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen las leyes del conocimiento escolar. Como diría Bernstein (1998, 63), las disciplinas escolares son “materias imaginarias” (porque) entre la producción y reproducción intervienen un conjunto de agentes de recontextualización, que efectúan una operación alquimística de transmutación. Esta “alquimia” de las disciplinas escolares (Popkewitz, 1994a, 127) representa, en mi opinión, para seguir con el símil, la quintaesencia del conocimiento escolar porque las disciplinas escolares son creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos. De ahí que se haya dicho que representan “el código que

dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada”(Chervel, 1991, 111).

Cuesta (2001, 221-254).

Muchas voces proceden, sin duda también, de este texto que pretende señalar algunos de los rasgos constitutivos y sociogenéticos del conocimiento escolar. Precisamente para intentar capturar la multiplicidad de dimensiones y de esa manera poder contemplar mejor la gama de problemas que implica una mirada sociohistórica del conocimiento escolar, he acudido al concepto de *código disciplinar*, que se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza. Se trata de una tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos. Así, en tanto que tradición inventada, el *código disciplinar* integra discursos, contenidos de enseñanza y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares (Cuesta, 1998, 20-21).

¿Qué puede aportar tal instrumento heurístico a la formación del profesorado y a las didácticas específicas?

En primer lugar me parece de gran fuerza formativa el estudio de la vertiente sociohistórica del conocimiento disciplinar que se adquiere y se practica en el aula (tanto del académico-universitario como del escolar), porque nos ayuda a evitar, entre otros males muy extendidos, las ilusiones epistemológicas que propenden a sacralizar los saberes velando los poderes que tras ellos se ocultan. Las disciplinas escolares y por tanto el conocimiento del que somos portavoces participan de la doble naturaleza (poder/saber) que Foucault atribuye a los “regímenes de verdad” convertidos en discursos científicos reglamentados. Ser consciente de tal condición obstaculiza la tan frecuente cosificación del conocimiento y de la verdad, pero además nos devuelve la conciencia perdida de nuestra condición de administradores (detentadores y suministradores) del saber disciplinar en un contexto social específico. Comprender las reglas de producción sociohistórica y las características peculiares de los saberes que enseñamos, comprender cómo se ocasionan las mutaciones alquímicas de ese saber...nos faculta para intervenir consciente y críticamente en los

procesos de producción de conocimientos que acontecen en el transcurso del aprendizaje escolar.

Ello implica tomar distancias respecto a nosotros mismos y al conocimiento del que, como docentes, somos portadores: Significa, en suma, una actitud de “vigilancia epistemológica” y de sospecha. La sospecha y la escucha como actitudes nietzscheanas:

En Nietzsche, la reflexión sobre el conocimiento adopta dos actitudes antagónicas y complementarias. La primera, de sospecha, se apresta al desenmascaramiento del conocimiento como un modo de engaño o ilusión, incluso como una manera de olvido: el conocimiento es propiamente desconocimiento; el saber, ignorancia. La segunda actitud, de escucha, atiende a la génesis de esas ficciones que pasan por verdades, a la recuperación de su sentido profundo, apuntando así a una "transvaloración de todos los valores". Ambas actitudes resultan así complementarias. Si la falsedad del conocimiento proviene del olvido o del enmascaramiento de su génesis, habrá de ser una genealogía (o una arqueología, en el sentido foucaultiano) o una hermenéutica la que desande el anterior camino y nos ponga en la pista del auténtico saber.

Lizcano (1998, 16).

Cuestionar el conocimiento implica, además, explorar las mediaciones que recontextualizan y generan el ser de las materias de enseñanza, huyendo del tan nefasto y frecuente reduccionismo didáctico “transpositivo” (enseñar es igual a enseñar la “buena“ ciencia), objeto de afortunada crítica en las páginas de esta misma revista por A. Luis (1999). Empero, ello no significa que se proponga sustituir el conocimiento disciplinar reificado actualmente adherido a la institución escolar por otro de corte meta(trans)disciplinar, pasando de un formalismo epistemológico tradicional a otro más alambicado y pretendidamente innovador, tal como defienden algunos (García-Merchán, 1997). Esta aseveración no parece que sea incompatible con eventuales incursiones “holistas” en los programas de formación del profesorado, pero manteniendo la recomposición de la didáctica específica de cada disciplina. El punto de sutura entre disciplinas se halla en la común relevancia social de todo conocimiento. Sería poco provechoso pasar del fetichismo de la asignatura al de unos hipotéticos metaconceptos inclusores de todo el saber o al de las farsas globalizadoras al uso.

No se trata de eso. La cuestión no consiste en una suerte de “pedagogización” psicologista del conocimiento. Las disciplinas han de seguir siendo un campo de reflexión, de formación y de actuación en el aula. Si bien es cierto que una didáctica crítica conduce inexorablemente a una profunda revisión de los criterios de selección de los contenidos de enseñanza actualmente vigentes, concediendo un papel capital a la relevancia social de los mismos, no es menos verdad que las estructuras disciplinares del conocimiento académico y las formas que cobra el mismo en el mundo escolar han de ser objeto prioritario de los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Desmenuzar las claves sociohistóricas de las disciplinas escolares que impartimos (y a veces, compartimos), descifrar el código disciplinar de cada una de ellas equivale a explorar las posibilidades reales de ocasionar mudanzas sustantivas e innovaciones auténticamente relevantes en el proceso de transmisión y construcción de conocimientos que nos competen como profesionales de la docencia.

En esta labor genealógica y crítica de disección de los discursos disciplinares habremos de encontrarnos irremediabilmente con nosotros mismos; allí, en el espacio social, donde habitan las reglas no visibles del campo profesional al que pertenecemos. Porque, no lo olvidemos, el *código disciplinar* del conocimiento escolar incluye no sólo los discursos sobre el saber “disciplinado”, sino también los usos corporativos y profesionales que históricamente han sido construidos como prácticas sociales de disciplinamiento de cuerpos y almas.

3.-El campo profesional: “guardianes de la tradición” y esclavos de la rutina

Con el término “guardianes de la tradición”, que tomo de prestado Ruth Elson, se aludía a la función ideológica y sociocultural de los libros de texto en los Estados Unidos. Ciertamente, una cosa es los textos inertes y otra muy distinta los “textos vivos” (término que se otorgó a los docentes en el debate hispano sobre la libertad de cátedra). La diferencia entre el instrumento (el manual escolar) y el agente social (el o la docente) no niega, sin embargo, la convergente misión defensiva de ambos. La economía política del libro de texto y la historia de las corporaciones docentes figuran como algunos de los elementos causales de las dificultades que entraña la innovación y el cambio escolar. Su capacidad de duración y su adaptabilidad, saltando fronteras espaciales y temporales,

por encima de circunstancias sociopolíticas muy variadas, resulta paradigmática de la resistencia a morir que, una vez fundadas, ofrecen ciertas instituciones sociales.

A menudo las barreras más formidables que se interponen en el camino de los cambios escolares son las que se esconden tras el espesor de un orden institucional no visible ni inmediatamente consciente. Pero “el mundo institucional es actividad humana objetivada” (Berger-Luckman, 1993, 83), es, pues, una construcción humana mediante la cual las prácticas de los sujetos generan la realidad y, por ende, se hacen a sí mismos. El sujeto docente es, según esta apreciación, por el mismo rol que ejerce, un sujeto de acciones institucionalizadas que le constituyen *qua* docente y que se encuentran reguladas por las leyes no escritas de un *campo profesional* configurado históricamente. Esta realidad constituyente del sujeto docente alcanza, utilizando categorías analíticas de Giddens (1995), a veces la forma de “conciencia discursiva” (expresión verbal de las condiciones sociales en que se realiza la propia acción), pero muy a menudo se queda una “conciencia práctica”, o sea, en una creencia resistente no verbalizada, en un saber pragmático no sujeto al dictado de la crítica racional. Las teorías de la estructuración (las estructuras a un tiempo como condicionantes y como resultado de la conducta), los conceptos de *campo* y *habitus* de Bourdieu y las aportaciones de la historia de los cuerpos docentes me han proporcionado algunas ayudas para interpretar la complejidad de la práctica docente. Todo ello no impide reconocer que, afortunadamente, “las instituciones, como el Poder mismo, nunca acaban de estar bien hechas, bien cerradas del todo. Siempre les quedan heridas por las que puede acaso respirar lo que nos queda de pueblo...” (García Calvo, 1999, 45).

A fin de comprender mejor el *campo docente* he estudiado, intentando paliar y salvar un vacío muy notable en la historiografía de las profesiones, la génesis de la corporación funcional formada por los catedráticos de instituto en España. La definición de cualquier grupo profesional no es fruto de un acto constituyente deliberado, es el resultado de una construcción sociohistórica, que configura las reglas propias de un *campo profesional*. Estas reglas, no escritas en su mayor parte, poseen la virtud de la durabilidad: se adhieren como una segunda piel y organizan la práctica docente como una coriácea tradición, una y otra vez revivida en el comportamiento cotidiano de los profesionales.

La indagación acerca del significado de una profesión y los saberes que le son o debieran ser inherentes nos obliga a situar a los docentes dentro de los estratos sociales especializados en el campo simbólico y la reproducción

cultural. Esta función sociocultural implica, en su significado más profundo, la administración y distribución de un conocimiento, que se pretende, a un tiempo, extender y restringir. Esta circunstancia supone objetivamente (y así, a veces, es vivida subjetivamente) una paradoja y contiene en sí misma una escisión entre la voluntad de enseñar (extender la cultura) y la obligación de seleccionar (restringir la cultura); esto es, la propia ocupación docente en los sistemas educativos modernos lleva consigo una contradicción entre el potencial de conocimiento socialmente disponible y la desigual carga de distinción social que se debe acumular como capital cultural en las diferentes clases sociales.

Pues bien, sólo el escrutinio histórico de las profesiones docentes, a modo de genealogía del presente, nos faculta para ahondar en el significado profundo de su debilidad profesional y de las contradicciones que se generan entre saberes y poderes, entre conocimiento disponible y distribución social del mismo. Por debilidad profesional de la docencia ha de entenderse el hecho, históricamente reiterado, como si de una extraña ley física se tratara, de que los rudimentos para el arte o técnica de enseñar se hayan ignorado o se hayan dado por supuestos. Históricamente se ha sobrentendido que el conocimiento del que es portador el profesorado de los diversos grados de la enseñanza contenía en sí mismo las claves de su propia difusión. De este modo la formación inicial, los sistemas de acceso y la propia actualización permanente en activo se han ajustado a esta concepción duradera y tácita, aunque ciertamente con matices propios en cada grado de enseñanza y en cada época.

Por encima de precisiones y detalles, cabe resaltar la fuerza invasiva y la duración de las convenciones socioculturales que marcan y delimitan el territorio de las prácticas de un *campo profesional*. Dentro de él la organización en cuerpos docentes normalizados (esto es, perfectamente jerarquizados y segmentados en distintas subclases de cultura y tareas profesionales) es una de las creaciones más duraderas, ya que su existencia (y su esencia) sobrevive a coyunturas e incluso a regímenes políticos de muy distinta especie. No siempre se ha reparado suficientemente en las repercusiones y significado de esta extraordinaria capacidad de supervivencia de las reglas socioprofesionales vinculadas a los sistemas educativos.

El peso del pasado se materializa, según el texto siguiente, como las “disposiciones” que hemos heredado:

En contra de la ilusión escolástica que tiende a situar un objetivo intencional en el fundamento de cada acción, y en contra de las

teorías socialmente más poderosas del momento que, como la economía neomarginalista, aceptan sin la menor discusión esa filosofía de la acción, el concepto de habitus tiene como función principal la de hacer hincapié en que nuestras acciones se fundamentan más a menudo en el sentido práctico que en el cálculo racional, o en que, en contra de la visión discontinuista y actualicista que comparten las filosofías de la conciencia (con la excepción paradigmática de la obra de Descartes) y las filosofías mecanicistas (con el binomio estímulo-respuesta), el pasado sigue presente y activo en las disposiciones que ha producido...

Bourdieu (1999, . 88-89).

El *habitus* es el nexo que explica las relaciones entre la lógica de un *campo profesional* y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su “conciencia práctica” como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo “natural” se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. En esta suerte de interiorización impremeditada del orden social estructural a través de la práctica del sujeto reside el enorme poder (la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica, que diría Bourdieu) de reproducción cultural. En el caso de la docencia, ese patrimonio de disposiciones interiorizadas como *habitus* se manifiesta como repetida comparecencia de un conjunto de prácticas rutinarias, algo parecido a un repertorio de “ideologías prácticas” que procuran “seguridad ontológica” a los sujetos y los reconcilian con las constricciones cronoespaciales de su entorno, con otras convenciones del contexto institucional y con las reglas no escritas del campo profesional.

No me queda la menor duda que el conocimiento de los mecanismos a través de los que se contruyen las prácticas del profesorado podrían ser de alguna utilidad en los programas de formación inicial y permanente; es más, son condición necesaria para intentar engendrar innovaciones y para reclamar una didáctica crítica que suponga, entre otras cosas, la impugnación de los códigos profesionales dominantes, pues en ellos reside uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad. Baste traer a la memoria lo que he llamado el “pase gremial”, o sea, el se “acata pero no se cumple”, que una y otra vez comparece como actitud corporativa dominante en la ya larga historia de las reformas educativas.

Ahora bien, este tipo de reacciones corporativas adquieren la forma de rutinas que adaptan al sujeto a la situación institucional de la cotidianeidad

y defienden su seguridad ontológica. Son, por tanto, algo más que la expresión voluntaria y sistemáticamente obstruccionista de un colectivo profesional, que en desmesurada opinión de algún sociólogo (Fernández Enguita, 1998 y 1999), estaría empeñado en echarlo todo a perder y, lo que es más grave, que, según el mismo parecer, dado su omnímodo control del sistema educativo, tendría la capacidad de frustrar todo proyecto reformista en aviesa complicidad con otros agentes sociales.

Dejemos por el momento sentado que el campo docente contiene un espacio de reglas implícitas y subculturas profesionales que son absolutamente pertinentes a la hora de explicar (tarea ésta que se nos antoja más propia del teórico social que la de estigmatizar con la culpa) la realidad docente, los sistemas de reproducción de la cultura y las contradicciones que viven y encarnan quienes actúan como intermediarios en los procesos de circulación del conocimiento. Aquí cobran pleno sentido las indagaciones de J. Merchán (2002) sobre lo que ocurre en la clase de historia o las razones que ensaya W. Carr (1996, 83) para tratar de dar cuenta del habitual desacuerdo entre las creencias y las prácticas profesionales de los docentes (esa escisión recurrente a lo largo de la historia corporativa entre lo que se hace y lo que se dice hacer), que se encontrarían más allá de las debilidades o carencias propias, y que estarían más en consonancia con las constricciones impuestas por la función social atribuida en cada momento al sistema escolar. De ahí que muy a menudo la “conciencia discursiva” de los docentes dé en expresarse como mecanismo de racionalización frente a supuestas o reales coerciones de distinta naturaleza. Y su práctica real muy a menudo adquiera la forma de rutinas defensivas para mantener la disciplina en el aula (Blanco, 1994) y para, haciendo ciertas las suposiciones de Bernstein (1998, 64-65), imponer en las secuencias de instrucción la fuerza dominante del “discurso regulador” del orden social sobre los instrumentos didácticos que lo hacen factible.

Por lo dicho hasta aquí, cualquier proyecto de formación y de didáctica crítica, de innovación y cambio de la escuela, ha de contar, entre otras consideraciones, con la especificidad y las reglas del campo profesional. Claro que, además, entre la realidad y el deseo se interponen muchas murallas. No basta, empero, con el deseo de cambiar. Es necesario que lo desiderativo se sustente en ideas capaces de mover el deseo en la buena dirección y no entretenerse en meras ensoñaciones.

4.-Los sueños de la renovación pedagógica: las disciplinas soñadas y las enseñadas

Cuando me internaba en el estudio de la historia como disciplina escolar en España, desde la LGE hasta la LOGSE (Cuesta, 1998), esto es, en pleno *modo de educación tecnocrático de masas*, distinguía entre la *historia soñada* y la *historia enseñada*. La primera era la disciplina imaginada y deseada por los promotores de la renovación pedagógica mientras que la segunda era la disciplina que realmente se impartía en las aulas. Entre una y otra se dejaba notar una gran distancia; en aquella predominaba el discurso crítico del tradicional *código disciplinar* de la historia; en ésta pervivían los usos más convencionales. Se venía, de esta suerte, a concluir que desde los años setenta se ha vivido un fenómeno de aceleración al que no han sido insensible, ni mucho menos, la historia escolar. El viejo código disciplinar ha sido impugnado en sus aspectos más declarativos y visibles, en los propios contenidos de la educación histórica. Los discursos renovadores de la historia soñada, haciendo uso de viejas y nuevas ilusiones epistemológicas y psicológicas, han puesto, una y otra vez, en entredicho la enseñanza tradicional de la historia. Sin embargo, mirando al interior de las aulas, el conocimiento histórico que se proporciona resulta distinto del regulado (programas o libros de texto) y del soñado. En los discursos predominan las ilusiones, en las aulas, las rutinas. Entre ambas ha de navegar cualquier intento crítico de reformular la enseñanza de la historia (Cuesta, 1998, 334). Solamente en los últimos tiempos con el viraje conservador de la LOCE y los decretos que la precedieron parece como si volvieran a intentar reconciliarse la historia enseñada y la regulada.

Difícil travesía, en efecto, la que tiene que sortear a un tiempo los escollos de las ensoñaciones pedagógicas, las rancias costumbres heredadas del pasado y la actual política de restauración curricular del PP. Triple frente de brega, sin embargo, imprescindible para imaginar y repensar una didáctica crítica en cualquiera de las disciplinas que, como docentes, queramos practicar.

Se impone, pues, no sólo abundar en la impugnación de los obstáculos institucionales y profesionales que dificultan la innovación y los cambios educativos, es preciso también revisar las ofuscaciones del pensamiento pedagógico dominante entre los expertos: desde los movimientos de renovación pedagógica hasta los nichos académicos donde se formula y refugia la *doxa* didáctica hegemónica. A tal fin, en mi trabajo pude señalar las dos ilusiones que imperan en el caso de la historia escolar: la epistemológica y la psicológica. Ambas constituyen sin duda el alimento del discurso ideológico de las reformas educativas, fundado, al decir de Popkewitz (1994), en la reificación de las materias escolares y en el individualismo posesivo. Estas falacias o ilusiones, tan asentadas en el

modelo americanista de democracia, atribuyen al conocimiento una entidad ya dada (como capital disponible para todos) y asignan al sujeto la función de consumidor selectivo y poseedor individual del mismo en razón de sus capacidades e intereses.

Los sueños de la renovación pedagógica y las reformas educativas pre-LOCE, dentro del *modo de educación tecnocrático de masas*, han reincidido en esta concepción idealista y distorsionadora de la realidad. El fetichismo de las disciplinas escolares y la psicologización en versión constructivista han vestido la emergente *doxa*, que, en el caso de las ciencias sociales, se adereza con un nuevo culto celebrado en los ámbitos más académicos: la didáctica transpositiva. Esta corriente (vulgarización importada de la didáctica de las matemáticas) viene a trasmutar las disciplinas en tipos o formas de conocimiento ya dadas que deben ser vertidas a los sujetos individuales de acuerdo con pautas procedentes de una teoría psicológica del aprendizaje escolar. Por su parte, los nuevos *curricula*, tan viejos, han reinstalado la lógica del orden disciplinar de una forma dura y sin tapujos.

5.- Apuntes sobre algunos de los componentes formativos de una didáctica crítica

Ante esta situación, frente al poder regulador del Estado y muy a menudo contra la mayoría de los espacios donde anida la investigación educativa y la formación del profesorado, es preciso postular una didáctica crítica. De ahí que sea ineludible introducir un contradiscurso en los procesos de formación del profesorado. En ocasión no muy lejana (Cuesta, 1999) formulábamos cinco tesis para imaginar un programa de trabajo acerca de otra didáctica: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Tales proposiciones podrían ahora, desbordando el estricto campo de la enseñanza de las ciencias sociales, generalizarse como postulados aplicables 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. En cierto modo, allí se compendian el ejercicio del deseo, la crítica y el cambio. En primer lugar, frente a la atonía deseante de la escuela actual, conviene movilizar la voluntad de desear de otra manera ("enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y, sobre todo, de manera diferente"); en segundo término, es preciso aplicar la razón para someter a crítica el conocimiento oficial escolarizado, y sus dimensiones clasistas, que

esterilizan las potencialidades del saber; y, en tercer lugar, se puede y debe actuar poniendo en cuestión las reglas explícitas e implícitas que regulan los códigos disciplinares del conocimiento escolar, esto es, las culturas, rutinas e ideologías institucionales y gremiales que dificultan las innovaciones. Así, el deseo, la crítica y el cambio nos ayudan a imaginar una escuela pública diferente en una sociedad más democrática, donde la esperanza de una reconciliación entre el conocimiento y la vida empiece a hacerse realidad (Cuesta y Mainer, 1999, 21-29).

Existen muchas y muy variadas maneras de afrontar tan ambiciosos propósitos en los procesos de formación. Quizás en nuestra historia reciente el burocratismo y las modalidades más estereotipadas fueron imponiéndose a las más creativas. Hoy más que nunca merced al triunfo de las políticas conservadoras. No obstante, Rozada (1997) nos proponía algunas ideas interesantes para pensar la formación permanente dentro de una perspectiva crítica. En efecto, la tríada estudiar, reflexionar, actuar, compone un sencillo y útil programa para desarrollar la formación en un contexto dialógico, de interacción comunicativa, en el que, por cierto, no habría que desdeñar seguramente “la dimensión olvidada” a la que se refiriera Atienza (1997), esto es, los procesos de subjetivación, y tampoco ignorar el reiterado fracaso de las pedagogías emancipatorias a la hora de situar y definir al sujeto (Da Silva, 1999, 58-59). Porque también en esto de la formación del profesorado habría de cumplirse aquello tan cierto de que “el conocimiento es deseo” (Furth, 1998, 31), esto es, que sin la movilización más amplia de los impulsos del sujeto hacia el saber no hay formación crítica posible.

Naturalmente, los cambios profundos en la formación del profesorado deberían incidir en los tres momentos (capacitación inicial, acceso a la docencia y formación permanente). He ido desgranando algunos de los contenidos que podrían figurar en los proyectos renovadores de formación, apuntando la indubitable necesidad de romper con las pautas históricas y tradicionales de socialización profesional e introduciendo como campo de reflexión crítica dentro de la didáctica específica el análisis del *código disciplinar* de cada materia de enseñanza y las reglas que imperan en el *campo docente*. Todo ello dirigido a educar la “conciencia práctica” y la “conciencia discursiva”, a través de una teoría-práctica problematizadora, reflexiva y compartida, ampliando así la autoconciencia del profesorado acerca del conocimiento que maneja y las pautas sociales a través de las cuales se ocasiona la recontextualización del mismo en el medio escolar. En suma, una formación entendida como ilustración crítica de las “dos

conciencias”(la discursiva y la práctica) y como proceso de transformación individual y colectiva.

Qué tipo de marco institucional sea el más apropiado y otros interrogantes por el estilo quedan fuera del espacio de este escrito. No obstante, conviene recordar que “no existe una auténtica democracia sin un auténtico contrapoder crítico” (Bourdieu, 1999, 20). En la edificación de ese contrapoder debemos comprometernos en favorecer múltiples iniciativas individuales y colectivas tanto en instituciones públicas de formación como en otras plataformas más descentralizadas y menos institucionalizadas, como la que amparamos desde Fedicaria (federación estatal de grupos de renovación de la enseñanza de las ciencias sociales). La formación didáctica del profesorado ha de convertirse en una actividad crítica y no en una mera tecnología de transmisión de saberes. Todo impulso será poco para contribuir a pensar y vivir de otra manera.

6.-Las vías del deseo o cómo afrontar el presente pensando en un futuro mejor. Apuntes de didáctica crítica aquí y ahora

Pero pensar y vivir de otra manera implica también imaginar lo que se puede y debe de hacer, aquí y ahora, siguiendo la inspiración de los postulados más generales de una didáctica crítica, frente al marco político-educativo neoconservador actualmente hegemónico. A este propósito, se puede coincidir perfectamente con las ideas de Michale W. Apple (2002) cuando reclama la necesidad de recomponer una alianza estratégica frente al bloque hegemónico conservador y cuando, al mismo tiempo, defiende como cruciales los proyectos de educación crítica que, en los momentos presentes, debieran de hacer un acopio de “realismo”. Si se me permite un viejo lenguaje del lenguaje empleado por la tradición marxista, es precisamente en esa dialéctica de lo estratégico y lo táctico donde deben ser repensados nuestros antiguos proyectos curriculares, nacidos en circunstancias muy diferentes a las de hoy, practicando una *doble estrategia*, que funda la pedagogía de los principios con la pedagogía de la utilidad (algo que se asemeja a lo que en su día H. Giroux tildaba de “pedagogía de lo posible”), de suerte que se ejercite simultáneamente:

-La defensa de los principios inspiradores de una didáctica crítica de las ciencias sociales basada en el estudio de problemas relevantes de nuestro tiempo.

-La puesta en práctica de procedimientos inmediatamente pragmáticos para evitar los efectos más nocivos y eludir lo mejor posible el retrohumanista currículo oficial.

Para el primer propósito vale seguir investigando en una línea crítica dentro de los espacios institucionales donde ejercemos nuestra labor docente y especialmente dentro de plataformas como Fedicaria o similares. Para el segundo es preciso ser imaginativos en los departamentos de los centros mediante, entre otras tareas, la elaboración de programaciones que permitan, reactualizando la tradición profesional del pase gremial, acatar pero no cumplir estrictamente la normativa oficial. Así hizo la parte más conservadora de la profesión en tiempos de la LOGSE. Ahora toca al profesorado crítico adelgazar el currículo y practicar esa suerte de disentimiento civil-curricular (como en el tardofranquismo y la transición, tiempos ahora resucitados a causa de la abyecta guerra imperialista contra el pueblo iraquí).

En mi opinión, esta estrategia no puede ni debe ejercitarse mediante proyectos curriculares al viejo estilo. Es necesario imaginar una nueva generación de materiales y de problemas didácticos capaces de movilizar al profesorado crítico sin necesidad de abogar por “poner” o “seguir” en cada departamento un proyecto curricular o libro determinado de obligado cumplimiento y estricta observancia. No hay razón alguna para enfrentarse, en su mismo terreno, a un enemigo imbatible cual es la ley implacable que rige la economía política del libro de texto; lo que hace falta es buscar fórmulas oblicuas y creativas para hacer frente al “conocimiento oficial”, a las constricciones curriculares del mercado y del Estado. De donde se sigue mi reclamación de confeccionar materiales dúctiles a modo de herramientas para tratar problemas que puedan ponerse en circulación por Internet y por otros medios, que habiliten flujos no burocráticos y no mercantiles de información. Esas redes de materiales alternativos deben tener sus nudos en instituciones como Fedicaria y en toda clase de grupos autónomos de profesionales críticos que buscan renovados espacios de formación y un nuevo instrumental de trabajo en el aula. De esta suerte, tendría que irse creando un fondo y una oferta gratuita y cooperativa de materiales para tratar, desde una perspectiva inequívocamente crítica, problemas de muy distinta naturaleza.

Pienso que ese instrumental didáctico podría pergeñarse en forma de *paquetes de materiales*, los cuales podrían constar de:

- Un breve y “contundente” presentación formulando el problema que se pretende convertir en objeto de enseñanza-aprendizaje.
- Una hipotética, sucinta y nada prescriptiva idea de desarrollo por cursos o ciclos.

-Una correspondencia con los contenidos del currículo oficial (o sea, una forma de eludir legalmente los absurdos catálogos de los decretos de mínimos).

-Una breve reflexión, si procede, acerca de la experiencia de su uso (que podría poner a autores en comunicación con profesores que los emplean en el aula, de manera que el texto didáctico se rehiciera permanentemente convirtiéndose los usuarios en autores y viceversa).

Estas estrategias inmediatas de producción y circulación de materiales irían acompañadas de una *actuación dentro de los centros* dirigida hacia:

-Una programación de departamentos en la que se abrieran resquicios para el uso de ese tipo de material. Por ejemplo, favoreciendo un tratamiento de los programas que incluya, siguiendo una ya vieja tradición renovadora, “líneas de desarrollo” y de “temas y problemas en profundidad”, manteniendo en las programaciones el armazón de los epígrafes como decorado de cartón-piedra, que permita a los profesores críticos ejercer, detrás de los enunciados tradicionales, desarrollos temáticos y problemáticos auténticamente relevantes. Eso nos puede ayudar a sortear el “disciplinazo” curricular del año 2000, al menos en la ESO. En el Bachillerato las posibilidades quedan muy reducidas por la vieja selectividad y la nueva reválida. Pero me gustaría insistir, a riesgo de no ser bien entendido, en una idea de apariencia poco crítica: que los grupos renovadores deberíamos construir elencos de materiales para superar los exámenes (como en las autoescuelas y otras clases de aprendizajes mecánicos y memorísticos) de modo que el tiempo y el esfuerzo en las aulas se emplee principalmente en ensayar una enseñanza transformadora a través de aprendizajes relevantes. Ésta es toda una invitación ejercitar, en dosis adecuadas a cada contexto escolar, la “doble pedagogía” (una sabia mezcla de la radicalidad de los principios y el pragmatismo de algunas actuaciones profesionales) lanzada a los amigos y amigas de Fedicaria y a todo el profesorado.

-Una propuesta de actividades “extraescolares”, complementarias y recreativas en las que quepa el uso de ese material alternativo, de modo que se busquen circunstancias mediante las que los problemas sociales puedan ser pensados fuera de las reglas del contexto escolar habitual, es decir, que nos permitan recontextualizar los problemas dentro y fuera de las situaciones no ordinarias de aprendizaje escolar. Esa es una condición para que un problema social relevante no se asignaturice y transmute en tarea cargante. Eso significa crear parcelas donde se quite al conocimiento escolar su indeleble sello de saber descontextualizado. Las experiencias del

movimiento de escuelas democráticas vienen insistiendo desde antiguo en este asunto.

-Una mayor preocupación por los espacios y tiempos en los centros, que debe implicar un cierto compromiso de los equipos directivos, en la introducción de innovaciones dentro de los lugares de trabajo. Se necesita una modificación de los escenarios: aulas y otros espacios de aprendizaje. Actualmente yo mismo ando proyectando la construcción de un aula-gabinete de ciencias sociales, que faculte para un determinado tipo de enseñanza y que pudiera servir de infraestructura material modélica para todo el instituto. Resulta curioso y muy significativo (del carácter autorreferencial del campo de los didactas) el desinterés de los teóricos españoles de la didáctica de las ciencias sociales respecto al espacio material y al uso del tiempo. Parecería como si la enseñanza sólo mejorase a base de diseño curricular, lo que supone un grave desconocimiento de lo que se ha llamado “cultura escolar” y lo que algunos denominan, al referirse a las constricciones cronoespaciales de la escuela, la “pedagogía silenciosa” (Escolano, 2000). El que se suele llamar a sí mismo campo emergente de la didáctica especial muy a menudo consiste, en el mejor de los casos, en atosigar a los profesionales de la docencia con prolijos y eruditos estados de la cuestión sobre temas muy diversos, y, en el peor de los supuestos, en entretener con ingenuas recomendaciones ingenieriles acerca de cómo manejar el aula. Todo lo cual sirve, más que nada, para justificar los salarios devengados por los sujetos asociados profesionalmente a tal campo

-La formación de grupos de reflexión dentro de los centros que difundan una actitud crítica frente a la escuela actual, desterrando la idea de que la escolarización de masas que se nos ofrece en el capitalismo tardío sea el no va más de la liberación y redención (esta última expresión era de uso en la época desarrollista del franquismo) de las clases, sexos y etnias subalternos. Evitando la ideología escolarizadora, tan querida de pedagogos y movimientos de renovación pedagógica (y tan responsable, en parte, del fiasco de la reforma educativa del PSOE) es recomendable (como hacemos muy modestamente en nuestro centro) emprender procesos de evaluación que prosigan la tradición deliberativa y democrática, situada muy al margen de la racionalidad de los sistemas gerenciales de medida de la calidad que ya gustaban mucho a aquel ministro, de infausta memoria, llamado Pertierra.

Además, lateralmente a todo esto que casi va de suyo en una práctica profesional responsable y crítica, propongo una reflexión de más amplio radio sobre la impregnación artística de la didáctica de lo social. Desde un

tiempo para acá examino complacientemente algunas seductoras sugerencias didácticas provenientes de la educación artística, que perfectamente pudieran ser aplicables al ámbito más amplio y general de la didáctica crítica. Algunas de estas ideas son coincidentes con las experiencias de las escuelas democráticas, sobre todo con la de la Escuela Media de Central Park Este que se narran en el libro compilado por J. A. Beane y M. W. Apple (1997) y que recientemente hemos debatido en el seminario de Fedicaria Salamanca.

Así, por ejemplo, las aportaciones de H. Gardner (1999) en torno a las tres capacidades básicas de las artes visuales (percepción, conceptualización y producción). Esa idea de educar la mirada sobre el objeto mediante un conjunto de redes conceptuales que permitan la producción de objetos y textos artísticos me parece estimulante. Por mi parte, ya avancé algo de esto cuando en *La otra historia soñada* (Cuesta, 2002) al reivindicar el poder crítico de la producción de textos narrativos a modo de contramemoria histórica (lo que puede verse también en las obras de H. Giroux), textos que asociaba, dentro de una didáctica crítica y genealógica, a una cierta *creatividad narrativa*, esto es, a la capacidad de generar textos-relato sobre problemas de hoy y del pasado con una expresa intención estético-artística.

Tal posición reclama una nueva educación del deseo y la mirada, una formación en el análisis crítico de los textos escritos y audiovisuales que impregnan el déficit emocional masivo del mundo actual. Lectura crítica, conforme a una secuencia presente-pasado-presente-futuro, que ha de incorporar simultáneamente la descomposición analítica de la vertiente formal e histórica de los mismos, y que, en último extremo, llevaría a la generación de relatos alternativos, donde emergiera una criatura textual nueva, hija de un deseo-otro y una mirada renovada. En el curso de esa expresión (que nunca debería renunciar a la oralidad y a la imaginación poética cada vez más ausentes del mundo escolar) cobra principal relevancia el cultivo de la competencia comunicativa en clave artística. Así, los *paquetes de materiales* que recomendamos como sustitutos, aquí y ahora, de los proyectos curriculares confeccionados dentro del anterior marco curricular abierto (o no tan cerrado como el presente) bien podrían adoptar las ideas y pautas que estoy apuntando.

En el mismo sentido, para pensar en esta nueva educación histórica del deseo, nos ayuda el tipo de experiencias, como al Arts PROPEL, del grupo americano perteneciente al Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, que propugnan también la introducción en la educación reglada la

tradición de formación en oficios (para evitar que la carpintería, como decía Bernstein, se transforme en “trabajos en madera”) y la defensa de *domain projets* (proyectos de ámbito) que rompen con la impronta academicista y disciplinar del conocimiento escolar. Estos proyectos temáticos se asemejan al estudio de problemas sociales relevantes que en Fedicaria muchos defendemos como fundamento de la didáctica de las ciencias sociales en la escuela. También reputo útil la idea las *carpetas-proceso o portafolios* que, imitando el estilo de trabajar de los artistas, reúnen todo el material que se va generando en un determinado proceso de aprendizaje. En una palabra, me interesa destacar la utilidad de enseñar a mirar, de aprender conceptos y de generar producciones deliberadamente “estéticas” hijas del aprendizaje de una nueva mirada y unos nuevos conceptos. Sobre estas vías y sobre las condiciones espaciotemporales en las que se desarrolla el aprendizaje ando encarrilando el deseo de una didáctica crítica y una práctica profesional más placentera. Como señala Efland (2002), la contraposición entre el arte como contenido y el arte como expresión personal ha presidido la historia de la educación artística en EE:UU. Esa contraposición entre contenido disciplinar-conceptual y experiencia expresiva del sujeto, que es consustancial a la escuela de hoy, debe ser progresivamente superada en todos los campos del saber mediante una educación histórica del deseo. Ésta es una de las metas más ambiciosas de una didáctica crítica, pues supone situar, como dice Giroux (1992), las necesidades y los deseos en el lugar central que hasta el momento tenían, para los educadores radicales, la ideología y la conciencia. Educar el deseo y aprender dialogando-sobre esto último resultan muy recomendables las más recientes aportaciones fedicarianas de Paz Gimeno (2003)-, son dos necesidades que van inexorablemente unidas. Su dificultad de aplicación a la práctica de aquí y ahora no ha de desanimarnos, porque nunca debemos olvidar en estas vías tentativas que dan paso y abren la espita al deseo, que la persistente insatisfacción con la enseñanza escolar nace de la misma naturaleza y función de la escuela capitalista dentro de la que trabajamos. Esta institución ha gozado, pese a los pedagogos idealistas encargados de exaltar sus excelencias, de un pasado muy imperfecto, acredita un presente poco ejemplar y nos depara un futuro de incierto horizonte. Ello no es óbice para que la teoría y la práctica de la crítica deban tener allí, como en el resto de los espacios sociales, un lugar de permanente ejercicio y voluntariosa aplicación.

Bibliografía

Apple, M. W. (2002): “Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?”. *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Educación y futuro*, pp. 223-248.

Atienza, J. I. (1997): “Formación del profesorado: la dimensión olvidada”. *Signos*, nº 22, pp. 86-93.

Beane, J. A. y Apple, M. W. –comps.- (1997): *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid.

Berger. P. y Luckman, Th. (1993): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.

Bourdieu, P. (1998): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (1999): *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona.

Carr, W. (1996): *Una teoría crítica de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid.

Cherryholmes, C. H. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor, Barcelona.

Chervel, A. (1991): “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111-

Cuesta, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona.

Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid.

Cuesta, R. (1999): “La educación histórica del deseo”. *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 70-97.

Cuesta, R.(2001) : “La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”. C. Forcadell e I. Peiró: *Lecturas de la historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza,pp. 221-254.

Cuesta, R. (2002): “La otra historia soñada y la educación del deseo”. A. Escolano Benito y J. M^a Hernández Díaz (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 403-430.

Cuesta, R. y Mainer, J. (1999): “Encrucijadas y paradojas de los cambios educativos”. *Archipiélago*, nº 38 (1999), pp. 21-29-

Da Silva, T. T. (1999): “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”. *Archipiélago*, nº 38, pp. 56-61.

Efland, A. D. (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós, Barcelona.

Escolano, A. (2000): *Tiempos y espacios para la escuela*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

Fernández Enguita, M. (1998): “Neoliberalismo, neocapitalismo y educación”. En F. Álvarez Uría et al. (comps.): *Neoliberalismo versus democracia*. La Piqueta, Madrid, pp. 160-179.

Fernández Enguita, M. (1999): “¿Es pública la escuela pública?” *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, pp. 76-81.

Furth, H. G. (1992): *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Alianza, Madrid.

Gardner, H. (1999): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

Gimeno Lorente, P. (2003): *Primeras y segundas reflexiones en torno a la didáctica Crítica y al principio de “aprender dialogando”*. Papeles inéditos del Seminario Fedicaria de Aragón, Zaragoza, curso 2002-2003

Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, Madrid.

Lizcano, E. (1998): “Nietzsche y el problema del conocimiento”. *Líneas de Fuga*, nº 7, pp. 16-22.

Luis Gómez, A. (199): “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*, nº 13, pp. 5-28.

García Calvo, A. (1999): “Enseñar a no saber”. *Archipiélago*, nº 38, pp. 40-49.

García, J. E. y Merchán, F. J. (1997): “El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar”. *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 5-26.

Giddens, A. (1995): *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos aires.

Goodson, I. (1995) : *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares- Corredor, Barcelona.

Merchán, J. (2002): “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, pp. 41-54.

Popkewitz, Th. S. (1994 a): “ Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. *Revista de Educación*, nº 305, pp. 103-107.

Popkewitz, Th. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata, Madrid.

Popkewitz, T. S. (1998):*La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares-Corredor, Barcelona.

Rifkin, S. (1999): *El siglo de la biotecnología. El comercio genético y el nacimiento de un mundo feliz*. Crítica-Marcondo, Barcelona.

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

Terrén, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Anthropos-Universidad de la Coruña, Barcelona.