

CUADERNO DE BITÁCORA DEL PROYECTO *NEBRASKA*: DE GIJÓN A VALENCIA

Aportación al foro fedecariano del X Seminario de Valencia

**Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y
Marisa Vicente**

“Me gustaría poder mirar siempre los objetos que me son familiares (incluidos los objetos de investigación) con un ojo que los desfamiliarizara: el del antropólogo o simplemente el del extranjero” (C. Ginzburg, *El ojo del extranjero*).

1.-Anotaciones de una travesía incierta

A nosotros también nos agradaría, al menos por un momento, ser extranjeros a nuestro propio trabajo para poder así mirarnos con la distancia reflexiva que requiere toda autoconsideración. La reflexividad es condición imprescindible para la “objetivar el sujeto de la objetivación”, para observar nuestras obras con la suficiente dosis de vigilancia epistemológica ¹. En efecto, la tarea desfamiliarizadora es consustancial a la ciencia social crítica y constituye un supuesto necesario de la mirada genealógica merced a la cual se persigue hacer historia del presente desmontando lo que de natural y familiar ha llegado a tener para sus habitantes. Es precisamente en la confluencia de fronteras, problemas y encrucijadas teóricas del pensamiento sociogenético (donde se dan las manos historia social y sociología genética) y el método genealógico foucaultiano, donde debe ser situado el *Proyecto Nebraska*.

Ahora ya hace dos años exponíamos en Gijón las azarosas y poco convencionales condiciones extraacadémicas de nuestra formación como grupo de investigación. Nuestra singladura empieza, ciertamente, entre ruidos de cafeterías, amistosas sesiones

¹ Tal como propone P. Bourdieu en su *Science de la science et réflexivité*, recientemente traducido al castellano (*El oficio de científico*, Anagrama, 2003).

de trabajo y deseos siempre insatisfechos de explicarnos mejor el mundo del que somos parte. Poco más de tres años tiene nuestro diario de navegación. En él están escritos e inscritos muchos buenos ratos, momentos de lucidez intelectual, de debate apasionado, de aliento y desaliento.

Al igual que Nietzsche, somos amigos de la lentitud, no hay plazo académico que nos acucie ni urgencia material que nos coarte (ya se sabe, el que nada necesita es invencible), y coincidimos en pensar que leer y escribir bien (o sea, pensar bien) terminan siendo el esqueleto básico del cultivo de cualquier saber racional². De modo que, no teniendo más amo académico que nuestros ilustrados deseos de desencantar el mundo, ni más aliado que la sinergia resultante de voluntades convergentes y complementarias, los cinco proyectos de *Nebraska* discurren y se deslizan por el curso del tiempo como mejor les parece a cada uno de sus autores.

Como en su momento se dijo, la reunión de cinco proyectos de investigación autónomos y a la vez convergentes hacia una plataforma metodológica compartida, se gestó en el verano de 2001 y se ha mantenido dentro de Fedicaria hasta la fecha sin ningún apoyo institucional o financiero.

En este tiempo, y después de una primera formulación de cada uno de los itinerarios de indagación, se han venido manteniendo reuniones intensivas semestrales en Madrid o Salamanca, en las que se han mostrado y debatido los resultados de todos y cada uno de los proyectos de trabajo. En ellas se ha reflexionado sobre las dificultades de soldar dentro de un mismo proyecto intelectual las tradiciones sociales críticas provenientes del marxismo y aquellas otras que remontan su vuelo a las especulaciones genealógicas nietzscheanas y foucaultianas. Como se recogen en las extensas actas de las reuniones, el triángulo conocimiento-poder-sujeto y sus relaciones de mutua implicación organizan el eje vertebrador de nuestra común pesquisa sociohistórica sobre la fundación y desarrollo de los conocimientos y disciplinas escolares o paraescolares (desde la didáctica de las ciencias sociales hasta las disciplinas escolares pasando por la psicopedagogía) que han pretendido explicar o regular lo que ocurre en la escuela.

² Como bien señalaba H. Capel en *Dibujar el mundo. Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI*, Serbal, Barcelona, 2001, pp. 10-11.

Conocimientos científicos y disciplinas escolares han dibujado, en efecto, regímenes de verdad, arbitrarios culturales, que, ocultando la historia de su propia sociogénesis, se nos presentan habitualmente como si fueran verdades cosificadas e incontestables del devenir humano hacia el progreso.

Al mismo tiempo que tomaban cuerpo nuestros trabajos, ha ido cuajando la idea de dotarnos de una colección de libros (*Educación, historia y crítica*) en colaboración con la editorial Octaedro³, de suerte que pudiéramos valernos de un instrumento de autoformación y expansión de perspectivas teóricas semejantes y afines, reuniendo un elenco de títulos que pudieran ser no sólo expresivos de nuestra propia producción, sino también de la que dentro o fuera de Fedicaria pudiera sernos útil para el logro de nuestros propósitos.

La colección parte del supuesto de que la perspectiva crítica y la historia se exigen recíprocamente como miradas complementarias para la explicación de los problemas educativos, para deseternizar lo dado y "desnaturalizar" las relaciones de saber-poder que rigen las prácticas educativas de nuestro tiempo. De ahí que el *pensar históricamente* (uno de los postulados didácticos ya clásico para algunos fedicarianos), utilizando el método genealógico, sea premisa de toda aproximación crítica a la realidad pero también aparezca como elemento imprescindible para repensar las prácticas de los sujetos que participan en la institución escolar y para revisar los discursos didácticos y de otra naturaleza que se han generado en mutua interacción.

Educación, historia y crítica es, por lo tanto, una colección de libros que, si bien posee un marcado acento sociohistórico de acercamiento a los problemas escolares, contiene también una firme apuesta por una indagación interdisciplinar. En suma, los títulos de esta colección quieren dotar al profesorado y, en términos más amplios, a la ciudadanía de instrumentos intelectuales para comprender mejor que "la verdad tiene su historia",

³ Colección dirigida por J. Mainer y de la que todos somos miembros del consejo lector de originales. Hasta la fecha están previstos la salida de tres libros anuales. En 2005 verán la luz los tres primeros: J. Merchán: *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*; R. Cuesta: *Felices y escolarizados*; y Marc Deapepe: *Construir una nueva historia de la educación sobre la ruinas de la vieja historia*.

que aquello que damos por hechos incontrovertibles y naturales en nuestra vida profesional cotidiana constituyen entidades sociohistóricas (códigos disciplinares del conocimiento escolar), que duran y perecen en función de las cambiantes relaciones de poder existentes en cada momento. A contracorriente, entre la permanencia y el cambio, se inscriben estas reflexiones que propugnan la dimensión emancipadora de un conocimiento transformador al servicio de una escuela distinta en una sociedad diferente.

Así, entre ambiciones intelectuales no siempre cumplidas y esfuerzos a veces sin fruto inmediato, con la impresión de no ser siempre bien comprendidos e interpretados por otros colegas fedecarianos, llegamos al presente después de una travesía no exenta de problemas pero llena de espléndidos momentos y de algunos resultados tangibles que ahora han de pasar la prueba del escrutinio crítico de los demás. En la actualidad, dos de los proyectos *Nebraska*, los de Javier Merchán y Raimundo Cuesta, están a punto de convertirse en libros (véase más adelante descripción de los mismos); otros dos son tesis doctorales en estado más o menos avanzado, y el último pretende convertirse en un artículo largo. Este mismo verano tendremos un próximo plenario para revisar nuestra trayectoria, que, de momento, se sustancia en los proyectos que a continuación se describen.

2.-Proyecto de Raimundo Cuesta: *Felices y escolarizados*

Dentro de un más amplio propósito de trabajo, en estos dos años he escrito un libro con ese título, que pretende, en cierto modo, actuar como un marco muy flexible de ideas comunes en el seno del Proyecto *Nebraska*. Se trata de un ensayo interpretativo acerca del significado de la escolarización de masas y, por tanto, de una reflexión sobre las limitaciones de la escolaridad universal, gratuita y obligatoria. La obra se aleja de las concepciones complacientes, “felices” y autosatisfechas de la educación y la escuela en la era del capitalismo, que enfocan el tema como una imparable conquista de derechos y como la realización teleológica de una racionalidad preestablecida. Por el contrario, este estudio se sitúa en los antípodas al explicar los procesos de escolarización como el resultado de una magna operación del Estado capitalista de disciplinamiento social y

político que corre paralela a la “invención”, definición y acotación de la infancia dentro de territorios específicos del espacio social. Espacio en el que se construye históricamente la escuela al tiempo que se diseñan mundos especiales para la infancia: el penal, el laboral y el psicopedagógico, factorías constitutivas de los sujetos y las subjetividades propias de las sociedades disciplinarias y de control de nuestro tiempo.

El trabajo pretende desvelar las claves explicativas y los principales jalones del proceso de escolarización en España desde que se gesta el sistema nacional de educación en el siglo XIX hasta la actualidad, tomando como referencia una periodización *ad hoc*, que pretende elucidar el devenir de los fenómenos educativos conforme a la sucesión de dos *modos de educación* (tradicional-elitista y tecnocrático de masas), a los que son inherentes formas específicas de producción económica, de dominación política y de reproducción y legitimación de la vida social. Esta dimensión de la investigación busca ofrecer un modelo de marco histórico capaz de albergar cualquier tipo de indagación sociogenética y genealógica, tal como las que se emprenden y realizan al amparo del *Proyecto Nebraska*.

Finalmente, se aportan algunas reflexiones sobre el sentido que cobra la escuela del capitalismo dentro de la quiebra del Estado de bienestar y en pleno auge de una sociedad educadora e infantilizadora, proponiendo algunas iniciativas para promover una estrategia y un uso público (desprivatizador y desestatalizador a un tiempo) de la escuela. Un avance de todo ello puede consultarse en un artículo reciente, que puede servir de plataforma común de pensamiento acerca del significado de la escuela ⁴.

FICHA DEL PROYECTO 1

-TÍTULO: *FELICES Y ESCOLARIZADOS*. Modos de educación y formas de escolarización en la España contemporánea

-AUTOR: RAIMUNDO CUESTA

⁴ Me refiero a R. Cuesta y otros: “La escolarización de masas. Un sospechoso y feliz consenso transcultural”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 334 (2004), pp. 81-85.

-FORMATO DE TRABAJO: LIBRO-ENSAYO EN EDITORIAL OCTAEDRO (EN PRENSA)

-CONTENIDOS:

CAPÍTULO 1

LA CONQUISTA DE LA FELICIDAD: BOSQUEJO HISTÓRICO- CRÍTICO DE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

- 1.1. *Taller de hombres* y tabla de salvación: protohistoria de la escuela obligatoria en la modernidad.
- 1.2. El gran artefacto educativo de Comenius como proyecto de salvación y felicidad.
- 1.3. Los proyectos de felicidad de la Revolución francesa: el encierro como liberación.
- 1.4. Orígenes, formación y constitución de la educación obligatoria en España.
- 1.5. La educación obligatoria bajo sospecha.
- 1.6. La escolarización de masas y la crisis de la educación.

CAPÍTULO 2

PARADOJAS Y SUEÑOS DE LA RAZÓN HISTORIOGRÁFICA

- 2.1. La normalización historiográfica del pasado español y la modernización como fin de la historia.
- 2.2. El paradigma economicista: bajo el signo del *homo oeconomicus* y del mito de la continuidad histórica.
- 2.3. El paradigma idealprogresista: la escuela y el Estado.
- 2.4. La historia crítica como otra mirada: más acá y más allá de la historia cultural postmoderna.

CAPÍTULO 3

PENSAR HISTÓRICAMENTE LA ESCUELA

- 3.1. ¿Qué significa pensar históricamente?
- 3.2. Los modos de educación como categoría heurística para el análisis sociogenético de la escuela capitalista.
- 3.3. La escolarización dual y restringida en el modo de educación tradicional-elitista.
- 3.4. La escolarización universal y las nuevas formas de exclusión social en el modo de educación tecnocrático de masas.

3.5. Horizontes de la escolarización de masas: hacia una sociedad educadora.

CAPÍTULO 4

LA FORJA DEL ESTADO SOCIAL Y LA CONSTITUCIÓN DE LA INFANCIA FELIZ Y OBLIGATORIA

4.1. El derecho a la felicidad: Estado y profilaxis social.

4.2. Auge y crisis del Estado de bienestar en el modo de educación tecnocrático de masas.

4.3. De los talleres a las aulas: la constitución de la infancia como sujeto y objeto escolar.

4.4. Felices e irresponsables: la larga pugna por sacar a la infancia del derecho penal de los adultos.

EPÍLOGO:

SOCIEDAD EDUCADORA, CONTROL SOCIAL Y USOS PÚBLICOS DE LA ESCUELA

3.- Proyecto de Javier Merchán: Estudio sociogenético de las prácticas escolares

“Reformers believe that their instructions will change schools, but it is important to recognise that schools change reforms” Tyack y Tobin (*Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*)

El estudio de las prácticas escolares, es decir, de lo que realmente ocurre cotidianamente en el interior de las aulas, es un campo escasamente transitado por la investigación educativa. Su interés resulta sin embargo evidente ya que en última instancia la enseñanza acaba concretándose en una serie de acontecimientos que protagonizan directamente alumnos y profesores. Comprender el significado que la escuela tiene en la formación de los niños y jóvenes pasa por desvelar el secreto a voces que supone el habitual desarrollo de las clases en los centros escolares, por explicar si es la transmisión de la cultura la pauta que realmente opera en la vida en las aulas o son otras

las razones que acaban imponiéndose en el acontecer de lo que en ellas sucede. Quizás esta mirada desnaturalizadora de las rutinas que diariamente gobiernan las clases nos devuelva una imagen poco complaciente con los discursos hegemónicos –oficiales o no- acerca de las bondades y posibilidades del modo de escolarización que conocemos.

Quizás por esto se trate de un campo de estudio poco atractivo.

A mi modo de ver el idealismo dominante en los estudios sobre la enseñanza es uno de los factores que contribuye a la escasez de trabajos sobre las prácticas escolares. Al considerarse, desde esa perspectiva, que lo importante es la planificación, las propuestas, proyectos y programas, la formación de los profesores o la elaboración de materiales curriculares, se asume que la realidad es obra del pensamiento o de la voluntad de quienes en ella participan, de manera que las actuaciones e investigaciones se centran en el currículum oficial, en los libros de texto o en instancias preparatorias al desarrollo mismo de la actividad de la enseñanza en el aula. No puede negarse la influencia que estos elementos tienen sobre las prácticas escolares, pero ya Goodson advertía las diferencias que hay entre lo que llama el currículum preactivo y el currículum activo, es decir, entre lo que se proyecta o prescribe y lo que realmente ocurre. La clase no es, utilizando la terminología de Bernstein, meramente un campo de reproducción, sino que tiene sus propias reglas, tiene vida propia y opera como un campo de recontextualización de lo que en ella “entra” por la vía de los libros de texto, prescripciones oficiales, propuestas curriculares, etc., etc. De aquí que el análisis de la dinámica que se produce en el aula, conociendo los factores que en ella intervienen y el modo en el que se concreta, tiene el interés de situarnos de manera más realista en el campo de la intervención educativa ya que nos aproxima a la naturaleza de las prácticas escolares, al conocimiento de los cambios y continuidades y de los límites, posibilidades y condiciones de la intervención.

A la dificultad que supone desprenderse de la perspectiva idealista –no siempre conservadora, sino también progresista- que como digo es dominante en las investigaciones sobre la enseñanza, hay que sumar las dificultades propias de todo estudio sobre las interacciones humanas a nivel micro, así como los problemas metodológicos que implican los estudios sobre el modo de actuar de personas que son a la vez protagonistas e informantes, sobre prácticas cuyas razones permanecen ocultas bajo poderosos discursos corporativos y que se presentan como evidentes tras consolidarse a través de los años. Precisamente –a pesar de la escasez de fuentes- la mirada genealógica resulta también aquí de extraordinaria potencia a la hora de

adentrarnos en el objeto lo largo del tiempo en un proceso siempre abierto y en el que los ritmos y patrones deben relacionarse con la sucesión de los modos de educación tal y como se entiende este término en el proyecto *Nebraska*.

El estudio de este proceso y su estado actual es pues la investigación que se presenta ahora dentro del marco del proyecto *Nebraska*. Apoyándome en los escasos trabajos sobre este tema (Cuban, Tyack, Depaepe, Bernstein...) y en mis propias averiguaciones, pueden apuntarse algunas ideas-fuerza que aunque deben ser todavía contrastadas con estudios empíricos, sirven ya de entramado sobre el que apoyar la continuación de las investigaciones. Descartando la prevalencia de los proyectos, deseos y prescripciones en la determinación de las prácticas escolares, es necesario distanciarse también de planteamientos localistas que busquen exclusivamente dentro de las aulas la razón de lo que en ellas ocurre. Aceptando el reto de Bernstein -otras veces citado en trabajos anteriores- de establecer relaciones entre lo macro y lo micro, se trabaja bajo el supuesto de que la actuación de alumnos y profesores no es obra sólo de su propia voluntad en sentido estricto, sino que está condicionada por fuerzas que a veces de manera invisible operan sobre ellos. Es decir, para poder entender lo que ocurre en el interior de las clases tenemos que mirar fuera, situando la escuela en un contexto histórico-social determinado y observando el estable y a la vez cambiante papel que el sistema educativo juega en la dinámica de las sociedades capitalistas.

Pero esta fuerza de lo estructural no nos impide ver que finalmente son los alumnos y, sobre todo, los profesores los que construyen las prácticas con vistas a resolver las situaciones que cotidianamente se plantean en el interior de las aulas. Su actuación en la clase se rige por el intento de conjugar los tres términos que a mi modo de ver dominan la vida en las aulas: la enseñanza (la transmisión del conocimiento), el examen y el control de la conducta de los alumnos, términos que inciden desigualmente según la evolución del sistema educativo, el nivel de enseñanza y el origen social de los alumnos pues esto último influye en sus comportamientos en relación con la cultura de la escuela y con su papel en la configuración del futuro social y profesional. Diríamos que las prácticas escolares son modos de afrontar aquellos tres vértices y de hacerlo, en circunstancias no siempre similares, en el restringido marco del contexto escolar, con sus tiempos, espacios, ritmos, creencias, etc. Mediante el método de ensayo-error los profesores han ido elaborando rutinas, patrones de actividad en la clase que sirven para conducir las horas de estancia en la escuela, las que se revelan eficaces, es decir las que satisfacen los términos dominantes, permanecen, mientras que las que no lo hacen

apenas se generalizan y reducen su presencia a grupos minoritarios de profesores fuertemente concienciado.

La continuidad es un rasgo característico en la historia de las prácticas escolares, los intentos de cambio, las reformas y las innovaciones apenas tienen éxito y acaban extinguiéndose sin modificar apenas lo que ocurre en el interior de las clases. Pero a lo largo del tiempo podemos ver también que la realidad no es inmutable y que se producen cambios de manera quizás poco perceptible, a un ritmo lento que poco tiene que ver con los planes reformistas que provienen de las administraciones educativas o incluso con los impulsos de movimientos progresistas en el campo de la pedagogía. Parece que la historia de las ideas pedagógicas y de las reformas educativas no llevan el mismo ritmo que la historia de las prácticas pedagógicas, pues reformas y pedagogías no son los principales artífices de las prácticas escolares. Como se ha dicho, los cambios se producen más bien como respuestas de los profesores a nuevas circunstancias en el modo de educación, respuestas que van ensayándose y modelándose en las aulas, que se consolidan como tradiciones y que se transmiten a través de los habituales mecanismos prácticos de socialización de los profesores (y no tanto mediante actividades de formación). Observando estos cambios podemos advertir la incidencia de algunos factores de su producción. Así, parece que la condición social de los alumnos es un elemento significativo pues no sólo es factor explicativo de que en un mismo tiempo haya distintos patrones de actividad en distintos tipos de centros escolares, sino que puede observarse también, por ejemplo, cómo al incorporarse nuevos tipos de alumnos a la enseñanza secundaria se producen cambios en las prácticas escolares, a lo que se refiere Raimundo Cuesta cuando trata de la extensión de la “Historia con pedagogía” a un tramo de la educación, la Educación Secundaria, en el que dominaba la “Historia sin pedagogía”. También los cambios que se producen en las funciones del sistema educativo parecen tener que ver con la evolución de las prácticas escolares. En este sentido Aida Terrón y Ángel Mato (citados por Depaepe), por ejemplo, observan los cambios que se producen en el campo de la disposición de alumnos y profesores mientras la educación pasa de ser un bien de consumo a una inversión para el futuro, es decir, lo que llamaríamos la mercantilización del conocimiento escolar. A los casos anteriores podrían añadirse otros ejemplos relacionados ahora con las modificaciones en los elementos básicos de lo que Tyack y Tobin llamaron la “gramática de la escuela”. En todo caso el análisis de los factores que inciden en el cambio generalizado –o minoritario- de las prácticas escolares y de la

forma en que tal cosa ocurre o deja de ocurrir, es materia de estudio muy abierta y que como decía al principio es el campo en el que desarrollo actualmente mi trabajo en el marco del proyecto *Nebraska*. Las ideas que he podido ir avanzando no son quizás demasiado optimistas, por una parte vemos que el tipo de formación e identidad que produce la escuela actual deja mucho que desear lo cual nos debe llevar a cuestionar el dogma de la escolarización y del progreso continuo del sistema educativo. Por otra parte, vemos también que el cambio de las prácticas escolares no es un asunto que tenga relación automática con la pedagogía y con la formación de los profesores o con el currículum y los materiales, sino que, sin descartar estos elementos, es cuestión de mayor complejidad pues afecta tradiciones consolidadas y a factores sobre los que no se puede incidir directamente desde el propio sistema escolar y, no digamos, desde la actuación de los profesores

FICHA PROYECTO 2

TÍTULO: *ENSEÑANZA, EXAMEN Y CONTROL* Profesores y alumnos en la clase de Historia

AUTOR: JAVIER MERCHÁN IGLESIAS

FORMATO DE TRABAJO: LIBRO-ENSAYO EN EDITORIAL OCTAEDRO (EN PRENSA)

ÍNDICE

CAPÍTULO I: LOS PROFESORES EN EL AULA: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD.

- 1.1. Los profesores y profesoras de Historia
- 1.2. El discurso de los profesores sobre la Historia y su enseñanza
- 1.3. Los Profesores y la Historia: ¿una relación interesada?
- 1.4. Las dificultades de los profesores en la clase: el problema del control de la conducta de los alumnos

CAPÍTULO II: LOS ALUMNOS EN LA CLASE DE HISTORIA

2.1. Los alumnos: sujetos y aprendices

2.2. Los alumnos en la clase

CAPÍTULO III: LA CLASE POR DENTRO

3.1. El contenido de la enseñanza: ¿De qué se trata en la clase (de Historia)?

3.2. Las actividades en la clase

3.2.1. Las prácticas pedagógicas en el aula: actividades más frecuentes

CAPÍTULO IV.- ENSEÑANZA, CALIFICACIÓN Y EXAMEN

4.1. Importancia y significado del examen y calificación de los alumnos en la enseñanza

4.2. Preguntas y ejercicios como ensayo, preparación del examen y recursos para calificar

4.3. El examen

4.3.1. Algunas características de los exámenes y condiciones de su realización

4.3.2. La corrección de los exámenes

4.3.3. Las preguntas de los exámenes

Estudiar para el examen

4.3.5. Enseñar para examinar. El conocimiento examinador

CAPÍTULO V.- ENSEÑANZA Y CONTROL.

5.1. El orden

5.2. El conflicto

5.3. El control

5.4. El conocimiento, la enseñanza y el control de la clase

4.- Proyecto de Julio Mateos: La genealogía del código pedagógico del entorno

Esta investigación que tanto se dilata en el tiempo, atraviesa una primera fase de redacción, con bastante trabajo empírico aún por hacer. En el resumen que a continuación se ofrece, en el marco de la información sobre el proyecto *Nebraska*, tengo en cuenta anteriores comunicaciones a este mismo Foro de la Federación Icaria y, por tanto, trato de no repetir lo que aquí ya es sabido⁵.

Esta es la hipótesis que trato de comprobar:

Los sedimentos arqueológicos de la pedagogía del entorno, –una serie de principios metódicos, rudimentario saber enciclopédico y el predominio de enseñanzas *realistas* mediante procedimientos intuitivos–, se inventan al servicio de una enseñanza para los pobres, en el siglo XVII, muy especialmente en el contexto reformador cuyo más preclaro exponente, en relación a nuestro estudio, es Comenio. Así se genera y reproduce una tradición discursiva, durante los siglos XVII y XVIII, que se repite hasta la saciedad por los más notables pedagogos de la modernidad. Su plasmación práctica, centrándonos en España, a lo largo del *modo de educación tradicional elitista*, no pasa del carácter tentativo, parcial y minoritario; tiene como objeto la infancia trabajadora en una misérrima escuela y, simplificando, puede identificarse con las *lecciones de cosas*, cuyos estertores se prolongan hasta mediados de los años sesenta del siglo pasado.

Precisamente cuando arranca el modo de *educación tecnocrático de masas*.

Paralelamente, desde el primer tercio del siglo XX, se ha impregnado una buena parte de nuestra vanguardia pedagógica de paidocentrismo, de ciencia psicopedagógica y de las propuestas procedentes de la Escuela Nueva y asociaciones similares. Así mismo, en la punta de lanza de este movimiento / pensamiento pedagógico liberal-socialista se

⁵ Ya en el encuentro de Zaragoza-2000, os presentaba este proyecto bajo el título de *Genealogía del código pedagógico del entorno*, con el compromiso formalmente adquirido de hacer de ello tesis de doctorado. Informando allí de los fundamentos metodológicos, a saber la historia social del *currículum*, el método genealógico foucaultiano y la sociología crítica de la educación. En unas líneas también se daba cuenta del propio objeto de estudio, el *código pedagógico del entorno* y se apuntaba un somero guión. En el IX Encuentro de Gijón, empleamos nuestra intervención en el foro para presentar el proyecto *Nebraska* y una información verbal del estado de cada investigación.

percibe un nuevo modelo de escuela más integrada y un niño-alumno genérico sin adherencias proletarias, cuyo desarrollo psicológico es pautado por leyes universales. Para ese sujeto se concibe una escuela integrada donde la pedagogía del entorno tiene un nuevo sentido: umbral de conocimientos pre-disciplinares acordes con el modo infantil de aprender. Esta concepción “nueva” que no deja de incorporar otras “menos nuevas” como el estudio de la patria chica, el radiocentrismo progresivo⁶, etc. sólo “será posible”, sólo encontrará una legitimación tras la “feliz conquista” de la escolarización total y la prolongación de la enseñanza obligatoria con niveles bachilleratizados, en los cuales tienen holgado lugar la distinción de asignaturas, los perfiles del saber especializado y el supuesto pensamiento abstracto. El advenimiento del *modo de educación tecnocrático de masas* tiene esa peculiar vinculación con la definitiva consolidación del código pedagógico del entorno.

Me propongo mostrar cómo la génesis de unas determinadas propuestas didácticas y sus realizaciones, tradicionalmente ligadas al pensamiento reformista, se explican *con* la más ambiciosa historia de la maquinaria escolar que se despliega inseparablemente unida al desarrollo del capitalismo. Es decir, *la genealogía del código pedagógico del entorno* no es una mera descripción de las ideas pedagógicas que fueron encontrando hueco en las aulas hasta consolidarse con un reconocimiento en el curriculum oficial. Ni siquiera es, a mi juicio, una explicación satisfactoria la que cuenta con todas las mutaciones que el discurso teórico y burocrático sufre en el contexto rutinario del aula. Siendo importante el juego de distancias y acercamientos entre las verdades teóricas y empíricas, la explicación que busco atiende a elementos tales como la misma función que ha ido cumpliendo la escuela en cuanto imprescindible maquinaria disciplinaria de las sociedades capitalistas, el tipo de sujetos (niños/alumnos) que en su seno se produce, la variable presencia de las clases sociales en el conflictivo universo de la cultura y la educación, las formas de gobernabilidad que han emergido con la erección del Estado del bienestar y su inseparable conquista: la escolarización de masas. Es decir, los cambios que determinan la lenta evolución de los *modos de educación*, se muestran —

⁶ Tengo razones para referirme a esto mismo como combinación de ideas del método cíclico y, además, concéntrico.

así hay que afirmarlo en este momento de la investigación— particularmente útiles para explicar los procesos de codificación pedagógica del entorno.

FICHA DEL PROYECTO 3

-TÍTULO: *EL CÓDIGO PEDAGÓGICO DEL ENTORNO*

-AUTOR: JULIO MATEOS

-FORMATO: TESIS DOCTORAL

-CONTENIDOS:

- 1.- Introducción. El sujeto y el objeto de estudio. Interés y tradiciones teóricas.
 - 2.- La gestación de una larga tradición discursiva.
 - 2.1.- El discurso y sus rasgos.
 - 2.2.- Saber, poder y sujetos en los sueños del reformismo pedagógico de los siglos XVII y XVIII.
 - 2.3.- La rebelión comeniana contra los saberes diferenciadores del humanismo: salvación y trabajo, infancia pobre, conocimiento escolar.
 - 2.4.- Las huellas en textos escolares del pasado (del *Orbis Pictus* a las lecciones de cosas).
 - 2.5.- Del método al *entorno* como objeto de estudio y la idea de globalización.
 - La reacción pedagógica idealista y su contribución a la didáctica del entorno .
 - Precedentes discursivos de la *Heimatkunde* alemana.
 - 3.- Tentativas para la conquista de la escuela en España durante el *modo de educación tradicional elitista*. De las ideas a las aulas.
 - 3.1.- De la filosofía a la ciencia: la psicologización o la consolidación idealista del discurso.
 - 3.2.- La importación , divulgación y pioneras aplicaciones en las aulas de los principios del *código pedagógico del entorno* en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX..
 - 3.3.- Resistencias muy variadas a la implantación de la enseñanza del entorno. Los elementos admitidos y los excluidos.
 - 3.4.- Ocaso, restos y resurrección en el periodo franquista (1939-1970).
 - 4.- Consolidación del código pedagógico del entorno en el *modo de educación tecnocrático de masas* (1970-2000)
-

4.1.- Desde las reformas de avanzada de la L.G. E. en los años sesenta a la LOGSE.

4.2.- Desde la LOGSE al momento actual.

5.-Proyecto de Juan Mainer: La Didáctica de las ciencias sociales como problema y su indagación sociogenética

Cada tribu posee un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, va a la guerra, tiene una lengua, o al menos un dialecto y diversas maneras de demostrar que es diferente a las otras.

(F.G. Bailey, 1977)

-El interés

La investigación que me viene ocupando desde hace tres años aborda la sociogénesis de un proceso complejo: la construcción de una tradición discursiva y la de un campo profesional de expertos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales. Hoy la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área de conocimiento homologada y presente en la academia universitaria; en suma, un territorio acotado y habitado por una tribu celosa de su recién adquirido status. Así, afirmar que la Didáctica de las Ciencias Sociales es un saber-poder constituye casi una tautología y, sin embargo, debemos empezar por ahí. Porque mi propósito con este trabajo, como nos dice Julio Mateos del suyo, no es facilitar una descripción objetivada acerca de los sucesivos métodos que se han postulado para enseñar ciencias sociales, ni mucho menos establecer un juicio sumario y comparativo sobre la fiabilidad, eficacia o calidad intrínseca de los mismos, ni tan siquiera tratar de explicar los problemas con que han topado aquéllos a la hora de su aplicación en el aula escolar. Tampoco busco con este estudio abonar el prometedor futuro de un territorio académico, el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, rescatando la memoria oculta y olvidada de una tradición autóctona y prestigiosa, como suele ocurrir con quienes, presos de un repentino arrebató onfaloscópico, se ponen a escribir la historia de su propia disciplina.

Me interesa la Didáctica de las Ciencias Sociales como objeto de un estudio sociogenético orientado a desnaturalizar sus claves, a denunciar sus pretensiones de saber regulador de una parcela sustantiva de lo que acontece (y no acontece) en la escuela —la transmisión de conocimiento social—. Mi empeño no es el estudio de las ideas que han tenido o han dicho tener los “didactas”; tampoco los “didactas” per se,

personajes, por lo general, más bien aburridos y romos, o sus agrupamientos tribales — formas de socialización, le llaman ahora...—, mi voluntad está en escrutar por qué dicen lo que dicen y ello supone explorar los vínculos y recíprocas relaciones, a menudo ocultas y oscuras, entre lo social y lo cognitivo, entre el poder y el saber. Por ello defiendo la necesidad de compaginar la visión desapasionada y analítica del entomólogo, con la mirada sospechosa y recelosa del genealogista y del crítico.

-Algunas hipótesis

El marco sociogenético: del modo de educación tradicional elitista al modo de educación tecnocrático de masas.

La didáctica de las Ciencias Sociales, en tanto que “método” y como cualquier otro, se postula desde los inicios de la modernidad como una instancia mediadora entre el docente, el discente y el conocimiento. Este triángulo pedagógico, re-invencción hebartiana, construcción social (no natural) donde las haya, fundamenta la necesidad del método como dispositivo inseparable tanto de la constitución de los códigos disciplinares a los que, en última instancia, se refiere, como de la estabulación aularia —aula global y frontal—, pues contribuye al correcto gobierno de ésta, uniformiza y normaliza los comportamientos, los saberes y las actividades que en ella deben producirse: los pauta, los cronometra, los dota de sentido y les otorga utilidad social sometiendo a prueba examinatória y otorgándoles valor de cambio.

Ahora bien, si los inicios del despliegue discursivo de la didáctica de la geografía y de la historia (fundamentalmente) podríamos situarlos en torno al pernio del siglo XIX al XX, en el apogeo del modo de educación tradicional elitista, la plena invención de la didáctica como tradición práctico-discursiva se produce entre la segunda y la cuarta décadas de la pasada centuria (1910-1939), al calor de la oleada de racionalidad científico-pedagógica que, surgida ya en el seno del krausopositivismo institucionista, había encontrado parcial acomodo en las políticas regeneracionistas y reformistas y renovado impulso con en el desembarco de las mil y una propuestas y métodos del movimiento “escolanovista”, tanto europeo como yankee. Todo ello acontece en el contexto de cierto despegue de un capitalismo industrial de base fuertemente nacional (acompañado de procesos de urbanización y proletarización) y de la profunda crisis que aqueja al Estado oligárquico y caciquil de la Restauración, trasuntos inseparables de la

gestación de los problemas que aquejaban la legitimidad del modo de educación tradicional.

Sin embargo, para que se produzca la completa articulación de la didáctica de las Ciencias Sociales como discurso y campo profesional habrá que esperar a la completa regulación del modo de educación tecnocrático de masas producida a partir de la Ley General de Educación y precipitada por una profunda crisis de funcionalidad social del anterior modelo elitista que se desencadena, grosso modo, durante los años 50 y 60, en coincidencia con la progresiva implantación de formas de industrialización y terciarización económicas propias de un capitalismo crecientemente internacionalizado decidido a abandonar sus pretéritas adherencias autárquicas y en el escenario del despliegue del peculiar welfare state carpetovetónico.

La invención de una larga tradición discursiva: de continuidades, rupturas y reinventiones.

El magma sustentante de la tradición discursiva de la didáctica de las CCSS, es en gran medida común a muy distintas tradiciones ideológicas y/o pedagógicas (católica, liberal, racionalista, socialdemócrata) y bastante resistente a los avatares políticos por traumáticos que éstos hayan sido. Aunque en el periodo 1939-1967 asistamos a una transformación notable —depuración, exilio o fusilamiento— en los actores-productores del discurso didáctico respecto a la etapa anterior, lo cierto es que los cambios apenas si afectan a su arquitectura discursiva, al menos en sus principios fundantes. Hay mudanza en las personas (aunque habrá que destacar algunas muy significativas continuidades para el campo de nuestro interés) pero no en muchas de las ideas medulares de lo que se entendía ya a esas alturas por saber especializado de la didáctica de las Ciencias Sociales. Son estas consideraciones las que me han conducido a denominar a todo el periodo, 1900-1967, como “periodo preconstituyente” del campo científico y profesional de la DCS y a llamar la atención sobre la necesidad de “matizar” el sentido de la ruptura de la tradición liberal tras el tremendo desgarró de 1936; el término reinención resulta bastante adecuado para definir sustancialmente mucho de lo que ocurre tras la guerra civil en el campo que nos ocupa. Además, refuerza su utilidad si consideramos la peculiar evolución de cierto tipo de disciplinas de fuerte base profesional que como la Biblioteconomía, la Enfermería o incluso la Medicina, “dicen” construirse a partir de ella. En la evolución de una profesión y de su saber asociado, a diferencia de lo que acontece con las otras ciencias, no existen rupturas o sustituciones

(abandonos o superación de paradigmas) sino, básicamente, procesos de acumulación casi siempre inducidos desde contextos externos. Las profesiones evolucionan sustancialmente a fuer de remozar, acumular o reformular las funciones que la sociedad y el propio contexto institucional y corporativo en que se insertan les van confiriendo o exigiendo.

Ensayo de genealogía de un campo profesional: prácticas, profesiones, saberes y poderes.

Habida cuenta de que mi trabajo finaliza en 1967, por el momento no me ocuparé del análisis del actual campo de los didactas de las ciencias sociales, sí, en cambio, de sus raíces y de las circunstancias históricas que lo explican. Adelanto aquí algunas hipótesis en relación con los agentes productores del discurso didáctico de las ciencias sociales en España:

*Entre 1900 —en 1904 se crea de la primera Cátedra universitaria de Pedagogía— y 1939, el discurso va paulatinamente privatizándose en manos de Maestros Normales e Inspectores de Primera Enseñanza. El ascenso del protagonismo de los inspectores, así como de algunos normalistas es vertiginoso y culmina en el periodo republicano en el que, además, se produce una más que evidente alianza con los actores del poder burocrático y regulador del campo educativo, coincidiendo con la puesta en marcha de un ambicioso proyecto reformador y de ampliación de la escolarización en el marco de los presupuestos de una educación liberal en el que las metodologías especiales estaban llamadas a desempeñar un significativo papel conformador y normalizador. Con la creación de la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía de la Complutense en 1932 (en Barcelona en 1933) se produce el primer intento de universitarizar estos estudios.

*A partir de 1939 y hasta 1967, sobrepasadas las consecuencias inmediatas del conflicto bélico civil, depurado el discurso de sus aristas más “desafectas” y, ante todo, de la mayor parte de sus “indeseables” actores, el proceso de codificación, tecnificación y privatización del discurso de las didácticas especiales continuará, al menos durante un tiempo, en manos de inspectores dedicados a su reinención desde instancias mediadoras como el CEDODEP o, en menor medida, la Escuela de Formación del Profesorado de E.M., de un pequeño número de Catedráticos de Instituto muy influyentes en círculos político-académicos y de ciertos normalistas residuales, procedentes de la etapa anterior con escaso poder real. Sin embargo, paralelamente, la

refundación de la Sección de Pedagogía en la Complutense (1944), once años después en Barcelona y más tarde aún en Valencia, se traducirá en una sigilosa lucha corporativa por la posesión y administración de los saberes pedagógicos que terminará por saldarse, como se indicó, en plena crisis del modo de educación tradicional elitista, a favor del campo universitario.

FICHA PROYECTO 4

-AUTOR: JUAN MAINER

-TÍTULO: SOCIOGÉNESIS DE UNA DISCIPLINA PARA-ESCOLAR: LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

-CONTENIDOS:

PARTE I.

INTRODUCCIÓN.

A) Sujeto, interés y objeto de una investigación.

Interés de un objeto de investigación. La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) como problema.

B) Hipótesis de trabajo y marco analítico-interpretativo.

El marco sociogenético: del modo de educación tradicional elitista al modo de educación tecnocrático de masas.

La invención de una tradición discursiva de la DCS: continuidades, rupturas y reinventiones.

Ensayo de genealogía de un campo profesional: prácticas, profesiones, saberes y poderes.

PARTE II.

ARQUEOLOGÍA DE UN SABER. La protohistoria de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la constitución de la escuela de la era del capitalismo.

Modernidad, escuela y reformismo pedagógico en la sociedad disciplinaria. reflexiones iniciales acerca de los métodos de enseñar.

Los primeros cuerpos de doctrina sobre los métodos de enseñanza de la geografía y la historia y su recepción en la España del modo de educación tradicional elitista.

Cambios sociales y apertura de espacios para la didáctica de la geografía y la historia entre 1882 y 1900.

PARTE III.

LA INVENCIÓN DE UNA TRADICIÓN DISCURSIVA DESTINADA A REINVENTARSE A SÍ MISMA. Discursos, poderes, sujetos y prácticas en la didáctica de las ciencias sociales entre 1900 y 1939. Entre el regeneracionismo, el reformismo educativo y los primeros síntomas de crisis en el modo de educación tradicional-elitista.

Proyectos sociales, escolarización y reformismo pedagógico, 1900-1939.

La invención de la DCS. Tradiciones, agencias y agentes de producción discursiva.

Por una escuela más didáctica y para todos: reforma educativa, renovación pedagógica y DCS durante la segunda república. El protagonismo de los mediadores —Inspección y Normales— en el despliegue de las metodologías: balance, retórica y significado de un proyecto de “perfeccionamiento” del Magisterio Primario.

La renovación pedagógica tras el triunfo fascista en la guerra civil: rupturas y continuidades. La reinención de ciertos discursos didácticos desde otras atalayas e intereses.

PARTE IV.

LENTA Y ACCIDENTADA REGULACIÓN ACADÉMICA DE UN CAMPO PROFESIONAL (1900-1967).

Las “metodologías” reguladas y enseñadas en el contexto de los estudios pedagógicos en España hasta 1932: corto alcance de un saber inespecífico y de tardío reconocimiento académico para la formación docente.

Los estudios de Didáctica Especial durante el periodo 1932-1939: las Secciones de Pedagogía de Madrid y Barcelona.

El lento proceso de reinención y apropiación universitaria de la Didáctica de las Ciencias Sociales, 1940-1967.

CONCLUSIONES.

6.- Proyecto de Marisa Vicente: El sujeto y la norma. La construcción histórica de la psicopedagogía escolar

-Previos

La tarea que me ocupa, de manera discontinua, desde Gijón parte del esquema presentado en aquel encuentro y soporta la idea sobre la psicopedagogía de una construcción social y por tanto “arbitraria” (fruto de una decisión humana) cuyo formato actual es el de servir de ayuda a los sujetos para conducirse en los procesos de adaptación a la norma social.

Ese consenso casi universal sobre la necesidad de ayuda de los sujetos para conducirse refuerza la idea de que son ellos mismos, individualmente considerados, los responsables de las conductas desadaptativas o como mucho el contexto de la vida familiar, y privada a estos efectos, lo que exime de responsabilidad a la norma social y sus mentores. Esta ayuda conduce a los sujetos a elegir *voluntariamente* lo único que les es posible elegir, dada la situación a la que les ha conducido su proceso más o menos largo de inadaptación, lo que suele coincidir con las expectativas del medio social, cerrándose de manera perfecta la cuadratura de un círculo que se inicia con la conducta inadaptada y no con las causas que la originan.

En el contexto escolar ese formato ha derivado en transformar los problemas de autoridad en cuestiones de indisciplina, las cuestiones de currículum en necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, el problema del “fracaso escolar” en falta de motivación, autoestima, indolencia y un largo etc. de cuestiones de índole individual que, al recibir un tratamiento del mismo carácter; esto es, individual y adaptativo a cada sujeto, elude el imprescindible análisis de la estructura organizativa de la institución educativa, sus funciones, *códigos disciplinares*, *currículum*, *hábitus* y un largo etc. de gran recorrido que implicaría a todos los actores sociales involucrados en la institución convirtiendo de esta manera los actores sociales en actores psicológicos. Mi interés se centra en explicar cómo se ha construido esta profesión, cómo ha llegado a adquirir el formato actual de *counseling* tan prestigiado, cómo, cuándo y por qué se hace visible en la institución educativa y como alcanza estatuto científico y ocupa los espacios académicos, cuál es, en resumen, el papel que se exige de los que como yo nos dedicamos a esta profesión en las instituciones educativas.

-Hipótesis y tareas

Me propongo a corto plazo la redacción de un artículo de corte ensayístico que recoja la hipótesis de trabajo básico del sujeto y la norma; a saber, la psicopedagogía ha ido variando su formato y presencia en la institución educativa en paralelo con los *modos de educación*. Delimitaré tres etapas en las que examinaré las actividades discursivas y prácticas que se recogen en el cuadro adjunto.

1. Fase preconstituyente del campo. De mediados del XIX a mediados del XX. La norma social al encuentro de la legitimación científica en el modo de educación tradicional elitista y de transición.
2. Fase constituyente: Medios XX-Reforma experimental. Institucionalización del campo. Psicometría y prevención del desorden en el modo tecnocrático de masas
3. Consolidación: Desde Reforma experimental. Escuela comprensiva y aprendizaje constructivista: caldo de cultivo del autogobierno, la tutela y la forma persuasiva de ortopedia moral.

OBJETO DE ESTUDIO	MODO TRADICIONAL ELITISTA	MODO TECNOCRÁTICO DE MASAS
Actividades psicopedagógicas prácticas y discursivas		
Estudio de textos: autores representativos y normativa básica. Pensionados JAE	Resaltan el carácter científico del saber psicológico Fundamentan la necesidad de su utilización en orden a la organización racional de la vida nacional	Finales XIX-XX
Aparatos y técnicas de examen. Contenidos de cuestionarios y Exámenes psicológicos	Uso de técnicas duras y sofisticadas de medición con apoyatura científica	Resaltan la función de ayuda y orientación Fundamentan la necesidad de su utilización en orden a la mejora de la vida individual y la autodeterminación de los sujetos Técnicas blandas y evaluación cualitativa.
Espacios que ocupan los psicólogos	Instituciones centralizadas y específicas de evaluación, diagnóstico y	Carácter descentralizado y difuso de los servicios de evaluación, diagnóstico y tratamiento.

educativos. Ubicación de los mismos.	tratamiento.	
Quién y qué decisiones se toman tras los exámenes psicológicos	Clasificación explícita de los sujetos sin su participación	Mecanismos difusos de clasificación con protagonismo de los sujetos en la decisión: autogobierno y persuasión
A partir de R. Cuesta 2002	Lema: Cada uno según sus aptitudes	Lema: todos iguales, todos diferentes.
SOCIEDADES DISCIPLINARIAS		

El cuadro no comporta un tratamiento lineal y secuencial de los datos objeto de estudio, impensable en la metodología genealógica que queremos utilizar. Simplemente quiere presentar el horizonte de los contenidos de acuerdo a la hipótesis que manejamos. A medio plazo pretendemos dar forma a un trabajo del mismo carácter que el artículo, de mayor extensión y cuya organización temática está por definir.