

PONENCIA 7

¿Por qué y para qué el *Proyecto Nebraska*? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo

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

Penente: Raimundo Cuesta.

GUIÓN DE LA INTERVENCIÓN

- 1.-Los motivos de un impulso que ya cumplió cinco años
- 2.-Descripción del estado de una obra inconclusa
- 3.-Juicio interesado sobre algunas aportaciones nebraskianas
 - 3.1. Síntesis, teoría y práctica: crítica de la versión progresista del progreso y de la feliz escolarización
 - 3.2. Una malla conceptual común: los modos de educación como concepto matriz
 - 3.3. Crítica del idealismo pedagógico y retazos para una teoría de la práctica pedagógica
 - 3.4. Crítica de la tradición escolanovista, del concepto subyacente de infancia y de la acuñación psicológica de edades escolares
 - 3.5. Crítica del conocimiento escolar y sus mediadores
 - 3.6. Formulación de ideas y experiencias para un programa colectivo de didáctica crítica
 - 3.7. Aportaciones y limitaciones metodológicas y empíricas
- 4.-Conclusiones
- 5.-Anexos: Ficha descriptiva del Proyecto Nebraska y producción bibliográfica

Los motivos y razones de un impulso que no cesa

Se suele de decir en historia de la ciencia que es útil distinguir entre el contexto de formulación y la formulación misma de una teoría, entre la lógica social y la lógica interna de la verdad, y ello también resulta útil cuando uno, haciendo uso de una heurística de la reflexividad, vuelve su mirada autoanalítica sobre su obra y las condiciones que la hicieron factible.

Una teoría para constituirse, debe de dar grandes saltos. En primer lugar, debe saltar del plano fenomenal al generativo: de la descripción del objeto a la determinación de sus condiciones de posibilidad. El objeto, en vez de aparecer como algo ya constituido, aparece como algo en proceso de constitución. En segundo lugar, debe saltar del modo

objetivo al reflexivo: de la determinación de las condiciones de posibilidad del objeto a las condiciones de posibilidad de conocimiento del objeto por el sujeto. El objeto no es algo exterior e independiente del sujeto, sino -al menos en parte- producto de la actividad objetivadora del sujeto (Jesús Ibáñez 1993, 359).

Esta suerte de doble salto intelectual, que no mortal, ese paso de lo generativo-objetivo a lo reflexivo implica para nosotros dar al objeto y al sujeto, como un todo inseparable, una dimensión genealógica y dialéctica, de modo que el presente actúe siempre como impulso constructor del conocimiento, como condición de posibilidad del objeto y de la actividad objetivadora del sujeto. A nuestra modesta escala, el *Proyecto Nebraska* estructura sus objetos de investigación dentro de un contexto de formulación de problemas que tienen su última motivación y razón de ser en el impulso crítico-emancipador y en la amistad y confianza de unos sujetos individuales que, mediante relaciones de confianza y camaradería, se permiten desprivatizar el propio pensamiento y socializarlo, tornándose, de esta suerte, en colectivo. Gustaba P. Bourdieu, en sus meditaciones pascalianas, cuestionar la verdad de la *scholé*, del mundo del saber académico, recordando que la afectividad y la pasión son negadas como afecciones contrarias al *habitus* de esa suerte de *homo academicus* que envuelve todo el dominio de lo sabio. Por el contrario, la apelación agustiniana al amor como condición del conocimiento (*non intramur in veritatem nisi per caritatem*), salvadas todas las distancia que son muchas, nos ayuda a imaginar una indagación en la que el deseo y el conocimiento se interconstituyan en unidad expresiva, relevante y fecunda.

En primer lugar, siempre buscamos una perspectiva independiente de cualquier atadura respecto al pensamiento “medio” o correcto. Los primeros pasos en 2001 fueron el producto de una creciente afinidad intelectual y cercanía afectiva. Más tarde, actuaron otros factores: la constatación de una progresiva decantación de enfoques dentro de Fedicaria y la deliberada intención de no sucumbir a la tentación de fabricar consensos intelectuales artificiales más propios de organizaciones que aderezan sus identidades a base de votación de programas; la intención de no anclarnos ni confundirnos con la convencional mirada socioliberal dominante en el campo de la educación; la conveniencia de revitalizar el proyecto fedecariano desde programas de investigación autónomos. Éstas y otras razones constituyen el porqué del Proyecto Nebraska. La decisión conllevaba —y de ello éramos conscientes— cierto riesgo de no ser comprendida. Como sucede en todos los ámbitos de lo social, todo aquello que puede ser percibido como *imprevisible perturbación de la estabilidad*, se arriesga, en efecto, al silencio, o, en el mejor de los casos, a un reconocimiento poco entusiasta.

Huimos como de la peste de esa tendencia a envolver cualquier forma de pensar dentro de la estrecha horma bipartidaria que todo lo arrasa, o de esa otra perversa lógica que excluye la paradoja y, presa de una suerte de *horror vacui* teórico, obliga inexorablemente a elegir entre ser “marxista”, o “socialdemócrata”, o “foucaultiano”, o “lereniano”, o cualquier ortodoxia nueva o antigua. En el campo de la educación del que formamos parte, el terreno viene

estando delimitado por una angosta senda por la que discurre una *doxa* progresista que no nos gusta. Según tal, el Estado democrático actual (especialmente si el Gobierno es de signo socialista) y la escuela (especialmente si su titularidad es estatal) constituirían las palancas para el logro de la salvación terrena y la perfección individual y colectiva. Desvestidos de su génesis histórica y de su real significado, el Estado y la escuela de la era del capitalismo, aparatos propiciadores de la feliz gobernación de nuestro tiempo, devienen en entes dotados de virtudes sin cuento para, tal como propone el discurso ilusorio del liberalsocialismo, acudir a la salvífica emancipación de la ciudadanía. A ello se suma habitualmente otro discurrir aquiescente e ingenuo, propio aunque no exclusivo de la renovación pedagógica, que adereza remedios psicopedagógicos sin tasa para demostrar que dentro de la escuela sí hay salvación.

La escuela pública laica y el activismo pedagógico constituyen el señuelo de una utopía que, en realidad, fantasea acerca de cómo fabricar sujetos felices y escolarizados, libres e iguales, dentro de una sociedad capitalista que reiteradamente niega lo que el Estado democrático y la escuela pública proponen en sus ordenamientos jurídicos y en sus habituales declaraciones de principios. Y si distancia tomamos de esos embelecocos del liberalsocialismo, otro tanto o más podemos decir de la reacciones retroeducativas de los neoconservadores en creciente coincidencia con alarmistas críticas de las ideologías del *sentido común* y de ciertos reductos oxidados de la izquierda. Frente a ese pertinaz idealismo pedagogista, el *Proyecto Nebraska* busca indagar y situarse en otro plano, colocando la didáctica crítica dentro de la esfera más amplia de la crítica de la escuela, de la cultura y de la sociedad capitalista. Ello implica lanzar nuestras aspiraciones intelectuales más allá y más acá de lo coyuntural, de la oportunidad política del momento o de los requerimientos más inmediatos de la actualidad y de la práctica cotidiana. Ello también obliga a distinguir los ecos de las voces.

En segundo término, hemos querido relanzar y, en cierto modo, reinventar una versión microclimática del viejo proyecto afectivo fedecariano. En otra ocasión parecida a ésta ya aludimos al papel sobresaliente en la producción de conocimiento que pueden llegar a alcanzar esos espacios públicos, como los cafés y similares, que recuerdan el primigenio sentido sensual y placentero del “simposio”, donde se hace factible cultivar, sin los odiosos aranceles e hipotecas académicos, la nietzscheana alegría del conocimiento. Como toda comunidad de voluntaria concertación, nos hemos dados unas leyes no escritas, tan fuertes como éstas que rigen los lazos de amistad, que se fundamentan en la aceptación de las virtudes, limitaciones y expectativas de cada cual, lo que, a su vez, significa el reconocimiento de la autoridad de los demás no en función de previa jerarquía o rango administrativo de clase alguna, sino en virtud de las aportaciones (no necesariamente iguales ni comparables) de cada uno en cada ocasión.

En tercer lugar, desde un principio hemos comprendido que las políticas de la cultura se inscriben, como toda acción pública, en unas determinadas relaciones de poder. Fedecaria es para nosotros una plataforma de pensamiento antihegemónico, pero también de acción colectiva que amplifica la

fuerza de muchos anhelos individuales. A otra escala, el *Proyecto Nebraska*, también. La sinergia que comporta la concertación de esfuerzos va dirigida a fortalecer consciente y estratégicamente un espacio de saber-poder contracadémico, lo que implica siempre relaciones ambivalentes y, en cierto grado, oportunistas con las burocracias institucionales públicas (departamentos universitarios, asociaciones de investigadores, entidades de formación del profesorado) y privadas (editoriales, revistas, etc.), de forma que no admitiendo las leyes tecnoacadémicas ni las del mercado, nos valgamos de ambas cuando ello contribuya a magnificar el eco y el área de influencia potencial de nuestras ideas. Y, en otro orden de cosas, implica también la búsqueda de relaciones personales e intelectuales con otras gentes y grupos que, por lejanos que estén de nuestras ocupaciones, comparten una perspectiva crítica por encima de los encasillamientos gremiales, funcionariales o disciplinares.

En estos afanes de contribuir a la fundamentación y propagación por el espacio social de colectivos críticos, de ideas alternativas a las imperantes, se diría que compartimos la invitación de P. Bourdieu a generar redes críticas que agrupen a <<intelectuales específicos>> (en el sentido de Foucault) en un verdadero intelectual colectivo capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y de su acción, es decir, autónomo. Ese intelectual colectivo puede y debe cumplir en primer lugar funciones negativas, críticas, trabajando en la producción y difusión de instrumentos de defensa contra la dominación que hoy se ampara casi siempre en la autoridad de la ciencia (Pierre Bourdieu, 2001, 40-41).

En último lugar, nuestros motivos estaban originados en la necesidad de definir y profundizar en una veta de pensamiento común. Estas afinidades teóricas y electivas se fueron dibujando progresivamente en torno a los supuestos sociogenéticos y genealógicos, que ya en 1997 se habían apuntado en la tesis de Raimundo Cuesta y que luego él mismo y los demás han profundizado. Ahí se cruzan muchos caminos y líneas teóricas, aunque quizás convenga mentar algunos para orientación del lector o lectora no informado de nuestras andanzas: la tradición marxista releída por Lerena, la genealogía nietzscheana vista desde Foucault y una permanente apelación a la historia social, los estudios culturales y a la crítica de una parte (la más inasimilable) de la Escuela de Francfort. Así pues, situados contra lo dado, amantes de una dialéctica negativa, enemigos de las atribuciones que nos depara la reinante división del trabajo intelectual, solemos resumir nuestro quehacer teórico-práctico como aquel que es inherente del lema “pensar alto y actuar bajo”.

ANEXOS

DOCUMENTOS DEL PROYECTO NEBRASKA

Anexo 1:

FICHA DESCRIPTIVA DE CADA PROYECTO

PROGRAMA 1

*SOCIOGÉNESIS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:
TRADICIONES DISCURSIVAS Y CAMPO PROFESIONAL*

Autor: Juan Mainer

Tipo de investigación: tesis doctoral (codirección R. Cuesta y A. Viñao).

Plazos: Presentación pública en 9 de junio de 2007 en Universidad de Zaragoza. Libro en 2008.

PROGRAMA 2

GENEALOGÍA DEL CÓDIGO PEDAGÓGICO DEL ENTORNO

Autor: Julio Mateos.

Tipo de investigación: tesis doctoral (codirección R. Cuesta y J. M^a Hernández Díaz).

Plazos: Presentación pública en 2007 en Universidad de Salamanca. Libro en 2008.

PROGRAMA 3

APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL MODO DE EDUCACIÓN TENOCRÁTICO DE MASAS

Autor: Javier Merchán

Tipo de investigación: libro-ensayo.

Plazos: por determinar.

PROGRAMA 4

EL SUJETO Y LA NORMA. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR

Autora: Marisa Vicente

Tipo de investigación: por determinar.

Plazos: por determinar.

PROGRAMA 5

LOS DEBERES DE LA MEMORIA

Autor: Raimundo Cuesta

Tipo de investigación: libro-ensayo.

Plazos: En prensa en 2007. Publicación en 2008

ANEXO 2:

PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Además de la consulta de nuestra página www.fedicaria.org en la que se encuentra la historia y descripción del proyecto, hacemos una aproximación a fuentes de consulta para comprender mejor el Proyecto Nebraska:

-Antologías de textos sobre Los códigos disciplinares del conocimiento escolar. Inéditos. Disponibles en parte en <http://transversal.blogcindario.com>

-Cuaderno de Actas inédito (2001-2006).

-CUESTA, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares, Barcelona, 1997.

- Clío en las aulas. *La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid, 1998.
- “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, *Con-Ciencia Social*, nº 3 (1999), pp. 42-69.
- “Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936)”. *Aula. Universidad de Salamanca*, vol. 13 (2001), 79-93.
- “El código disciplinar de la historia escolar en España. Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”. *Encounters on Education*, vol. 3 (2002), 27-41. Disponible en www.queensu.ca/publications/encounters/vol3/cuesta.pdf
- “La otra historia soñada y la educación del deseo”. En A. Escolano Benito y J. M^a Hernández –coords.-: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant lo Blanch, Valencia, 2002, pp. 403-430.
- :”Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 17 (2003), pp.3-23.
- ”Sueños de la razón, historia crítica y didáctica genealógica”. En C. Forcadell y otros (eds.): *Usos de la historia y políticas de la memoria*. Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, pp. 337-347.
- “Modos de educación, historia de la educación y formas de periodización”. XII Coloquio de Historia de la Educación, P. Dávila y L. M. Naya (coords.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Espacio Universitario/EREIN, San Sebastián, 2005, vol. II. Disponible en www.sc.ehu.es/sfwsedhe/seccion6/cuesta.pdf
- Felices y escolarizados. Crítica de la escolarización en la era del capitalismo*. Octaedro, Barcelona, 2005.
- “La enseñanza de la historia como contramemoria crítica”. Congreso Internacional de Historia Oral y Fuentes Visuales, Pamplona, 2005 (en prensa en la revista Gerónimo Uztáriz).
- “La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?” *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 4 (2006), pp. 53-94.
- CUESTA, R. y MAINER, J.: “Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295 (2002), pp. 62-67.
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; y VICENTE, M.: “Presentación del *Proyecto Nebraska*. Fundamentos de una didáctica crítica: sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo”. J. M^a. Rozada (coord.): *Las reformas escolares de la democracia*. KRK/Federación Icaria, Oviedo, 2003, 189-195.
- CUESTA, R. y MATEOS, J.:”Mirando el futuro de Fedicaria desde un presente y un futuro manifiestamente mejorables”. J. M^a Rozada (coord.): *Las reformas escolares de la democracia*. Ediciones KRK, Oviedo, 2003, pp. 257-274.
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; y VICENTE, M.: “Cuaderno de bitácora del Proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia”. Valencia, 2004. En Grupo Gea-Clío (comp.): *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. X Trobada de Professors de Fedicaria, Nau Llibres, Valencia, 2005, pp. 121-136.
- “Didáctica crítica. Allí donde se encuentran necesidad y deseo”. *Con-Ciencia Social*, nº 9 (2005), pp. 17-54.

- MAINER, J.: "Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica", *Con-Ciencia Social*, nº 5 (2001), pp. 47-77.
- "Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las ciencias sociales". En J. Mainer: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, 2001, 7-21.
- "Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen". *Gerónimo de Ustáriz*, nº 17-18 (2002), 107-135.
- "Historia y didáctica: algunas insuficiencias de la memoria balsámica". *Con-Ciencia Social*, nº 6 (2002), pp. 149-154.
- "Más Geografía y menos Prozak". *Con-Ciencia Social*, nº 8 (2004), 160-166.
- MAINER, J. y MATEOS, J.: "Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Revista de Educación*, Extraordinario (2007), 191-214.
- MATEOS, J.: *Materiales para una formación crítica del profesorado. (Memoria del Seminario de Fedicaria-Salamanca en el curso 1999-2000 sobre los códigos del conocimiento escolar)*. Salamanca, 2000. En ww.fedicaria.org
- "Fedicaria: una alternativa democrática a la didáctica academicista". *Separata de Trabajadores de la Enseñanza, F.E. de CC.OO. de Asturias/Plataforma Asturiana de Educación Crítica-Ateneo Obrero, 2000.*
- "La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso Fedicaria-Salamanca". En J. Mainer: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, 2002, pp. 61-80.
- "Genealogía del código pedagógico del entorno". En J. Mainer: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Díada, Sevilla, 2002, pp. 151-158.
- Reformas escolares, innovaciones educativas y didáctica crítica*, Ponencia de presentación del Curso Extraordinario organizado por Fedicaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (13-11-2003).
- Genealogía del código pedagógico del entorno*. AULA, Ediciones Universidad de Salamanca, nº 13, (2005), pp. 19-35.
- MERCHÁN, F. J.: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*, Universidad de Sevilla, 2001. Tesis doctoral.
- : "El examen en la enseñanza de la Historia". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 15 (2001), pp. 3-21.
- "La cuestión del conocimiento escolar desde la perspectiva crítica. El caso de la Historia y las Ciencias Sociales". En F. J. Pozuelos y G. Travé (eds.): *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva, 2001, pp. 141-151.
- "El uso del libro de texto en la clase de Historia". *Gerónimo de Ustáriz*, nº 17-18 (2002), pp. 79-106.
- "Profesores y alumnos en la clase de Historia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309 (2002), pp. 90-94.
- "¿Tiene algo que ver la política educativa con la escuela? *Con-Ciencia Social*, nº 6 (2002), 125-130.
- "Trabajar con la guerra en centros escolares: el problema de los materiales curriculares". *Aula de Innovación Educativa*, nº 123/124 (2003), 123-124.
- "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1 (2004), 41-54.

-----“El objeto de la Didáctica y la formación del profesorado”. *El Guiniguada*, nº 14 (2005).

-----“Crítica de la didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza”. *Investigación en la Escuela*, nº 55 (2005), 29-40.

-----*Enseñanza, examen y control*. Octaedro, Barcelona, 2005.