

IX SEMINARIO FEDICARIA
GIJÓN, julio 2002
DOCUMENTOS PARA EL FORO

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO NEBRASKA

Raimundo Cuesta (coordinador), Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán, Marisa Vicente

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*¹

“La verdad misma tiene su historia” (M. Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*).

“El que nada necesita es invencible”
(Un amigo)

“(Orígenes) Guardaos de las verdades; no hay mala fe en sus rostros sonrientes, pero se han olvidado de que deben su reino, su cetro y su corona a una antigua victoria de la fuerza”.

“(Réplica al anterior) No obstante, quizá la más perversa de todas las verdades es la que marca el origen como estigma o como signo necesario del destino”.

(Rafael Sánchez Ferlosio: *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Destino, Barcelona, 2002, p. 114).

Someter la verdad al implacable veredicto de su propia historia es afán principalísimo de esta concertación de amistades y esfuerzos que se dan cita en el Proyecto Nebraska, donde se quiere, por añadidura, poner a prueba la sinergia resultante de la reunión de necesidades y deseos muy alejados de los que habitualmente gobiernan el mundo académico. Porque muchas brillantes ideas y portentosos propósitos han nacido al margen de los espacios institucionales donde se oficia cotidianamente la ceremonia de los saberes consagrados y se ponen a hervir las insaciables ambiciones personales. También es fama que las cafeterías, bares y otros lugares de público recreo² donde se

¹ El borrador preliminar del proyecto que ahora se presenta fue escrito el 29-06-2001 y reescrito poco después (31-07-2001). Sobre esta base se perfeñaron, a lo largo de los primeros meses de 2002, los cinco programas de trabajo que hoy se presentan como componentes del *Proyecto Nebraska*.

² Muy numerosos han sido los historiadores y autores de memorias que han señalado el papel sobresaliente de los cafés e instituciones semejantes en el desarrollo del conocimiento y en la construcción de espacios públicos de socialización del saber. Me permito citar a Peter Burke (*Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, Paidós, Barcelona, 2002, pp. 70-71), quien resalta la función “difusora” de las primeras casas de café desde finales del siglo XVII, y también quiero hacer mención de Stefan Zweig (*El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2002) que alude, con indisimulada nostalgia, tanta como aversión a su recuerdo de la escuela, al café vienés de finales del imperio, que ocupó un lugar intelectual de singular prestancia. Esos espacios públicos, frescos, que recuerdan las formas sensuales y placenteras del “simposio” y otros lugares históricos donde se cultivaba el placer por el conocimiento (la “alegría por el conocimiento”, que diría Nietzsche), tan ajenos a la lógica funcional y funcional del actual departamento universitario,

ejerce la sociabilidad libre de las trabas del trabajo obligatorio, favorecieron y favorecen la reflexión abierta dentro de un clima de amistad “desinteresada” muy deseable. De ahí que el Proyecto Nebraska lejos de evocar cualquier vínculo con un territorio americano, de dudosa y un tanto brusca eufonía, recuerde y celebre el nombre del establecimiento donde, merced a amistosa entente, una tríada (“conjunto de tres seres o cosas estrechamente vinculados entre sí”, al decir del diccionario) de fedicarianos decidió, en día aún no lejano, establecer compromiso intelectual para llevar a buen puerto sus respectivos trabajos de investigación. Más tarde, en itinerante y nunca fija sede, vino a aumentarse la nómina de participantes a cinco, que son los que hoy comparecen como animoso grupo ante sus colegas fedicarianos.

Así pues, el origen del proyecto viene que ni pintado para ilustrar y someter a prueba la idea del viaje a Fedicaria como el ayuntamiento de esfuerzos individuales que, impulsados por un mismo afán crítico y unidos por una semejante complicidad afectiva, dan en convertirse en pensamiento colectivo de carácter emancipatorio.

El Proyecto Nebraska nace, pues, como la confluencia del interés común de cinco miembros de Fedicaria: Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán, Marisa Vicente y quien esto escribe (Raimundo Cuesta). Su acuerdo consiste en ordenar simultáneamente y dar sentido concordante a sus cinco voluntades de investigación, de suerte que su progreso sea una tarea compartida por todos y coordinada, formal (en el caso de las que adoptan la modalidad de tesis doctorales) o informalmente por Raimundo Cuesta. Precisamente, mi investigación propia, de carácter más general, sería como la argamasa que proporciona el principal hilo argumental compartido, a saber, que no puede haber teoría crítica de la educación (ni didáctica que siga su rastro) sin una historia social de génesis del conocimiento que se alberga en las aulas de la escuela capitalista..

Los cinco miembros del Proyecto Nebraska no tienen una misma procedencia (tres son profesores de ciencias sociales en secundaria, uno es pedagogo y profesor de primaria, otra es profesora asociada en la universidad y jefa del departamento de orientación de un instituto) y nunca antes constituyeron un grupo de este tipo, por más que tres de ellos procedan de grupos “fundadores” de Fedicaria (Ínsula Barataria, Cronos e IRES) y tengan todos ellos (y ella) acreditadas muchas horas de reflexión conjunta en los seminarios territoriales en los que se integran (tres en Salamanca, uno en Zaragoza y otro en Sevilla). Mucho tiempo, en efecto, dedicado a departir amistosamente, a delimitar unos intereses y problemas coincidentes y a establecer un lenguaje, unas herramientas, un “aire” teórico (como el que en común respiramos) semejante.

Ciertamente, en el Proyecto Nebraska no se coparticipa sólo el interés por la ayuda mutua. En el fondo existe un rastro de lecturas y una plataforma de pensamiento (ya familiar en Fedicaria), que se inspira en diversas fuentes³ y en plurales tradiciones de

constituyen modelos de práctica intelectual a pleno pulmón que cualquier comunidad contrahegemónica no puede dejar de frecuentar.

³ Esas fuentes comunes tuvieron una primera plasmación en mi libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares, Barcelona, 1997. Más recientemente se vieron desarrolladas en la tesis de Javier Merchán: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*, Universidad de Sevilla, 2001 (tesis inédita). Y esa pista teórica se puede rastrear en los ya abundantes trabajos que hemos escrito, individualmente o en grupo, en Con-ciencia Social y otras publicaciones. Entre ellos cabe destacar el documento interno de Juan Mainer (*Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen*) que ha inducido un provechoso intercambio epistolar (género al que

pensamiento radical: la sociología crítica de la educación, la historia social del *curriculum* y el método genealógico de Foucault. Y ese basamento se concreta en una aspiración a indagar, con semejantes aparejos heurísticos, los fundamentos sociogenéticos y genealógicos de los códigos disciplinares del conocimiento escolar y, por tanto, también se dirige a esclarecer la historia de los “regímenes de verdad” que toman a los usos pedagógicos como objeto de estudio y normalización de los sujetos. Todo ello con miras a la fundamentación de una didáctica crítica, es decir, a la elaboración de propuestas de intervención en el espacio escolar y en otros ámbitos institucionales donde se gestan los discursos legitimadores de la escuela de la era del capitalismo. Tales propuestas formuladas muy someramente, a modo de postulados de una didáctica crítica en las páginas de nuestra revista⁴, requieren una materialización más rica que ha de beneficiarse sin duda de los resultados obtenidos por las investigaciones en curso.

Para ello resulta pertinente, además del enriquecimiento y libre uso por cada cual de las fuentes teóricas mencionadas, reutilizar, desplegar y perfeccionar las categorías heurísticas y las hipótesis que en su día puso en circulación mi tesis de doctorado y las que se han ido acuñando en los seminarios fedecarianos bianuales y anuales (sobre todo los de Salamanca y Zaragoza), a las que hay que sumar las que son tributarias de la tradición teórica del grupo IRES, que impregnan más intensamente las pesquisas de Javier Merchán.

El *Proyecto Nebraska* nada en la corriente de Fedecaria. Se integra en su seno y debe ser, junto a otros, uno de los programas de trabajo a medio o largo plazo, cuya realización garantice la vida asociativa de la propia federación. Naturalmente, los componentes de este empeño intelectual estamos abiertos a la colaboración y al intercambio con otros colegas y otros proyectos, siempre y cuando no interrumpen o interfieran el curso ya avanzado de nuestro quehacer.

El proyecto carece de apoyo institucional de cualquier género, lo que no quiere decir que en el transcurso del mismo, si se considerara oportuno, se acudiese a formas de financiación u otras clases de ayudas públicas o privadas. Sí posee, en cambio, la intención de un sustento editorial que permita una difusión rápida y fluida de sus primeras conclusiones, que, a fuer de ser optimistas, situamos, como mínimo, en el plazo de dos o tres años.

El *Proyecto Nebraska* expresa y sintetiza en su título las raíces teóricas de las que arranca, los objetivos que se persiguen y los temas y problemas que cabe tocar en su desenvolvimiento: *Fundamentos de una didáctica crítica. Sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo*.

pretendemos devolver su perdido lustre) y cuyo contenido se integra en la problemática general del proyecto aportando sugerencias particularmente valiosas para los programas de investigación de Javier y Marisa. Este reciente opúsculo de Juan verá la luz, junto a sendos artículos de Javier y quien suscribe esta presentación, en la revista navarra de la “Institución Jerónimo Uztáriz”.

⁴ Me refiero a mi artículo “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedecaria”, *Con-Ciencia Social*, nº 3 (1999), pp. 42-69, y al de Juan Mainer: “Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica”, *Con-Ciencia Social*, nº 5 (2001), pp. 47-77, y a las ideas desplegadas por Julio Mateos y otros en el pasado seminario fedecariano de 1998 (*Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*, Diada, Sevilla, 2001).

El título, que obviamente admite una muy amplia gama de temas, toma como uno de sus conceptos centrales el de *código disciplinar* con el que se sugiere la idea de que los ámbitos de conocimiento son tradiciones sociales históricamente construidas, que se materializan en “códigos” (regulaciones, normas, discursos, prácticas, etc.) y en procedimientos de subjetivación y normalización “disciplinarios”, los cuales actúan en un medio institucional (la escuela) y afecta a un campo profesional (los docentes o especialistas en didáctica) idiosincrásicos. De modo que a las connotaciones de código como conocimiento (escolar o sobre la escuela) y repertorio de retóricas y prácticas se añade, siguiendo la huella foucaultiana, el de poder de sometimiento inherente a todo saber engendrado en el seno de las “sociedades disciplinarias”.

Inicialmente los cinco programas de trabajo abordan diversas dimensiones y temas relacionados con el asunto central: crítica del sistema de enseñanza en los distintos modos de educación (tradicional-elitista y tecnocrático de masas) de la era del capitalismo en España. La investigación de Juan Mainer versa sobre la configuración sociohistórica de los códigos de un cuerpo de conocimiento y un campo de poder que posa su mirada sobre la práctica de los docentes del área de ciencias sociales, de suerte que del cruce de miradas y prácticas se va inventando la didáctica de esa especialidad. Por su parte, Julio Mateos hace lo propio indagando cómo se intuye por los teóricos de la pedagogía y como acaba escolarizándose el tipo de saber que se contiene en el *código pedagógico del entorno*, un cuerpo de conocimiento disciplinar difuso y sumativo que se instala en las aulas de la educación primaria como área de conocimiento del medio. Javier Merchán estudia la genealogía de las prácticas pedagógicas en la clase de historia como tecnologías disciplinarias que producen conocimiento escolar. Marisa Vicente indaga, en la misma pista genealógica, la constitución del campo de la psicopedagogía. Mi pesquisa, más ensayística y global que las anteriores, toca las relaciones entre teoría e historia de la educación, y se preocupa por la demostración de cómo una teoría crítica contiene la necesidad de una genealogía del presente como problema.

Las cinco investigaciones resultan relevantes para Fedicaria. El trabajo de Julio, ejemplo donde los haya de “pedagogización del conocimiento” ha de ofrecer pautas para pensar de nuevo el significado escolar que ha tenido el área del conocimiento del medio, un conocimiento “no disciplinar” (no sustentado en la clásica diferenciación disciplinar) y, por tanto, su investigación nos valga probablemente para plantear o replantear de otro modo la dicotomía didáctica entre problemas y disciplinas; el de Juan nos permitirá conocer mejor y apreciar más sutilmente las reglas que mueven el campo de la didáctica, dentro del que nos movemos y sobre el que tenemos que intervenir conforme a un cierto “plan” (de conquista, de desprecio, de ambivalencia...); por su lado, el de Javier añadirá explicaciones sustanciales sobre las claves ocultas que dificultan la transformación del código disciplinar de la historia enseñada y, por tanto, los lugares donde intervenir (si en lo menudo de la innovación o en lo más amplio de la transformación de la lógica del sistema escolar). Y si en las prácticas pedagógicas, en tanto que tecnologías que producen y reproducen el conocimiento escolar de la clase de historia, puede verse la “cara oculta de la escuela”, en la exploración de Marisa sobre la psicopedagogía escolar deberá atisbarse la relación entre el sujeto y las normas que rigen y “normalizan”, dentro de las sociedades disciplinarias, el funcionamiento de los escolares-sujetos dentro de la escuela capitalista. Por mi parte, haré lo posible por desenvolver, con un mayor fundamento, los iniciales postulados fedicarianos, especialmente el de “pensar históricamente”. Aunque antes intentaré confeccionar un marco general de periodización histórica común a todos los proyectos mediante la

escritura de un trabajo sobre *Modos de educación y formas de escolarización en la España contemporánea*.

En una palabra, el *Proyecto Nebraska* quiere convertir en cierto el objetivo fedicariano de revitalizar la federación mediante la confluencia de proyectos de trabajo de grupos o de individuos. Fedicaria serviría de foro público para todos ellos y ella misma vendría a ser lo que dieran de sí esos proyectos, que, claro está, no tienen que ser coincidentes ni temática ni metodológicamente, de modo que, coincidiendo con una posición de crítica respecto al presente, nadie se sienta atado a escuela o doctrina oficial alguna. En el abanico amplio de posibilidades que se ofrecen, el *Proyecto Nebraska* se inclina por el trabajo dentro de un grupo reducido y homogéneo, lo que no descarta la posibilidad de tender puentes de relación, más o menos estrecha, con otros propósitos intelectuales afines.

ANEXO: FICHA DESCRIPTIVA DE CADA PROYECTO

PROGRAMA 1

SOCIOGÉNESIS DE UNA DISCIPLINA (PARA) ESCOLAR: LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Autor: Juan Mainer

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

Estado: proyecto reformulado en curso de realización.

Plazos: sin determinar.

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).

Estado: proyecto reformulado en curso de realización.

Plazos: sin determinar.

PROGRAMA 3

APROXIMACIÓN SOCIOHISTÓRICA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA CLASE DE HISTORIA. COMO TECNOLOGÍAS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Autor: Javier Merchán

Tipo de investigación: por determinar.

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. Primera fase: artículo.

Plazos: un año (para el artículo).

PROGRAMA 5

EDUCACIÓN, HISTORIA Y CRÍTICA

Autor: Raimundo Cuesta

Tipo de investigación: documento interno (*Modos de educación y formas de escolarización en la España contemporánea*) y ensayo general sobre *Educación, historia y crítica*.

Plazos: dos o tres años.