

DIDÁCTICA CRÍTICA. MAPA Y CONTINUACIÓN DE INTENTOS FEDICARIANOS (*)

Julio Mateos

(*) El presente texto formaba parte de la ponencia central presentada en el XIII Encuentro de Fedicaria celebrado en Madrid en julio de 2010. Dicha ponencia se dividía en cuatro partes independientes, con distintas autorías y referencias bibliográficas bien diferenciadas.

Cuando en el curso 1999-2000 dimos comienzo al seminario salmantino de Fedicaria, el primer material de trabajo fue una antología de textos sobre el Código disciplinar de las materias de enseñanza. La construcción sociohistórica de las disciplinas escolares (Cuesta, 2000). Aquellos textos fueron muy bien aprovechados en distintas investigaciones y trabajos realizados en ámbito fedicarianos y han dado bastante juego a la hora de recorrer cierta trayectoria crítica de la didáctica como premisa para una didáctica crítica. Esta última, al fin y al cabo, era el motivo general de la fructífera actividad de aquel año en el seminario¹. Los trabajos destinados a imaginar, orientar y aproximarnos a una didáctica crítica adoptarían unas determinadas trayectorias a partir del VII Encuentro de la federación celebrado en Salamanca (1998) donde dos ponencias centrales se ocuparon del asunto: “Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica en la escuela comprensiva, de José María Rozada” y “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, de Raimundo Cuesta². Desde entonces, en el seno de Fedicaria, se ha dado una sustanciosa producción que aún no hemos llegado a recopilar y analizar en su conjunto pues la enramada se fue extendiendo y complicando. ¡Cuan útil resulta el trabajo de desenredar y de seguir las guías para no perdernos en lo que individual o colectivamente hemos vivido y hemos

¹ Una descripción, glosa y reflexiones sobre el conjunto pueden verse en J. Mateos: “Materiales para una formación crítica del profesorado” que hicimos como peculiar memoria de nuestras actividades y aportaciones: http://www.fedicaria.org/miembros/fedSalamanca/Memoria_sesiones_1999_00.pdf

² Ambas se publicaron, al año siguiente, ya con los citados título junto a otra colaboración de Paz Gimeno sobre la teoría crítica de Habermas y la educación, en *ConCiencia Social* nº 3. (Cuesta, 1999; Gimeno, 1999; Rozada, 1999).

pensado! Pero si bien los textos citados fueron más o menos trabajados, mejor o peor leídos, hay que traer a colación otro posterior que, a mi juicio, lo ha sido muy poco (ha pasado “inadvertido”, sin interlocutores) y, sin embargo, contiene la más completa y ambiciosa reflexión sobre el tema que nos ocupa dentro del enfoque genealogista que cultiva hasta el presente el grupo Nebraska (Cuesta et al, 2005). Si bien se mira, ese texto se aproxima bastante al programa que en el seminario de Salamanca se ha adoptado para la elaboración de la presente ponencia.

No voy, claro está, a disimular mi complicidad con esta última línea de trabajo. Pero se da la circunstancia de que una buena parte de las ideas fuerza nebraskianas son, precisamente, las que han concitado más reacciones adversas, rechazos o réplicas (que de todo ha habido) en el seno de Fedicaria. El desacuerdo dio lugar a un excelente trabajo de Antonio Martín que también ha permanecido en las páginas de *Con-Ciencia Social* sumido en un olvido excesivo (Martín, 2003). Es decir: en nuestro haber no se apilan, sin más, los productos de los grupos y personas, sino que contamos con una sucesión de aportaciones que se interpelan y encadenan en secuencia histórica³.

¿A qué vienen estas líneas recordatorias de la labor pasada? Hay más de una buena razón para recapitular. Teniendo un equipaje tan repleto resultaría un tanto vana la pretensión de originalidad que buscarse, aunque sea con el autoengaño, presentar las ideas como si éstas fueran de nueva planta, olvidando los referentes y precedentes, más aún cuando éstos contienen mayor sustancia y vigencia. En realidad nada sale de la nada y la creación humana solo es posible a partir de otras creaciones. De esta inapelable historicidad queremos hacer virtud, pues la producción fedicariana tiene vocación de cuerpo teórico en desarrollo y colectivo. Desde luego, plural y con posiciones en debate, pero en forma alguna es una amalgama de porcioncículas sin conexión y sin historia. Precisamente uno de los rasgos en que los encuentros de Fedicaria difieren (porque así lo queremos) de congresos académicos o jornadas pedagógicas donde cada individualidad comparece para “poner el huevo” de cara al propio mérito, proviene de ese debate y desarrollo creativo, prolongado en el tiempo, que tiene su identidad y, por ende, una especial fuerza. En esta lógica, por tanto, habría que entender las aportaciones de los individuos y los grupos, más valiosas y creativas en la medida que reflejan un

³ De este trabajo de Antonio Martín podría decirse aquello que es la *crítica crítica de la crítica*. Explora las posibilidades de la didáctica crítica evitando el abismo al que lleva la potencia de la denuncia en franca descompensación con la debilidad de las propuestas alternativas.

pensamiento que reflexiona sobre sí mismo para su transformación. Por otra parte, al final de los encuentros de Fedicaria, suele planear en el ambiente una sensación de haber abierto un debate que merecería continuación. De esa circunstancia —no hemos de olvidarlo— surgió la temática que nos ocupa en esta ponencia.

Para ser consecuentes, corresponde hacer una glosa a grandes trazos de las ideas fuerza sobre didáctica crítica, tema muy principal en el conjunto de la producción fedicariana. Quiero, después, enlazar con algunas reflexiones sobre teoría y prácticas pedagógicas. Finalmente, para navegar por los estrechos cauces de lo posible se harán algunas propuestas sobre la narrativa y otras artes, como instrumentos al servicio de una didáctica crítica.

La didáctica crítica en Fedicaria

Durante los tiempos en que los grupos que más tarde formarían Fedicaria se ocuparon de elaborar y, en algunos casos, de experimentar proyectos curriculares alternativos a los oficiales, se trabajó con supuestos que hoy nos parecen insuficientes, cuando no totalmente ilusorios. Nos imaginábamos entonces que si un proyecto estaba inspirado en una estructura ideológica de raigambre crítica, que si además se daban buenas ideas didácticas y se elaboraban buenos materiales *ad hoc*, el resultado habría de ser, con razonable aproximación, el deseado. Una vez más parecía bastar la confianza en la acción racional de expertos y profesores como agentes que planifican y desarrollan la docencia institucionalizada ¡Ojala hubieran sido sólo desengaños pedagógicos los que vivimos a causa de ese tipo de crédito concedido a la acción que se anima vislumbrando seguros resultados!⁴ Sin infravalorar el trabajo realizado, las distancias entre las expectativas y las realizaciones fueron —en realidad, como siempre ha sucedido— muy considerables. Nada podía ser igual después de una experiencia tan onerosa en tiempo y energía. Después de reflexionar sobre las condiciones de necesidad que aherrojan en firmes moldes las rutinas prácticas de la escuela, sobre la perdurabilidad de los códigos disciplinares y sobre unas formas de hacer determinadas por el/los *habitus* de los profesores, llegó el momento de replantearse algunas cosas. Momento delicado es este

⁴ Sería interesante explorar, con fina analítica, las conexiones entre las plataformas de pensamiento político o formaciones ideológicas de los sujetos y las ideas sobre la educación y el reformismo pedagógico. En ambos dominios se enfriaron entusiasmos juveniles y habría que ver si las evoluciones fueron de similares signos y envergadura. Desde luego tal cosa puede en sujetos individuales, pero más interesante sería la ampliación a escala sociológica.

de gestionar el pesimismo o desengaño, pues, muy frecuentemente, el estar de vuelta de ideas y experiencias pasadas se confunde con un simple darse la vuelta para otro lado. Descartado todo sesgo metodologista de la didáctica por buena parte de miembros de Fedicaria hubo quienes, como José María Rozada, condujeron la didáctica al campo de la política apartándola de lo académico y del veredicto de los expertos; nuestro amigo asturiano siempre se ha ido explicado en un recorrido que va de lo teórico y la formalización del pensamiento a lo práctico, del análisis “macro” (reformas educativas y sus contextos) al “micro” y más empírico del aula (su aula). Hubo quienes, como Paz Gimeno, apuraron desarrollos de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt para proponer un uso de la racionalidad comunicativa que posibilitase el ejercicio de un pensamiento crítico y antidogmático, abierto a las contradicciones y ambigüedades en los análisis de los problemas sociales (Gimeno, 2009). Hubo quienes entendimos la didáctica (caso del Proyecto Nebraska) como una actividad teórica y práctica de carácter crítico-genealógico, pero poco convencidos de las posibilidades de armonizar la reflexión y la práctica educativas y, conscientes de tal distancia, pensamos que era posible y necesario seguir una especie de *pensar alto y actuar bajo*. Y hubo, en fin, quiénes han seguido profundizando en investigaciones sobre didáctica y psicopedagogía siguiendo la estela de autores muy destacados en ámbitos nacionales e internacionales, como Paco García. Esta perspectiva, centrada en la construcción del pensamiento del profesor y el pensamiento del alumno, se presenta como importante vía para entender el conocimiento escolar que su autor pone al servicio de una didáctica crítica (García, 2001). Paco García propone en esta y otras ocasiones, tender puentes enriquecedores para las distintas orillas desde las que se contempla el conocimiento escolar, incluso en el círculo de Fedicaria.

Las anteriores citas y recordatorios son forzosamente incompletos e insuficientes. En realidad, cada vez es más difícil catalogar las tendencias de estudios fedicarianos que han tenido como objeto más o menos directo una didáctica crítica. La misma categoría de didáctica crítica, como bien ha señalado A. Molpeceres se convierte en un capital simbólico que los agentes fedicarianos percibimos como tal⁵. Porque, claro está, cuando nosotros hablamos con cierta distancia de campos académicos (en el sentido de

⁵ No sólo entre nosotros o las tradiciones que seguimos más directamente, pues las pedagogías críticas han sido motivo de ensayos, experimentos y propuestas de muy diferentes procedencias en el espacio y el tiempo.

Bourdieu), no olvidamos que Fedicaria es un lugar de comunicación y un espacio de socialización de ideas donde se producen juegos discursivos y donde concurren variadas motivaciones, expectativas e intereses que podrían explicar mucho de las ideas y los actos de nuestra humana condición. Por ello más que establecer clasificaciones y criterios para una imposible tarea en la que se pretendiese dilucidar cual es la “verdadera” didáctica crítica, es más interesante ordenar con cierto sentido un conjunto de ideas-fuerza que han sido compartidas en una u otra medida⁶. Con esta ponencia se trata de dar a los asistentes a este seminario de 2010 materia para pensar y ello no excluye, sino todo lo contrario, una aspiración contenida en el guión de partida que vimos como apropiado en el Seminario de Salamanca: «alcanzar a ver, a través del debate público, el grado de aproximación y distancia que existe realmente dentro de la Federación sobre diversos asuntos en los que hemos venido laborando desde la ya lejana fundación en Salamanca».

Posiblemente, la opción de organizar las enseñanzas en torno a problemas relevantes del mundo actual, por más que no sea una opción sencilla (no en vano ha dado lugar a interpretaciones muy discutidas entre nosotros) fue temprana en Fedicaria y ha llegado a tener cierto predicamento en medios pedagógicos hispanos⁷, conserva un potencial interés que se acentúa si se añade una perspectiva histórica y, aún mejor, genealógica, por lo que ello implica de distanciamiento respecto a las verdades que en el presente se toman por naturales e indiscutibles; es decir, por lo que posibilita un quebramiento de las identidades y representaciones de la realidad con las que se construyen las formaciones ideológicas dominantes. Cuando se problematiza el presente con cierto tino, se abren las puertas a una enseñanza posible que, superando los escuetos y rígidos códigos de las disciplinas y el especialismo profesional, invita al trabajo en equipo (y mejor aún en equipos inter-centros) y a desbloquear rancias y añosas clausuras del conocimiento como, por ejemplo, las famosas dos culturas (que aún reproducen los escindidos mundos de las ciencias y las humanidades). Por otro lado, la educación de

⁶ En el encuentro de Zaragoza del año 2000, se hizo un intento en este sentido y el conjunto de aportaciones recogidas en Mainer (coord.) (2001), es un buen reflejo del considerable grado de desarrollo alcanzado hace ya una década. También se aprecia al revisar estas “viejas” publicaciones que existía realmente un diálogo y una correspondencia de los que simultáneamente ejercíamos de lectores y autores en torno a las preocupaciones compartidas.

⁷ Los planteamientos del grupo Asclepios y de Cronos, por una parte y los que sostuvieron los compañeros de IRES por otra, relativos al trabajo didáctico sobre *problemas medioambientales*, merecen el reconocimiento de ser pioneros y, además, de haber aportado solventes estudios teóricos.

masas ha traído nuevas condiciones que tampoco se han manifestado favorables a la ruptura de fronteras disciplinares. Y, en los metasaberes de la profesión docente, algunas transformaciones del conocimiento escolar (una bachilleratización del conocimiento en la escuela primaria y una pedagogización de los saberes tradicionales en las enseñanzas medias) no han amortiguado o hecho desaparecer viejas confrontaciones. Por ejemplo, el dilema entre ciencia y pedagogía, que tantas apariencias ha adoptado desde hace más de un siglo, vuelve una y otra vez contribuyendo al sustento de falsos problemas y dando carnaza a los rifi-rafe mediáticos. La última versión de éste, que aún va a traer cola, es la de los estudios de master tras la graduación universitaria para el acceso a funcionario docente de enseñanza secundaria.

La organización de las enseñanzas en torno a problemas del presente (y del pasado) es una orientación que ha de distinguirse de otras de carácter más metodológico y menos crítico que tuvieron mucho predicamento en la historia de la renovación educativa. Me refiero a los métodos de Kilpatrick, Dewey, Decroly, etc., y, en general, al conjunto de propuestas que, en tiempos de la Escuela Nueva, también se presentaban como formas alternativas a la organización disciplinar del conocimiento. Sin embargo, entre estas y la problematización del presente propugnada por algunos fedecarianos, hay notables diferencias. Las globalizaciones *escolanovistas* tenían un fuerte componente psicopedagógico⁸ y estaban muy distantes de cualquier intención impugnadora de la realidad económica y social, así como de la hegemonía cultural existente. En “nuestros” desarrollos didácticos se pretendía, prácticamente, lo contrario.

Sin embargo, el desarrollo didáctico basado en problemas del presente, por sí sólo, puede ser neutralizado por resabios academicistas y concluir en realizaciones que comportan “cambios lampedusianos”. El esfuerzo para imaginar una didáctica crítica llevó a Cuesta (1999) a presentar el postulado de problematizar el presente junto a otros cuatro: pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Estas reflexiones, más amplias y complejas, remiten los problemas del presente a su génesis histórica de forma que se propicie una sistemática sospecha sobre las verdades con las que se constituye la estructura de la

⁸ Recientemente hemos tratado, más específicamente, la genealogía de las tradiciones didácticas de la globalización (Mateos, 2008b) con el fin de ver con más claridad sus límites y posibilidades en el presente.

dominación en sus múltiples facetas. Más allá de la modificación de las ideas y conceptos previos del alumno o las no muy alejadas intenciones de progresivo acercamiento entre el pensamiento vulgar y el pensamiento científico⁹, la didáctica crítica pretende interpelar los procesos de subjetivación, las necesidades y deseos (conscientes e inconscientes) de los sujetos que enseñan y aprenden en los contextos institucionales de aquí y ahora. Pretensión, por cierto, de miras más que inciertas y que, desde luego, no se satisface con la mera erudición teorética foucaultina, marxiana, habermasiana (por poner ejemplos...) o con soliloquios poco dados a descender al estudio de la realidad (tanto la del pasado como la del presente)¹⁰. La didáctica crítica pretende intervenir en la enseñanza institucionalizada con una desasosegante conciencia (conocimiento) desde el pensamiento y desde la acción, que son dos dimensiones difícilmente armonizables. Yo percibo la didáctica crítica, como una inacabable producción intelectual y práctica cuyos productos, una vez contruidos, están destinados a ser destruidos, antes o después, por el propio sujeto productivo; a ser mutados por sus autores. Sólo así se pueden mantener en tensión y en *lucha* con el mundo existente, esencia, por cierto, del pensamiento crítico. Entenderá el lector que no se trata de pretensiones de originalidad o innovación permanente, pues mientras que la innovación (renovación) se destina a adaptarse a la realidad o a ser adaptada (y adoptada) por ésta, la crítica sólo puede vivir en la inadaptación. Esta saturnal ferocidad no es, precisamente, un síntoma de soberbia “creadora” sino un desesperado intento de quien se ve permanentemente rebasado por el oceánico, camaleónico y absorbente orden en que vivimos los seres humanos. Imaginar una didáctica crítica no es, por todo lo dicho, una tarea que conduzca a dar *soluciones* a la práctica escolar, sino una constante vigilancia de la práctica a la que miramos con prudente distancia por el poder de ésta. Teoría y práctica han de mirarse cara a cara, sin perderse de vista, pero sin posibilidad de fundirse en un abrazo reconfortante. Así es que, amigos: ¡la realidad, siempre la

⁹ Es preciso advertir que con estas últimas palabras de ninguna manera se están desvalorizando aspiraciones pedagógicas de este orden en las que algunos compañeros han trabajado con acierto en Fedicaria. Y el que suscribe también ha tenido preocupaciones de ese orden.

¹⁰ Tan notables autores de raigambre crítica son especialmente valiosos en cuanto aportan ideas y herramientas con las que desentrañamos los misterios ocultos en la realidad que estudiamos. Otro interés tienen cuando se convierten en textos que excitan nuestras elucubraciones, glosas y divulgaciones de su pensamiento (desde las muy elaboradas hasta las que pueden colgarse de “el rincón del vago” en Internet). Tampoco digo con esto que no sea necesario el trabajo de divulgación; ojala tuviéramos mucho y bueno de este género.

realidad! Mucho trabajo empírico que, como ya sabemos, no ha de confundirse con el empirismo.

Para descender al escenario práctico de la enseñanza institucionalizada basta empezar por cualquiera de frente desde el que ya sabemos bastantes cosas.

Las condiciones de necesidad pautadas en los centros de enseñanza por un sistema crono-espacial, por reglas en la comunicación y otros elementos de la llamada cultura práctica de la escuela, son, junto a las disciplinas que empaquetan, aíslan y fosilizan el conocimiento, poderosas estructuras estructurantes que afectan, claro está, al *habitus* de los profesores y contribuyen a que estos ejerzan voluntaria o involuntariamente las funciones de auténticos *guardianes de la tradición y esclavos de la rutina*¹¹. Cabe suponer que en la medida que contribuyamos a desaularizar la enseñanza y a quebrar los códigos disciplinares del conocimiento escolar (entre los que habría que incluir las prácticas examinatorias, la respuesta unívoca a los problemas, los manuales como recurso insustituible, etc.) se producen brechas por donde la didáctica crítica se puede filtrar dando lugar a experiencias relativamente diferentes.

En los últimos tiempos las ciencias de la educación —más preciso sería decir la didáctica académica— han relegado mucho la organización escolar. Sin embargo esa materia alberga los problemas de los espacios y los tiempos escolares, de agrupamientos diversos de alumnos en función de las tareas, el aprovechamiento y lugar de recursos materiales¹², de las estructuras formales de poder en las instituciones educativas y otros aspectos de esa índole. No es ajeno a tal inclinación de los didactas el que, simultáneamente, se haya puesto en primer lugar las indagaciones sobre los pensamientos del profesor y del alumno, las estructuras de la comunicación pedagógica, las construcciones cognitivas y afectivas, la personalización del aprendizaje. Pero se habla muy poco sobre los contextos materiales y organizativos donde desarrolla la acción didáctica. A mi juicio toda esta tendencia de los estudios didácticos proviene del

¹¹ Hay que ser prudentes en los juicios descalificatorios que acompañan frecuentemente al concepto de rutinas escolares. Éstas, como tantas otras que son propias de las actividades, de las relaciones y de las instituciones humanas, son la garantía de seguridades necesarias para sobrevivir. En el caso que nos ocupa ¿Cómo puede concebirse la escuela sin rutinas? Sería como pensar en la Iglesia sin Dios.

¹² Parece que las “nuevas tecnologías” han sido la única y gran novedad cuya incorporación a las aulas no podría dilatarse a riesgo de perder el ritmo de los tiempos. Este tipo de alarma ha conducido a decisiones poco meditadas o que se han producido en cabezas de políticos, absolutamente vacías de criterios y especialmente de criterios críticos. Han faltado estudios del tipo del que llevara a cabo Romero (2001) o del que se aporta a este encuentro fedicariano desde el seminario de Aragón.

giro que hemos expuesto en más de una ocasión según el cual con el tránsito del modo de educación tradicional elitista al tecnocrático de masas se pasó de unas pedagogías basadas en la organización a otras basadas en la psicología; lo cual afecta claro está a los modelos didácticos teóricos que pugnan por imponerse. Sin embargo, la predisposición por individualizar a los sujetos discentes (pero también docentes) se desenvuelve en el (casi) único escenario imaginable del aula, en el horario que se rubrica como inamovible para todo el año y, en general, en las cuartelarias y uniformadoras estructuras de los centros. De esta forma han aparecido algunas ilusiones o disfunciones entre la teoría y la realidad que dificultan más la generación de planteamientos críticos. Por ejemplo: la creencia de que hemos pasado de un sistema educativo tradicionalmente centralizado y rígidamente controlado a otro donde impera la autonomía y diversidad en los centros de enseñanza y en los sujetos. A mi juicio es todo lo contrario. Segundo espejismo: la creencia de que los asuntos organizativos y los didácticos son independientes, que competen a agentes distintos (administración educativa, gestores y directores por un lado y pedagogos y profesores por otro). Con esta creencia no solo se oculta la relación entre esas materias sino que se facilita el control tecnocrático del sistema¹³.

Quiero exponer unas últimas consideraciones antes de cerrar este apartado.

No tengo duda de que la jesuítica y simultánea operación de uniformar e individualizar sigue vigente y más extendida incluso en los niveles básicos de la educación. Entre otros mecanismos se realiza muy especialmente con el sistema de examen¹⁴, hipertrofiado con la evaluación permanente o continua, es decir la sistemática y cotidiana acción de dar una posición a cada sujeto en la campana de Gauss. ¿Por qué acciones muy factibles, son casi inimaginables, al menos tan infrecuentes? Por ejemplo proponer tareas a grupos de alumnos y valorar (evaluar) los resultados del trabajo colectivo. Es sintomático que cuando se habla hoy de la “cultura del esfuerzo” se hace inconfundiblemente en referencia al esfuerzo personal de cada escolar. ¡Ojo con esta reclamación tan difundida! Detrás de ella no está, desde luego, un empeño de convertir

¹³ En Cuesta (2007) se expone, a partir de una orientación teórica sobre didáctica crítica y de una experiencia (sin que se pretenda que de la primera se destile sin impurezas la segunda), las conexiones entre didáctica y organización escolar.

¹⁴ El examen ha sido especialmente estudiado, como sistema de control y gobernabilidad de la clase por Merchán (2005). Un trabajo que se ocupa de las prácticas escolares con oportunas reflexiones y contrastados fenómenos que atañen a los problemas aquí tratados. Así mismo disponemos de un trabajo muy interesante de Mainer (2002) en el que se problematiza el examen con una perspectiva genealógica.

a la gran masa escolarizada en esforzados y buenos estudiantes. No está —aunque con cierta inocencia algunos así lo proclamen— la intención de eliminar o reducir al mínimo el fracaso escolar¹⁵.

El culto al individualismo no es ajeno a que, como decíamos en Cuesta et al. (2005) «La escuela del capitalismo en el actual modo de educación tecnocrático de masas es una fábrica de privatización, de familiarismo y de aprendizaje de un *ethos* consumista y sumiso (sumisión, por lo demás, compatible con la más absoluta insolencia del niño-adolescente feliz y escolarizado)». También en Fedicaria ha preocupado la tendencia a olvidar el carácter público de los procesos de socialización que deben prevalecer en los centros de enseñanza y revivir la importancia que otrora tuvo la organización escolar, precisamente con la palanca de una organización desaularizada, que busca romper la onda plana de espacios y tiempos convencionales, con múltiples ocasiones en las que las relaciones de profesores, escolares y otros ciudadanos se encuentren en contextos más vitales, actividades favorecedoras de análisis y discursos no reglados en los programas y de saberes no disecados en los textos. No es poca cosa un proyecto de acción como éste, aunque sea mucho más amplio el elenco de ideas que se han desarrollado en Fedicaria.

Tan comprimido recordatorio ya nos permite imaginar que no son pocas las dificultades para convertir las propuestas en prácticas posibles y en experiencias reales resueltas con una relativa satisfacción de nuestros deseos.

Teoría y práctica de los profesores

Para comprender la opacidad y complejidad del comportamiento humano (de profesores y alumnos en el caso de la educación institucionalizada) conviene entender como los efectos del campo al que pertenecen, se inscriben en unos y otros adquiriendo disposiciones específicas muchas veces infraconscientes, pautas de actuación, que finalmente constituyen el habitus del que hablara Bourdieu. Esta perspectiva para

¹⁵ Está, por el contrario, una reacción contra la igualdad de currículos y de titulaciones. Con la “cultura del esfuerzo” lo que se reclama son distinciones, calificaciones y clara discriminación entre los que fracasan y los que tienen éxito en la carrera escolar desde la infancia. La conquista en los años setenta del pasado siglo de la educación de masas y el consenso casi universal que la sostiene desde entonces, no quiere decir que haya amainado el inevitable debate ideológico. Permanentemente se sigue buscando en el ámbito escolar la certificación (sancionar y legitimar) de las desigualdades económicas y de “capital cultural” que detentan los grupos sociales.

entender¹⁶ lo que los profesores piensan, anhelan y hacen debería poner freno a la reiterada tendencia de expertos y burócratas de la educación en culpabilizar al profesorado del fracaso de las reformas que ellos (expertos y burócratas) “idearon”. Esta tendencia (en el paradigma tecnoburocrático más frecuente y rotunda) adolece de una contumaz ignorancia sobre las resistencias que los cuerpos de profesores ofrecen a orientaciones curriculares o de otro tipo procedentes de esferas académicas y/o burocráticas. Ya hemos explicado en otras ocasiones como la alta y la baja pedagogía no se encuentran casi nunca, pues los discursos de ambas tienen fuentes, finalidades y lógicas muy diferentes. Incluso la pequeña teoría con la que cada profesor da sentido a su experiencia ha de escudriñarse con mucho cuidado pues, como decía C. Lerena: «lo que los educadores, como norma, dicen que hacen, lo que creen estar haciendo y por qué creen hacerlo, etc., constituye un obstáculo que impide profundizar en el conocimiento de lo que realmente hacen y del significado de lo que hacen.»

En cualquiera de los casos, teoría y práctica educativas tienen una oscura relación. Al menos suficientemente complicada como para que constituya por sí misma un motivo de debate. Posiblemente un debate bastante inconcluso entre nosotros y, por lo que se ve ocupa, un lugar central en este mismo Encuentro fedecariano, unas veces de forma explícita, otras en el fondo de las aguas removidas.

Cierto es que para definir la didáctica de forma tan sencilla como adecuada a lo que algunos pensamos, puede decirse que es una actividad teórica y práctica, es decir pensamiento y acción del profesor. Ello no quiere decir que entre ambos polos de esa actividad exista una satisfactoria armonía; ni siquiera existe esa coherencia que parece reclamarse siempre desde cierta ética muy extendida, que proclama como virtud el “hacer lo que se piensa”. Dicho esto, recordemos que en varias ocasiones hemos defendido que un profesor crítico debe cultivar la reflexión teórica al nivel más alto posible, con gran libertad y máxima ilustración. Y, al tiempo, actuar en el ejercicio de su profesión, consciente de los límites, en el ambiguo e incierto espacio donde se encuentran la necesidad y el deseo.

Las prácticas de enseñanza de un profesor, cuando se dice que son promovidas y orientadas por una perspectiva crítica, no son fáciles de valorar. Muchas son las

¹⁶ Entender el comportamiento del profesorado no quiere decir justificar y ni siquiera valorar. El juicio está en otro plano de la crítica.

“experiencias” didácticas que se han dado a conocer desde hace casi un siglo en revistas profesionales y libros; y ahora se multiplican por medio de páginas en Internet. Sin embargo la realidad de la enseñanza crítica es muy reducida, nunca sobrevive como cotidiano ejercicio sino que sólo es posible mediante desarrollos ocasionales más o menos limitados en el tiempo, y, desde luego, exige un esfuerzo extraordinario en horas de trabajo, y un gasto de ingenio y coraje fuera de lo común, porque la didáctica crítica, generalmente, se realiza a contrapelo y con escasos apoyos. El asunto es grave pues de alguna forma es indicativo de cuanto humo y poco fuego real había en los momentos álgidos de la renovación pedagógica en España (entre mediados de los setenta y mediados de los ochenta del siglo pasado). Y es triste, porque aquel histórico MRP sirvió más para la escalada profesional (a la Universidad, escuelas de magisterio, inspección, puestos en la administración, etc.) a los que con más habilidad se hicieron destacar y cultivaron la autopropaganda que para el trabajo en las aulas. Aún en la actualidad persiste la propensión a montar escaparates que no responden a las existencias reales en el interior, aunque, como perros viejos, hemos desarrollado cierto olfato para detectar las imposturas y distinguirlas del trabajo real¹⁷.

Por otra parte hay que diferenciar entre las actividades de una didáctica crítica y lo que comúnmente se conoce como innovación educativa, pues hay una zona de confusión entre ambos conceptos (lo cual tampoco quiere decir que sean excluyentes). Con harta frecuencia nos tropezamos con la creencia de que la introducción de novedades metodológicas (aunque casi nunca fueran tan novedosos), de renovados diseños didácticos o de actividades escolares no comunes o tradicionales, constituye, sin más, una didáctica o pedagogía crítica. En las últimas versiones de la psicopedagogía no faltan quienes han llegado al convencimiento de que un aprendizaje significativo, productivo en la construcción de un sujeto autónomo y competente a la hora de entender el mundo en que vive y de adoptar decisiones con criterio propio equivale al aprendizaje que se espera de una didáctica crítica¹⁸.

¹⁷ La “prueba de autenticidad” ha de hacerse en las distancias cortas y en el contacto directo con el centro educativo donde se realiza las supuestas prácticas innovadoras. Aunque también se han dado casos famosos con buenas dosis de “fraude”. Decroly, por ejemplo, triunfó y ganó fama universal por esa doble virtud de proponer un método y hacerlo efectivo en su escuela. Sin embargo su caso tuvo mucho de una exhibición narcisista. El doctor belga montó, con la complicidad de familiares y allegados, una potente agencia de propaganda y de relatos hagiográficos.

¹⁸ Si concretamos haciendo referencia a los asuntos aquí tratados, los desencuentros que provienen de este tipo de confusiones son muy evidentes. Así, Souto (1998) entiende el uso de *problemas relevantes de la*

En el presente la teorización didáctica se ha concentrado en los correspondientes campos académico-universitarios y éste es uno de tantos fenómenos vinculados al desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas (Mateos, 2008a; Mainer, 2009). La desconexión con la práctica y la inutilidad de las investigaciones realizadas en medios universitarios es muy notable, pero aún es mayor cuando la producción didáctica reviste un carácter técnico-instrumental¹⁹. No creo que haya una torcida intención en los departamentos universitarios de permanecer de espaldas a la escuela y a lo que hacen los docentes en sus clases. Sencillamente, desentenderse de la práctica es parte de las reglas del juego y de la misma supervivencia del campo. Y, al fin y al cabo, no sabemos de cuerpo teórico alguno o simple metodología que haya conmovido las prácticas reales de enseñar y aprender (al menos en España), ni para bien ni para mal. Sencillamente la escuela mantiene una absoluta indiferencia hacia los proyectos y averiguaciones que se gestan en los foros universitarios. Por su parte el campo académico de la didáctica suele reaccionar de forma adversa y endogamias ante el trabajo teórico externo. Se alerta fácilmente ante supuestos peligros de intrusismo.

En Fedicaria hemos querido ocupar un espacio propio para la elaboración teórica, incluyendo procesos de formación, investigación, y participación en debates públicos. Un espacio independiente del mundo académico, de los contextos escolares y de los requerimientos aplicativos²⁰ (Mateos, 2001). Necesariamente hemos ido ampliando, los campos de estudio, superando los límites convencionales de las didácticas generales y especiales para deambular libremente por terrenos de la sociología de la educación y de la cultura, de la historia de la educación, de la filosofía, ... Más concretamente hemos defendido con amplitud la idea de que la didáctica crítica «se funda en torno a tres

humanidad como camino que facilita el aprendizaje de procedimientos para el desarrollo de capacidades y, en definitiva el aprendizaje significativo. Esta visión, tan ostensiblemente alejada de la sostenida por los que en Fedicaria propusieron en su día una didáctica que problematiza el presente, poco tiene que ver con el pensamiento crítico.

¹⁹ Los campos del saber-poder pedagógico tienen su historia y se han ido separando de la cultura práctica de la escuela, cada vez más. Hace poco escuché en un acto académico una especie de *mea culpa* de algunos profesores universitarios respecto a esa indeseable escisión y un voluntarioso llamamiento a remediarla. Sin embargo parece que no se acaba de ser consciente de que eso es imposible, de que es un camino sin retorno, por la propia dinámica reproductora del campo escolástico, a no ser que se quiebren drásticamente sus reglas del juego y, por ende, la propia existencia del campo.

²⁰ Investigar y elaborar teóricamente con independencia de la Universidad, por ejemplo, no quiere decir que no nos acerquemos y usemos de las posibilidades que esta ofrece con entera libertad y en virtud de algo muy fácil de entender: la Universidad es una institución pública (porque a la universidad pública nos referimos), que vive de los impuestos de todos los ciudadanos y que, en ninguna forma, es patrimonio o coto cerrado de la “comunidad universitaria”.

vectores: la crítica de la cultura, el análisis genealógico y una forma alternativa de política de la cultura», (Cuesta et al., 2005). Pero, ciertamente, esos vectores se dirigen a reflexiones que requieren: el concurso de variados saberes, alimentarse del pensamiento fuerte de autores muy diferentes y despertar permanentemente la curiosidad por nuevos problemas.

Con demasiada frecuencia al hacer estos planteamientos nos vemos increpados con preguntas como ¿Y qué utilidad tiene un trabajo de teorización de ese tipo para la práctica docente? Lo curioso es que esa inquisitoria, a nuestros ojos, tan extraña e inexplicable, está cargada de lógica y sensatez para mucha gente (desde luego para quien la formula).

La narrativa y el arte al servicio de la didáctica crítica

Respondamos por esta vez positivamente al axioma de que toda teoría crítica tiene la obligación inherente de conciliar el diagnóstico y la terapia (Martín, 2003: 29) y aún a sabiendas de que es muy cierto que:

«Todo proyecto crítico acabará enfrentado a la experiencia dolorosa de la descompensación entre la solidez y autoridad que se llega a alcanzar en la denuncia, frente a la debilidad y la escasa penetración de las propuestas alternativas» (Op. cit., 29).

Me limitaré a breves sugerencias sobre las posibilidades, en general poco exploradas, de la narrativa, los relatos de experiencia histórica y social, los cuentos fantásticos a través de los cuales pueden tomar forma los sueños diurnos e incluso formas de arte como el drama, la épica, el análisis del gusto o determinados usos pedagógicos del arte, pueden tener para la educación del deseo. Henry Giroux invita a probar con lo que llama pedagogía de la representación, es decir la acción educativa destinada a desmitificar los relatos históricos (también con soportes audiovisuales) para una especie de desvelamiento de cómo se elaboran los significados en el marco de relaciones de poder. La representación tendría una dimensión formativa y no simplemente expresiva. Con pedagogía de la representación creo yo que podrían relacionarse el trabajo que han desarrollado años atrás y aún en el presente dos compañeros: Angel Encinas y Raimundo Cuesta. El trabajo del primero tiene una rotunda virtud. Tira hacia adelante y aterriza en un programa de acción pedagógica crítica sobre el uso de los medios de comunicación. Muy posiblemente ha dado con uno de los lugares dónde se producen esos mecanismos de interiorización de la estructura del sentir, y también posiblemente con alguno de los mecanismos,... Como dice A. Encinas «...si, dentro de los

presupuestos críticos de los grupos fedecarianos, coincidimos que hacer evidente lo oculto, inventariar y dar cuenta de las deformaciones ideológicas de las conciencias, explicar la génesis de las necesidades y deseos, aparece como una tarea educativa preferente y esencial, parece claro que el conocimiento y trabajo de los medios de comunicación y sus contenidos resulta ineludible».

Raimundo Cuesta, por su parte ha trabajado ampliamente en sus “Deberes de la memoria” el relato con el que los alumnos y otros sujetos contribuyen a la recreación del pasado, la participación en sonsacar mediante entrevistas el recuerdo, la exposición pública del propio relato sobre un problema previamente construido y otras estrategias en las que, cultivando el principio de pensar históricamente, se ejerce la tarea de desmitificación del relato histórico con una contramemoria en programas anuales de trabajo docente (Cuesta, 2007)²¹.

Sin embargo, al pensar en los potenciales de la narrativa y la belleza artística como canales de una didáctica crítica pienso en el postulado de una educación del deseo según el cual debemos favorecer una enseñanza que llame a una segunda naturaleza donde anidan las palancas del sentir.

Antes de seguir con la idea y para mostrar que no es asunto secundario o traído por los pelos, hagamos unas preguntas sencillas. Sin el concurso de esa estructura del deseo y del sentir ¿se pueden explicar fenómenos actuales y tan importantes como el nacionalismo (de cualquier tipo), el racismo, el consumismo, ciertos ritos folklóricos de masas o el culto inconmensurable al yo? Al menos pensadores y pedagogos de otros tiempos miraban de frente las cuestiones fundamentales directamente. Juan Mainer nos lleva con palabras de Ortega a donde ahora quiero ir:

«José Ortega y Gasset, en su Biología y pedagogía se declara también antirousseauiano, anti-utilitarista y vitalista entusiasta, escribe:

”Yo pido que se atienda y fomente la vida espontánea, primitiva del espíritu, precisamente a fin de asegurar y enriquecer la cultura y la civilización. (...)

Lejos de abandonar la naturaleza del niño a su libérrimo desarrollo, yo pediría, por lo menos, que se propicie esa naturaleza, que se la intensifique por medio de artificios. Estos artificios son precisamente la educación. La educación negativa es el artificio que se ignora a si mismo, es una hipocresía y una ingenuidad”.

²¹ El libro al que nos referimos es algo más que esto y que ha de contarse como una contribución muy destacada en la reflexión y la práctica de la didáctica crítica.

Y más adelante,

«una pedagogía de adaptación tenderá, movida por su miope utilitarismo, a podar en el niño y el adolescente toda la fronda del deseo, dejando sólo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables. Con todo ello vendrá a hacerse cada vez más angosto el círculo de la voluntad y menos briosos los ímpetus de ensayo. Una pedagogía de secreciones internas (concepto que toma prestado a Gregorio Marañón) cuidará, por el contrario, de fomentar los apetitos, formando un abundante stock de ellos en el alma juvenil”.»

Mainer (2009: 500-501)

Bien. Este es uno de muchos textos que encontramos en la corriente vitalista que tanta influencia tuvo en la pedagogía germánica, en España y en otros países de Europa²². Pero más o menos el mismo magma de ideas lo encontramos en proyectos educativos de muy diversas ideologías. Señalo, por ejemplo, como Raoul Vaneigem, veterano miembro de la extinta Internacional Situacionista e ideólogo muy apreciado por los movimientos anarquistas del presente, desgrana en sus críticas a la escuela (Aviso a escolares y estudiantes) un lenguaje y unas ideas que están en la misma órbita, tal y como puede adivinarse por el título de algunos epígrafes: Terminar con la educación carcelaria y la castración del deseo; aprender sin deseo es desaprender a desear; liberar de la obligación el deseo de saber; etc. Ahora bien, ¿qué separa estos discursos pedagógicos que en el pasado siglo inspiraron a intelectuales tanto del fascismo como del mayo del 68?. Casi en exclusiva el asunto de la autoridad, de la dirección disciplinar, de la intervención correctiva o, por el “contrario”, de la educación negativa roussoniana. Es decir: lo de siempre. Apelo una vez más al pensamiento de Carlos Lereña para recordar que bajo la máscara de significados que envuelve la palabra educación está la unidad de aparentes contrarios que emanan de la esquizo-escuela, de todos los dispositivos de represión/liberación encargados de la reproducción cultural en las sociedades contemporáneas. En cualquier caso, como sujetos empeñados en la reflexión crítica sobre la enseñanza, debemos bastante a todos aquellos que se han atrevido a imaginar la insegura ambición de pulsar las cuerdas de la sensibilidad, a incidir en la estructura deseante.

Esa ambición, además, tampoco es extraña a la escuela, sino todo lo contrario. Hay quien lo formula con ambigüedad y aspira a que la educación tenga un hondo calado,

²² Como algunos sabéis Juan Mainer y yo mismo nos hemos ocupado, a propósito de Adolfo Maíllo y otros autores, de dicha corriente que desemboca en propuestas muy acomodadas al fascismo, pero que ni proceden de éste ni se limitan a él.

que deje permanente huella²³. Pero el hecho de la educación como acción intencionada y dirigida hacia unos u otros ideales de formación, hacia la consecución de identidades determinadas en el sujeto escolarizado (patriota, honrado trabajador, ciudadano solidario, etc.) es un hecho incontestable. Por otra parte Ortega reclamaba el reconocimiento de lo que generalmente también niega el idealismo pedagógico: estos artificios son precisamente la educación. Es decir, que para transmitir e inculcar las enseñanzas todo pedagogo que se precie debe saber que el artificio universal que es la didáctica²⁴ (saber y experiencia que aspira a ser eficaz y penetrante) nada debe a la naturaleza y todo a los humanos juegos de poder con los que construimos nuestra moderna civilización.

No quiero dejar de señalar que los ideales de formación contienen patrones compartidos en la enseñanza institucional, pero hay también personales estilos docentes, irreprimibles pautas didácticas por las que cada profesor proyecta su yo hacia los alumnos y pugna por recrear, como si de una suerte de reproducción genética se tratara, su sentir, su pensar y su ciencia, al menos en los mejores alumnos. Ningún profesor va a dejar fuera del aula (como siempre han/hemos sabido/intuido los alumnos) ideología, gustos, experiencias, filias y fobias, ciencia y letanías, filias y fobias, etc.

Decíamos que en los dominios de la literatura y otras artes residen posibilidades de establecer una comunicación especialmente sugerente y sugestiva con los alumnos, en los recursos de la palabra, la canción, el relato que cautiva y, en fin, la capacidad de dramatización que, por otra parte todo profesor ejerce con buena, regular o mala fortuna. En la enseñanza primaria esas prácticas, absolutamente inabarcables por el tecnicismo didáctico, no son nada despreciables²⁵.

Antonio Martín trata de estas cosas en el artículo mencionado, insistiendo mucho en la necesidad de prudencia y mesura, pues al fin y al cabo se trata de un despliegue de habilidades destinadas a afectar las emociones: arte de manejar la comunicación y

²³ Hay incluso quien se entretiene en medir lo que se olvida o no del aprendizaje escolar, simplificando, a mi entender, mucho el problema. Y ahí incluso quien, cultivando no se sabe que entelequia sobre la neutralidad, considera que la educación debe ser un barniz respetuoso con las interioridades, que no debe afectar “al alma” porque esa solo es de Dios... ¡Y de la familia!

²⁴ Así la definía Comenio con su preclaro verbo: «artificio universal para enseñar a todos todas las cosas...».

²⁵ José María Rozada me regalaba hace unos días un relato que hizo con el concurso de sus alumnos, *Manolo y Vanina* y yo mismo he elaborado cuentos, pequeñas dramatizaciones aderezadas con música y ejercicios plásticos, con similar intención. Seguramente los materiales que resultan de este tipo de actividades no reflejan, —mucho menos que otros— lo que fue su uso “en vivo”.

utilizarla como canal de un pensamiento socio-crítico (Martín, 2003: 40). Siendo cual es el fondo ético y político del artículo no podía por menos que imponerse la condición de esos cuidados en el intento de trasladar las cualidades seductoras de Nietzsche a la didáctica crítica. Para evitar manipulaciones de la conciencia en alumnos a los que la ruptura intempestiva con el presente puede cogerlos sin haber establecido lazos racionales con el mundo (y otras precauciones de ese tipo).

Yo aconsejaría, imperativamente, a los profesores que siempre y en cualquier circunstancia eviten toda propensión al narcisismo con el que más de una vez se confunde el desenvolvimiento de capacidades de persuasión o cualquier poder de influencia sobre los alumnos. Antonio Martín se refiere a la cualidad ética en estas artes. Por mi parte apelo a cualidad de la “llaneza”. El pensamiento crítico está lleno de textos, imágenes, impactantes metáforas, vistosos aforismos que bien pueden convertirse en mariposas de adorno tras la que corren prestos algunos coleccionistas. De ese equipaje de fragmentos luminosos puede hacerse un uso indeseable. El coleccionista – narcisista puede desgranar las “perlas críticas” como exhibición de posesiones intelectuales que agrandan la propia figura. Se trata, por lo contrario, de usar esa munición para que los alumnos se apropien de ella, para compartirla con ellos. De usar la provocación como antídoto de la apatía y como estrategia de acercamiento. Cuando se consigue crear un clima de tensión en torno, por ejemplo, a una narración o a un poema, el profesor debería buscar la desprivatización del objeto que produce la belleza del mismo efecto emotivo.

Eso explica, claro está, que apelemos a la belleza del arte, al argumento de la obra y a la obra sin argumento para nutrir «los apetitos, formando un abundante stock de ellos en el alma juvenil...» que decía Ortega. Uno no quisiera que a otros le pasara lo mismo: pasar por la escuela sin que allí se me diera a degustar nada de eso. Estaban afuera y afuera tuvimos que ir a buscarlas.

1.1 BIBLIOGRAFÍA

CUESTA, Raimundo (1999): “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 70-106.

CUESTA, Raimundo (2000): Código disciplinar de las materias de enseñanza. La construcción sociohistórica de las disciplinas escolares. Antología de textos inédita, véase en

http://www.fedicaria.org/miembros/fedSalamanca/Antologia_textos_2000.pdf

CUESTA, Raimundo; MAINER, Juan; MATEOS, Julio; MERCHÁN, Javier y VICENTE, Marisa (2005): "Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo", *Con-Ciencia Social*, nº 9, pp. 17-54.

CUESTA, Raimundo (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*, Octaedro, Barcelona.

GARCÍA, Francisco F. (2001): "El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamientos de algunos debates". En Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Díada, Sevilla, pp. 119-139.

GIMENO, Paz (2009): *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*, Octaedro, Barcelona.

GIMENO, Paz (1999): "La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa", *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 13-41.

MAINER, Juan (2002) "Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen", *Gerónimo de Uztariz*, núm. 17/18, pp. 107-135.

MAINER, Juan (coord.)(2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Díada, Sevilla.

MAINER, Juan (2009): *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*, CSIC, Madrid.

MARTÍN, Antonio (2003): "El uso democrático del conocimiento y los dilemas de la didáctica crítica (del presente)", *Con-Ciencia Social*, nº 7, pp. 17-43.

MATEOS, Julio (2001): "La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano". En J. Mainer (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica.*, pp. 61-80, Díada Ed., Sevilla.

MATEOS, Julio (2008a): *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar. Tesis de doctorado inédita dirigida por J. M. Hernández Díaz, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca.*

MATEOS, Julio (2008b): "Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales". En *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Universidad de Valencia, pp. 3-22.

MERCHÁN, Javier (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Octaedro, Barcelona.

ROMERO, Jesús (2001): *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*, Akal-Referentes, Madrid.

ROZADA, José María (1999): "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica en la escuela comprensiva, de José María Rozada", *Con-Ciencia Social* nº 3, pp. 42-69.

SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal, Barcelona.