



Manifiesto “ES NECESARIA OTRA ESCUELA”.

Federación Icaria en Aragón.*

Previo. El porqué de este Manifiesto.

El motivo de estas líneas no es otro que explicar el carácter y el sentido que queremos conferir a una convocatoria. Nos gustaría que las segundas jornadas que Fedicaria organiza a favor de la escuela pública, esta vez en Huesca, fueran realmente, y no sólo sobre el papel, un espacio para abordar con audacia y rigor la necesidad de otra escuela, requerimiento —lo sabemos— que supone tanto como reclamar la necesidad de otra sociedad. Y decimos esto porque partimos del convencimiento de que la escuela no es más que una parcela social limitada —nada desdeñable, por añadidura— donde puede producirse también un pensamiento contrahegemónico y, de este modo, cooperar en la construcción de una profunda y radical democracia. Es más: contribuir a hacer de la escuela un espacio público democrático en el marco de una sociedad auténticamente democrática, valga la redundancia, es, precisamente, una manera de negar la escuela de hoy y proclamar la inexistente escuela que necesitamos.

Pero, para imaginar y repensar otro modelo de escuela es preciso primero desecharla con vehemencia y en esa tarea, nada autocomplaciente, por cierto, se hace imprescindible sospechar e impugnar todas las falacias e ilusiones que nuestra civilización capitalista ha construido alrededor de la escolarización universal y de los modos de educación que configuran la escuela que conocemos y hemos, en mayor o menor medida, padecido, aunque también alimentado. El incómodo análisis sociohistórico de la escuela que defendemos como premisa, no puede traducirse ni en una apelación al nihilismo desescolarizador ni en un repliegue de la confrontación a la espera de la llegada de mejores tiempos. Por el contrario, es una llamada a considerar que las prácticas pedagógicas pueden transformarse en una forma de lucha cultural contra el orden social dominante, en la medida en que acierten a sumar fuerzas a un movimiento social de amplio radio. La experiencia vivida en muchos colegios e institutos españoles durante el pasado curso 2002-03, manifestando pública y solidariamente su oposición al ataque y posterior invasión de Iraq, constituyó, por muchas razones, un ejemplo de lo que estamos diciendo, pues puso de manifiesto con crudeza, una vez más, la escisión entre los deseos y la inquietud de lo que ocurría en la calle y la impenetrable lógica reproductora de las escuelas y las aulas**. Precisamente, ese profundo divorcio entre la vida y la escuela es lo que tenemos que empezar a cuestionar y analizar desde una

* Firman este texto las personas que integran el Seminario Territorial de la Federación Icaria (Fedicaria) en Aragón: M^aÁngeles Arroyo, Pilar Cancer, Blanca Cebollero, Pilar Escolano, Juan Carlos Ferré, Mario Franco, José Luis Giménez, Paz Gimeno, Javier Gurpegui, Koldo Larrea, Ángel Lorente, Isabel Mainer, Juan Mainer, M^aÁngeles Méndez, Carlos Perrela, Enric Plá, Asun Puértolas, Ana Rodríguez, Teresa Sáez, Jesús Ángel Sánchez.

** Una amplia reflexión sobre este tema elaborada por diversos autores de Fedicaria, en una decena de artículos, puede encontrarse en el monográfico que la revista *Aula de Innovación Educativa*, en su nº123-124 de julio-agosto de 2003, le dedicó con el significativo título “Lecciones contra la guerra”.

perspectiva crítica; un quehacer que nos conduce a preguntarnos sobre la lógica interna que gobierna el funcionamiento de la institución escolar y que rige la actividad de sus actores —profesorado y alumnado—, auténticos rehenes, a menudo sin saberlo, de un sinnúmero de decisiones y formas de pensar y actuar que incorporan cotidianamente de manera “natural”, incluso creyendo realizar actos de “libre elección”, pero que responden de forma muy eficaz al desempeño de las funciones sociales reproductoras que desde antiguo fueron encomendadas a la escuela. Nada hay, por cierto, de rígido “reproduccionismo” en reconocer que nuestra actividad como docentes, en un espacio institucional tan rígido, rutinizado y resistente a los cambios reales como la escuela, se compadece mal con ese sacrosanto principio de la “libertad de cátedra” que, además, en no pocas ocasiones, se enarbola para ocultar desidias profesionales inconfesables.

Debatir sobre las funciones implícitas de la escuela, sobre los objetivos reales a los que sirve la escolarización de masas hasta los 16 años, sobre las falacias que sirven de soporte simbólico para que la educación siga reagrupando a la ciudadanía alrededor de las necesidades estrictamente económicas del sistema, sobre cómo se disfraza de “calidad” y “excelencia” lo que no es sino el acatamiento servil a los principios del mercado para seleccionar y clasificar a la futura mano de obra..., es pensar con radicalidad la escuela y su papel en el mantenimiento del orden social y en el control de las conciencias individuales.

I. Pensar la escuela y sus reformas con radicalidad.

Es necesario saber dónde estamos, cómo es la dura faz de la escuela de la era del capitalismo, para entender cómo podemos actuar frente a ella. Pensar sobre la escuela que tenemos debe ser un ejercicio de “desnaturalización” de lo dado, sometiendo a la crítica algunas de las “verdades” social y unánimemente admitidas como incuestionables. Por ejemplo, se considera que estar incorporado al sistema educativo es ya, *per se*, un avance social, pero hay que preguntarse en qué condiciones se realiza la escolarización, qué sucede dentro de dicho sistema, qué objetivos reales se persiguen y se consiguen; en el fondo, todo el mundo es consciente, aunque no se reconozca y el sistema se encarga de maquillarlo con evidente cinismo, que lo verdaderamente importante es el valor de cambio en el mercado del proceso escolar y, por tanto, la conversión de éste en un título que permita la incorporación del alumnado al sistema productivo, en un nivel de cualificación u otro, según la selección previamente realizada. Por ejemplo, en España, las políticas educativas que se han venido aplicando en los últimos años, profundamente mercantilistas y privatizadoras, están contribuyendo de modo significativo a vaciar de contenido la propia expresión “escuela pública”, reduciendo su significado a la circunstancia de su financiación con fondos públicos y dando por sentado que el Estado no puede hacer frente a los gastos de un servicio excesivamente gravoso para la economía general; así, socialmente, se ha empezado a admitir que el servicio educativo —que ya no el derecho a la educación— podría ser más eficiente si se introdujera plenamente el mecanismo de la libre competencia —principio axiomático del mercado— entre los centros escolares que, de esa forma, se harían más responsables de los resultados de su alumnado atrayendo, por sí mismos, a sus propios clientes y velando por la calidad del producto que ofrecen. Pero hay que preguntarse: ¿qué tipo de calidad?, ¿para quién?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de calidad educativa?, ¿a que los alumnos obtengan unos buenos resultados respecto a los parámetros que marcan las empresas?, ¿a que los alumnos aprendan desde pequeños a tener iniciativa y espíritu emprendedor y valoren la flexibilidad laboral como una forma de desarrollo personal (veáanse los principios de calidad de la LOCE)?, ¿a que antepongan en su vida sus propias necesidades personales y su puesto de trabajo a las

necesidades colectivas?, ¿a que aprendan que el trabajo es una simple forma de lograr dinero para poder consumir más sin preocuparse por la trascendencia social de su actividad laboral?... ¿Dónde quedaron los “objetivos” de lograr ciudadanos solidarios, tolerantes, responsables de su vida social, participativos, poseedores de un pensamiento crítico y libre para poder denunciar las injusticias y para entender que los problemas del resto del mundo son problemas propios a los que se tiene el deber de buscar soluciones aunque sea a costa de renunciar a nuestra comodidad material?

Pero repensar la escuela también debe conducirnos a preguntarnos sobre el sentido y el alcance de las reformas que en su seno y de modo permanente y recurrente se han venido defendiendo, postulando y aplicando. El discurso sobre la necesidad de transformar la escuela, de perfeccionar la enseñanza, de superar la escuela “tradicional” —siempre hay una tradición que derribar porque, en puridad, nunca se derribó...— se viene repitiendo, cual aburrida monserga, desde los mismos orígenes de los sistemas educativos modernos. Es una letanía permanentemente renovada. Vana ilusión que durante más de doscientos años ha chocado contra la realidad sin que las sucesivas huestes del apostolado pedagógico se acaben de encarar con valentía y resolución críticas al idealismo que sustenta sus discursos. ¡Cuántos docentes han cubierto, en el itinerario de su vida profesional, un trayecto desde la ilusión al desengaño, deglutidos, al final, por la resistente maquinaria de la escuela!

Por eso, pensar con radicalidad la escuela también supone situar nuestra mirada de sospecha frente a las reformas e innovaciones que se nos proponen o imponen, sea quien sea su mentor, su adscripción ideológica o su ámbito de aplicación. Si tomamos como muestra las reformas educativas habidas en España en los últimos treinta años veremos cómo todas ellas obedecían a un supuesto fundamental, una “verdad” indiscutible: que la generalización de la educación mediante la progresiva ampliación de la escolarización obligatoria constituía un imprescindible bien que conducía al perfeccionamiento de la sociedad merced a la promoción social de los individuos. En tal lógica, la Ley General de Educación (1970) consagró la escolarización masiva hasta los 14 años. Tras el triunfo de la *cantidad*, le tocó el turno al discurso de la *igualdad*: así, la *comprensividad* de la LOGSE alargó la escolaridad obligatoria dos años más para evitar el vacío legal existente entre la edad laboral y la formativa; después se incorporó el discurso de la *diferencia* y de la *diversidad*; por último, se introduce la categoría de *calidad* con la reciente LOCE y, en el cénit de esta panoplia reformista, oímos últimamente hablar de la *excelencia*... Cada una de estas reformas se presentó como redentora de la anterior, trató de responder, en el detalle, a la lógica de los cambios sociopolíticos y de los talentos políticos de los gobiernos que las impulsaron y cada una logró ilusionar a su público; pero, desde una perspectiva crítica, saltan a la vista no sólo las continuidades entre unas y otras sino también el hecho cierto de que las macro-reformas educativas, apeadas de su peana retórica encumbradora, son casi siempre sutiles coartadas del poder para que, tras la apelación de que “es preciso cambiarlo todo”, en el fondo, “todo siga igual”. Y es que el destino de todas las reformas y de todas las innovaciones que se postulan desde la escuela que tenemos no es otro que el de perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y de los códigos no escritos de los gremios profesionales.

II. El espacio de la Didáctica Crítica.

Entonces, ¿qué podemos decir y hacer? Decía A.Machado que hay que ser escéptico del propio escepticismo. Efectivamente, en este incómodo y en ocasiones desasosegante estado de lúcida incertidumbre ha de moverse el pensamiento crítico que una buena parte de los miembros de la Federación Icaria intentamos cultivar con un esfuerzo que no conduce precisamente a conclusiones complacientes con las doctrinas hegemónicas sobre la escuela, ni con los discursos reformistas que los expertos han elevado a la categoría de saber-poder académico oficial.

Sin embargo, de algo sí estamos seguras y seguros: todas aquellas “verdades” sobre la escuela, el curriculum, el profesorado, el alumnado, etc., que comparecen ante nuestros ojos como naturales y eternas, son invenciones sociales con un origen histórico, se constituyen como tradiciones selectivas muy asentadas, codificadas en el plano discursivo y práctico, de forma que muestran una considerable resistencia al cambio. Precisamente esta constatación, que nos habla de la artificiosidad y de la génesis social de la propia institución escolar y de todos sus elementos —de los que nosotras y nosotros mismos también formamos parte—, tiene la enorme virtud de dar apoyatura a los deseos y proyectos para esa otra escuela que reclamamos. Desde esta perspectiva crítica que no olvida que sólo desde el propio código que impugnamos y reconociéndonos parte de él —en mayor o menor medida producidos y productores, participantes desde una situación social determinada como docentes, padres, madres, alumnos, alumnas...—, podemos intervenir en su transformación, entrando en la arena social a formar parte de movimientos implicados en esa lucha cultural contra el pensamiento dominante a la que antes aludíamos. Las barreras más impenetrables y resistentes al cambio no son precisamente las que se ven, sean éstas las normas escritas en los distintos Boletines Oficiales o las siniestras prácticas burocráticas que asfixian la escuela, sino aquellas que se ocultan bajo el orden institucional, que nos transforman en obedientes esclavos y celosos guardianes de nuestras propias rutinas y tradiciones corporativas, que conforman nuestro particular modo de actuar y percibirnos dentro de la escuela, de relacionarnos con el conocimiento que transmitimos, con el alumnado y con el entorno social que nos rodea. Es en ese horizonte de trabajo en el que cotidianamente existimos y no sólo en la reflexión distanciada, donde llevamos a cabo los procesos de cambio y emancipación, y donde debemos trabar alianzas encaminadas a conseguir objetivos y mejoras parciales que, sin ingenuidades ni falsas ilusiones, nos animen a obtener mayores metas.

Este campo de reflexión y acción es el que denominamos en la Federación Icaria Didáctica Crítica. Un espacio de tensión entre la realidad y la posibilidad, la norma y el deseo, la sumisión y la emancipación; un espacio para la sospecha permanente sobre nuestro propio pensamiento porque sabemos que sólo así seremos capaces de abrir resquicios y posibilidades para imaginar otra enseñanza y otra escuela. Sin recaer ya en las ilusiones de pretéritos proyectos innovadores, nos permitimos pensar en otros modos de educación inspirándonos en radicales postulados de amplio rango orientativo^{***}: pensar históricamente; problematizar el presente; educar el deseo; aprender dialogando; impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. La Didáctica Crítica se configura así como intento continuado, más que como fórmula terminada; proceso más que resultado; la Didáctica Crítica no nace con vocación universalizadora, ni se ocupa en la búsqueda de la “gran” pedagogía crítica presumible para cualquier tiempo y lugar, reducible a

*** Los postulados enunciados fueron presentados en el VII Seminario que Fedicaria celebró en Salamanca. El lector o lectora interesado-a puede encontrar el desarrollo de los mismos en el texto de R.Cuesta (1999): “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, publicado en *Con-ciencia social*, nº3. Madrid: editorial Akal.

recetario tecnicista o vulgata técnico-burocrática. No aspira a confeccionar una narrativa esencialista, por el contrario reivindica su existencia como discurso social e históricamente situado.

Concluamos. Creemos que el obstáculo mayor para que algo cambie es la inercia, la rutina, y, si no encontramos modos y maneras de sacudir lo conformado, de romper con esas tradiciones que se repiten una y otra vez sobreviviendo a las críticas, reales o aparentes, nada haremos. Sabemos que no hay transformación si no conseguimos crear utopías compartidas, si no se amplía el campo de las complicidades. Para la Didáctica Crítica el reto es encontrar espacios para generar esas complicidades implicando tanto al profesorado como al alumnado. El reto, también, es no acabar dando forma a otras rutinas: las rutinas de una crítica que no encuentre la manera de romper los cenáculos donde se urden hermosos proyectos imposibilitados para superar la fase de “gestos” abocados al fracaso. Estas Jornadas podrían ser el comienzo de un tiempo para la complicidad, donde se valore el compromiso y la búsqueda de otra escuela para una nueva sociedad. ¡Qué falta hace!