

LA ESCUELA EN CRISIS OTRA VEZ: REFORMAS ESCOLARES Y POLÍTICA EDUCATIVA

Aunque todavía goza de cierta estima y sin que pronostiquemos ni deseemos su inmediato colapso, muchos son los síntomas que nos hacen pensar que la escuela que conocemos está cuestionada. No se trata tanto de un cuestionamiento explícito y abierto, o siquiera conscientemente articulado, ni que se haga particularmente visible en el mundo de las palabras, sino que se advierte en el campo de los hechos, en las prácticas de individuos y grupos interesados o relacionados con la educación.

Así, buena parte del profesorado se siente incómodo en el desempeño de sus tareas, no sólo por la natural molestia que supone tener que trabajar por necesidad, sino, también, porque se ha desestabilizado su posición en la escuela y desdibujado su identidad profesional. Cada día en mayor medida, tanto o más que como enseñantes, el trabajo de los docentes se define por su quehacer respecto al gobierno de la clase, escorándose progresivamente más hacia el lado del control y menos hacia el de la enseñanza. Esta función, que no es nueva en la actividad del profesorado, se ve hoy dificultada por circunstancias que hacen inservibles o poco útiles las viejas rutinas acuñadas a lo largo del pasado siglo. Así, por ejemplo, la incorporación a tramos superiores de la enseñanza de alumnos hasta hace poco excluidos de ellos, o la conformación de nuevas subjetividades y nuevas formas de relación con la cultura escolar, han producido situaciones cuya gestión difícilmente encaja con la imagen que los docentes tienen de sí mismos ni con los recursos que la tradición ha puesto en sus manos. A ello contribuye en gran medida el hecho de que el profesor ha dejado de ser la única, ni siquiera la principal, fuente de conocimiento, de tal manera que en lo que respecta a su adquisición, no sólo para los alumnos, sino incluso para el conjunto de la sociedad, en la práctica, su papel se ve relegado a un segundo plano.

Sin extendernos ahora en otro tipo de argumentos -entre los que habría que incluir la incidencia de intereses corporativos-, puede decirse que el malestar de los profesores refleja un conflicto con la escuela, un conflicto que parece acentuarse y extenderse a medida que ha ido aumentando el tiempo de escolarización de los jóvenes, más concretamente, en la época del modo de educación tecnocrático de masas. Acertadamente habla Beltrán Llavador -en un trabajo reciente sobre la producción de nuevos sujetos docentes-, de “esa sensación de extrañamiento que sufre el profesorado de manera generalizada”, para referirse a la posición en la que la escuela sitúa hoy a los docentes y al mismo oficio de la enseñanza. Quizás como respuesta al envite que supone esa especie de destronamiento al que los profesores se ven sometidos, la corporación de los docentes, haciéndola responsable de sus males, cuestiona la escuela tal y como hoy la conocemos, y se inclina mayoritariamente por una vuelta a épocas y modos en los que su propio estatus era mucho más central y gozaba de mayor potencia ejecutiva. Más que en otros casos, el discurso profesional refleja la confrontación de los profesores con la escuela del modo de educación tecnocrático de masas, pero es en el campo de la práctica donde se advierte la magnitud de ese enfrentamiento, al observar las estrategias de resistencias que diariamente desarrollan fuera y dentro de los centros escolares.

En mayor medida que para los profesores, la escuela está lejos de ser un lugar hospitalario para los alumnos. Aquí el cuestionamiento y el conflicto adoptan formas

mucho más evidentes, y, aunque habría que matizar atendiendo a los condicionantes socioculturales, puede decirse que tiene su origen en un rechazo mutuo. Por su parte, la institución escolar supone un alumno que seguramente no existe. Siendo la figura del alumno una construcción de la propia escuela, ha llegado a imaginarse que esa condición, junto con la de hijo, agotaba la identidad de niños y jóvenes, sin caer en la cuenta del papel que, de manera cada vez más intensa –especialmente en el último medio siglo-, juegan otras fuerzas que actúan muchas veces en opuesta dirección. Si pensamos en un sujeto ávido de conocimientos, sumiso a las órdenes del maestro, dispuesto al esfuerzo y amante del estudio, tendremos la imagen que la escuela desea y espera de los alumnos. Si miramos a quienes realmente pueblan el interior de las aulas, percibiremos en muchos casos un fuerte contraste.

De forma casi inevitable, la escuela rechaza a quienes no se ajustan a los patrones que definen el *ethos* del buen alumno, sin caer en la cuenta de que con esa disposición se aísla cada vez más, situándose al margen del mundo real y provocando una suerte de mutua incompreensión. Pero a lo largo de los últimos años, la identidad de los niños y jóvenes precisamente se ha ido distanciando del modelo con el que la escuela quiere y sabe trabajar; quizás por esto, quizás como consecuencia de ese desencuentro, los alumnos cuestionan cada vez más el papel que aquella tiene en sus vidas. No está nada claro el interés que pueda tener la formación académica que reciben, ni el valor de cambio que tengan los títulos que la institución proporciona. Además, en buena parte de la población escolarizada, la continua prolongación de su permanencia en las aulas es vista, no como una oportunidad, sino como un molesto aplazamiento de su incorporación a la vida adulta.

Menos dados a la retórica, la confrontación de los alumnos con la institución escolar se materializa en una variada gama de prácticas que van desde la desgana y el aburrimiento hasta la desafección y el sabotaje, pasando, claro está, por el abandono y el fracaso académico. Pero incluso la actitud de muchos alumnos que se esfuerzan en obtener buenas calificaciones, revela un profundo cuestionamiento de la escuela, ya que establecen con ella una relación estrictamente mercantil. De esta forma, lo que se presenta al conjunto de la sociedad como una institución al servicio de un proyecto desinteresado, como es el de la transmisión de la cultura, aparece atravesado por una lógica mundana supuestamente ajena –si no contraria- a los valores sobre los que se sustenta.

Fuera ya del ámbito estricto de los protagonistas, más allá de los profesores y los alumnos, el cuestionamiento de la institución escolar se advierte también en la desconfianza de otros sectores hacia el papel que la escuela dice cumplir en la dinámica de las sociedades de nuestro tiempo. Así, por ejemplo, muchas familias ponen sus esperanzas en la obtención de títulos escolares con vistas a la promoción social y económica de sus vástagos. Pero, como ya se ha dicho en editoriales anteriores, esas esperanzas se ve frustradas en no pocos casos, bien porque los títulos se devalúan, bien porque no son suficientes si no se acompañan de lo que Bourdieu llamaba capital social, o bien porque el éxito académico es muy difícil cuando se parte de condiciones socioculturales distintas a las que imperan en la escuela. Lo cierto es que la capacidad de la institución escolar como recurso para la igualdad social está lejos de alcanzar las cotas que se prometen en los discursos del poder; incluso para algunos sectores de las clases medias está dejando de ser la fórmula que garantizaba el mantenimiento de su

estatus, particularmente desde que se produce la masificación de la enseñanza secundaria y universitaria. No se niega aquí lo que la escuela pueda aportar a la promoción social de los individuos, ni se atribuye exclusivamente a ella el fracaso en este campo (al que no son ajenas, antes al contrario, las transformaciones en el sistema económico), pero no puede negarse que las expectativas que a este respecto se pusieron en la escuela están siendo generalmente defraudadas. El hecho de que la posesión de un título universitario no implique ciertas garantías de estatus es un dato, por ejemplo, que cuestiona de arriba abajo a toda la institución escolar.

Siempre queda pensar en la formación que proporciona a los jóvenes, en su papel en la transmisión de la cultura. Pero tampoco está claro que en esto la escuela esté a la altura de las circunstancias o, al menos, que produzca lo que cabría esperar después de tantos años de escolarización en la vida de las personas. Para tantos años, es poco lo que se aprende, de manera que la ampliación del período de estancia en las aulas no conduce de manera proporcional a más ni mejor formación. Aunque en muchos aspectos no compartimos los criterios con los que se elaboran, no puede ignorarse que los estudios e informes sobre el nivel de formación de los alumnos en España arrojan resultados bastante pobres. Así, la publicación del último informe PISA 2003 sobre la educación en los países de la OCDE, puso de manifiesto que, tras pasar al menos diez años en la escuela (entre los 6 y los 16), buena parte del alumnado no alcanza un nivel mínimo de competencia en aspecto tan fundamental como es la comprensión lectora. Con ese dato, parece evidente que la institución escolar fracasa en el principal objetivo que debería justificar su existencia, es decir, en la formación de niños y jóvenes, y, más concretamente, en la democratización de la cultura.

No obstante, al pensar en términos de fracaso, nos queda la duda de si no es más cierto que la escuela capitalista consigue sus objetivos ocultos como es, por ejemplo, el de contribuir a la formación de identidades sumisas y dóciles, fácilmente adaptables a los requerimientos del sistema económico y de los mecanismos de control. Pero, incluso en este punto, la eficacia de la institución escolar está puesta en entredicho, sobre todo si se la compara con otros medios mucho más potentes y económicos o se examina la incidencia que realmente ha tenido en épocas históricas caracterizadas por un fuerte adoctrinamiento escolar. Por lo demás, la enorme versatilidad de la organización del trabajo en nuestro tiempo, amenaza con dejar obsoleta cualquier tipo de formación profesional que se reciba en la etapa de la infancia y la juventud en el marco de la institución escolar.

Pero donde vemos con más claridad el cuestionamiento de la escuela, es en el hecho de que continuamente está sometida a planes de reforma, tanto desde la administración educativa como desde los propios docentes. La reforma escolar es uno de los asuntos que parece estar siempre de actualidad, no sólo entre los profesionales de la educación, sino en el conjunto de la sociedad, como si el funcionamiento de la escuela nunca acabara de dejarnos completamente satisfechos y fuera siempre susceptible de mejora. Si nos ceñimos al caso de España en los últimos años, desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1970 hasta hoy, las leyes y reformas educativas se suceden de manera casi ininterrumpida: no acaba de entrar en vigor un nuevo ordenamiento del sistema cuando empieza a ponerse en marcha otro. Tras la LGE, la LODE, después la LOGSE, continuando con la LOPEG, la LOCE y ahora la LOE. Todos los gobiernos quieren reformar total o parcialmente la educación, y, si nos atenemos a la cantidad de

iniciativas, podríamos pensar que asistimos a una constante renovación y mejora de la enseñanza, aunque lo único que queda claro es que los jóvenes prolongan en el tiempo su estancia en la institución escolar, retardando cada vez más su incorporación al mundo del trabajo y a la vida adulta, ampliando con ello las fronteras de la infancia.

Sin negar intenciones transformadoras, de mejora de la enseñanza, la compulsiva política reformista obedece en mayor medida a razones de marketing electoral, a intereses corporativos y a la pugna entre ciertos sectores sociales por las ventajas que ofrece el control del sistema educativo. Pero refleja también la inestable posición en la que se encuentra la institución escolar y la incapacidad de los gobernantes para afrontar en profundidad un fenómeno que seguramente desborda su margen de actuación. Quitando asignaturas de aquí y poniéndolas allí, reorganizando constantemente los cuerpos docentes, ingeniando “nuevos” sistemas de nombramiento de directores escolares, reglamentando con detalle el paso de los alumnos de un curso a otro... las políticas reformadoras nos evocan –en una licencia gráfica llevada al extremo- la imagen de los camareros del Titanic, empeñados en recomponer las sillas y mesas del restaurante mientras el barco se hundía.

Anunciada ya al salir el anterior número de esta publicación, el gobierno va a proponer al Parlamento la aprobación de una nueva reforma de la educación, una nueva ley –la LOE- con la que, otra vez, se pretende afrontar los problemas que afectan a la escuela. Si atendemos a sus primeras declaraciones, la política educativa de la actual ministra parece centrarse en la modificación-derogación de los aspectos más negativos de la legislación que aprobó el Partido Popular en materia de educación. Como en otros campos de la acción del actual gobierno, su argumento consiste en deshacer lo que “ellos” hicieron mal, haciendo las cosas mejor y de otra manera. Naturalmente se trata de un objetivo plausible, y que estaríamos dispuestos a compartir, pero ocurre que seguramente no coincidiríamos en el diagnóstico de lo que debe ser sanado y, claro está, en las propuestas sobre lo que ha de hacerse. Analizando con detalle el texto de la LOE, a distancia ya del ruido que producen los momentos electorales, puede pensarse hoy que para el actual gobierno del PSOE la LOCE no era tan mala como parecía.

No vamos a ser los primeros en manifestar la decepción que produce comprobar otra vez que los hechos distan mucho de las expectativas que se habían generado con las palabras, pues ni siquiera podemos hablar de reforma educativa para referirnos al contenido del proyecto de ley sobre la educación. Mucho nos tememos que estamos ante otra oportunidad perdida: sin negar algunos aspectos positivos, en conjunto la LOE responde más bien a una operación de cosmética que a una política de mejora de la educación. Ya fue revelador el hecho de que el actual gobierno suspendiera la aplicación de algunos aspectos de la LOCE pero mantuviera otros de extraordinario calado. Nos referimos, por ejemplo a la extensión de los conciertos a la educación infantil, una medida que siega la hierba bajo los pies de la escuela pública y abona vigorosamente a la enseñanza privada. Precisamente es en las comunidades en las que tales conciertos estaban ya en vigor en las que hay más educación infantil privada concertada que en el resto (El País, 12 de Septiembre de 2005). Se trata, desde luego, de un problema de asignación de recursos entre privada y pública, pues no en vano, según la memoria económica de la LOE, la mayor partida de las inversiones del estado se destinarán precisamente a este concepto (El País, 23 de Julio de 2005); pero también es un problema que afecta a la segmentación social en todo el sistema educativo, pues, dado

que las familias tienden a dejar a sus hijos en el mismo centro a lo largo de todo el periodo educativo, es fundamental dónde empiecen su escolarización.

Junto a algunas medidas plausibles como la reducción de asignaturas en secundaria obligatoria o la idea de los planes de refuerzo para alumnos con más dificultades – que habrá que ver si no quedan a expensas de la disponibilidad de plantilla en cada centros-, otras son calculadamente ambiguas o especialmente desafortunadas. Así, la desaparición de los itinerarios que reza en el frontispicio de cualquier acto o noticia defensora del proyecto de ley como síntoma de su inequívoca vocación de equidad, resulta más que discutida al comprobar cómo en la práctica se establecen mecanismos –como los agrupamientos curriculares, las materias optativas o los mismos programas de refuerzo- que sabemos por experiencia conducen de forma clara al establecimiento de diversos itinerarios en los centros escolares. Más discutible resulta la idea de introducir una asignatura específica –Educación para la Ciudadanía- para formar a los alumnos en valores democráticos, una medida que se apoya en el endeble argumento de buscar soluciones inventando asignaturas para cada uno de los problemas que tiene la sociedad española y que contó con el rechazo mayoritario del Consejo Escolar del Estado.

Y discutible también es la realización de la llamada “evaluación de diagnóstico”, una medida que se concretará en la realización de exámenes en 4º de primaria y en 2º de ESO con la intención de diagnosticar periódicamente el estado de la educación y de la enseñanza en el conjunto del sistema educativo a partir de los datos de los alumnos de cada uno de los centros escolares. Las experiencias que conocemos de este tipo de “diagnósticos” en otros países, nos hacen pensar con fundamento en la previsible perversión del sistema, pues, en la práctica, propiciará la clasificación de los centros escolares según los resultados –sin atender a los condicionantes con los que deben trabajar-, y potenciará la nefasta cultura del examen, convirtiendo la enseñanza en una mera preparación para el feliz desenlace de las pruebas. Si duda este es el elemento más visible, aunque no el único, del sesgo académico que se aprecia en las propuestas que se hacen sobre el currículum.

Sin extendernos ahora en comentar todos y cada uno de los aspectos que nos parecen discutibles o rechazables del proyecto de ley o que suponen algún tipo de mejora, nuestra valoración global no puede ser positiva, pues, como decíamos más arriba, se trata de otra ley más que bajo la apariencia de progresividad se caracteriza más por la continuidad que por el cambio. Claro que todo puede ser peor si como se atisba a la hora de redactar este editorial, la política de consenso entre el gobierno y el Partido Popular acaba materializándose. No siempre el consenso es garantía de lo mejor, pero, en todo caso, no entendemos por tal ceder a las apetencias privatizadoras de la derecha política y social en detrimento del carácter de servicio público que debe tener la escuela.

Más allá de los elementos coyunturales que nos dibuja esta nueva ley de reforma de la enseñanza, nuestro mayor reparo estriba en que ni de lejos se enfrenta a los problemas de fondo que hoy tiene planteada la educación. El cuestionamiento y crisis de la escuela obedece a causas profundas que no pueden afrontarse con medidas cuyos objetivos se limitan a que “funcione” lo mejor posible y a que se amplíe el número de los que disfrutan de sus -supuestos- benéficos efectos. Lo que podríamos llamar una política de escolarización –aplicada desde los gobiernos, o desde cualquier otra instancia- nos parece del todo insuficiente para abordar la mejora de la educación, ya que los

problemas que aquejan a la escuela se plantean en un campo más amplio que en el que se sitúan habitualmente las iniciativas de reforma.

Efectivamente, hablar de crisis de la escuela es algo equívoco. El término crisis tiene muchas lecturas. Si el nivel baja se habla de crisis, si hay conflictos hablamos de crisis, hay crisis si los alumnos no adquieren la formación adecuada... Más allá de estas contradictorias percepciones, un hecho parece cierto, y es que la escuela no puede seguir siendo lo que era, a pesar de que parece empeñarse en lo contrario. Si la escuela nace con el Estado-nación y se configura en el modo de educación tecnocrático de masas como un aparato que, junto a otros, contribuye a la formación de subjetividades pertinentes, propias de cada etapa del capitalismo, es evidente que hay razones para hablar de crisis. Ya no se trata de desajustes de mayor o menor cuantía sino de problemas que cuestionan su identidad, su papel en la vida social. El desmoronamiento del Estado-nación arrastra consigo la figura del ciudadano que la escuela contribuía a formar; al mismo tiempo, la sustitución del capitalismo industrial y financiero por lo que Vicente Verdú llama “capitalismo de ficción” relega la producción a un segundo plano y sitúa en primera línea la publicidad y el consumo. En todos los terrenos se impone la nueva religión: el mercado. Pero, mientras en las ciudades, por ejemplo, se transforma el espacio y, en detrimento de las iglesias y catedrales, adquieren centralidad los templos en los que se oficia la nueva liturgia –los centros de ocio y consumo-, la escuela parece mantenerse al margen de toda transformación social, desarrollando tareas que nadie le encomienda, formando identidades que carecen de viabilidad en la fase actual del capitalismo. Trabajo, esfuerzo y ciudadanía, frente a mercado, diversión y consumo.

Esta especie de contradicción entre lo que la escuela “era” y lo que la evolución del capitalismo y del control ha hecho de las sociedades actuales, es la que a nuestro modo de ver subyace a su deslegitimación social: a unos no les proporciona (o les niega) lo que promete, a otros molesta su existencia y añoran el modo de educación tradicional-elitista, mientras que en la lógica que domina la vida social, la institución escolar parece desubicada, sin una funcionalidad clara. Esta confusa situación afecta, claro está, entre otras, a la identidad de profesores y alumnos que, como anteriormente decíamos, la propia escuela se ocupó de construir. Por ejemplo, en el caso de los profesores –señala Beltrán Llavador-, el sistema posfordista de producción reclama de ellos cualidades muy distintas de las que caracterizan el *habitus* de la corporación “para seguir manteniendo las nuevas relaciones bajo control”; lo cual es motivo de desasosiego, pues deshabilita recursos que sirvieron en otro tiempo, mientras que no acaba de proveerse de nuevas técnicas y medios de sujeción. En el caso de los alumnos, los nuevos sujetos, formados en torno al consumo y a los medios de comunicación en el mundo exterior a la escuela, se avienen mal con la imagen de alumno que sigue gozando del favor de la institución escolar.

Pero, aunque consideremos que en la mayoría de los casos las reformas escolares constituyen tentativas erráticas y generalmente superficiales, esto no quiere decir que en el mundo de la educación todo permanezca realmente inactivo, petrificado, y que desde distintas posiciones no se vayan ensayando formas alternativas de escolarización que intentan recomponer el lugar de la escuela ante los problemas arriba mencionados. Sin duda, la de mayor envergadura es la que tiene como objetivo la liquidación de la escuela pública como oportunidad, o, mejor dicho, la que se propone rematar (certificar) la

desaparición de la escuela como instrumento para la democratización de la cultura y su definitiva conversión para unos en lugar de encierro de niños y jóvenes hasta su incorporación al mundo del trabajo y, para otros, en instrumento de promoción. Consciente o inconscientemente, confluyen en esta posición sectores sociales conservadores y grupos políticos heterogéneos que tratan explícita o implícitamente de aprovecharse de las posibilidades de la escuela para conseguir ventajas en la obtención de títulos y en la confrontación cultural, estableciendo redes privilegiadas –y privatizadas- de escolarización y determinando la legitimidad de unos conocimientos en detrimento de otros. No cabe duda de que los postulados tecnoburocráticos sobre la educación contribuyen por omisión al reforzamiento de esas posiciones, ignorando su naturaleza social y cultural, y limitando el campo de acción de la Didáctica a la elaboración de artificios técnicos que ayuden a gestionar el tiempo de estancia de los alumnos en las aulas.

El cuestionamiento de la escuela del capitalismo en el modo de educación tecnocrático de masas y la crisis de identidad que ello conlleva, fuerza también a los sectores críticos con el sistema social a discutir en profundidad sobre sus causas y obliga –a la vez que permite- a establecer elementos de reflexión y actuación alternativos. A nuestro modo de ver esto requiere situar los problemas de la educación en un ámbito de mayor calado que el de la mera distribución de alumnos, asignaturas y profesores en unos cursos u otros, es decir, más allá de la política de la escolarización. Tal y como propuso Apple y se plantea en el artículo que en este número firman los compañeros de Nebraska, la cuestión de la formación de niños y jóvenes y su relación con el conocimiento en el contexto escolar, es asunto que forma parte de los conflictos culturales que atraviesan nuestra sociedad, así que, consecuentemente, la política educativa debería abordar la escuela como un elemento más –aunque con rasgos específicos- de la política de la cultura, en relación, por tanto, con otras instancias –gubernamentales o no- presentes en la configuración y transmisión cultural.

A nuestro modo de ver, una política educativa que se plantee en términos distintos de la simple escolarización y clasificación de los alumnos y que afronte el reto de la democratización de la cultura, debe ir mucho más lejos de lo que hacen las reformas que se suceden año tras año. Su punto de partida tiene que ser precisamente la constatación de que la escuela, tal y como la conocemos, no sirve ni a unos ni a otros, y su transformación requiere una profunda impugnación de los cimientos más sólidos de su arquitectura.

Nos hacemos cargo, desde luego, de que una estrategia de cambio, basada en esos supuestos y planteada con ese objetivo, no es cosa sencilla ni que pueda resolverse a corto plazo; sabemos que muchas de las medidas que habría que tomar son de difícil aplicación ya que, al afectar a tradiciones e intereses muy consolidados, encontrarían no pocas resistencias en sectores muy poderosos (pensemos, por ejemplo, en el mundo de los libros de texto y en las grandes editoriales). Pero cualquier estrategia de reforma de la enseñanza debe ser una estrategia planteada a largo plazo; la historia de la educación demuestra que en este campo no hay atajos. Otra cosa es si renunciamos a la posibilidad de que la escuela sirva realmente a la formación de los jóvenes y aceptamos que su papel se reduzca a otorgar selectivamente títulos y a la custodia, entretenimiento e infantilización de las nuevas generaciones. Es decir, si renunciamos a que la escuela sea pieza fundamental en el acceso a la cultura.

Impugnar la escuela que conocemos y pensar en otras formas de escolarización en el contexto de una política de la cultura, es el marco en el que debe ubicarse una política educativa que mire más allá de intereses corporativos. Pero, por razones obvias, esto no nos permite aplazar el diario quehacer en los centros escolares, que no pueden cerrarse a la espera de resolver todos los males que les aquejan o de ser conformados de la manera que consideremos más idónea. Lo cual nos sitúa en un terreno en el que la acción está llena de dificultades, pues no podemos evitar la convivencia entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que queremos cambiar y lo que permanece, entre lo que rechazamos y lo que deseamos. Así, no es tarea sencilla, y menos en los tiempos que corren, afrontar los retos que supone responder diariamente a los múltiples requerimientos de la vida en las aulas, y, al mismo tiempo, pensar y construir modos alternativos de escolarización y enseñanza; no digamos hacer lo uno y lo otro de manera coherente. La historia de los intentos de renovación de la escuela está llena de fracasos, de proyectos empantanados en el manglar de las rutinas cotidianas, que imponen su lógica ante la necesidad de resolver los problemas con los que en la práctica se enfrentan alumnos y profesores.

Justamente en el conflictivo espacio que hay entre lo que se debe y se puede es donde se sitúa la Didáctica. Pero, como ocurría con los camareros del Titanic, una Didáctica complaciente con la escuela no es capaz de percibir la profundidad de su crisis, así que se limitará a gestionar una pequeña parte de la nave, sin percatarse de que el hundimiento hace inútil tanto desplazamiento de muebles y cacharros. Por su parte, una Didáctica que cuestione radicalmente la escuela que conocemos, a la que por eso damos en llamar Didáctica crítica, tiene necesariamente que moverse en permanente contradicción entre la necesidad y el deseo; y ésta es una de sus señas de identidad. Su programa de trabajo contiene por supuesto un proyecto de educación alternativo que se actualiza de forma permanente, pero se ocupa también de desvelar los obstáculos que le impone la escuela capitalista, identificándolos, analizando sus raíces y el modo en que se han ido enquistando hasta hacerse casi invisibles; y, dentro de lo posible, se trata también de desarrollar en su seno experiencias capaces de removerlos, de hacer visibles algunos rasgos de la alternativa.

Por lo demás, una Didáctica consecuente y una política educativa transformadora no pueden ser ajenas a la verdadera naturaleza de la escuela y de los problemas con los que se enfrenta; ni pueden, por tanto, suponer que son problemas cuya solución –si existe– pueda confiarse a una adecuada combinación entre grandes dosis de voluntarismo y de fórmulas científico-técnicas. Como decíamos al principio de este editorial, el carácter social de la institución escolar, hace a la escuela, no ya absolutamente permeable a la dinámica de las sociedades, sino muy dependiente de sus cambios y vicisitudes. De aquí que, si es la transformación de las sociedades capitalistas ocurrida en los últimos años la que desubica a la escuela y cuestiona su identidad, no cabe pensar que la construcción de alternativas en la enseñanza pueda hacerse al margen de los cambios sociales, ya que la escuela es lo que la sociedad es, lo cual, ciertamente, pone límites a los deseos de cambio y mejora, cuestiona el mito del continuo progreso en la enseñanza y de la predicada fe en los planes de reforma y en la potencia de métodos y técnicas y sitúa el problema en el campo más amplio de la transformación social.

Refiriéndonos ya al contenido de este número, además de los habituales artículos-reseñas, que informan al lector o lectora de novedades bibliográficas y le proponen temas para la reflexión, en él se incluye como tema del año el artículo firmado colectivamente por los miembros de Proyecto Nebraska - *Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo*-, en el que, desde su perspectiva, se desarrolla una propuesta sobre los fundamentos y orientaciones que deben sustentar una Didáctica crítica. El apartado “Pensando sobre...” se ocupa en esta ocasión de la figura de Ivor Goodson, referencia inevitable en la historia social del currículum. En él se incluye una entrevista y una reseña biográfica, ambas firmadas por Montserrat Rifà Valls, así como un breve artículo de Antonio Bolívar en el que el autor nos ayuda a profundizar y valorar la obra de Goodson.

Finalmente se nos permitirá una licencia a los miembros de la Federación Icaria (Fedicaria), y es que hace ahora diez años de la fundación de este colectivo. Sin caer en la autocomplacencia, queremos dar cumplida cuenta de ese hecho y expresar nuestra satisfacción al tiempo que nuestra voluntad de continuidad.