

PONENCIAS Y MATERIALES

XV ENCUENTRO DE FEDICARIA

Madrid, 2, 3 y 4 de julio de 2013

Sumario

<i>Ponencia 1. La "crisis" de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. Javier Gurpegui y Juan Mainer.</i>	3
<i>Sobre resistencia, crítica y educación. Julio Mateos.</i>	32
<i>Acotaciones a la crisis de la escuela como problema. El lenguaje educativo como campo de minas. Raimundo Cuesta.</i>	37
<i>Comentarios y reflexiones en torno a la ponencia. Paz Gimeno.</i>	46
<i>Ponencia 2. Pasado, presente y porvenir de la singladura fedicariana a la altura de 2013. Apuntes para un debate sobre nuestro futuro en el XV Encuentro de Madrid. Raimundo Cuesta y Julio Mateos.</i>	51
<i>El presente (y futuro?) de Fedicaria. Paz Gimeno.</i>	77

LA CRISIS DE LA ESCUELA COMO PROBLEMA. MODOS DE EDUCACIÓN, CRÍTICA DE LA CRÍTICA Y FORMAS DE RESISTENCIA.

Javier Gurpegui y Juan Mainer
(Fedicaria-Aragón)

Para Carlos López, compañero entrañable, con quien tanto disfrutamos discutiendo lo indiscutible.

“Por de pronto, la escuela capitalista del futuro próximo, terminal cableada de mercantiles centros de poder de la información muy lejanos, ofrece la posibilidad (y ésta quizás sea una no despreciable razón para su supervivencia) de mantener una red ya instalada de nexos obligatorios de reagrupamiento de mensajes al servicio de una nueva ortopedia de social suave, persuasiva y devastadora”.

R. Cuesta (2005), *Felices y escolarizados*, p.252.

Este documento no tiene más pretensión que proporcionar argumentos y alguna controversia para un debate entre amigos sobre los temas que nos preocupan, en el marco del decimoquinto Encuentro de Fedicaria. Una reunión que tiene lugar en medio de un panorama social y educativo ciertamente sombrío y sobrecogedor, sembrado de incertidumbre, en el que los peores presagios del totalcapitalismo y del “fascismo financiero” —modelo político en el que están desembocando los actuales regímenes liberal-democráticos, degradados y reducidos a mera formalidad— parecen estar cumpliéndose con dolorosa precisión. De ahí partimos y justamente a partir de ese vaticinio, que cumplidamente acertó a expresar Raimundo de forma directa e inquietante hace ya casi una década en la cita que introduce estas páginas, enhebraremos los párrafos que siguen.

A finales del año pasado, explicábamos en el editorial de nuestra revista (“De giros, idas y vueltas. Las tradiciones críticas, los intelectuales y el regreso de lo social”, en *Con-ciencia social* número 16) hasta qué punto el declive del Estado social, el reflujo de las teorías críticas y el triunfo del totalcapitalismo, constituían el mar de fondo —la “marea” de fondo— de la profunda metamorfosis que está experimentando la cuestión social y de la no menos rápida erosión y declive del pensamiento y la función de los intelectuales en la sociedad. Pero, al mismo tiempo y participando de un optimismo voluntarista al que no estamos dispuestos a renunciar, también dábamos cuenta de un cierto reverdecimiento del pensamiento crítico, de un “regreso de lo social”, que quizá pudiera terminar alumbrando una suerte de tercera ola de agitación crítica —la primera

habría sido la de los intelectuales antifascistas de los 30; la segunda la que condujo a los sucesos del 68— capaz de reactualizar el legado de pensamiento crítico y anticapitalista procedente de diversas tradiciones y corrientes discursivas. En ese empeño habremos de seguir trabajando. Precisamente por ello se hace más necesario que nunca seguir imaginando e impulsando, como docentes e intelectuales *específicos*, plataformas de pensamiento antihegemónico que, como Fedicaria, puedan contribuir a crear un estado de opinión en la esfera pública que favorezca vías de movilización y formas de resistencia capaces de confluir en un amplio y convergente movimiento político anticapitalista. En esta dirección, razonar sobre la razón, escudriñar en la crítica de la racionalidad dominante desde la razón, pretende encaminarse el contenido de estos párrafos.

Tal como se indica en el título, nos gustaría comenzar por problematizar la “crisis” de la escuela, analizándola no tanto como una realidad dada o una verdad contable y demostrable empíricamente..., suscitada y provocada únicamente por la aplicación de políticas neoliberales, sino como un problema del presente (sí), con hondas raíces en el pasado que precisa, por tanto, ser cuestionado y analizado desde una perspectiva crítico-genealógica. Como tantas veces hemos reiterado desde la didáctica crítica, la función de una plataforma como Fedicaria, no consiste tanto en ofrecer *alternativas*, como en cuestionar y des-familiarizar lo dado; es decir, en realizar la genealogía de los problemas que nos aquejan.

El subtítulo, además, nos es útil para enunciar el desarrollo argumentativo del texto: partiremos en primer lugar del análisis crítico-genealógico del actual sistema educativo y de su crisis — ¿estamos ante la mutación y/o superación del modo de educación tecnocrático de masas?—, para terminar esbozando, al menos, una especie de diagnóstico de la realidad que estamos viviendo. A partir de ahí, en el apartado “Crítica de la crítica: algunos puntos ciegos y ofuscamientos del pensamiento de izquierdas sobre la educación y la crisis de la escuela”, trataremos de explorar e interpelar algunas limitaciones y zonas oscuras del análisis y de la praxis comúnmente consideradas de izquierda, en aras de avanzar en la consideración de un pensamiento y de unas prácticas de resistencia “críticas con la crítica”. Para terminar, en el apartado “Esfera pública, resistencia cívica e insolvencia de la pedagogía”, defenderemos la necesidad de enfrentar la crisis de la escuela y las consiguientes batallas por la educación en un contexto mucho más amplio de lucha política y social, cultural y global, que, por demás, desborda y supera con creces los estrechos límites de los discursos de la pedagogía crítica. El documento termina con algunas consideraciones, abiertas y tentativas, con la finalidad de contribuir a un debate sobre las

políticas de resistencia, aquí y ahora, que nos permitan seguir pensando alto y (que no “para”) actuando bajo.

1. Un diagnóstico de lo que nos está ocurriendo desde los Modos de Educación

En un recordado artículo de 1995, Ignacio Ramonet (*Le Monde Diplomatique*) afirmaba: “Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados de una doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión”. Lo que parecía un desasosegante presagio hace casi veinte años, hoy se nos antoja una cruda y dura realidad cotidiana, que, al menos en el terreno del lenguaje, parece haber triunfado por goleada. En efecto, lo que, en los años 60, el Marcuse del hombre (y del pensamiento) “unidimensional” definía como una peligrosa tendencia, hoy se ha convertido ya en un discurso estructurado y omnipresente, dotado de un poderoso neolenguaje que ha acertado a convertir la racionalidad económica en la razón suprema: un nuevo evangelio que traduce en clave de valores universales lo que no son sino intereses de un conjunto de fuerzas económicas muy concretas —el imperialismo de la razón económica—. Resulta ciertamente estremecedor contemplar el increíble potencial narcotizante y consolador que resulta de la alianza entre el dominio de la naturaleza y el intercambio de mercancías en la sociedad capitalista: una alianza coriácea sobre la que emerge la patológica subjetividad del individualismo posesivo. Alrededor de ella se ha construido un lenguaje racionalizador del *statu quo* inmune a la contradicción, a la contestación y a la crítica que, plagado de tautologías y consignas simples (los campos de la economía y de la educación —de las políticas económicas y educativas...— han sido particularmente fecundos para ello) identifica lo real con lo racional, contribuyendo así, de manera decisiva, al embotamiento de la capacidad crítica de la población. Podríamos afirmar que el pensamiento único se proyecta en el lenguaje y éste, a su vez, merced a su capacidad performativa sobre la realidad, lo refuerza contribuyendo a racionalizar y legitimar lo existente, camuflando u ocultando cualquier atisbo de contradicción y, por tanto, obstaculizando y neutralizando la disidencia.

Así, en nombre del “pensamiento único” y al dictado de los intereses del capitalismo internacional, se ha venido justificando y perpetrando un lacerante laminado de la esfera pública y comunitaria, al tiempo que un escandaloso recorte de los salarios y de las prestaciones (o conquistas) sociales, en beneficio de una serie de decisiones políticas que nos han empobrecido y precarizado material y moralmente, convirtiéndonos en seres cada vez más brutos, más pobres, más

enfermos y vulnerables. Y la escuela, ¿qué tiene que ver en todo esto? Cuando menos llama la atención que sistemáticamente se le exonere siempre de su histórica responsabilidad, que se ignore su pasado, su origen y su cara oculta (al menos su genealógica ambivalencia como conquista social, como acertó a mostrar Carlos Larena) y que, ¿ingenuamente?, se olvide el hecho, inquietante, de que el proyecto escolarizador, en el marco de la nueva “sociedad educadora”, haya formado también parte sustancial de la agenda del “pensamiento único” y, cada vez más, del negocio global. Por consiguiente, es de vital importancia subrayar la centralidad del capitalismo, en su actual fase de desarrollo, y su lógica para explicar lo que nos está ocurriendo; también, claro está, en el campo de la educación.

En su vertiente más visible y externa, la “crisis” que experimenta la escuela, es el trasunto de una crisis de mayor y más amplio alcance: la de los llamados Estados del Bienestar. En España y en el transcurso de, al menos, los últimos veinticinco años, en el núcleo duro de las políticas educativas, de los discursos (académicos y no académicos) y de las prácticas sociales, se ha venido estableciendo una poderosa y compleja ideología de mercado y, vinculada a ésta, una suerte de cultura de la libre competencia, que se ha nutrido de peligrosas idealizaciones sobre el funcionamiento de los mercados, de la “libre elección” por parte de las familias o de los benéficos efectos de introducir en el sistema educativo criterios de gestión y rentabilidad empresarial. Como nos recuerda Julio Mateos (2013) en un reciente trabajo sobre el proceso de escolarización, “en los años setenta se empezó hablando de igualdad de oportunidades, de enseñanza para todos; luego de calidad y otros clichés, para acabar, a comienzos del siglo XXI, hablando directamente y sin disimulos, de una sola cosa: el mercado”.

La certeza de que estamos asistiendo a la debacle, en buena parte consentida y deseada y en no poca medida planificada, de un modelo educativo financiado y gestionado por el Estado y los poderes públicos, justo en el momento en que, en nuestro país, se había logrado el “sueño” de una escolarización universal, única y obligatoria, para toda la población entre 3 y 16 años (con niveles superiores al 80% entre los 16 y los 18), constituye una monumental paradoja —como si la escuela de masas estuviera condenada a morir víctima de su propio éxito— y, en todo caso, nos sitúa ante un profundo cuestionamiento de la ecuación “más democracia y más igualdad, igual a más escuela”, que ha venido sustentado el ideologema emancipatorio urdido entorno a la consecución de la escolarización universal.¹ Y siendo la ideología el vehículo primordial

¹ Hoy, casi la mitad de la población española menor de 35 años y mayor de 25 ha pasado alrededor de veinte años escolarizada (entre los 3 y los 24 años) y prácticamente el 100% lo ha hecho durante quince años (entre los 3 y los 18

de nuestro pensamiento, mientras no la sometamos al escrutinio de la sospecha, permaneceremos siempre prisioneros de ella. Así pues, el desafío consiste en atreverse a pensar en qué medida y de qué manera la escuela y la "cultura" (en un sentido lato) que en ella se produce, transmite y reproduce, es responsable subsidiaria o principalísima del dominio de pensamiento único, del atontamiento global, de la construcción de subjetividades sumisas y apáticas y del desenvolvimiento de esa "nueva ortopedia social suave, persuasiva y devastadora" entronizada con inusitada fuerza en el medio escolar del modo de educación tecnocrático de masas (merced a dispositivos de sicologización y medicalización cada vez más sofisticados).² Un problema, en fin, de orden teórico y práctico que, al igual que el

años). Sin duda lo importante de estos datos reside en la realidad de lo que su rotundidad parece querer ocultar: ¿a dónde nos ha conducido socialmente este despliegue de tiempo y de inversión en espacios escolares?, ¿para qué ha servido realmente?, ¿qué funciones de reproducción social e ideológica han cumplido? Como afirma Julio Mateos (2013), social e históricamente "no hay razones para pensar que la expansión de la escolaridad por los cinco continentes haya traído mayor igualdad, menos guerras o haya aliviado sufrimientos y miserias", y si pensamos en términos del individuo escolarizado "todo el camino en esa piramidal Torre de Babel (que es el *vía crucis* de la escolarización ampliada y obligatoria) no tiene más finalidad que llegar a un nivel más elevado que los demás, a demostrar el mérito propio, a legitimar la distinción y el éxito por el esfuerzo personal".

² El asunto que planteamos creemos que es de gran calado, pues plantea abiertamente el tema de la neutralidad de la cultura (sus marcas de clase, etnia y género), abre el debate acerca de si es posible "emancipar" con cualquier suerte de "mercancía cultural"...; e invita a reconsiderar la olvidada crítica de Marx y Engels a la escuela y cultura burguesas (ver al respecto las interesantes páginas que a la cuestión dedica Lerena, 1985). Tomemos pues en consideración este párrafo "Todas las objeciones dirigidas contra el modo de producción y apropiación comunista de los productos materiales se extiende al mismo tiempo a la producción y apropiación de los productos intelectuales. Del mismo modo que para el burgués la supresión de la propiedad clasista representa la destrucción de la producción misma, la supresión de la cultura (enseñanza, podríamos entender nosotros) clasista, la identifica con la supresión de la cultura (enseñanza) en general" (*Manifiesto Comunista*; citado en García Galló, 1973). En suma, una cuestión sobre la que tendremos que volver al final de este trabajo y cuya revalorización merecería una reflexión más sosegada y profunda en los tiempos que corren. Como afirmó la poetisa y bibliotecaria Audre Lorde, que se autodefinía como activista negra, feminista y lesbiana, "for the master's tools will never dismantle the master's house" —"con las herramientas del amo, nunca destruirás su casa"—.

En un sentido parecido se expresaba el economista José Manuel Naredo cuando, por boca de un sociólogo clásico de principio de siglo (Patrick Geddes), afirmaba que el proyecto de sociedad que anima el capitalismo es, en sí mismo, una utopía negativa en el doble sentido de no ser ni globalmente posible, ni socialmente deseable; "el afán de favorecer el desarrollo del capitalismo, esperando que sus propias contradicciones internas lo reinventen desde dentro y originen algo nuevo, no parece muy encaminado. Para crear algo nuevo, más bien hay que apoyar el cambio desde afuera, mirando hacia la historia y hacia el futuro, con el fin de relativizar y trascender el mensaje de ese *pensamiento único*, redescubriendo la posibilidad real de establecer tipos de sociedad diferentes al que nos ha tocado vivir" (Naredo, 1997, p.15).

problema del paro, el de la precariedad o el de la representatividad política, nos interpela directamente y supone un desafío a nuestra voluntad de comprender el presente y la fase del capitalismo en que vivimos, al tiempo que nos acucia a reconsiderar y rearmar nuestros discursos, a seguir indagando en los mecanismos de dominación y en la aceptación acrítica e inconsciente de esa dominación y a fortalecer formas de resistencia para hacerles frente.

Ahora bien, como anunciábamos antes, los problemas del presente ni se explican ni se comprenden desde la pretendida objetividad de los sucesos y de los datos contables y visibles de la actualidad. Convencidos como estamos de que en educación nada es lo que parece y que, además, el presente se encuentra preñado de pasado, problematizar la "crisis" de la escuela obliga a pensar en clave crítico-genealógica las funciones de la institución escolar, de ayer y de hoy, los procesos de escolarización de masas y la evolución y deriva de los sistemas educativos del totalcapitalismo. Conviene pues empezar por el principio, formular con nitidez las dimensiones del problema de la crisis de la escuela, con objeto de no errar en el diagnóstico acerca de lo que nos está ocurriendo —¿de qué estamos hablando, históricamente, cuando hablamos de escuela para todos y todas: conquista social o satisfacción de una necesidad del sistema?, ¿qué está en crisis?, ¿qué está cambiando y qué permanece?, ¿qué está realmente en juego en la educación?...—, como paso previo e ineludible para recomponer y resituar el terreno de juego, afinar los discursos críticos y, en todo caso, (r)establecer alianzas y complicidades en aras de contribuir a reforzar la resistencia cívica ante el actual estado de cosas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de la escuela del modo de educación tecnocrático de masas: conquista o necesidad?

Como es sabido, la escolarización masiva y obligatoria de infancia y adolescencia es un proceso histórico que, originado en los Estados Unidos de América, fue generalizándose, de manera desigual y en tiempos muy diferentes, sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial, de Este a Oeste del continente europeo. Fue en los países occidentales europeos donde, al filo de los años 50, logró consolidarse un modelo de escuela única e integrada, dirigida por expertos, sometida a una racionalidad tecno-científica y financiada por el Estado, que pronto se constituyó en marca distintiva de la políticas socialdemócratas (y social-liberales) del *welfare state* de inspiración (más o menos) keynesiana. Este modelo de escuela estatal se presentaba a un tiempo como hipotético instrumento para la superación de las desigualdades sociales y herramienta adecuada para el desarrollo del principio de igualdad de oportunidades, en el marco de la satisfacción de las necesidades de cualificación de mano de obra del propio sistema económico capitalista (un singular

aglomerado ideológico que inspiró las teorías del capital humano desarrolladas entre otros por Theodore Schultz a finales de los 50). En suma, tras la Segunda Guerra Mundial, el empuje del crecimiento económico y de las innovaciones tecnológico-industriales conduce a nuevas necesidades de cualificación, que lleva a los Estados a universalizar la enseñanza secundaria y, en menor medida, la superior, a incrementar el gasto en educación de forma rápida y generalizada dando lugar lo que en palabras de Nico Hirtt vino a ser “una masificación sin democratización” (2003b: p.29), pese a que, contribuyó a reforzar el imaginario de la integración y cohesión social propio de una sociedad meritocrática. ¿Conquista social o necesidad del sistema?

Aunque ya en la España de los años 50 del siglo XX se pusieron de manifiesto las debilidades y contradicciones del modo de educación tradicional y elitista, no fue hasta la década de los años sesenta, en el marco del despliegue de unas condiciones de posibilidad que hasta entonces no se habían producido, cuando se manifestó su profunda crisis de legitimidad y se desencadenó la transición al modo de educación tecnocrático de masas. Las razones y circunstancias de todo ello son suficientemente conocidas y no insistiremos en ellas, pero nos interesa subrayar que los cambios vinieron, antes que nada, de la mano de la construcción social de la demanda educativa de las familias de clases populares y, sobre todo, de las nuevas clases medias emergentes. Enseguida caló en la población el ideario de la igualdad de oportunidades y se produjo una verdadera explosión de la demanda educativa que acunaba sueños de emancipación —en el fondo estrategias privadas y familiares de ascenso social— dentro de un sistema político dictatorial y represivo y de un sistema económico desigual sustentado en la apropiación privada de recursos y capitales y en la explotación salvaje de las clases populares.

El desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas, paradigma, a nuestro juicio, de la adecuación del sector a las necesidades de una formación socioeconómica sumida en un acelerado y profundo cambio estructural—, contiene para el caso español algunas marcas distintivas que ahora conviene subrayar sumariamente. La primera es el considerable retraso de su puesta en marcha (1970-1990), que, pese a lo que suele afirmarse, no era sólo consecuencia de la anomalía franquista, sino también de la histórica precariedad material y debilidad ideológica en la que había venido subsistiendo el sistema educativo nacional de titularidad estatal desde los albores del siglo XX. La segunda es el carácter variopinto y cambiante de los actores y contextos políticos —de la dictadura franquista a la democracia parlamentaria; de gobiernos tecnócratas a gobiernos de derecha, UCD, PP y social-liberales, PSOE— en los que se gestaron, alumbraron y crecieron sus marcos jurídicos y estructurales —de la LGE a la LOGSE, pasando por la LODE—. La

tercera es la adversa coyuntura política y económica internacional en la que se puso en marcha, que vino a coincidir en el tiempo con la profunda crisis económica de los setenta y con la apertura de un radical cuestionamiento del modelo keynesiano del Estado de Bienestar. La cuarta no hace sino subrayar aún más el carácter subsidiario, periférico y altamente devaluado, si se nos permite, del proceso español y se refiere al muy relevante papel desempeñado por los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial, que, súbitamente, encontraron eco en un nuevo personal político-burocrático, con amplio reconocimiento internacional, auténtica y poderosa elite al servicio del Estado, cualquiera que sea su dueño, que desde los años sesenta hasta hoy se convirtieron en los auténticos dirigentes en la sombra los destinos del sistema educativo.³ En el seno y en los discursos, perfectamente intercambiables, de esta poderosa alianza de actores académicos, políticos y burócratas encontraron fácil eco las teorías del capital humano, inspiradas en el principio de la igualdad de oportunidades, que ligaba (de manera hartamente falaz, por cierto) el crecimiento y desarrollo económicos con la mejora de la cualificación de la mano de obra y con la universalización de la escolarización, bajo el paraguas protector del Estado social. ¿Conquista social o necesidad del sistema?

Estas cuatro marcas distintivas son de enorme importancia, no sólo para entender cómo y con qué finalidades se pergeñó y consolidó el modo de educación tecnocrático de masas en nuestro país —ese doble operativo consistente en establecer una escolarización obligatoria y de masas bajo el dictado de expertos y, al mismo

³ Estos expertos y técnicos de la razón de Estado (los Blat Gimeno, los Díez Hotchleitner, los Mayor Zaragoza, los Marchesi o los Coll... —en opinión de Gentili, 1997, éste último, en su calidad de “intelectual global y consultor multiuso hacedor de reformas”, ha logrado pasar el Océano llegando a ser a la pedagogía de la exportación ibérica lo que Julio Iglesias a la música—), de extracción diversa, son corredores de fondo y figuras de alargada sombra en las altas esferas de decisión de las políticas educativas de gobiernos de muy distinto color y pelaje. Constituyen, sin serlo realmente, una suerte de colegio invisible donde conviven y se dan cita “tanto los viejos pedagogos y técnicos franquistas reconvertidos a los dictados de la UNESCO y la OCDE, como los socialistas posteriores seducidos por las excelencias de la economía de mercado” (Cuesta, Díez, Mainer, Mateos, 2012). El creciente protagonismo que desde los años 90 han ido adquiriendo en el campo de la educación los actores y agentes privados, directamente conectados con el mundo empresarial que actúan de forma coordinada en la esfera global amparados bajo el manto protector de Estados e instituciones internacionales entregados a políticas privatizadoras de inspiración neoliberal, ha supuesto una cierta reconfiguración de las funciones a desempeñar por estas elites de Estado que se ven ahora abocadas a hibridarse (entre lo público y lo privado), a convertirse en meros facilitadores del negocio educativo —un cambio expresivo, aunque no tanto drástico como pudiera parecer a primera vista, que, no obstante, explicaría la pública desafección manifestada en los últimos tiempos por algunos de sus más conspicuos integrantes como Federico Mayor Zaragoza—.

tiempo, construir un Estado de bienestar a la medida de las magras posibilidades existentes destinado a satisfacer estrategias individuales, no se olvide, de ascenso social—, sino también para explicar las circunstancias que ahora estamos viviendo.

La LGE de 1970 tuvo la facultad de fundar jurídicamente un nuevo modo de educación, el tecnocrático de masas, inspirado inicialmente en el modelo “comprensivo” británico; por su parte, la LOGSE del año 90 fue la continuación y “perfeccionamiento” de lo mismo por otros medios y en otro contexto político. Podríamos decir, con Raimundo Cuesta, que las reformas de este periodo (1970-1990) “constituyen un ciclo de larga traza temporal y obedece a las necesidades perentorias de llevar a efecto una escolarización de masas bajo el dictado de los expertos, desplazando la tensión reformista de la lucha política e ideológica hacia el terreno de la eficacia y las recomendaciones de los organismos internacionales”. Esta racionalidad —del despotismo tecnocrático a la socialtecnocracia— se impone con Villar Palasí, prosigue con los gobiernos de la UCD y, con los matices que se quiera, empapa las políticas educativas emprendidas por el PSOE en el poder desde Maravall hasta Suárez Pertierra, pasando por Solana y Rubalcaba. La permanencia en la sombra de todas las decisiones de esas nuevas y poderosas elites del Estado comentadas anteriormente, fue un elemento crucial a la hora de garantizar esta continuidad.

Consolidado en España el sistema educativo de masas del modo de educación tecnocrático de masas⁴, la década de los 90, primero con gobiernos del PSOE después con gobiernos del PP, supuso el triunfo progresivo de las políticas neoliberales en el sector educativo. Hay que recordar que el PSOE sólo se distanció seriamente de ellas en el primer quinquenio de la reforma, hasta 1987, entregándose a su lógica en cuerpo y alma —la Ley Pertierra de 1995 es un hito fundamental— durante la última legislatura de la “feliz gobernación”, cuando, al decir de Rozada (2002), la educación encontró en la democracia su pareja en el mercado: un matrimonio llamado a perdurar.

A partir de ahí se fraguó un amplio consenso político-educativo implícito entre los partidos del turno. Aunque en la opinión pública y

⁴ Un sistema que adolece de irregularidades y presenta hipotecas y contradicciones muy relevantes que ya han sido estudiadas en profundidad en Fedicaria (Rozada, 2003; Cuesta, 2005; Cuesta, Díez, Mainer y Mateos, 2012, etc.). No fue la menor de ellas, ni mucho menos, el hecho de que todas las políticas de implantación del nuevo modelo educativo estuvieran marcadas por un contexto en el que la economía y, sobre todo, la fiscalidad eran gobernadas merced a los postulados de la más estricta ortodoxia neoliberal (desde Boyer a Rato, pasando por Solchaga o Solbes); amén de la existencia de la doble red pública / privada a costa de los presupuestos del Estado, etc., etc.

en los medios trascienda continuamente todo lo contrario y se dé la impresión de que la educación es un arma arrojada entre ellos y entre las comunidades autónomas y perviva la idea de que ha existido desde 1996 una enorme inestabilidad educativa, lo cierto es que en la realidad existe un consenso claro, con matices, en los temas fundamentales en el que impera por encima de todo una aceptación sumisa de las políticas internacionales acerca de la calidad, la eficacia y una fórmula muy sui generis de equidad que somete el derecho a la educación a la perversa filosofía de la libertad de elección de centro por parte de las familias.

La actual LOE, vigente desde 2006, aprobada en el primer gobierno de Rodríguez Zapatero, mantiene el espíritu de la LOGSE pero incorpora de manera clara el discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema: en definitiva todas las potencialidades que abren las puertas de par a la mercantilización y privatización del negocio educativo. El actual retorno del PP al poder garantiza una mayor insistencia en la calidad y en la proliferación de los sistemas de evaluación del sistema, una reestructuración de la Secundaria Obligatoria (12-16) añadiendo sistemas de segregación temprana e itinerarios y reduciendo un curso a favor del bachillerato y un apoyo incondicional a la enseñanza concertada religiosa. Es decir: un deterioro progresivo de la escuela pública estatal y un impulso a los procesos de mercantilización y privatización del sistema educativo. El declive de lo público es una de las características del totalcapitalismo de nuestros días que, en plena crisis económica, se produce de manera vertiginosa de la mano del desmantelamiento del Estado de Bienestar. Sin lugar a dudas, la escuela pública estatal, tal y como la hemos conocido en nuestro país, corre serio peligro.

En efecto, las sucesivas leyes y reformas educativas implementadas desde los 80 en todo el Planeta, trabajan con ahínco para conseguir que los sistemas educativos se conduzcan desde y para el mercado desde los presupuestos de una contrarrevolución conservadora —el caso chileno (Santa Cruz y Olmedo, 2012) ha sido, en ese sentido, paradigmático—⁵. Hoy podemos decir que la educación ha entrado a

⁵ La bibliografía y los estudios recientes sobre estos temas son ya muy numerosos y abarcan no sólo análisis globales (Ball, 2011 y 2012) sino referidos a España y en particular a algunas comunidades autónomas como Madrid, Valencia, Navarra, Cataluña o Andalucía (Ball, Olmedo y Santa Cruz, 2010; Merchán, 2012; Olmedo, 2013). Inicialmente, para la elaboración de estas páginas, quisimos hacer acopio de algunos de ellos con la intención de, por un lado, detenernos en la explicación de los procesos de privatización endógena y exógena de los sistemas educativos y, por otro, tratar de reconstruir la cartografía de los nuevos y renovados actores de las políticas educativas (fundaciones privadas, think tank, empresas sociales, corporaciones empresariales refugiadas en fórmulas de "filantropía corporativa"...), así como de su actuación en complejas redes híbridadas con los Estados y organismos internacionales. El empeño excedía con mucho las posibilidades y el sentido de este trabajo, pero, sin duda, estamos convencidos de que constituye un

ser gobernada por el mercado con el pleno concurso y consentimiento de los Estados, y que desde 2007, en particular, la vorágine creada por la crisis financiera ha acentuado y acelerado el proceso de mercantilización y privatización de los sistemas de enseñanza integrados basados en la escolarización de masas. La educación ha encontrado su pareja en el mercado y, mientras tanto, el Estado, garantiza el orden: desarrolla toda su capacidad de poder y control para definir estrategias en beneficio de las minorías que detentan el poder económico.

¿En qué se está traduciendo, este doble proceso de mercantilización y privatización de la educación con la bendición de los Estados? ¿qué procesos se están consolidando y qué nuevos síntomas estamos percibiendo y empezando a experimentar? Algunos aspectos a considerar podrían ser: la dictadura de las evaluaciones; el incremento de la homogeneización y control; el progresivo abandono de prácticas democráticas; la obsesión formativa y la burbuja educativa en el marco de la sociedad educadora; el patrocinio y la satisfacción de los mecenas; la escuela como empresa: oferta y eficiencia; la construcción de una neolengua académica. Dejamos a continuación lo que podría ser un guión para debatir alguno de los cambios a los que estamos asistiendo:

+La existencia de un gobierno global de la educación y la puesta en marcha de procesos de mercantilización y privatización (endógena y exógena) de los sistemas educativos.

+La cuestión de la propiedad del sistema y el (nuevo) papel del Estado en un contexto de desmantelamiento de los Estados del Bienestar: del *Keynesian Welfare National State* al *Schumpeterian Competition State*.

+La reformulación de los roles de los agentes de la educación: el papel particular de las comunidades académicas del campo educativo y su colaboración en el proceso.

+Algunos ajustes menores para adaptarse a la lógica del mercado: cambios curriculares y reformulación del currículum básico (disciplinas, competencias y pruebas estandarizadas..., el círculo se cierra).

terreno para la investigación educativa importantísimo, aunque extremadamente complejo e inestable. Y lo es, en primer lugar, porque el Estado-nación ya no es el nivel apropiado para el análisis de la política y en segundo lugar porque "no disponemos siquiera del lenguaje y los conceptos, ni de los métodos y técnicas apropiados para investigar estos nuevos paisajes y modos de política. Estos desarrollos y cambios en la política educativa que afectan a las formas y a las modalidades de provisión y organización educativa, han agotado el alcance actual de nuestra agenda de investigación y necesitamos adaptar y ajustar qué es lo que consideramos como problemas de investigación para ponernos al día (...) En particular debemos empezar a recurrir a formas de análisis financiero y de negocios o, por decirlo de otra forma, debemos seguir al dinero" (Ball, 2012, p.35).

Algunas conclusiones provisionales: el fracaso de la escuela emancipadora es el éxito de la escuela del sistema. En nuestra opinión no estamos ante la emergencia de un nuevo modo de educación diferente del tecnocrático de masas, sino ante la maduración y pleno desarrollo del mismo. Estamos ante la materialización de la cacotopía escolar del totalcapitalismo: la de la sociedad educadora. Las transformaciones que están operándose en el marco del modo de educación conllevan, eso sí, una profunda reformulación del papel de los agentes y agencias que operan en el campo de la educación y, muy en particular, del Estado. Ahora bien:

+No está en riesgo la escolarización de masas, ni el diseño y la lógica tecnocrática del sistema educativo.

+La escuela de masas no ha fracasado, en todo caso está enferma de éxito. Los sistemas educativos de masas son, más que ninguna otra cosa, poderosas maquinarias de entretenimiento, custodia o estabulación y atontamiento. Y eso es un hallazgo que ningún poder establecido está dispuesto a perder así como así.

+Lo que está en juego es la propiedad de la escuela, el control del negocio educativo. Lo que se dirime es quién manda en la escuela, quién dirige el "cotarro" —ya lo decía Gil y Zárate hace más de 150 años: la educación es una cuestión de poder...—. Sólo para el conjunto de los países miembros de la OCDE, la educación representa el penúltimo gran mercado, objeto de deseo, junto a la sanidad y todos los demás servicios públicos: un fabuloso tesoro que factura 875.000 millones de euros al año, es decir tanto como el mercado mundial del automóvil.

+A este respecto, la LOMCE es la versión "abertzale" de unas políticas que, con pocos matices, estaban perfectamente dibujadas en la LOE. La LOMCE no es una contrarreforma educativa, ni un retorno al pasado como se ha dicho —no erremos el diagnóstico—; es una vuelta de tuerca de un proceso encadenado de privatización y mercantilización de la educación, al dictado del capital financiero global, en marcha desde principios de los 90 y del que la LOGSE, la LOPEG y la LOE del PSOE fueron eslabones insustituibles. La diferencia es que estas leyes fueron más propias del ascenso de un tímido y limitado Estado de Bienestar made in Spain... y la LOMCE incluye drásticas rebajas del gasto público que operan a favor de una cierta desestatalización directa y de una destrucción del tejido de servicios educativos ofrecido por un ramplón Estado de Bienestar que ahora está en quiebra.

2. Crítica de la crítica: algunos puntos ciegos y ofuscamientos del pensamiento de izquierdas sobre la educación y la crisis de la escuela.

Como estamos viendo aquí, nuestra crítica está condenada a situarse en una permanente y mutable frontera. Por ello quizá deberíamos

ejércitarla a través de aporías, es decir, estructuras de pensamiento contradictorias, que no propusieran una resolución a corto plazo y que plantearan un ámbito de tensión en el que desarrollar nuestro discurso. En relación con la crisis de la escuela pública, y atendiendo a las circunstancias actuales, algunas de nuestras **aporías** podrían ser las siguientes:

- Criticamos una educación tecnocrática de masas de titularidad estatal y al mismo tiempo luchamos contra procesos de privatización salvaje, que alcanzan todas las dimensiones de la educación;
- Cuestionamos radicalmente una educación desvitalizada que parece consustancial a la educación tecnocrática, pero asumimos en nuestro trabajo unos compromisos en beneficio de unas relaciones educativas que consideramos preferibles a otras.
- Desde las organizaciones a las que pertenecemos (sindicatos, MRPs, Fedicaria, etc...) nos encontramos en la posibilidad de ejercer discursivamente una crítica radical, que impulse una dialéctica negativa con la situación, pero tenemos una vida social inmersa en un entramado en el cual se pueden tomar unas decisiones mejores que otras, aunque nunca "buenas".
- Recurriendo a un instrumental marxista, cuestionamos los mecanismos de desigualdad en los que se asienta la lógica social, al mismo tiempo que defendemos la inversión educativa en capital humano como mecanismo para alcanzar un determinado nivel adquisitivo y para el consiguiente ascenso social.
- Cuestionamos la neutralidad de la cultura y de los productos culturales, pero confiamos en que su dominio proporcione no sólo beneficios formativo-laborales, sino también un instrumental para el ejercicio de la crítica y de la praxis solidaria.

Estas aporías, como decimos, son el resultado de un pensamiento y praxis destinados a tener distanciamientos y encontronazos, pero nunca un maridaje estable y armonioso. Por eso, si contemplamos nuestras posiciones en el sistema educativo, tanto dentro como en la calle, en el ámbito de las protestas y movilizaciones, facilitaremos el desarrollo de las siguientes reflexiones, que pretenden hacerse un espacio en este intersticio fronterizo del que hablamos.

Recurrimos a unas consignas que presentan la doble voluntad de denuncia ("no a las privatizaciones", por ejemplo) y de contraponer unos referentes positivos a la situación conflictiva creada. Estas consignas, tanto las negativas como las otras, son tan sólo instrumentos para comunicar de forma fácil y rápida una reivindicación; pueden ser producto de debate o de la reflexión intelectual contrastada, pero en la esfera mediática tienen un discurrir basado en la comunicación eficaz, contundente y superficial

de un mensaje. Sin embargo, los problemas vienen cuando nuestro pensamiento y nuestros debates se articulan a través de la forma caricaturizada y simplificada de las consignas.

Consideremos un referente verbal frecuente en estos momentos, por parte de los movimientos críticos: defendemos “una escuela pública de calidad”. ¿Qué estamos diciendo en realidad? ¿A qué nos referimos?

- La **Escuela** es una institución que, como tal, plantea unas normas diferenciadas respecto al contexto social donde se inserta. Como ya hemos visto, los intereses externos a ella se “refractan” en su interior, generando un producto, el conocimiento escolar, dotado de sus propias especificidades. Por ello decimos que, en última instancia, el conocimiento escolar se presenta **desvitalizado** respecto al mundo de los intereses prácticos, externos a la escuela. Esta aparente “objetividad” y “desinterés” que presenta la construcción no sólo del conocimiento, sino de las normas y la cultura escolar en general, se convierten en un argumento a favor de su aparente independencia y autonomía. Por otro lado, los sujetos inmersos en este artefacto escolar –profesorado generalmente, aunque también alumnado– ostentan la ilusión de tener un gran margen de libertad en sus actuaciones, que se desarrollarían independientes de las estructuras institucionales.

Tal es la fuerza de esta institución al plantear sus normas que se hace relativamente impermeable a los cambios a corto plazo de la política y las administraciones, y la inercia de la cultura escolar permanece, estableciendo múltiples mecanismos de continuidad, cuando desde una mirada externa pareciera que se suceden las reformas educativas. De esta manera, los plazos cortos de la periodización política terminan ocultando el tiempo largo en el que se gesta el modo de educación tecnocrático de masas, originándose así la ilusión de que los cambios en la cultura escolar se pueden conquistar acompañando a los vuelcos políticos, en un régimen político o en un mero cambio de gobierno. Es verdad que la escuela cambia relativamente con esos vuelcos, pero también que las inercias que permanecen son apabullantes.

Por otro lado, los cambios políticos generan una dinámica doblemente perversa: amortiguan el funcionamiento social de la escuela y publicitan su visión idealizada... Todos los consensos reiterados una y otra vez por el discurso dominante hacen rehén al discurso —correcto— de la izquierda, que, además, es jibarizado en forma de consigna.

-Cuando reivindicamos que la escuela sea **pública**, la queremos sustraer respecto a la lógica del mercado, vinculada a la exigencia de rentabilidad económica de la empresa privada. Cuestionamos la

demonización de la función pública, a la que actualmente asistimos por parte de la esfera mediática, que viene acompañada de la correspondiente exaltación idealizada del empresariado, al que ahora se denominará heroicamente *emprendedor*. En un contexto de protestas y movilizaciones, reivindicamos como referente, en definitiva, un concepto de lo público que se define por lo defecto (lo que no está sujeto a intereses privados).

Sin embargo, como tantas veces pasa, la consigna negativa se vuelve positiva, lo cual no es grave cuando se sabe que es una consigna. Sin embargo, en esas circunstancias se produce una idealización de lo público, que coloniza no sólo la esfera de la protesta, sino la del debate de ideas y la reflexión intelectual. En el mismo seno de las asociaciones y movimientos, a la hora de participar en una manifestación o a la hora de la discusión, proliferan los malentendidos y ambigüedades sobre el contenido de lo público en educación. Se suceden distintas ideas de lo público, vinculadas al ámbito de la libertad de pensamiento y de expresión, a la buena dotación de recursos, a la impartición de una educación objetiva y libre de intereses ideológicos, a la estabilidad de una oferta o de unos puestos de trabajo... Se identifica así lo público con la titularidad y el control estatal del sistema, dando a entender que el Estado es una entidad neutra y desinteresada, ajena a las relaciones de poder y a la lucha de clases.

Otro aspecto poco cuestionado por los discursos dominantes de un signo u otro es la psicologización/medicalización de los problemas sociales en la escuela del modo tecnocrático de masas y, en ese sentido, se pasa por alto que la escuela pública, por el hecho de tener una titularidad estatal, no tiene por qué ser "ideológicamente pública", ni estar más al servicio de las clases populares... De hecho la psicologización, la familiarización, la lógica de funcionamiento, el modelo curricular y todo lo demás..., obedecen a la reproducción social y cultural de las clases medias en un sentido lato, que han venido siendo hasta ahora (no está claro que lo vayan a seguir siendo y ahí está uno de los *quid* de los cambios que están en trance de producirse) las auténticas beneficiarias y titulares emboscadas del sistema educativo público.

-Vamos ahora con el tercer referente de nuestra consigna. Cuando exigimos que la escuela sea **de calidad**, estamos reivindicando que el profesorado tenga unas condiciones de trabajo dignas, y que el alumnado desarrolle su estudio en condiciones óptimas: cuestionamos el incremento de *ratios* y de horas lectivas, los recortes en personal y en dotación económica, etc... Sin embargo, a nadie se le escapa la perversidad del término "calidad", vinculado generalmente a unos indicadores objetivables y medibles, que faciliten las decisiones administrativas. Se puede generar un discurso

crítico al respecto, basado en una concepción de la rentabilidad *blanda* (Rozada, 1997: 200-207), que incorporaría factores más humanizados y subjetivos.

Pero en todo caso, nos encontramos en un modelo educativo donde se presta un servicio a unos clientes en unas condiciones buenas desde el punto de vista práctico de la profesionalidad y de las dotaciones de recursos. Nos alejamos de la didáctica entendida como una práctica política y ética (Rozada, 1997: pp. 170-81), en definitiva, ideológica, en el contexto de la cual los recursos materiales y humanos, así como la profesionalidad, resultan tan sólo dos variables accesorias.

Para plantear este punto partiremos de un caso concreto, como es la crítica que Nico Hirtt ejerce respecto al papel y naturaleza de los conocimientos escolares en la educación masificada durante la crisis capitalismo (2003a, 2003b). Para el autor, los rasgos de los sistemas educativos en este contexto se vinculan a la desregulación del mercado laboral, a la privatización de los servicios educativos y de su gestión administrativa y a la llamada "dualización del sistema educativo".

Esta dualización remarca las diferencias entre itinerarios educativos cualificados y no cualificados, entre alumnado que recibe los "conocimientos básicos" y el que recibe los saberes "superfluos" (no pagados por el Estado) que aporta una "distinción"; todo ello, a semejanza de la distinción que se establece entre trabajador cualificado y el "flexible", precarizado e inestable. Muy gráficamente, Hirtt ha señalado un paralelismo con la polarización entre "Mac-jobs" y "Mc-jobs", en referencia al "Mac" de Apple o al "Mc" de Mc Donald's (Hirtt, 2010, p.110). Los conocimientos escolares que se corresponden con esta dualización segregan dos grandes ámbitos. Por un lado, una **educación básica**, generalmente consistente en nociones sencillas de lectura y cálculo. Por otro, un haz de **competencias**, entendidas como el "conjunto de aptitudes tecnológicas, sociales y organizativas que deben permitir al trabajador la rápida adaptación a todo cambio en el entorno de organización del trabajo".

Sin embargo, al perfilar una alternativa Hirtt cae prisionero de la misma "lógica binaria" que está cuestionando. Frente a la "formación", relacionada con las competencias, el autor contrapone el concepto de "educación", connotado positivamente. Frente a los saberes instrumentales y las competencias flexibles, se contraponen como alternativas la cultura y los conocimientos generales. Por ello se lamenta de que el saber se haya convertido en nuestra sociedad en algo perecedero, y que se deteriore el papel de la Escuela como "transmisora de conocimientos generales" que forjan "una cultura común" y que permiten comprender el mundo en sus múltiples

dimensiones. Estos conocimientos están vinculados a las disciplinas escolares de toda la vida, fácilmente reconocibles. Hirtt habla de "hacer aprender a todos y durante toda la vida los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la literatura, de las lenguas antiguas y de las culturas extranjeras" (2003a, p.10).

Para Hirtt, el planteamiento basado en las competencias viene acompañado, curiosamente, con un discurso de carácter "antiescolarizador". Sus defensores serían unos sujetos sociales relativamente variados: una burguesía reaccionaria, que se aferra a la pedagogía tradicional, enciclopedista y memorística, porque presienten son sus hijos los más favorecidos, ya que han interiorizado la idea de que el saber en el contexto de la escuela, aparentemente desvinculado de finalidad práctica es valioso en sí mismo; y una burguesía intelectual, que predica el abandono de la formación clásica y la reducción de los programas en beneficio de la infancia, a sabiendas de que sus propios hijos tendrán oportunidad de llenar sus lagunas.

En ese escenario, los métodos activos serían un planteamiento interesante, que pretende vincular la cultura y la vida, pero que dan argumentos al enemigo, al plantear una metodología activa que baja el nivel de exigencia. Hirtt reivindica así el derecho a la educación y el "derecho de todos a los saberes", especialmente el derecho a la adquisición de unos conocimientos que se consideran valiosos en sí mismos. Las críticas antiescolarizadoras de los liberales traen consigo el intento de reducir contenidos y suavizar exigencias, frenando la ampliación de los programas del currículum y el incremento de años de estudio. Curiosamente, esta postura parece reivindicar para todos el tipo de conocimiento escolar que fuera propio del modo de educación tradicional elitista, según el cual existe una Cultura con mayúscula, patrimonio común de la Humanidad, en la que paradójicamente se especializarán los vástagos de las clases poderosas.

Estas críticas a sectores de las clases medias que tradicionalmente no se han identificado con el pensamiento conservador, también las encontramos en algunos planteamientos del entorno hispano, como los del Colectivo *Baltasar Gracián* (Martín, 2002), para los cuales la clase obrera está llamada a adquirir un instrumental intelectual valioso en sí mismo, y no entretenerse con planteamientos paternalistas que rebajan el nivel de exigencia para domesticarla y abandonarla en su desprotección cultural. Para este colectivo, una burguesía seudoprogresista sería la defensora de estos planteamientos.

Esta que hemos descrito es una de las contradicciones que presenta el pensamiento de la izquierda en relación con la educación. En este

caso, se presenta como ruptura lo que en el fondo es una continuidad: tanto el conocimiento producido con una intención meramente instrumental, subordinada al mercado laboral, como el conocimiento valioso en sí mismo, son dos facetas aparentemente opuestas, pero complementarias, de un mismo modelo liberal-conservador, que contempla un sencillo reparto de funciones entre un conocimiento aplicado y otro cosificado, dentro de su aparente inutilidad. Porque la aparente gratuidad del placer de saber es una construcción socialmente interesada. Equidistante de ambos puntos, se perfila la construcción de un conocimiento crítico o, mejor dicho, **la construcción crítica de un conocimiento** que no pese sobre nuestras espaldas, sino que, como señala Benjamin, podamos "agarrar con las manos". Un conocimiento difícil en entornos escolares, y condenado a situarse en una situación fronteriza.

El optimismo interesado y "totalitario" respecto a la institución escolar no es una novedad. No es difícil apreciar, en todas estas formaciones ideológicas que estamos cuestionando, los planteamientos idealistas del despotismo ilustrado. En esa "mayoría de edad" alcanzada por el ser humano, tras haber desechado la revelación como fuente de conocimiento, la Ilustración se presenta como una nueva religión –la de la diosa Razón– sobre la que será muy difícil establecer una vigilancia crítica de carácter dialéctico. La ilusión de que la educación podía solucionar los problemas de pobreza y desigualdad material constituyó, sin duda, un bálsamo consolador y complaciente para los gobernantes ilustrados.

Inmersos en un proceso en el que la Razón se situaba al servicio de una utopía que más tarde se llamaría "positiva", la educación se convierte en la materia prima de un mundo cerrado que, como en rousseauniano *El Emilio*, se encierra en sí mismo para defenderse de los peligros de un mundo exterior y para crear así las condiciones artificiales para un experimento de ingeniería humana, destinado a la creación del hombre nuevo.

Este "cierre institucional" del entorno educativo sigue alimentando la perspectiva de que el funcionamiento de la escuela propone una lección de democracia e igualdad de la que debería tomar nota el resto de la sociedad. Así, a través de un proceso de reproducción de las estructuras de la escuela en su entorno exterior, este ejercicio de convivencia que proporciona el entorno escolar sería irradiado hacia toda la estructura social. Se idealizan así simultáneamente tanto las condiciones internas a la Escuela como los efectos de la misma en el necesitado y bárbaro entorno.

Durante los siglos siguientes, esta perspectiva idealista e idealizada sobre el funcionamiento del fenómeno educativo pervivió a través de diversos discursos, académicos o no, que presentaban la estructura social como una instancia organizada, cuyas partes aspiraban a una

convivencia coherente y armoniosa. Ya en el siglo XX, en el ámbito sociológico, una de estas corrientes de carácter conservador cristalizó, por ejemplo, en el llamado funcionalismo. En plena coherencia con el funcionalismo, las teorías del capital humano contribuyeron a engrasar adecuadamente el vínculo entre educación, trabajo y economía.

Estas teorías, como ya se sabe, plantean que la inversión en educación es un factor decisivo tanto para incrementar la productividad de un país como para la posición social de sus habitantes. Cuando la Marea Verde plantea que "La educación no es gasto, es inversión", curiosamente, está adoptando los criterios de las teorías del capital humano. Teorías que, evidentemente, tienen su parte de verdad empírica, es decir, se cumplen parcialmente (hay gente que asciende socialmente, hay conocimientos socialmente necesarios...), lo que sirve de excusa para que se generalicen como un planteamiento infalible.

Este rápido y simplificado -hasta el extremo- esquema de funcionamiento aparece aquí caricaturizado, es verdad. No obstante, los discursos empeñados en secundar esta caricatura son muchos. Y sería, por otro lado, demasiado autocomplaciente contraponer a la exageración de estos rasgos otros opuestos, de carácter igualmente idealizado pero a la inversa, es decir, una distopía cerrada de lo que es la institución escolar. Un análisis realmente dialéctico debe detectar los ámbitos de desigualdad y alienación con todos sus claroscuros, y con todas sus "zonas grises".

El uso que hacemos de un discurso abstracto para abordar cuestiones sociales, la coherencia a la que aspiran cuando se articulan alrededor de una teoría, todo esto no favorece el retrato de la gama de los grises. Teniendo en cuenta toda esta reflexión, es preciso asumir que existen varios niveles de trabajo y lucha, desde un ámbito de producción de conocimiento teórico, más vinculado al instrumental académico, hasta el ámbito más práctico del trabajo diario o de la reivindicación concreta. Contando además con todos los matices intermedios.

Los discursos manejados en cada punto de este *continuum* aspiran a una coherencia entre sí, pero resulta enormemente complejo conseguir una coherencia en los lenguajes cuando la realidad está escindida. En estas circunstancias, no estaría de más asumir que nos queda mucho tiempo -si es que alguna vez llegamos a ver otra cosa- de seguir tensando estos discursos teórico-prácticos, siempre buscando la pertinencia con las condiciones sociales del mundo "real", aunque su coherencia interna sea siempre relativa. A fin de cuentas, la teoría siempre va detrás del mundo y sus problemas (o debería ir).

3. Esfera pública, resistencia cívica e insolvencia de la pedagogía.

Vivimos en una sociedad donde los procesos se desarrollan de manera dinámica, pero también asimétrica y desigual. Avanzando en nuestro análisis, y buscando tensar los límites de estos ofuscamientos o puntos ciegos, es inevitable llegar al concepto de **resistencia**, consecuencia lógica de los conflictos y contradicciones que surgen tanto entre las clases sociales como dentro de ellas (ya que a su vez las clases no constituyen grupos homogéneos).

En los conflictos sociales surgen distintas prácticas de oposición, pero cualquier práctica de oposición no genera resistencia en sí misma (Giroux, 1992). En nuestra exposición queremos mantener una posición equidistante entre lo general de los grandes planteamientos de la teoría social y lo particular de los conflictos y problemas que actualmente experimenta el sistema educativo. No queremos ni enzarzarnos en la terminología abstracta, ni en "la espuma de los días", es decir, los acontecimientos noticiables que recoge la prensa diaria, que se desarrollan en los tejidos más epidérmicos de la vida social. Por ello, entre otras cosas, no confundiremos el fenómeno social de la resistencia con las estrategias concretas (huelgas, actos públicos, formas de presión...) subordinadas a ella.

Una cuestión previa sería delimitar el concepto de **resistencia** respecto al resto de las prácticas de **oposición**. Nuestro punto de partida es que la **resistencia** es un concepto que afecta a los grupos sociales, de modo que trasciende la lógica individual de la **desviación**. A su vez, la resistencia como fenómeno colectivo puede derivar en una mera compensación (el individuo se agarra a su posición privilegiada en una esfera, para oponerse a la subordinación en la otra) o bien puede plantear –y esto es lo interesante– unos valores alternativos, derivados de la crítica o de la inversión de la lógica de la institución cuestionada (Fernández Enguita, 1989).

En esta línea de considerar la resistencia como un proceso protagonizado por sujetos sociales colectivos que plantean unos valores alternativos (atención, unos valores, y **no unas propuestas concretas** alternativas) derivados de la crítica o de la inversión de la situación alienante, queremos profundizar en una serie de rasgos que le queremos atribuir:

1.- Proponemos un concepto de resistencia **fronterizo**, desde varios puntos de vista. Por lo pronto (luego seguimos con esta cuestión de la frontera), lo consideramos fronterizo por situarse en la zona de conflicto entre intereses sociales (vinculados a colectivos); pero también porque la resistencia activa un proceso en el que confluyen las condiciones objetivas de la dominación y la correspondiente experiencia que los sujetos sociales tienen de ella.

2.- Ello implica primeramente que también en el ámbito individual la resistencia se vincula a **un mayor grado de conciencia social**, ya que toda acción social viene precedida de una comprensión subjetiva de su necesidad. Por ello, la reflexión intelectual y el debate de ideas configuran un puente indispensable entre lo consciente e intencional, por un lado, y lo inconsciente, inserto en las prácticas de forma aparentemente ciega, por otro.

3.- La resistencia debe impulsar la emancipación, a través de una función reveladora que impulsará la reflexión y la crítica al ejercicio de la dominación, una dominación que no debe verse como algo estático y concluido, en el que los oprimidos resultan objetos pasivos y el poder es unidimensional. Sólo así se inaguran las posibilidades de estimular la lucha alrededor de cuestiones sociales. Esta **crítica de la cultura dominante** por parte de la resistencia adquiere una especificidad evidente cuando hablamos del mundo de la producción cultural, ámbito que incluye la escuela pero con las limitaciones institucionales y la contextualización que que en esta ponencia estamos señalando.

4.- Los actos de resistencia contienen una dimensión aparentemente ambigua, ya que surgen en unas circunstancias sociales concretas, y se resisten a una categorización general, basada en su aspecto meramente conductual (comportamientos empíricamente reconocibles) o en la definición de una tipología ideal y abstracta, que pueda definirse de una vez por todas. Por ello deben contrastarse con el significado que adquieren **en un escenario concreto de prácticas y valores sociales**, que contiene unos intereses generalmente subyacentes.

5.- La resistencia tiene una importante **dimensión intuitiva**. Para que cristalicen algunas formas de resistencia no es preciso ni que eclosionen explícitamente los conflictos, ni que el nivel de organización del sujeto que resiste sea especialmente alto, ni que su "programa de cambio" sea altamente detallado, así como su forma de justificarlo. Es preciso estar precavido ante formas de caracterizar el sujeto de la resistencia tan sofisticadas que finalmente el sujeto sea inexistente. O bien que se parezca mucho al intelectual que lo describe.

Este último punto se abre a una reflexión sobre las formas de resistencia del alumnado, dentro de la institución escolar. Cotidianamente asistimos a actitudes de **rechazo escolar**, que van desde la mera negativa individual a la escuela, por parte de sujetos no organizados, hasta los que contraponen unos valores alternativos, como antes señalamos. Algunos autores (Fernández Enguita, 1989) plantean que las luchas por la igualdad social en el contexto que rodea la escuela y las pugnas dentro de la institución escolar son radicalmente distintas, en cuanto que deben ser llevadas a cabo por

sujetos sociales diferentes y sus objetivos son distintos. Ni que decir tiene que esta perspectiva cierra las puertas a la tensión, antes defendida por nosotros, entre los distintos niveles de acción, profundizando en la esquizofrenia entre lo educativo y lo social, y dispersando unos frentes de lucha que ya estaban distantes entre sí.

Finalmente, es preciso revisar la lectura que hacemos de los grandes clásicos del concepto de resistencia. Si observamos, por ejemplo, la famosa investigación de Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1977) (y algunas lecturas que de él se han hecho) parecería que cualquier forcejeo en contra de la lógica de la institución escolar nos precipitara todavía más deprisa en lo peor del modelo que estamos cuestionando.

En diversas ocasiones se han señalado las posibilidades de la Escuela para el ejercicio de estas actitudes de resistencia, como una institución donde es posible construir una voz propia a través del análisis detenido de las relaciones antagónicas vividas en sociedad y en la misma escuela, y contando siempre con los modos de producción cultural específicos de la escuela. Hacer explícitos, en suma los momentos de oposición exhibidos en las conductas no-discursivas de la ciudadanía.

Sin embargo, también se han hecho explícitos (Giroux, 1997) los problemas para que la escolarización pueda ser considerada como una forma de producción política, social y moral que trascienda sus límites institucionales y que tenga una trascendencia en la esfera social, y todo ello por varios motivos. En primer lugar, porque el trabajo con profesorado y estudiantes, presentaba serias **limitaciones ideológicas y estructurales** en el ámbito de la escolaridad, fundamentalmente debido al conservadurismo presente en los planteamientos curriculares y en las perspectivas de las instituciones de formación del profesorado.

Por otro lado, el discurso de la **pedagogía crítica** se ha introducido en una especie de **callejón sin salida** tanto social como intelectual, y se encuentra perjudicado por la aparición de nuevas formas de separatismo político e ideológico, la consiguiente incapacidad para establecer nuevas alianzas tanto dentro como fuera del espacio educativo, y el rechazo reduccionista a abordar la práctica educativa y la teoría social como una posibilidad para abrir nuevos espacios pedagógicos. Los educadores radicales y críticos se han encerrado dentro de los viejos límites disciplinares, donde contemplan "sombras que danzan sobre la pared de una oscura reunión académica" (Giroux, 1997, p. 14), ignorantes de los peligros que en el mundo social acechan a la democracia.

Al mismo tiempo, otra vertiente de los educadores críticos hace llamamientos a ejercer "la verdadera práctica" educativa, y a llevar a cabo una política "a pie de calle", en una postura que conlleva con frecuencia una resistencia a comprender la complejidad de la situación social, y resucitan la vieja dualidad entre teoría y práctica, donde aquella se desecha como inútil, o como significativa tan sólo en el ámbito académico.

Ante esta situación, se presentan varias líneas de acción, una de las cuales sería insertar la labor del profesorado crítico en el contexto más amplio de los **trabajadores culturales** (Giroux, 1996, pp. 101-109; 1997, p.17) (equivalentes a los "intelectuales específicos" de Foucault), donde se incluyen otros niveles de trabajo con lo simbólico y con lo social, entre los que se encuentra el derecho, la economía o el trabajo social. El papel de estos trabajadores sería favorecer nuevas prácticas culturales y representaciones donde el conocimiento y los deseos puedan organizarse según nuevos modos de reconstrucción de las culturas públicas, que pongan al descubierto las alteridades en las redes de poder.

En el entorno de Fedicaria, si en un momento dado nos formulábamos la necesidad de aglutinar a personas y colectivos no directamente implicados en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2005: p. 38), ahora tendríamos que dar un paso más respecto a aquella formulación, para referirnos a un trabajo que trasciende la escuela en dirección no sólo a la esfera pública, sino a las situaciones sociales concretas. Pero sobre esto volveremos luego.

Otra línea de trabajo procede de profundizar en la **reflexión crítica acerca de las disciplinas**, rompiendo los límites entre los distintos campos del saber y buscando formas de organizar el conocimiento más vinculadas a intereses sociales emancipatorios. Un ejemplo evidente de esto serían los **Estudios Culturales**, en cuyo origen, si hemos de atender a Raymond Williams, se encuentra la educación de adultos en el Reino Unido durante los años 30 y 40 (Giroux, 1996: p. 207). Pero probablemente a estas alturas debamos trascender también este ejemplo, sabedores de que tanto la perspectiva de los Estudios Culturales como otras posteriores, han acabado recalando, en una buena parte, en el entorno académico.

Volviendo a las formulaciones de hace unos años, en aquel momento hablábamos de "desescolarizar, desprivatizar y deslocalizar los aprendizajes" (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2005: 44-47). Más que ejercitar un arbitrio estéril en sus propuestas, como el de Ivan Illich en *La sociedad desescolarizada* (obra más certera por sus críticas que por vertiente afirmativa), entonces se formulaba la necesidad de unas "prácticas sociales convergentes hacia la ampliación de los lugares sociales donde se configura una ciudadanía

de distinto tipo a la que aspira la actual democracia de mercado". Cuestión que nos sitúa en la antesala de la esfera pública.

Una posible consecuencia de los planteamientos anteriores sería que el principal horizonte de lucha ahora ya no será la escuela, sino la **esfera pública**, ámbito que no deberá identificarse con el ámbito del consumo cultural donde circulan las mercancías de ocio, sino un espacio que rebasaría la institución escolar, cruzado por tensiones que pretenden reformular las relaciones entre ámbitos socioculturales y el poder, donde se deben impulsar los ámbitos públicos contraeducacionales (Giroux, 1992, pp. 290-300).

Esta apertura hacia la esfera pública aparentaría ser, en definitiva, la solución para las limitaciones que ofrece la institución escolar, antes señaladas. Sin embargo, avancemos sobre este punto: siendo un ámbito de lucha, y presentándose al mismo tiempo como problemático, ¿en qué punto de la esfera pública se produce un anclaje necesario para ese cambio social esperable? Es algo que los más optimistas respecto a sus posibilidades rara vez describen empíricamente, sino de forma ideal.

No queremos minusvalorar su importancia como espacio de denuncia y de discusión, donde se moldean las preferencias de la ciudadanía y se propagan los discursos portadores de las ideologías sociales en lucha y donde se afronta la lucha contra las "industrias del consentimiento". Pero no debemos trasladar a la esfera pública las esperanzas antes depositadas en la institución escolar, como si esa instancia no estuviera demostrando una gran capacidad para encajar discursos subversivos amortiguándolos, sin modificar de forma apreciable el resto de los niveles de la vida social.

Una buena parte de este problema que presenta la esfera pública proviene de su equivocada conceptualización. Si entendemos como tal el ámbito en el que se despliega la cultura común, de carácter público y civil (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2005: 34-40), un primer problema lo presenta el concepto de "cultura" entendido como una especie de "razón universal" producida por un sujeto racional y trascendental incontaminado. En coherencia con esto, un siguiente paso en falso lo presentaría la "cultura común", entendida como el producto de una alianza entre los poderes académicos y políticos. Como se dice en ocasiones, "lo que todos deben saber".

Una cultura pública y civil renuncia a la necesidad de elegir entre la alta formalización de la cultura académica o escolar y la laxitud de la esfera mediática. Más que un producto acabado y uniforme, constituye un proceso plagado de contradicciones donde se suceden las alianzas y los conflictos. A la manera frankfurtiana, el punto de partida será el reconocimiento de que la cultura es al mismo tiempo

barbarie e instrumento de emancipación, tensión a la que no sólo es imposible sustraerse, sino que hemos de situar en el centro de nuestro trabajo.

En todo caso, probablemente, la solución no sólo esté en profundizar en sofisticados modelos teóricos, acerca de cómo la cultura y la comunicación pueden cambiar la sociedad. Y tampoco sirve de nada el abandono de esa esfera de lucha. Pero sí que es preciso asumir su lugar social real, relativizando el sueño ilustrado de su importancia decisiva. Lo cultural sirve para ganar las batallas culturales, y puede incidir también en otras esferas sociales. Pero hay un punto en el que el resto de las prácticas sociales (asociativas, laborales, económicas...) plantean también una especificidad que no debe ser anulada a través de una palanca externa a ellas.

Palabras finales

Parece claro que, a día de hoy, las prácticas de resistencia cívica frente al capitalismo global se traducen en una pluralidad de formas de praxis rebeldes cuyos discursos y narrativas ni responden a las grandes construcciones teóricas del pasado, ni encuentran su razón de ser en un claro antagonismo social susceptible de constituir una conciencia o subjetividad subalterna nítidas. Llegados hasta aquí y, sobre todo, viniendo de donde venimos (el pensamiento y análisis marxista), resulta perfectamente comprensible seguir preguntándose con cierta incredulidad si de esta variedad de praxis políticas anticapitalistas, desvinculadas de una dialéctica específica, si de esta dispersión y fragmentación de identidades autoafirmadas..., puede llegar a surgir una amenaza que sea realmente inasequible a la capacidad de asimilación y neutralización del sistema y de la ideología dominantes, que, precisamente, ejercen su dominio, cada vez más, como *totalidad negativa y antagónica*. Mal que nos pese, tendremos que asumir, como única respuesta viable a este dilema, que "así" habrá de ser.

Y ello por varios motivos. Primero, porque el totalcapitalismo y el imperialismo del pensamiento único, se sostienen sobre la completa integración de los antagonismos sociales (es un hecho incontestable que la clase trabajadora hace mucho que no puede ser considerada, en ningún lugar del Planeta, una clase revolucionaria) y, por tanto, no existe a la vista ninguna praxis "totalizadora" susceptible de superar el actual estado de cosas. Segundo porque "la totalidad vinculada a las figuras de la síntesis (clase, partido, Estado) es expresión de constelaciones de poder que obstaculizan" (Zamora, 2011) la emancipación social y terminan por formar parte de una suerte de fetichización de la revolución. Así pues, habrá de ser en este proceloso y dilemático escenario de identidades múltiples y mutantes y de resistencias plurales donde la crítica de la razón capitalista y la dialéctica negativa deberá trabajar y desarrollarse, desde el

convencimiento de que la liberación es liquidación de la totalidad y que resulta inútil pretender superar una totalidad antagonista por otra supuestamente reconciliada y, por ende, liberadora. Las herramientas del amo, no nos servirán para destruir su casa.

Como hemos afirmado reiteradamente, en la actual "crisis" de la escuela lo que realmente está en crisis no es el proyecto escolarizador de masas en sí mismo (que permanece inalterable en sus funciones domesticadoras y reproductivos y, cabría decir, más seguro de su éxito que nunca en su relativamente corta historia), sino la representación amable, emancipadora y progresista que durante tanto tiempo nos han vendido y que, en buena medida, han terminado por hacernos creer. Lo que verdaderamente se dirime en estos momentos, una vez más, es la propiedad y el control sobre el sistema educativo...; no nos engañemos. El masivo y desinhibido desembarco de los intereses privados en el negocio educativo y en los espacios donde se diseñan, legitiman y gestionan las políticas escolares, contribuirá a que éstas sean menos "públicas", más difusas y opacas..., pero, en sustancia, los procesos abiertos de mercantilización y privatización del sistema no modifican absolutamente nada el curso y la lógica del modo de educación dominante. Visto en perspectiva, es como si una vez consolidada la educación para todos mediante la intervención de los Estados (es decir: creada y legitimada la necesidad de la escolarización universal en determinadas condiciones de presión y temperatura...), la nueva frontera del gobierno del capitalismo global consistiera en apropiarse de ese inmenso volumen de negocio, redimensionando y reformulando, claro está, el papel de los Estados y de sus actores en todo ello.

Razones no faltan, al fin y al cabo, para no volver a caer en la contemplación de falsos espejismos... pensando, por ejemplo, que el camino requiere defender precisamente lo que "estamos perdiendo", olvidando (una vez más también) que la situación actual no es ajena en absoluto sino el fruto podrido derivado de la insolvencia moral del *welfare state* que ahora todo el mundo parece añorar. Somos absolutamente conscientes de que lo que estamos afirmando, la sospecha permanente sobre la escuela pública y sus efectos devastadores corre el riesgo de no ser bien interpretado, pero mentiríamos si no manifestáramos nuestras dudas más que razonables acerca de que el techo de nuestra resistencia activa y reactiva contra las políticas educativas neoliberales deba limitarse a reivindicar el retorno a la escuela de las sociedades del bienestar y del capitalismo con rostro humano. Posiblemente, el mayor y más duradero ofuscamiento del pensamiento de izquierda en el campo educativo posiblemente haya sido el de no haber sabido someter a reflexión el proceso mismo y la naturaleza, cuando menos ambivalente, del proceso escolarizador y la existencia misma de la

institución escolar, su ideología subyacente (deudora del pensamiento único) y su capacidad para construir subjetividades precarias y apáticas (la marea de fondo).

Permitidnos terminar definitivamente estas quizá erráticas páginas con fragmentos de un texto en el que, el siempre intempestivo y sagaz, Carlos Lerena resumía y reinterpretaba el pensamiento de Marx y Engels sobre la educación y la escuela del capitalismo. A nosotros nos sigue dando qué pensar.

“Para la clase trabajadora dentro de la escuela no hay salvación. Hay sólo huida a los generosos brazos de las clases medias a las que con Hegel llama las *clases de la cultura*. (...)

La posición global defendida por Marx podría expresarse sintéticamente como la menor cantidad posible de infancia y la menor cantidad posible de lo que se llama *educación*. (...)

Cuanto más cerca esté la enseñanza de la *educación*, cuanto mejor funcione el sistema escolar y cuanto más *eduque*, más profundamente estará sumido el grueso del estudiantado en el universo cultural que legitima el orden social”

Carlos Lerena (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal

Referencias:

Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, vol. 2, nº36, pp. 25-34.

Ball, S. (2012). *Global Education Policy: austerity and profit*. La Laguna: Servicio de Publicaciones (contiene traducción a cargo de Antonio F. Canales Serrano).

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

Cuesta, R., Díez, E.J., Mainer, J. y Mateos, J. (2011), Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Revista de Andorra*, nº 11, pp., 18-122 (separata Dossier Educación).

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la realidad y el deseo. En *Con-Ciencia Social*, nº 9, pp. 17-54.

Fernández Enguita, Mariano (1989). El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social? En Ortega, F., González, E., Guerrero, A. y Sánchez,

E. (comps.). *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid: Visor, pp. 312-328.

García Galló, G.J. (1973). La concepción marxista sobre la escuela y la educación. *Santiago*, revista de la Universidad de Oriente, nº 10, marzo 1973, La Habana.

Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago*, nº 29, pp. 56-65.

Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.

Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

González-Placer, F. (2013). La información y la colonización del aprendizaje: subjetividades apáticas. Texto inédito mecanografiado, de la conferencia presentada en El Club de la Palabra (Facultad de CCHH y de la Educación de la Universidad de Zaragoza) Huesca.

Hirtt, N. (2003a). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Disponible en la red: <www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>.

Hirtt, N. (2003b). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.

Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, vol. 13, nº 2, pp.108-14.

Lerena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid: Zero.

Martín, S. (2002). La clase trabajadora en el sistema educativo. En *Crisis*, nº 1. Colectivo Baltasar Gracián.

Mateos, J. (2013). Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización. Texto inédito y mecanografiado.

Merchán, J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos analíticos de políticas educativas*. vol. 20, nº 32, 23 páginas.

Naredo, J.M. (1997). Sobre el pensamiento único. *Archipiélago*, nº 29.

Olmedo, A. (2013). Policy-markers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, vol 28, nº 1, pp. 55-76.

Olmedo, A. y Santa Cruz Grau, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmeia*, vol. 1, nº 2, pp. 1-26.

Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Rozada, J.M. (2002). Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Conciencia social*, nº6, pp. 15-57.

Santa Cruz Grau, E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 16, nº3, pp. 145-168.

Zamora, J.A. (2011). Capital, crisis y crítica inmanente. Ponencia presentada al Seminario Internacional "Crisis y Teoría Crítica" en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Madrid, 18 de noviembre. (Texto mecanografiado).

SOBRE RESISTENCIA, CRÍTICA Y EDUCACIÓN

Al XV Encuentro de Fedicaria. 2-4 de julio de 2013

Julio Mateos (Fedicaria-Salamanca)

Estos apuntes no se refieren a la ponencia del Encuentro, sino al tema del mismo. Son ideas muy sencillas de entender que no tienen una explícita arquitectura de *comunicación* al uso. Por eso puede también decirse que las ideas van bastante sueltas y sin aparato demostrativo-explicativo. Van desnudas, pese a lo cual pienso que no son meras *ocurrencias*.

1.- RESISTENCIA

En los tiempos que corren parece que nuestra experiencia vital, aquella que parte de los prometedores años sesenta en tantos aspectos, debería estar suficientemente saturada de desengaños respecto a la consecución de una sociedad más justa, más libre, más igualitaria, más ... etc, etc. Los himnos ya recogieron lo esencial de todas las promesas que dieron sentido y animaron a los luchadores y no se cumplieron. El futuro prometido no ha sido solo un fraude para nosotros, los que vivimos, sino para todos aquellos que han tenido su norte en las utopías y los que, rechazando ese nombre, persiguieron un mundo mejor en nombre del análisis, de los vaticinios de la *ciencia social* (y de la otra, la "ciencia científica", que bien unidas de la mano han ido ambas); en nombre de la razón emancipatoria. ¿Cuándo será el día del *profundo desengaño* que, sin embargo, no signifique el día de la *rendición*? ¿Hasta cuando "vamos" a seguir perplejos por la falta de alternativas? ¿Qué tipo de ilusiones nuevas pueblan nuestra fantasía cuando se dicen cosas como que la *izquierda está desorientada*? ¿Se piensa en una brújula de nueva factura o que el discurrir de los acontecimientos señale las sendas que se abren con las "nuevas circunstancias"? ¿Es que no podemos concebir los combates del presente sin una imagen del futuro, sin tener a la vista el horizonte, los fines o la recompensa?

Tal parece que nos hemos "humanizado" hasta el punto de no poder prescindir de aquello que dicen distinguió al hombre de los animales: proyectar el futuro de su existencia social. Cómo si se tratara de proyectar la construcción de una casa o una pirámide, la conquista de la tierra o del espacio. Solemos olvidar que los proyectos de calculadora y cartabón nada tienen que ver con las movedizas aguas de lo social. Y también olvidamos que toda reforma o cambio social es pretensión que se opone a fuerzas contrarias, que conlleva una inevitable batalla. No solo se trata de la complejidad de esta batalla o

de lo incierto del resultado, sino que los contendientes no serán los mismos mañana. Lo digo por aquello de *dejar un mundo mejor a las futuras generaciones*, generosa motivación muy aplicada, por ejemplo, en las razones del ecologismo.⁶ Y solemos olvidar, en tercer lugar, las dramáticas experiencias en las que el mundo prometido, el futuro imaginado, por mucho que animara a la unión de voluntades tras la bandera, ha sido también una pesada losa, un obstáculo o motivo para luchas intestinas y, en fin, una coartada de los iluminados de la salvación para condenar a correligionarios desviados.

Por todo lo anterior –aunque más se podría añadir– *resistir* es una buena palabra para adoptar aquí. Más vale hablar de *resistencia* que de *cambio*, *revolución* y mucho menos de una futura sociedad superior. Dejemos en paz al *futuro*, a esa coartada, a ese sueño que tanto preocupa a reformadores sociales, pedagógicos y políticos. La resistencia es cosa del presente, acción radicalmente apegada a nuestro tiempo; cuenta con la experiencia del pasado y la posibilidad de analizarlo críticamente, aunque ello no nos confiere –como reiteradamente se afirma– las luces que nos proyectan al futuro. Y no me refiero solamente a la más que cierta quiebra de los relatos de progreso lineal y predecible⁷. Me refiero a la *actitud*. La actitud del resistente es bien distinta de aquella que postulara Oskar Negt, a juzgar por una cita que Paz Gimeno recoge de ese autor: «Quien se entrega plenamente al presente está condenado a responder constantemente ante hechos consumados. Por otra parte quien no puede encontrar la fuerza para soñar no encontrará la fuerza para luchar.» También se podría decir que quien pone sus esfuerzos en soñar poco empuje va a quedarle para la lucha cotidiana... Pero más allá de la esgrima de frases, lo cierto es que resistir en las condiciones reales, prácticas y concretas del presente no requiere, en principio, mucho más que el concierto de la acción colectiva que golpea a la realidad en cada momento y desde todos los flancos posibles.⁸ Acción parcialmente (decir totalmente o plenamente sería

⁶ Hago notar que, curiosamente, en este campo, hay organizaciones como *Greenpeace* que, inteligentemente han sabido adaptarse en una larga experiencia y se plantean cada vez menos imaginarios futuros “verdes” para el planeta mientras en su actuación seleccionan causas muy concretas del presente.

⁷ La crítica de un progreso lineal y de la idea de que emancipación del hombre en todos los órdenes es correr en el sentido de los vientos de la historia ya se ha hecho *también* en Fedicaria. Aunque sobre ese asunto siempre pueda pensarse más.

⁸ El otro día ponía a los amigos de Salamanca la comparación con el púgil concentrado en dar el siguiente golpe, sin pensar en el campeonato y ni siquiera en el final del combate.

caer en otro de tantos “despistes” idealistas) acompañada por el ejercicio crítico de pensar y conocer.

Toca referirse ahora a ese ejercicio y su terreno de juego.

2. CRÍTICA

La crítica se alimenta de conocimientos sobre el pasado y el presente y va armada con una actitud de *resistencia*, sea cual sea su grado de elaboración. La crítica no es tal si no contiene una consciente voluntad de negar el orden y las verdades dadas. En fin, como tantas veces se ha dicho, la crítica se ejerce a la contra.

Ya se adivinará el lazo entre el concepto de *resistencia* arriba expuesto y lo que quiero decir sobre la *crítica*. Ésta, en efecto, no puede referirse al futuro, a lo que no existe, por mucho que en el pensamiento espontáneo, y aún en el formalizado académicamente, aparezcan, persistentes y a veces cargados de reproche, latiguillos como el de la *crítica positiva*; o peor aún, la *crítica constructiva*, caso en el que el adjetivo le cae al nombre como a un cristo dos pistolas. Pero no son pocos los que dicen partir de la “crítica” para entrar en la senda de las propuestas transformadoras. En realidad, eso es entrar en la cuesta abajo que emprende la gestión cultural, política, pedagógica, de las organizaciones sociales o del mundo académico, para llegar al suelo de los programas, en los cuales la fuerza y la luz de la crítica se debilitan de forma manifiesta. No es que no haya que hacer esto. Nadie puede escabullirse de su correspondiente cuota de mantenimiento del orden establecido; incluso los que desde la crítica nos oponemos a él. Y, además, no veo inconveniente alguno (todo lo contrario) en cultivar una crítica radical y de alto valor intelectual al tiempo que se promueve o lucha por reformas concretas, por “pequeñas” conquistas, por evitar retrocesos sociales. Precisamente, la crítica cumple la función de evitar que las reformas por las que se ha luchado conduzcan al conformismo⁹.

El mismo ejercicio de la crítica constituye una forma de resistencia. Mejor dicho, lo es la propagación de la crítica. El terreno propio de la crítica es el del pensamiento sobre la realidad (no la realidad) y, como todos los productos mentales, es comunicable; puede emitirse y confrontarse con otros universos ideológicos. Es, por tanto, –ya lo dijimos– un terreno de lucha y en este sentido sería sensato llevar bien cogidas las riendas de la intención (la razón) comunicativa: olvidarse de *convencer* y, sencillamente, dedicarse a desmontar, desarmar, desactivar (los calificativos son muchos y a gusto del

⁹ Y, por la misma concepción aquí defendida, si se tratara o tratase de una revolución consumada, la crítica seguiría haciendo la misma función. Insisto en el punto de partida: la crítica no tiene proyecto o modelo de futuro superior, pues siempre es sólo negación del presente, en cada momento y en todo tipo de sociedad.

usuario) las formaciones ideológicas hegemónicas. Tarea perenne y sin fin. Naturalmente la producción y difusión de la crítica ha de encontrarse con acompañamientos solidarios¹⁰, lo cual no significa que su inteligente, pertinaz y versátil difusión haya de hacerse para la adhesión o el proselitismo. La estrategia del convencimiento por la "fuerza de los argumentos" es bastante inútil para la modificación de las adscripciones ideológicas. Sin embargo sí suelen darse tales metamorfosis a raíz de experiencias personales en las que los bienes materiales, las posiciones en las escalas sociales o el "capital simbólico" de los sujetos se ven perturbados.

Las agresiones del poder generan imprevistas reacciones de resistencia. Por las actuales circunstancias nacionales e internacionales parece que podemos hablar de una eclosión de movilizaciones sociales de nuevo tipo que de una u otra forma, con motivos muy bien definidos, se multiplican en lugares y con protagonistas muy diferentes¹¹. Se requiere en este contexto también una renovada proyección pública de la crítica que se dirija a erosionar y hacer abortar las ideas generadas en el sostenimiento del *orden capitalista*¹². Sin embargo los principales muros a romper son aquellos cuyos elementos se muestran bajo simples tópicos, expresiones aparentemente inocentes, palabras revestidas de pompa o de ciencismo, dogmas de fácil digestión y, en general, todas esos latiguillos socializados que, para colmo, acaban configurando los ítems con los que se pergeñan las encuestas de opinión pública. Esos elementos de la estructura mental colectiva vienen compactados con una argamasa de sentimientos *conservadores* (en conserva sin fecha de caducidad) que tienen oscuras raíces en todos nosotros,...

También es fácilmente comprobable la influencia que los medios de comunicación ejercen en grandes masas de la población a la hora de modificar (o remover para uno u otro lado) los elementos de la estructura ideológica, obviedad que merecería más atención por parte de los pensadores críticos y de los intentos de resistencia¹³.

¹⁰ En el sentido que Gustavo Bueno entendía la palabra solidaridad, cuando puede responder a la pregunta: «¿Solidaridad?, sí pero ¿contra quién?»

¹¹ Tal vez sea prematuro abrigar ciertas esperanzas, pero las movilizaciones de todo calibre que recorren Europa y otras áreas y más concretamente España, presentan un escenario tan complejo como interesante. Entre las que nos son más familiares, el movimiento de las plataformas contra los desahucios es un modelo digno de estudio.

¹² No puedo entretenerme en demostrar que no hablo de fantasmas, ni en explicar las vastas dimensiones de ese enorme universo ideológico.

¹³ Desde luego, hay aportaciones en esa línea como ha resumido J. Gurpegui en su lectura sobre Giroux para el próximo número de *ConCiencia Social*.

3. EDUCACIÓN

Poco tengo que decir sobre este tercer punto.

Bien sabemos que las ideologías tienen un campo de batalla muy preferente en la educación. En él puede encontrarse perfecta aplicación de todo lo dicho anteriormente. Sin embargo el primer obstáculo para ocuparnos críticamente de la educación institucional es hacerlo como especialista, particularizar el conocimiento de la escuela, aislarlo del conjunto de hechos sociohistóricos. Esa particularización, esa autonomía, facilita el idealismo que contempla el sistema de enseñanza como palanca para generar y orientar los cambios económicos, sociales y culturales. Ilusión tan vieja como vigente y que, básicamente, consiste en invertir la realidad ya que la educación escolar, por su organización, por sus funciones y sus procedimientos es un reflejo o, si se quiere, una consecuencia del orden social al que pertenece como parte constitutiva del mismo.

También en educación conviene dejar en paz al futuro. Insisto en ello, pues aquí el idealismo se ha puesto siempre especialmente machacón: *un pueblo sin educación no tiene futuro, la educación es el futuro*, etc, etc. Dicen.

Acotaciones a la crisis de la escuela como problema. El lenguaje educativo como campo de minas

Raimundo Cuesta

1.-La educación y su sombra

M. Foucault, al estudiar la génesis de las sociedades disciplinarias en su celeberrimo *Vigilar y castigar*, mostraba cómo las luces de la modernidad que trajeron la idea libertad fueron coetáneas de los mecanismos y ortopedias sociales que implantaron diversas formas de encierro. Es ya un tópico señalar la abismal diferencia entre lo que las palabras prometen y lo que son las prácticas sociales (una de las cuales es el propio lenguaje). El campo de la educación está sembrado en su historia de usos lingüísticos que embellecen realidades más bien sórdidas. Los conceptos político-sociales actúan explicando a la vez que justificando ideológicamente el mundo de referencia. Así, *educación*, concepto nuclear de la *gramática ideológica de la modernidad*, constituye parte sustancial de la constelación conceptual (*civilización, cultura, progreso, etc.*) que realiza la constitución lingüística de nuestro mundo, la cual, a su vez, sufre una profunda mutación y aceleración (*Sattelzeit*), tiempo-bisagra en la segunda mitad del siglo XVIII con la aparición de nuevas significaciones, que modifican el ámbito de la experiencia humana y crean nuevos horizontes de esperanza (Koselleck, *Futuro pasado...*, 1993, p. 110). Sin duda, en las postrimerías del Antiguo Régimen se atravesó una especie de umbral de la modernidad como fruto del ascenso de la burguesía, los primeros pasos de la industrialización y la inicial expansión del sistema capitalista y la extensión tentacular de los Estados nacionales. Ahí cobra su plena sentido *educación*, una de los conceptos-heraldos de futuro que se va convirtiendo, tras no pocas luchas semánticas y políticas, en una pieza clave de la ideología burguesa. El término *educación*, hijo de una mutación de gran radio en la era primitiva del capitalismo, deviene a su vez en estandarte de cambio social y remedio de todos los males para la nueva sociedad que asoma su faz desde el siglo XVIII.

Se trata, pues, de un fenómeno que, inserto en las relaciones de poder, alcanza fundamentalmente a la esfera cultural, donde el viejo/nuevo concepto de *educación* se define y redefine constantemente con los atributos básicos que Lerena designaba como cualidades ideológicas, a saber, esencialismo (la naturaleza humana como presupuesto), normativismo (la moral del deber ser

como premisa), voluntarismo (con buenas ideas y buena voluntad se cambia el mundo) y redentorismo (la educación contiene un mensaje y tesoro de salvación que nos hará libres). Tras la educación que promete la salvación y la escolarización que alcanza la categoría de consenso transcultural en la era del capitalismo, se extiende un campo léxico atravesado por las relaciones de poder, y por las interacciones entre el saber y el poder.

Se mire como se mire, el vocablo *educación* llama la atención por su tardía incorporación, ya que no se produce hasta el siglo XVII y más ampliamente en el siglo XVIII. Mucho antes su uso en lengua latina aludía a la nutrición y crianza de los niños en las buenas costumbres dentro de la familia. Al parecer, entre los humanistas el concepto queda reservado para las tareas de la educación infantil: desde el amamantar hasta el aprendizaje de usos elementales de urbanidad, asunto cada vez más importante ante el empuje del proceso de civilización magníficamente explicado por N. Elias en los años treinta del siglo pasado. Sólo a fines del siglo XVI, surge en castellano el neologismo *educación* y este término, en un principio absorbe y se emplea en el prístino significado latino de *educatio* y del castellano *crianza*, y ambos van a coexistir durante un par de siglos más (Cárceles (1999, p. 109).

De modo que el viraje conceptual que supone la aparición del término *educación* y su posterior conversión, sobre todo en el siglo XVIII, en un contenido matizadamente distinto del que tuvo originalmente, nos invita a una reflexión sobre el sentido y alcance del cambio conceptual. El proceso de relativo debilitamiento de la coacción física directa es el que está también en el origen de las sociedades disciplinarias y el que precisa cada vez más de tecnologías del yo tomadas directamente del arsenal religioso del mundo cristiano. De ahí que la comparecencia del Estado moderno, la religión y las técnicas de subjetivación constituyan el telón de fondo del empuje que la educación cobrará a partir del mundo que se avista desde el Renacimiento. Desde luego, históricamente una mayor educación ha significado un mayor control. Y la primera instancia de control era la familia encargada de la crianza de los hijos, que hasta el siglo XVI practicaba un adiestramiento de la infancia basado en la tradición y en la cultura empírica de las clases populares, a menudo analfabetas, teñida de una religiosidad formal y superficial. Pero, como sostiene Cárceles (1999, p. 110), la reformas religiosas del siglo XVI proporcionaron un nuevo impulso¹⁴ y el Concilio de Trento acuñó una

¹⁴ Este es un factor insustituible pero, al contrario de lo que parece suponer C. Cárceles (“En torno a la parición de la palabra educación”, EUNSA, 1999), no único ni mucho menos. El cambio del sentido de la educación no puede explicarse recurriendo

nueva política de recristianización que convierte cada vez más a la educación en un bien de salvación y la Iglesia en institución educadora por excelencia por encima y más allá de la familia. Se abre con tal motivo una fase expansiva, ni mucho menos instantánea pero sí irreversible, de apoderamiento de la educación por la Iglesia y el Estado. A partir de ahora la Iglesia y el Estado se hacen educadores y expropián, cada vez más y de manera particular en cada país¹⁵, la capacidad educadora de padres y familias (practicada, según qué clases, directa o indirectamente a través de ayos y maestro particulares. De esta suerte, la enseñanza y la educación tienden a dejar de ser asunto privado y pasan a la esfera de los temas de interés motivos de salvación inducida a cargo y (o) de la Iglesia y el Estado. Ahora comparece la imagen del maestro como auténtico director espiritual, como guía del encauzamiento del aprendiz a través de formas cada vez más normativizadas y ejemplares de enseñanza. Por lo tanto, entre los siglos XVI y XVIII se experimentan los primeros pasos hacia un sistema de enseñanza nuevo, que sólo llegará a su máxima expresión con la expansión de los sistemas nacionales de educación durante el siglo XIX. En este contexto la palabra *educación* va derivando de *crianza* hacia el universo semántico que supone un bien público que se pone a disposición de los individuos mediante la acción docente especializada y al margen de la familia. Con ello se extiende el horizonte temporal: la educación pasa de la primera infancia y llega hasta la juventud o, incluso en nuestra época, en tiempos de la *sociedad educadora*, se convierte en un bien de salvación durante toda la vida. Además se expande así mismo el contenido disciplinar y el origen de los destinatarios de la educación: de la religión a las ciencias útiles para la cosa pública; de las clases nobles a todas las clases, aunque a cada clase (y género) una clase de educación. Ya en el XVIII, siglo educativo por excelencia, cuando se generaliza el sustantivo *educación*, los nuevos valores incorporados al capital cultural del concepto anuncian los fenómenos sociales, las realidades científicas y las modalidades institucionales que han generado nuestra propia experiencia histórica de *educación*. Este término deviene así, tras no pocas luchas sobre su ubicación y sentido, en un concepto-heraldo de la modernidad, anunciador de una siempre incumplida esperanza de felicidad y redención social a través del conocimiento escolar.

exclusivamente a las necesidades endógenas de la doctrina cristiana que trae la reforma en el Concilio de Trento.

¹⁵ He estudiado este proceso de expansión escolar en mi libro *Felices y escolarizados* (Cuesta, 2005).

“¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo.

(...) La educación debe ser mirada como la primera fuente de la instrucción pública” (Jovellanos, *Memoria sobre educación pública...1924*, pp. 230, 231 y 233).

Aquí es como si la *instrucción*, auténtica formación de ciudadanos, subsumiera la urbanidad (“bello barniz de la instrucción”, afirma) y a la propia *educación* (“por educación entendemos principalmente educación literaria”, añade). Lo que va de Berceo a Jovellanos es la distancia comprendida entre la crianza de los hijos en familia y la educación comprendida como un bien nacional. Y, en efecto, lo nuevo ahora es que, cada vez más, *educación/instrucción* se unen a otra palabra formando los sintagmas *instrucción pública/educación pública*. Si bien nos fijamos y lanzamos nuestra mirada más allá del texto, la educación representa la principal fuente de riqueza desde la Ilustración hasta las teorías del capital humano o las actuales piruetas ideológicas sobre la sociedad del conocimiento.

El parentesco léxico es evidente al punto que *cultura*, *educación* e *Ilustración* estructuran una constelación de significados ligados a muchos otros conceptos que, hijos del siglo XVIII, se expandirán durante el XIX y compondrán en el XX la armadura conceptual sobre la que se instalan las ideologías que bañan los discursos acerca de la educación y el campo escolar todavía hoy predominantes. Finalmente, se impone el triunfo de *cultura* como depósito y cosificación de bienes espirituales intangibles cosechados por la razón y el progreso humanos. Ahí la incipiente escuela y luego el sistema educativo serán encargados de administrar ese tesoro, según clases y géneros, dentro siempre (y de ahí una de las razones de la fuerza expansiva del término) de una concepción nacional, y, por tanto, conforme a una lógica de identificación entre cultura, Estado y nación.

De ahí que la crítica de la cultura, la memoria sobre el significado de los bienes culturales implique una suerte de poner la cultura en su sitio (Eagleton, 2001) y usar la cultura contra la cultura (Gurpegui, 2004). La historia conceptual y el uso de la genealogía nos permite descubrir la existencia histórica de los términos sacralizados y despojar a las palabras de su encantamiento mágico y reducir las verdades establecidas, esas palabras que, al decir de Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, se le imponen a un pueblo como “fijas, canónicas y obligatorias” (2010, p. 194). Lo cierto es que, a efectos de comprender mejor el campo escolar, *educación*,

civilización y cultura configuran el trípode estratégico de los juegos de saber-poder de la modernidad y son el sustrato sobre el que se levantan los aparatos de dominación, que cada vez más hacen uso de una *violencia simbólica* y de una acción pedagógica en virtud del cual, gracias a la cultura y la educación, los sujetos sometidos tienden a aceptar de buen grado su dominación. En cierto modo, parafraseando a Lerena y Gramsci, toda relación de poder incluye violencia más consenso, lo que hace que toda relación de poder sea en cierto modo pedagógica, ya que el sujeto de la dominación ha de convencer al dominado y éste ha de acabar aceptando y siendo cómplice de los argumentos del otro, conforme a la lógica de la *violencia simbólica* reinante en las sociedades que se desenvuelven en la era del capitalismo.

2.-La educación como sistema y como campo. Como campo de minas

La fuerte expansión de las instituciones educativas integradas y gobernadas directa o indirectamente por el Estado favorece su organización y funcionamiento como auténticos sistemas nacionales, primero en Europa y América durante el siglo XIX, y luego en el resto del mundo hasta nuestros días. Hoy la educación "pública" estructurada en conjuntos nacionales cada vez más estandarizados se ha convertido en un auténtico consenso transcultural, en una verdad indiscutible. Las crecientes similitudes entre países, que acredita la historia comparada de la educación, han sido explicadas por una diversidad de causas que tratan de combinar necesidades endógenas de los estados nacionales con imperativos exógenos procedentes de una imparable internacionalización. Al respecto, se suelen contraponer, en esa dialéctica dentro-fuera, factores económicos derivados de la economía-mundo (en esa dimensión insisten las tradiciones marxistas) a factores ideológicos/culturales (esto es propio de los enfoques neoinstitucionalistas, al estilo de la "escuela de Stanford"). Sea el capitalismo o sea una determinada idea del valor la educación, detrás de los actuales sistemas educativos existiría una poderosa razón de ser, que los impele hacia la homogeneidad.

Pero tengo para mí que los sistemas educativos, expresión institucional hoy día del triunfo de la escolarización de masas, no poseen ni encierran un programa evolutivo de progreso o "diseño inteligente" hacia una meta (por ejemplo, para la ponencia de este

XV Encuentro de Fedicaria, la actual crisis escolar sería, en realidad, un perfeccionamiento del modo de educación tecnocrático de masas). La definición de las instituciones educativas como "sistema" responde a la necesidad de explicar y contraponer el magma educativo precapitalista al nuevo orden racional e institucional cada vez más controlado y uniforme. Los primeros inventores de sueños educativos creyeron imaginar la educación como un artefacto mecánico, que funcionaría cual maquinaria de un reloj. Esa fantasmagoría mecanicista de las instituciones educativas, que entiende la educación como instrumento que conserva y reproduce maquinalmente sus funciones, atravesó, desde Comenius, a los pedagogos de la primera modernidad y mucho más tarde llegó hasta los críticos de la escuela que fundaron sus tesis en las teorías del control social, de la reproducción o la correspondencia. Al final, bajo el paraguas de los funcionalismos (de derecha e izquierda) la educación fue pensada como benéfico sistema de adaptación social o como maléfica maquinaria de conservación de las injusticias sociales.

Empero el análisis histórico de la escolarización de masas y las modalidades de arquitectura institucional que la apuntalan permiten comprobar, comparar y definir modelos nacionales que, a su vez, nos autorizan a afinar o simplemente deshacer la predominante imagen mecanicista, todavía subyacente. Y así, más que un mecanismo autopropulsado de racionalidad teleológica, los llamados sistemas educativos nacionales constituyen totalidades de relaciones históricas, dinámicas y contingentes, que se materializan y expresan en estados-nación pero que nunca se explican al margen de procesos de estandarización a escala mundial. Esta aproximación relacional e historicista sería la principal aportación del señero estudio de Margaret Archer *Social Origins of Educational Systems* (London, 1979), que en España ha sido reutilizada en la historiografía educativa por Manuel Puelles (por ejemplo, entre otras, en su *Estado y educación en la España liberal, 1809-1857*. Barcelona: Pomares, 2004) para defender el fracaso y el devenir educativos anómalos del Estado liberal. Por su parte, y en la sociología de la educación, Enrique Martín Criado (*La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra, 2010) ha empleado la misma obra para dotar de argumentos históricos a su argumentación contra los sociólogos críticos de la educación, especialmente contra los defensores de las teorías de la reproducción. Sin entrar en el discutible análisis de las reutilizaciones hispanas de Archer, lo cierto y verdad es que la tendencia general en los estudios de educación comparada de la escolarización de masas (por ejemplo,

Meyer-Boli-Ramírez)¹⁶ es a romper amarras con las tesis que se representan los sistemas educativos como mera plasmación de factores estructurales de carácter socioeconómico. Ello nos ayuda a comprender los sistemas educativos como realidades históricas inestables a pesar de su larga duración, fruto y materialización de las luchas de diversas colaciones de intereses y no sólo reflejo de una poderosa maquinaria de reproducción social. En tal sentido, sin duda la idea de *campo* (al estilo de Bourdieu, o sea, como espacio de fuerzas en contraposición) que algunos prefieren a la de sistema sirve, sin duda, de ayuda para imaginar y dar cabida a formas de resistencia de aquellos que se oponen a la formas de dominación social de nuestro tiempo.

Desde luego, ello no implica ni mucho menos olvidar otras tradiciones de pensamiento, enviadas por algunos al infierno del "reproduccionismo". Quiero recordar aquí la obra Fritz Ringer, *Education and Society in Modern Europe* (1979), coetánea de Archer pero situada en una perspectiva más "reproduccionista". En 1987 D. K. Müller; F. Ringer y B. Simon compilaron una excelente obra: *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social* (edición española en Madrid: Ministerio de Trabajo, 1992). Allí se exponían conceptos clave para examinar los sistemas educativos ("sistematización", "segmentación", "progresividad", etc.)¹⁷, y se establecen, de manera brillante y nada economicista, las relaciones entre tipos de niveles y programas de estudio y origen social de los destinatarios, teniendo en cuenta, no obstante, la autonomía relativa y *tempo* lento de los estilos de vida y signos de distinción promovidos por la escuela y vinculados al *status* (por ejemplo, la tradición del *gentleman*) respecto de la estructura de clases sociales. En todo caso, esas miradas apuntan al sistema educativo como un instrumento productor de desigualdades más que como superador de las mismas. De modo que la relación entre la

¹⁶ Sin ánimo de exhaustividad, cabe mencionar la publicación en España, por ejemplo, del libro de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de los sistemas educativos nacionales*. Barcelona: Octaedro. O también Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu (comps.) (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro. Para una perspectiva amplia de la educación comparada, véase la obra colectiva compilada por Jürgen Schriewer (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.

¹⁷ En España Antonio Viñao ha empleado brillantemente estas categorías en algunos de sus libros, especialmente en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002; y en *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Pons.

jerarquía social del capitalismo y la escuela como institución legitimadora de la misma atraviesa todo el discurso crítico situado más allá y contra la ideología meritocrática de la "igualdad de oportunidades".

Ya en 1970 una parte del impulso de la nueva sociología de la educación había desembocado en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (edición española en Laia, 1977), la seminal producción intelectual de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Más allá de su ya añeja veta "funcionalista de izquierdas", la obra de Bourdieu analiza la educación bajo el prisma de la *violencia simbólica*, un concepto determinante, junto a otros, como *campo* o *habitus*, para examinar con lucidez la manera, cada vez con menor uso de coacción física, a través de la cual la educación contribuye a la dominación social de nuestro tiempo. Tanto mediante la *violencia simbólica* de Bourdieu como de las *tecnologías del yo* de Foucault es posible comprender cómo se genera la hegemonía (concepto de la tradición marxista) en las sociedades de control difuso y total de nuestro tiempo. También la obra señera de Carlos Lerena (*Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983) nos resulta imprescindible para cruzar en un todo crítico aportaciones nietzscheanas, marxistas, weberianas, etc. La escuela, a su modo de ver, tiene dos caras inseparables (liberar y reprimir) que, más allá de las apariencias, laboran en la misma dirección: imponer, inculcar, seleccionar y reproducir.

Por tanto, sin duda, hoy existen útiles conceptuales para concebir la escuela como algo más que una maquinaria racional, cuyo preciso e infatigable tic-tac marca la reproducción de las estructuras de dominación, como el ya mencionado de *campo* u otros como *cultura escolar*, que reina en la historia de la educación desde los años noventa. Pero lo cierto y verdad es que el pensamiento crítico no puede escindir la marcha de la escuela de la evolución del capitalismo y sus diversas formas de distribución de conocimiento y poder. Aunque concibamos la institución escolar como una realidad histórica dinámica, no cerrada y producto de variables colaciones de intereses, la cuestión clave es que la ideología dominante (en la derecha y la izquierda) presenta una panoplia de conceptos-trampa que forman un auténtico campo de minas del que es muy difícil salir sin grave daño. De ahí que la ponencia, para sortear el campo minado, apueste por la aporía como método para imaginar formas de resistencia más que problemáticas y fronterizas. Desde luego, aceptado el hecho de que la desigualdad es una realidad inherente al capitalismo en todas sus formas, parece evidente, como se deja notar al final del texto-

ponencia, que fuera de la idea dominante de escuela sí hay salvación. Y, por supuesto, la crítica rotunda a la institución escolar es compatible con luchas y manifestaciones "contra" determinadas políticas y "a favor" de otras (predominio de lo estatal, público, colectivo) sin confundir el rábano con la hojas; sin confundir el derecho a la educación en todos los niveles educativos (como el derecho al servicio de salud) con el ejercicio real de la emancipación individual y colectiva. Ciertamente, el techo no es la "escuela pública". Sin paradojas, decía J. Ibáñez, no existe posibilidad de pensamiento complejo, ese tipo de pensamiento que requiere un campo tan oscuro y espinoso como el de la educación.

Madrid, 2 de julio de 2013

XV Encuentro de Fedicaria

Comentarios y reflexiones en torno a :

“La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia” (J.Gurpegui y J. Mainer)

Paz Gimeno

Fedicaria-Aragón

Creo que debo comenzar este comentario expresando mi acuerdo global con la mayor parte del contenido de este documento. A mi juicio, el texto, especialmente a partir del apartado 2, resulta un buen ejercicio de pensamiento dialéctico, en la estela de la dialéctica-negativa de Adorno que, personalmente, suscribo a la hora de desarrollar una reflexión crítica.

Por este motivo, vaya por delante mi felicitación a sus autores.

Esto no es óbice para que sigamos debatiendo y profundizando en algunas de las temáticas del texto referido. Es más, considero que dichas cuestiones podrían servir de acicate para el debate intersubjetivo en las próximas Jornadas de Fedicaria (Madrid, 2013).

A continuación quiero exponer algunas de mis reflexiones (subjetivas) suscitadas por la lectura del texto:

1. En la parte inicial (p. 1) se hace mención a “los intelectuales de la sociedad”. Considero que deberíamos definir cuál es nuestra concepción intersubjetiva sobre la categoría de “intelectual” ya que esta categoría si por algo puede definirse es por su propia indefinición. Según la cosmovisión y perspectiva teórica que adoptemos podría ser entendido de formas diferentes. De hecho se alude a los intelectuales *específicos* (término foucaltiano) en momentos posteriores del documento (p. 2) pero esta categorización no se mantiene en el texto restante.

2. Otra de las cuestiones que me gustaría resaltar es la forma en que expresamos, como Fedicaria, nuestro deseo de no caer en una

reflexión puramente pragmática y local respecto a las formas de acción que pudieran derivarse de un planteamiento crítico de la educación. En la página 2 se afirma *"la función de una plataforma como Fedicaria no consiste tanto en dar alternativas como en cuestionar y desfamiliarizar lo dado"*, pero en la página 18 se explicita algo que considero más relevante y realista respecto a lo que se hace en Fedicaria: *"En esta línea de considerar la resistencia como un proceso protagonizado por sujetos sociales colectivos que plantean unos valores alternativos (atención, unos valores y no unas propuestas concretas alternativas) derivados de la crítica o de la inversión de una situación alienante..."*

Esto remite de una manera más rigurosa a lo que se propone Fedicaria: no plantear recetas prácticas para la acción docente cotidiana pero sí plantear valores alternativos a los hegemónicos, que permitan una reflexión crítica sobre la realidad social y estimulen el pensamiento creativo de los profesores con actitud crítica para buscar sus propias formas de acción, en coherencia con esos valores.

Claro que forma parte del pensamiento crítico desnaturalizar lo que consideramos "natural", ese sería el primer paso, pero creo que no deberíamos quedarnos en un *impasse* y no seguir avanzando en el proceso crítico. Todo pensar conlleva, de forma directa o indirecta, un actuar y no podemos quedarnos en la crítica inane de que todo es criticable sin arriesgarnos a apostar por algunas estrategias de acción. Eso sí, con la actitud permanente de autocrítica que es la que define al pensamiento crítico, es decir, lo que hoy nos parece próximo a una actuación justa quizá mañana sea todo lo contrario... esta es la dialéctica negativa de la que nos hablaba Adorno. No hay realidad estática, la dinámica contradictoria es la esencia de esa misma realidad y el sujeto crítico debe estar siempre vigilante, en permanente alerta.

3. A mi juicio, cuando se critica la racionalidad instrumental que caracteriza al sistema educativo (opinión que comparto), se debería matizar evitando que en esta caracterización se incluyera el rasgo de ser "universal" (de masas) o de "titularidad" estatal" (*pag. 11: criticamos una educación tecnocrática de masas de titularidad estatal*). Ambos rasgos no son constituyentes "por sí mismos" de dicho modelo de racionalidad; además parecen apuntar a la alternativa: "elitista/selectiva" y "de titularidad privada". No creo que esta sea la opción que proponen los autores del texto. Mas bien sería fruto de un empleo poco riguroso de una categoría que, a mi entender, Raimundo Cuesta emplea de forma histórico-descriptiva: *modo de educación tecnocrática de masas* y que habría que distinguir de la crítica que pudiera hacerse a su aplicación en la práctica escolar. Siguiendo la estela del discurso de Raimundo cabría

considerar que el aspecto criticable viene dado en el adjetivo "tecnocrático", como algo no deseable.

Por otra parte, la categoría analítica supone una acertada descripción de un modelo de educación en un momento histórico concreto.

4. Cuando en la p. 11 se plantea que "*asumimos en nuestro trabajo unos compromisos en beneficio de unas relaciones educativas que consideramos preferibles a otras*", considero que se debería ser más explícito. Nuestra opción por unas relaciones educativas determinadas no supone ninguna garantía de que éstas sean más emancipadoras o más "vitales". Sería necesario señalar a qué tipo de relaciones nos referimos.

5. La "vida buena" es una entelequia filosófico-moral que corresponde al ámbito de la subjetividad (vida plena, vida feliz, autorrealización...) Esta valoración corresponde al ámbito de lo privado. En cambio, como señala Habermas, sí podemos debatir, acordar o discutir intersubjetivamente sobre lo que puede ser una "vida justa", pues la justicia es un concepto extrapolable al ámbito de lo público. Sobre lo que es justo o no, podemos y debemos, discutir públicamente en un contexto social concreto (como la escuela).

En el caso de la escuela podemos plantear determinadas formas de actuación (didáctica crítica) que posibiliten una vida más justa para los alumnos y para la sociedad. Ahora bien, tales propuestas deberán estar en permanente revisión (y debate) porque lo que pudiera parecernos justo hoy, mañana deje de serlo al variar las condiciones contextuales (p. 12: "*tomar unas decisiones mejores que otras aunque nunca "buenas"*")

6. Ciertamente el concepto de "público" está identificado, y devaluado, con el de "pagado por el Estado". Y los partidos políticos utilizan el sistema educativo como territorio donde dirimir sus enfrentamientos con la oposición porque aún creen en el control ideológico que ellos pueden introducir en la escuela para "educar a su manera" a los ciudadanos, cuando en realidad la influencia ideológica más efectiva está en el contexto social y en sus valores dominantes por lo que, en estos momentos, los partidos de derecha lo tienen bien fácil... Y juegan a utilizar el concepto de "calidad" asociándolo al ideario mercantil capitalista (de ahí el uso de términos como *emprendedor, esfuerzo individual, mérito, eficacia, niveles...*) para reforzar la "ideología". En realidad no les preocupa lo que realmente pasa en la escuela... sólo se trata de introducir eslóganes, pero lo

peor es que tampoco esa preocupación alcanza a los movimientos sociales de protesta, ni a las familias, ni a los estudiantes... Lo que reclaman es que no se recorten los presupuestos, los recursos materiales, los profesores, etc. (que desde luego no es reclamación baladí) pero ignoran la "gramática" profunda de la escuela.

En este sentido, tanto los profesionales de la enseñanza como los políticos "reformistas" ignoran las investigaciones sobre el tema. Existen investigaciones locales (referidas a un determinado sistema educativo nacional) que denuncian las contradicciones internas de la escuela como: sus resistencias a los cambios, la influencia del ideología del profesor en el currículo, las discrepancias entre un modelo de agrupamiento de alumnos segregador y la falsedad de las declaraciones oficiales, la pesada burocracia con la que tiene que lidiar la vida organizativa de la escuela a la hora de introducir innovaciones, etc., etc. Pero tales investigaciones son ignoradas por los políticos de turno cuando hacen sus propuestas reformistas, utilizando sólo aquellas que refuerzan sus decisiones previas (véase el caso de la LOMCE y los referentes de investigación con los que pretende legitimar sus reformas). Únicamente en la gestación de la LOGSE, aquí en España, se llevó a cabo una cierta divulgación investigadora y se desencadenaron algunos momentos de debate, puntuales y locales, sobre "el conocimiento escolar" y sobre las finalidades de la escuela (debates sobre el PEC y el PCC). Es evidente, a toro pasado, que aquellos debates fueron minoritarios y que no fueron respaldados suficientemente por la Administración educativa pues el tiempo que se invertía en ellos fue demonizado socialmente ya que no resultaba "rentable" a corto plazo (lo rentable es que el profesor imparta muchas horas lectivas y a cuanto más alumnos a la vez, ya que hay que tener a los niños y adolescentes recogidos y entretenidos cuantas más horas mejor, porque los padres no están en casa).

7. Me parecen muy oportunas las reflexiones autocríticas respecto al propio texto construido que introducen los autores: "*Un análisis dialéctico debe detectar los ámbitos de desigualdad y alienación con todos sus claroscuros y con todas sus zonas grises*", (p. 17). Apoyo completamente esta declaración de búsqueda de zonas grises ya que cuando el pensamiento se articula en forma de tesis-antítesis y se acepta lo irreconciliable de la realidad social sobre la que aquel se construye (no existe la síntesis perfecta), hay que volver la cara hacia una praxis conflictiva que sólo tiene abierto el camino de la reconciliación, como decía Adorno en su Dialéctica Negativa, a través de una mimesis, apoyada en los impulsos afectivos y en la estética. En esta praxis difícil solo cabe, en mi opinión, recurrir al juicio moral,

es decir, buscar la justicia, la solidaridad, la comprensión..., aún con el riesgo de equivocarnos.

8. En los rasgos que define la resistencia, en el apartado 1 (p. 18), se describe la resistencia activa como *"un proceso en el que confluyen las condiciones objetivas de la dominación y la correspondiente experiencia que los sujetos sociales tienen de ella"*. A esta frase me gustaría añadir la siguiente reflexión:

La experiencia de los sujetos respecto al dominio es un asunto espinoso. Según Axel Honneth todos los sujetos tienen capacidad potencial para percibir cuando se están violando sus necesidades de reconocimiento y su libertad, pero él mismo se pregunta: ¿Qué está sucediendo para que en situaciones de dominio objetivas las personas no protesten e incluso no "se sientan" injustamente tratadas?

A esta pregunta se puede contestar de 2 formas:

- con el concepto de opresión/miedo
- con el concepto de "ideología como falsa conciencia"

El primer caso es fácilmente reconocible cognitivamente pero es muy difícil oponerse al dominio pues el miedo atenaza la acción de protesta y resistencia.

El segundo caso es más difícil de identificar porque la ignorancia sólo se supera con información y ésta no siempre llega en buenas condiciones a los sujetos oprimidos o carecen de recursos para acceder a ella. En este segundo caso la vía está en la formación/información crítica. Y si la escuela, que llega obligatoriamente a toda la ciudadanía, no trabaja en ello, será muy difícil que la asuma otra institución.

Claro que esto nos conduce a otra cuestión: ¿cómo se adquiere una formación crítica?, ¿es suficiente la información? Cuando las redes sociales difunden información y juicios críticos sobre determinadas cuestiones ¿están formando críticamente a sus receptores, o solo están llegando a los que ya estaban sensibilizados críticamente?

Pasado, presente y porvenir de la singladura fedicariana a la altura de 2013. Apuntes para un debate sobre nuestro futuro en el XV Encuentro de Madrid

Raimundo Cuesta y Julio Mateos, Fedicaria-Salamanca

-Haciendo un poco de historia

La idea de formar lo que luego sería Fedicaria se expone y es motivo de una primera atención en el V Seminario de Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, celebrado en los días 13-15 de septiembre de 1995 en Sevilla, en alguna de cuyas ponencias se expresaba genéricamente la necesidad de superar y ampliar los horizontes de los encuentros (entonces llamados "seminarios de desarrollo curricular") mantenidos entre 1991-1995 por los grupos innovación que formaron el embrión fedicariano, abriendo así una nueva etapa que permitiera "construir una plataforma de trabajo intelectual de nuevo tipo, capaz de influir en la profesión docente de Ciencias Sociales y con la meta de repensar cómo hacer efectivos los postulados de pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar en la que actuamos y sobre la que pensamos" (Cuesta, 1996, p. 152). En el curso de los debates del plenario se verbalizó la deseable aspiración a caminar hacia una nueva clase de organización que fuera más allá de los objetivos perseguidos primigeniamente, desde que tuviera lugar la primera reunión en 1991 en Salamanca de grupos de renovación pedagógica encargados, al amparo de la reforma abierta por la LOGSE, de producir materiales curriculares en el área de Ciencias Sociales. De Salamanca a Sevilla, de 1991 a 1995, aconteció, pues, una etapa pre-fedicariana de acumulación de experiencias y afinidades entre grupos configurados en torno a unos objetivos comunes: la producción de materiales didácticos para la ESO inspirados de manera general en una perspectiva crítica. El viraje sevillano tuvo su continuidad en el año posterior durante el VI Encuentro en Pamplona (1996), donde se estrena una recién creada organización asociativa, Fedicaria, y se alimenta y prepara el primer número de Con-Ciencia Social, que finalmente aparece en 1997 editado por Akal, tras superar algún que otro conflicto interno

relacionado con el tono altamente polémico de alguna de las aportaciones.

La fundación formal de una federación de grupos se hizo en una reunión celebrada en Madrid el 25 de noviembre de 1995, a la que asistieron, en la sede de unas oficinas madrileñas, los firmantes del documento legal de constitución (que tiene fecha de 1 de diciembre de 1995), a saber, Raimundo Cuesta como presidente y Manuel Fernández Cuadrado como secretario, ambos por el grupo Cronos de Salamanca, Javier Merchán por IRES de Andalucía, Juan Mainer por Ínsula Barataria de Aragón, Ramón López Facal por Aula Sete de Galicia, Alberto Luis Gómez por Asklepios de Cantabria, Marian Irigaray por Pagadi de Navarra y Maribel Varela por Clío de Canarias. Estas son las mismas personas (excepto Manuel F. Cuadrado y Maribel Varela) que figuran en el Consejo Editorial del primer número de Con-Ciencia Social. El documento legal había sido preparado previamente por Julio Mateos, que también participó en los primeros pasos fundacionales. En, en sentido estricto, los grupos Aula Sete de Galicia y Clío de Canarias también tomaron parte del inicial impulso constituyente. El 5 de febrero de 1996 el Ministerio de Justicia e Interior registraba la entidad naciente con el número 160.382. Todo lo relacionado con la puesta en marcha de la revista y el primer funcionamiento de Fedicaria se abordó en otra cita (Madrid, 4 de mayo de 1996), a la que se sumaron Paco García y Jesús Romero. El despegue inicial se concretó y desarrolló en el VI Seminario de Pamplona de 11-13 de septiembre de 1996. En las primeras reuniones madrileñas, después de las consiguientes tormentas de ideas, se fijó el nombre de la sociedad (Fedicaria) y de su revista (Con-Ciencia Social).

Desde estos primerizos pasos fundacionales, llovió mucho y en muchas direcciones. En términos generales, a pesar de que, por diversas causas, desde el hartazgo hasta el desacuerdo con estrategias e ideas, ha habido un abundante flujo de salidas y entradas (ni siempre apreciables ni registradas porque Fedicaria es organización que, a pesar de la ley de asociaciones, carece de la figura del "afiliado", "socio" o "cotizante"), lo cierto es que se mantuvo un núcleo reducido pero estable de personas (a las que deben añadirse los nombres de Francisco F. García y Julio Mateos) y un duradero asentamiento geográfico de grupos (Aragón, Salamanca y Sevilla) que han logrado mantener y cimentar, con una estructura organizativa sumamente voluntarista y muy liviana, el proyecto fedicariano a lo largo de sus casi veinte años de vida. Esta actividad "militante", fuente de escaso provecho profesional o material para los concernidos, ha permitido la pervivencia de una organización que,

como es lógico ha sufrido las mutaciones propias de su tiempo y la crisis y desavenencias que atraviesan a toda empresa humana de estas o similares características. También, claro, las metamorfosis que impone el decurso biológico de las personas.

La identidad de una organización con tan fluido e inconsistente aparato burocrático como Fedicaria (sin estatutos, sin afiliados, de entrada y salida libre, siempre muy abierta al escrutinio de otros) no podía dejar de ser, a su vez, muy difusa y cambiante. Por no tener no ha tenido ni siquiera un programa o norma a la que someterse, ha dependido, en gran parte, de un alto grado de voluntarismo, de las relaciones de amistad y del abundante trabajo no retribuido materialmente de sus miembros más comprometidos. Lo más parecido a un plan de acción fue la ponencia (Cuesta y Mateos, 2003) presentada en el IX Encuentro de Fedicaria en Gijón (2002), donde se ofrecían unas ideas-fuerza para la actuación de futuro, que, como se verá, no pasaron más allá de los deseos incumplidos. Por una parte, este tipo de reflexiones programáticas (que, si bien se mira, constituyen un ejercicio de autorreflexión colectiva) nunca han seducido el interés de los fedicarianos y sólo ocasionalmente, como en los encuentros de Gijón (Martín, 2003) o en el de Valencia (Llàcer, 2005), se esbozaron textos a modo de réplica frente a la llamada "corriente dominante". Lo cierto y verdad es que, más allá de relatos contrapuestos o no (véase también, Mainer, 2001 y Mateos, 2001), Fedicaria no ha dispuesto de un programa preestablecido y su definición se ha gestado conforme se han ido publicando números de la revista y celebrando encuentros bianuales.

En todo caso, la ponencia de 2002 (Cuesta y Mateos, 2003), junto al trabajo "Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedicarianas", presentado en el XII Coloquio Nacional de la Sociedad Española de Historia de la Educación (Cuesta, 2003) proporciona una primera mirada histórica, a modo de primer balance e ingenua pretensión de dotar a Fedicaria de un ambiciosa hoja de ruta. En efecto, el texto que defendimos Julio Mateos y Raimundo Cuesta en Gijón (*Mirando al futuro de Fedicaria desde un presente y un futuro manifiestamente mejorables*) representa sin duda el documento que ha intentado una definición de más calado de la federación icariana. Partía de la constatación de que la desintegración de los grupos matrices (Cronos, Barataria, Asklepios, IRES, Aula Sete, etc.) y su conversión o disolución en agrupaciones territoriales venía a coincidir con un giro de los asuntos de interés, que había conducido el paso de los proyectos curriculares de área a las reflexiones sobre la didáctica crítica y la crítica de la didáctica. El número 3 de la revista (1999) se hacía eco de esta progresiva transformación, que, a su vez era

coetánea y tenía mucho que ver con la interesante generación de investigaciones de doctorado (puede verse relación de las mismas en el citado trabajo de Cuesta, 2003) que algunos fedicarianos emprendieron durante los años noventa (Santander, Sevilla, Salamanca, etc.) y que tan decisivas serían en la posterior proclividad a tratar asuntos de otra textura y relevancia teóricas no presentes en la prehistoria de Fedicaria. En cierto modo, algunas de las conclusiones de estas investigaciones contribuyeron a debilitar la esperanza en los cambios a partir de reformas como la inspirada por la LOGSE (y, en general, en las reformas mismas) y, en consecuencia, diluyó las ritualidades innovadoras de los correspondientes materiales didácticos auspiciados por proyectos curriculares de área. No obstante, este giro hacia una mirada deudora de la sociología crítica, la historia social de curriculum y la genealogía de la institución escolar contó con la resistencia y oposición de quienes concebían Fedicaria como una organización de docentes orientada a la actividad práctica en el aula o, como mucho, a la elaboración de documentos de uso didáctico. Esta polémica asomó tímidamente en el encuentro de Zaragoza 2000, fue planteada muy abiertamente en 2002 en Gijón entre "teóricos" y "prácticos", desembocó en más de un conflicto, por ejemplo, con el Grupo Gea Clío de Valencia, que finalmente abandonó Fedicaria, tras construir una contranarrativa de la historia de la federación (Llàcer, 2005). Otros, por ejemplo Asklepios, siempre reclamaron no perder de vista la investigación y producción sobre unidades didácticas, motivo preferente de la cadena de tesis doctorales realizadas en la Universidad de Cantabria durante los años noventa. Este antagonismo entre "teóricos" y "prácticos" (valga esta simplificación para aludir a un problema mucho más de fondo sobre el alcance de crítica radical del sistema de enseñanza y, por extensión, a la relación teoría/práctica) sobrevivió, de manera intermitente, entre 2002 y 2008. En ese periodo, como resultado de enfoques divergentes y otros factores difíciles de valorar con criterio objetivo, el Consejo sufre su peor crisis y pierde la asistencia de los grupos Asklepios de Cantabria y Gea Clío de Valencia. Por su parte, José María Rozada dejó paso a que Asturias estuviera representada por Carlos López, y Javier Gurpegui reforzó eficazmente la presencia de Aragón. Superada la que podríamos llamar "crisis de 2006-2007" en la instancia directiva, la bipolaridad entre "teóricos" y "prácticos" quedó atenuada, si no definitivamente difuminada, desde el encuentro de Sevilla de 2008, cuyo tema, *Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela*, era congruente con la inclinación hacia una perspectiva más *política* de la educación crítica. Dimensión que, con mayor o menor intensidad, se ha mantenido en los encuentros y contenidos de la revista hasta la fecha de hoy.

En cualquier caso, los objetivos y horizontes enunciados en la ponencia de Gijón en 2002 (Cuesta y Mateos, 2003) nunca se lograron alcanzar. Sí es cierto que allí se contenía un lenguaje muy rotundo que apelaba a la necesidad de erigir una plataforma de pensamiento crítico compartido, formar una "microsociedad contrahegemónica" y convertir a la federación una suerte de "intelectual colectivo", constituido por profesores y profesoras comprendidos como "intelectuales específicos". Todo este aluvión conceptual obedecía posiblemente más a un voluntarioso afán de cambio que a una constatación empírica de lo que había sido Fedicaria desde su fundación en 1995 hasta el encuentro de Gijón en 2002. Quizás nos traicionó esa creencia en el poder performativo de las palabras escritas. En realidad, de ese marco conceptual se derivaron unas tareas ("orientaciones e ideas-fuerza para un futuro deseable", se decía en el texto de la ponencia) que, en buena parte quedaron lejos de nuestras posibilidades. Sea como fuere, la federación mantuvo una presencia pública relevante a través de la revista (consolidada en contenidos y forma dentro de ediciones Díada), una página web, la lista Fedicaria y unos encuentros bianuales, pero el conjunto de sus miembros mantuvieron muy variados proyectos de investigación, estudio y formación del profesorado más vinculados a la adscripción profesional de cada cual que a una supuesta plataforma común de pensamiento fedicariano. Un cierto individualismo investigativo predominó y eso a pesar de la aparición de nuevas formas de colaboración e investigación como las formuladas por el Proyecto Nebraska en ese mismo encuentro de Gijón. En resumen, podría decirse que Fedicaria ha actuado durante estos años más como un espacio muy libre, abierto y flexible de escucha y presentación de diversos trabajos (lo cual no es poco) que como una plataforma intelectual colectiva (lo cual seguramente era demasiado pedir). Esa misma proclividad a las investigaciones individuales y su insuficiente socialización en el seno de Fedicaria bien podría menguar la magnitud y consideración del nuestro propio trabajo intelectual realmente llevado a cabo.

-Haciendo un diagnóstico del presente y un pronóstico de futuro

Sin minusvalorar el enorme esfuerzo realizado y la excelente producción intelectual generada en estos años no debemos ignorar que nuestra situación presente pasa por un momento de un cierto debilitamiento organizativo y creativo, lo que hace que se ciernan sobre nosotros unas inseguras perspectivas de futuro. Si se opta por

la continuidad y descartamos la posibilidad de un final voluntario e inmediato, el futuro se situaría entre dos polos: o bien apostar por una tarea de mantenimiento de lo existente, o bien, si fuera factible, por realizar un esfuerzo de renovación con diversos aspectos y niveles de profundidad.

Sin pasar de un plano principalmente descriptivo, podemos ofrecer un somero diagnóstico de la situación actual en varias facetas de la vida de Fedicaria.

“Afiliados” a Fedicaria

Como dijimos, no existiendo la tal figura de “afiliados”, no se dispone tampoco de un censo de inscritos en la federación. Hace años Julio Mateos hizo algo parecido a un listado de miembros señalando, por ámbitos territoriales, la condición de “vinculados” o dispuestos a “recibir información”. Entonces los primeros ascendían a 121 y los segundos a 107, lo que sumaba 228 personas a las que había llegado, de alguna manera, la influencia de Fedicaria. Por otro lado, en los dieciséis años de revista han participado 142 autores diferentes. Si contamos con el número de suscripciones e inscripciones en la Lista Fedicaria, con los asistentes invitados a los XIV encuentros fedicarianos habidos hasta la fecha y con las personas que han colaborado mediante sus aportaciones por escrito a la revista, posiblemente el eco de nuestra federación alcance o supere ampliamente el número de 500 personas de distintos sectores educativos y académicos. Por tanto, el conocimiento de nuestra existencia entre las “vanguardias” de varios ámbitos cercanos al nuestro, aunque minoritario, puede considerarse una realidad firme. Pero también existe otra verdad nada halagüeña: la curva descendente de asistentes a los encuentros (acentuada en los últimos años por la ubicación madrileña del evento, dado que la capital no goza ni se beneficia, como en otras localidades, de un entorno fedicariano constituido), a los seminarios territoriales (que tiene un pasar estable pero languideciente) y otras actividades fedicarianas, de modo que, aunque Fedicaria ni por lo más remoto pretendió jamás convertirse en una organización de masas, sí requeriría, en cambio, una “masa crítica” para sostener una supervivencia digna y congruente con sus propósitos. A ello se suman otros dos factores, fácilmente detectables en los últimos años: la delegación de la carga de trabajo fedicariano en el Consejo y el envejecimiento biológico de éste (tres de sus ocho miembros son jubilados y la mitad superan los sesenta años) y de toda la federación, incapaz al parecer de un rejuvenecimiento generacional. Tal recambio o alternancia, hoy más bien improbables, deberían afectar, como puede imaginarse, no sólo

a la edad sino a la necesidad de incorporar problemáticas nuevas y no convertir la federación en un refugio nostálgico de los “buenos tiempos críticos”. No obstante, sería conveniente recapacitar adónde podría llevar un recambio o alternancia en este sentido: si a una “una nueva etapa” o a una organización sustancialmente distinta. En cualquier caso, conviene tener en cuenta el carácter y espíritu asociativo singular y voluntario de Fedicaria, no equiparable a organizaciones de naturaleza pública como partidos, sindicatos, la mayoría de ONGs, o simple comunidad de vecinos, las cuales se sobreentiende que tienen su razón de ser más allá de los miembros que las integran. En cambio, existen otras colectividades que surgieron, se desarrollaron y se extinguieron cumpliendo la voluntad de sus componentes y en función, especialmente, de que la actividad que les dio sentido y contenido se mantuviese o no. Sin ir más lejos los mismos grupos de renovación pedagógica que estuvieron presentes en el proceso constituyente de Fedicaria pertenecen, como la criatura resultante, a este tipo de colectividad.

-Suscriptores a Con-Ciencia Social: nuestra revista

La vida de la revista ha corrido en paralelo a la vida de la propia federación. Es, hoy por hoy, la seña identitaria más evidente y quizás nuestro patrimonio más tangible y duradero. La publicación en papel refleja el devenir de la federación, sus giros y sus diversas apuestas teóricas. Es un archivo inerte de nuestro devenir. Desde un punto de vista formal, la evolución hacia mejor resulta poco menos que un hecho indiscutible si comparamos los primeros números con los últimos. Se diría que en éstos, con algún matiz o salvedad, hemos logrado el formato y contenido adecuados, perfeccionando el elenco de colaboradores, la imagen perceptiva y la proyección internacional del producto final. No obstante, a pesar de la calidad de la publicación, perfectamente comparable con otras de su género, la base de su existencia y mantenimiento, contra todas las leyes del mercado, han sido fruto de las suscripciones propias mantenidas por los fedicarianos, ya que ha resultado un fracaso muy notable la suscripción institucional (muy reducida) y la venta al público (casi inexistente en la actualidad). El problema reside en que nuestras suscripciones, a pesar de una indudable y duradera fidelidad, tienden, por diversas causas, a reducirse erosionando la base mínima sobre la que podremos sobrevivir, lo que sin duda pone en grave aprieto el futuro de la publicación. En la actualidad estamos estancados en torno a las 200 suscripciones; a la altura de 2004 disponíamos de cien más y las cifras iniciales que facturaba la editorial Akal eran algo superiores 500 (cifra que incluía un mayor volumen de ventas al público). Se diría que ha habido un tránsito de un revista-anuario “de participación” (en los tres primeros números podían contarse en

torno a cincuenta firmas por año), dentro de la que existía un amplio abanico de firmas fedicarianas a otra revista de pensamiento en la que el factor colaboración externa ha ido siendo mayor y más académico. Así lo que se ganó en calidad se perdió en cantidad.

Por tanto, se ha producido una caída progresiva: los tres primeros números publicados por Akal tenía la referencia de los 500 ejemplares vendidos (lo que fue insuficiente para que la editorial prosiguiera más allá del número 3); a partir del cuarto, ya con Ediciones Díada, las ventas empezaron estando en torno a 400, luego pasaron a 300 y ahora, desde hace varios años, estamos alrededor de 200. Las razones de este declive tienen que ver con factores muy diversos pero muy particularmente se relacionan con el hecho de que en un principio la suscripción se tomó como una tarea "militante" en cada uno de los territorios. Afortunadamente la editora Díada, aunque adolece de muchos defectos de funcionamiento, hasta ahora ha sido una garantía de que hayamos podido mantener la revista en papel, lo que no es poco ya que ha servido, en buena parte, de ayuda fundamental para la supervivencia de la federación. Otra cosa es que hoy por hoy tengamos a la vista un proyecto de normalización conforme a las exigencias internacionales de carácter formal, digitalización de los números anteriores y opciones varias que puedan llegar a combinar el soporte en papel y el digital. En todo caso, quede apuntada, como señal de debilitamiento, el descenso de los suscriptores (que corre paralela a la de colaboradores internos) que ahora el Consejo está pretendiendo paliar mediante una campaña de difusión y expansión, que se nos antoja nada fácil porque la recuperación de antiguos suscriptores será, en algunos casos, tarea casi imposible y la captación de nuevos exigirá una distinta visibilidad de la revista en nuevos espacios en los que tradicionalmente no estamos presentes. En cualquier caso, puede afirmarse que la vinculación entre suscriptores de *Con Ciencia Social* y miembros (de ayer o de hoy) de Fedicaria es de un 40 %. Significa, sin duda que Fedicaria y la revista son cosas distintas, que de ninguna manera es un "boletín interno", ni siquiera "órgano de expresión", sino que tiene peso específico y ha ido ganando un espacio propio. Pero, al mismo tiempo, no es menos cierto que el motor que mueve la confección de C-S y garantiza su pervivencia en el mercado bibliográfico es Fedicaria (Informe de J. Mateos al Consejo en 2012).

-Investigación/formación

Fedicaria, como colectivo intelectual crítico, se ha alimentado del trabajo de investigación y reflexión de sus miembros. Se benefició de manera muy particular de la generación de tesis doctorales realizadas en los años noventa, que remataron, y a veces superaron, la tarea de construir de proyectos curriculares y unidades didácticas. Fueron estas tesis y sus autores (habitualmente profesores de instituto con tardía vocación investigadora) los que alimentaron nuevas inquietudes y perspectivas, que se prolongaron en una segunda generación de investigación académica, hoy casi extinta, en la década siguiente. A ello se unieron programas personales de trabajo (como el de Paz Gimeno, J. M. Rozada, o J. Gurpegui y J. A. Sánchez) u otros vinculados a los pocos departamentos universitarios de didáctica de las Ciencias Sociales (Cantabria, Sevilla) relacionados con Fedicaria. Cabe destacar, entre 2002 y 2012, el Proyecto Nebraska que pretendió un ensayo de investigación intergrupala e interterritorial que se fundaba en poner a prueba un mismo basamento metodológico aplicado al estudio sociogenético de la educación española. En su entorno se generó una colección de editorial de Octaedro (*Educación. Historia y crítica*), de la que salieron varios libros firmados por fedicarianos. En ese mismo tramo temporal se intentaron procesos de formación en relación con varias universidades (Salamanca, Zaragoza, Complutense), Centros de profesores y colaboraciones con otros colectivos (por ejemplo, REDES en Andalucía). Por otra parte, han tenido continuidad los procesos de investigación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de Sevilla, los trabajos habermasianos de Paz Gimeno, las investigaciones sobre la práctica en el aula (J. Merchán, A. Broncano o J. M. Rozada), las indagaciones asturianas de C. López sobre biopolítica, entre otros.

Sin embargo, al terminar la primera década del siglo y hasta hoy, la tensión investigativa ha ido menguando. Por diversas razones, entre ellas la edad, pasó el tiempo del encadenamiento de tesis doctorales dentro de programas más amplios (por ejemplo, las tesis asklepianas terminaron en los noventa y el Proyecto Nebraska como tal dejó de existir en 2012) y la investigación bajó en intensidad y se hizo más individualista dentro y fuera del ámbito académico. Algo parecido ocurrió en los procesos de producción de nuevos materiales y nuevas prácticas en los centros, tales como los programas de los deberes de la memoria seguidos en IES de Salamanca, Zaragoza o Madrid. Desde luego, la depresión en la tensión investigativa se refleja en la dificultad que hemos tenido para actualizar nuestras publicaciones correspondientes al tramo 2002-2012. Para cubrir adecuadamente la sección de nuestra página web ("Otras publicaciones fedicarianas. Bibliografía temática de Fedicaria") que recoge, por ámbitos de investigación, los trabajos y publicaciones de sus miembros, tuvimos

que hacer una relación por nombres y, después de mucho insistir, sólo aparecen siete autores. No obstante, el caudal de pensamiento crítico acumulado en estos años no es poco y los proyectos individuales no dejan de ser dignos de una valoración muy positiva. Sin embargo, todo apunta a una caída de la potencia intelectual de la federación, a un cierto anquilosamiento de inquietudes y miras, un apalancamiento en las ideas heredadas y a una falta de sensibilidad hacia las nuevas corrientes de pensamiento que hoy podrían renovar el espacio intelectual fedicariano. La revista, con la participación de gente más joven e ideas más nuevas, podría y debería ser una ventana abierta a ese aire fresco con el que convendría ventilar el habitáculo de nuestra federación. Ello no empece para que tratemos, como hacemos en ocasiones, de salvar del olvido la aportación de verdaderos maestros del campo intelectual de la tradición crítica.

En cualquier caso, de mantenerse esta atonía intelectual e investigadora, en un futuro no muy lejano los días de Fedicaria estarían contados. Como mucho, se podría mantener la revista como equipo de gestión de una empresa cultural, pero haciendo desaparecer de ella esa característica participación en sus páginas de los fedicarianos que dedicaron su tiempo a indagaciones originales en una perspectiva crítica, que pudieron plasmarse en las páginas de Con-Ciencia Social. Ya se puede entender que, de no prosperar nuevas ideas e inquietudes, los encuentros podrían derivar en una variedad de emotivo y cálido club de jubilados.

-Difusión y radio de influencia

La página web y la Lista Fedicaria se constituyeron como medios de comunicación y extensiones digitales de la influencia que podrían alcanzar la revista y las publicaciones en papel de los fedicarianos. La lista de Fedicaria ha tenido un uso muy limitado y nunca ha constituido un nexo de comunicación intelectual de lo que piensan y escriben los apuntados a la misma, que, en general, lo están de forma absolutamente pasiva. Apenas se escriben reseñas de libros u otras novedades culturales; no se ha convertido en vehículo de información y puesta al día. En cuanto a la página web, motivo de permanente discusión acerca de su alcance y características, sin duda ha jugado un papel mucho más positivo, a pesar de la historia de voluntarismo y trabajo casi exclusivamente personal. Carecemos de información sobre el número de sus usuarios y sobre la frecuencia y el tipo de documentación que se maneja. Ha sido, sin duda, muy estimulante para favorecer las relaciones internacionales (relativamente importantes en América Latina), pero ha actuado preferentemente como un valioso reservorio de información e

investigaciones fedicarianas, cuya actualización dinámica y adecuada ha sido y es un problema no resuelto satisfactoriamente. Hoy queda pendiente su configuración definitiva dependiendo de si la revista, cuando tenga formato digital, se alojaría en una nueva página o en esta misma.

De momento, esta infraestructura sumaria ha servido de consulta interna de documentos y para nuestra difusión pública, pero es preciso mejorar esta faceta y sobre todo la de la participación de los propios fedicarianos en tal empresa. Desde luego, pensar en una Fedicaria como exclusivo espacio digital, hoy por hoy, parece un despropósito.

-Relaciones con otras instituciones

Nuestra vida asociativa no ha cultivado la faceta de suscribir acuerdos o convenios formales con otras instituciones. Además ha predominado la autofinanciación a base de recaudaciones ocasionales y del gasto de los propios socios. De modo que tal asunto se ha desenvuelto normalmente a través del compromiso personal de algunos miembros que, actuando en nombre de Fedicaria, *gratis et amore*, han realizado diversas actividades en colaboración principalmente con algunas universidades, centros escolares y otras instituciones. La fórmula habitualmente consistía en aportar nuestro logo y nuestro trabajo a cambio de llevar al conocimiento público la existencia de nuestra federación. Esta actividad ha quedado muy limitada porque en muchas ocasiones parecería que los propios fedicarianos separan su condición societaria de su estatus universitario o docente sin más. No obstante, se produjo una serie interesante de cursos de formación en la Universidad de Salamanca, un seminario con el CEINCE (Berlanga de Duero), actividades en Centros de Profesores y algunas actividades en las Universidades de Sevilla y Zaragoza. También cabe destacar las actuaciones con sociedades como la andaluza REDES, o, más recientemente, como "El Club de la Palabra" de Huesca. Por otro lado, el contacto con algunas universidades latinoamericanas no deja de ser una puerta explorada de forma aun muy tímida. La fórmula de que Fedicaria pudiera financiarse tomando a un fondo común un porcentaje de lo recibido en calidad de ponentes en actividades de formación quedó casi sólo enunciada y pronto descartada.

Las extensión institucional y social ha sido, pues, limitada y ocasional. Lo hecho hasta ahora, no obstante, deja acumulado un capital de conocimiento de Fedicaria que se podría utilizar mejor si nos acompañaran otras circunstancias más favorables. Es, por tanto, una veta por desarrollar.

-Situación y perspectivas del Consejo y los encuentros.

Fedicaria posee la virtud de funcionar sin necesidad de haberse dotado de una estructura orgánica compleja o rígida. La idea de una sociedad de amigos dedicados a una tarea común, aunque no ha impedido controversias, disensos y conflictos, en cambio, no ha sido obstáculo para una navegación basada en el interés compartido y voluntario. El Consejo editorial hace de equipo directivo de la federación y está compuesto por ocho miembros. Se trata de esos órganos en los que a sus componentes les cuesta más entrar que en salir. Es una actividad gravosa en trabajo y dinero, que no proporciona mérito profesional alguno. Formado en la actualidad por ocho personas, tres de ellos estuvieron en la fundación de Fedicaria en 1995 y la mayoría han permanecido más de diez años en esas tareas. Como es sabido, el Consejo celebra una reunión anual abierta a todos los afiliados, donde se gestiona el contenido de la revista y se planifican actividades, como los encuentros, de la federación; sus miembros se reclutan entre los territorios pero no hay procedimiento de selección distinto a la propuesta de unas personas o territorios por otros y voluntariedad de los interesados. Normalmente funciona por consenso, si necesidad de votar. Por lo general, se ha tenido una manga muy ancha a la hora de aceptar voluntarios, lo que a veces ha ocasionado problemas. Sin embargo, el conflicto más grave dentro del Consejo fue el desprendimiento del grupo Asklepios de Cantabria en 2006-2007, que había estado en la fundación de la federación y en toda la historia posterior. Su abandono se produjo en medio de una división del órgano directivo, que fue superada en los años siguientes. El resto de las deserciones no fueron demasiado traumáticas y no afectaron de modo importante al trabajo habitual.

Ya hemos mencionado que este órgano, de no renovarse en un plazo razonable, se va aproximando a la imagen de un "Consejo de ancianos". La antigüedad y perseverancia del "núcleo duro" de consejeros, sin duda, ha hecho posible la persistencia de la federación, pero no garantiza su futuro a medio plazo. Sin que ello suponga pensar que en nuestra historia la cualidad de la juventud,

por sí misma, haya dado impulso ni al Consejo ni a la misma Federación. Sí lo ha hecho, en cambio, el redoblado esfuerzo en torno a metas compartidas.

El otro órgano de socialización interna y toma de decisiones son los encuentros bianuales, donde se dan cita los fedicarianos de diversos territorios. Aquí también se han producido cambios. Se ha consolidado un grupo de asistentes pero se ha ido perdiendo contacto con muchos antiguos socios. En este caso, también han mutado los temas e intereses de los asistentes. En principio, los encuentros que nunca se pretendió fueran masivos (entre 60-70 personas), sí que eran un acicate para mantener la relación personal, pero también para incorporar, cuando se celebraban rotativamente en cada zona, invitados y dar a conocer la federación. Con el actual recurso a celebrarlos en Madrid, desaparece esta última virtualidad y las reuniones se hacen más pequeñas en número (en torno a 30 personas), lo que reduce las posibilidades de multiplicar los efectos del esfuerzo de celebrar el evento. Una de las particularidades de estos encuentros es que habitualmente los asistentes dejan a "los del Consejo" que afronten los problemas de futuro de Fedicaria. Esta cómoda costumbre delegativa debería cambiar en el encuentro de 2013 pues la necesidad de afrontar los problemas de supervivencia de la federación afecta a todos y no sólo al "aparato directivo" agrupado en torno al Consejo.

-Propuestas de debate en el plenario

A modo de menú ampliable por las propuestas traídas por los seminarios territoriales y miembros a título individual, se sugieren, siguiendo la argumentación hecha más arriba, los siguientes temas:

*Sobre las posibilidades y fórmulas de mantener y ampliar la "afiliación" y la participación de los fedicarianos.

*Sobre las posibilidades y los medios para mejorar las suscripciones a la revista.

*Sobre el futuro, formatos y contenidos de la revista.

*Sobre la investigación y producción de ideas dentro de Fedicaria.

*Sobre Fedicaria y las actividades de formación.

*Sobre la difusión y conocimiento: página web, Lista Fedicaria y otras.

*Conexiones con otras instituciones y ampliación radio social.

*Sobre rejuveneciendo y recambios en todas las áreas de gestión de la federación.

*Sobre la viabilidad del futuro de Fedicaria, su revista y sus instrumentos de presencia pública.

Salamanca, 22 de marzo de 2013

ANEXO I

INFORME SOBRE SUSCRIPCIONES PERSONALES A CONCIENCIA SOCIAL

Madrid, febrero de 2012

A partir informe sobre suscripciones a Con-ciencia Social, con datos de 2011 aportados por Diada, se aportan los siguientes datos y algunas consideraciones. Se ha ordenado el listado de suscriptores de forma que sea más significativo para nuestro estudio interno.

Descripción y algunas explicaciones

Resulta evidente que allá donde Fedicaria tiene alguna presencia es donde hay más o menos suscripciones. El recuento por territorios (en nuestros cálculos usamos regiones o provincias, porque con ello nos entendemos mejor) arroja estos números:

Territorio	Número de suscripciones	Número de suscriptores
ANDALUCÍA	38	35
ARAGÓN	37	20
SALAMANCA	36	23
ASTURIAS	17	14
NAVARRA	10	9
VALENCIA	8	7
MADRID	5	5
GALICIA	4	4
CANTABRIA	4	4
PAÍS VASCO	3	3
BARCELONA	2	2
MURCIA	1	1
CÁCERES	1	1
SORIA	1	1

CIUDAD REAL	1	1
total	168	130

La tabla se complementa y se entiende mejor con el ANEXO, pero vale, en principio para apreciar la distribución territorial. También para aclarar que la diferencia entre las suscripciones y suscriptores se debe a que a varias personas le llega más de una revista (ver detalles de esta circunstancia, también en el ANEXO).

Los 129 suscriptores se dividen en las siguientes categorías:

* **51 de Fedicaria.** Esta categoría (Fedicaria) quiere decir que el suscriptor tiene o ha tenido algún vínculo orgánico con la Federación, asistiendo a seminarios, a encuentros, etc. No se entra a ninguna otra distinción o matiz. Adviértase que son más las personas que estarían en esta situación y que no están suscritas o están suscritos dentro del "paquete" que recibe un compañero (caso de los 17 ejemplares que figuran a nombre de Juan Mainer). La relación entre miembros de Fedicaria y suscripciones, incluyendo la circunstancia de que éstas sean más de una, es compleja y se detalla en el ANEXO. Destacaría el hecho de que bastantes suscripciones "del principio", incluso cuando son dobles han permanecido "fieles" como interesados en la publicación desde hace quince años, aunque bastantes de ellos no participan hoy en actividades fedicarianas.

En cualquier caso puede afirmarse que la coincidencia entre suscriptores de *Con Ciencia Social* y miembros (de ayer o de hoy) de Fedicaria es de un 39,5 %. Significa, sin duda que Fedicaria y C-S son cosas distintas, que de ninguna manera la revista es un "boletín interno" sino que ha ido ganando un espacio propio. Pero al mismo tiempo, como veremos con los datos que siguen, es cierto que el motor que mantiene no solo la confección de C-S sino su pervivencia en el mercado bibliográfico es Fedicaria.

* **5 Amigos y colaboradores:** Me refiero en este caso a personas que sin participar en encuentros de Fedicaria son amigos y, además, han participado como ponentes en actividades nuestras o como autores en trabajos de C-S. Es una categoría interesante pues hay bastantes personas más que reuniendo esas características no tienen suscripción y tal vez podrían tenerla o podrían propiciar el incremento de suscripciones institucionales.

* **42 son Amigo/a.** Esta categoría simplemente indica que la persona está localizada y tiene la suscripción, sin duda, por contacto

directo con alguien de Fedicaria. Por decirlo así decirlo, los pertenecientes a este grupo son expresión de una política de expansión de la revista dirigida a personas allegadas, amigas, etc. El número es importante sobre todo si se tiene en cuenta que es aún mayor porque no he llegado a indagar en todos los territorios y, muy probablemente, hay suscriptores que se debían incluir aquí y no en la cuarta y última categoría que sigue.

*** 31 se catalogan como "No sé".** Esto significa que son suscriptores que yo, con la ayuda de Paco y Juan, no tenemos ubicados. En principio son personas que tienen una suscripción por el interés que en sí les suscita la revista. Que no la adquieren por una influencia directa de miembros de Fedicaria. Pero ya he indicado que, con seguridad, estos 31 son menos porque algunos de ellos habrían de pasar a la categoría anterior de *amigos*.

Un superficial balance histórico

Las ventas han ido decreciendo. Si tenemos en cuenta que en la información de Diada (2011) figuran 30 suscripciones institucionales, sumadas a las 168 personales que hemos visto, hacen un total de 198. Digamos que con las ventas directas y por librerías el volumen total de ventas es un poco más de 200 ejemplares. Ciertamente un número reducido si tenemos en cuenta las suscripciones de años pasados (del 2003 al 2006) oscilaban entre 277 - 295 - 278 - 244, ... Y que el número de ventas directas o por distribuidora que en pasados informes nos dieron también era superior.

El decrecimiento de las suscripciones se ha dado en todos los lugares, especialmente acusado en Cantabria (de una treintena a cuatro). Y se ha notado también la pérdida de suscripciones militantes sufragadas con fondos de grupos "de origen" que al estar inactivos ya no pueden mantener esa aportación.

Nota.- A raíz de este informe se adoptaron algunas medidas en el Consejo con vistas a fomentar la suscripciones y ventas de la revista. No sabemos el resultado (en el caso de que haya alguno) pues dichas medidas están en curso de realización.

Paco García	2
Javier Merchán	3
Julio Mateos	2
Raimundo Cuesta	5
Juan Mainer	17 (*)
Javier Gurpegui	1
Carlos López	1
David Séiz	1

ANEXO

Miembros del Consejo

(*) En todas estas revistas que suscribe Juan Mainer hay que incluir los ejemplares que se reparten entre miembros del seminario de Fedicaria-Aragón, Mario, Pilar, Paz, J. Gurpegui, Koldo, Jesús Ángel) aunque algunos ya tienen suscripción propia como figura abajo.

Suscriptores agrupados por territorios con especificación de si son o han sido participantes en encuentros o seminarios de Fedicaria o no y otras observaciones

ASTURIAS	Josetxu Arrieta	1	No sé
ASTURIAS	Antonio Bernardo García	1	No sé
ASTURIAS	María Dolores Domínguez	2	Fedicaria
ASTURIAS	Conchita Maldonado	1	No se
ASTURIAS	José Fernando Gallego	1	No se
ASTURIAS	Juan Carlos González	1	No se
ASTURIAS	Paula Gonzalez- Vallinas	1	Fedicaria
ASTURIAS	Guillermo Palacio	1	No se
ASTURIAS	José María Rozada	2	Fedicaria
ASTURIAS	José Luis San Fabián	1	Fedicaria
ASTURIAS	María José Villaverde	2	Fedicaria
ASTURIAS	Mariano Martín Gordillo	1	No sé
ASTURIAS	María Viejo	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Antonio Carmona	1	Fedicaría
ANDALUCÍA	Purificación Astorga	1	Amiga
ANDALUCÍA	Maria Josefa Civantos	1	Amiga
ANDALUCÍA	Rosa María Ávila	1	Amiga
ANDALUCÍA	Nicolás de Alba	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Javier de Prado	1	Amigo
ANDALUCÍA	Francisco Díez Belinchón	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Olga Duarte	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Jesús Estepa	1	Amigo
ANDALUCÍA	Ricardo Fernández	1	No sé

ANDALUCÍA	Francisco Flores	1	Amigo
ANDALUCÍA	Pedro García	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Luz García	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Carmen García Ruíz	1	Amiga
ANDALUCÍA	Andrés García	1	Amigo
ANDALUCÍA	Antonio Garrido	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Francisco J. Gonzáles	1	Amigo
ANDALUCÍA	Antonio Luzón	1	Amigo
ANDALUCÍA	Maria Dolores Martín	1	Amiga
ANDALUCÍA	Juan Francisco Ojeda	1	Amigo
ANDALUCÍA	José Luis Ortega	1	Amigo
ANDALUCÍA	Vicente Pérez	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Rafael Porlán	1	Amigo
ANDALUCÍA	M ^a Carmen Tejera	1	Amiga
ANDALUCÍA	Gabriel Travé	1	Amigo
ANDALUCÍA	Alejandro Villanueva	1	Amigo
ANDALUCÍA	Francisco Gil Salvador	1	Amigo
ANDALUCÍA	Antonio E. Gómez	1	Amigo
ANDALUCÍA	Manuel A. Torres	1	No sé
ANDALUCÍA	Maria Luisa Romero	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	Enrique Montañés	1	No sé
ANDALUCÍA	Jorge Moreno	1	Fedicaria
ANDALUCÍA	José Manuel Palomo	1	No sé
SALAMANCA	Ángel Álvarez	2	Amigo colaborador y
SALAMANCA	Jesús Baigorri	1	Amigo colaborador y
SALAMANCA	Angela Barrón	1	Amiga

SALAMANCA	Araceli Broncano	1	Fedicaria
SALAMANCA	Guillermo Castán	1	Fedicaria
SALAMANCA	Juan de Manuel Alfageme	2	Fedicaria
SALAMANCA	María José Díez	1	Amiga
SALAMANCA	Ángel Encinas	1	Fedicaria
SALAMANCA	Agustín García Laso	2	Amigo y colaborador
SALAMANCA	Antonio Ovidio Gómez	2	Fedicaria
SALAMANCA	Manuel González Marcos	2	Amigo
SALAMANCA	Delfín González	2	Fedicaria
SALAMANCA	Ramón Jaime López	1	Amigo
SALAMANCA	Jesús López Santamaría	2	Fedicaria
SALAMANCA	Jesús Martín Sánchez	1	Amigo
SALAMANCA	Vega Pescador	1	Amiga
SALAMANCA	Antonio Molpeceres	1	Fedicaria
SALAMANCA	Agapito Sánchez	1	Fedicaria
SALAMANCA	Pilar Sarto	1	Amiga
SALAMANCA	Marisa Vicente	2	Fedicaria
SALAMANCA	Javier Montero Giro	1	Amigo
ARAGÓN	Natividad Bel	1	Amiga
ARAGÓN	Mariano Buera	1	Amigo
ARAGÓN	Juan Carlos Duce	1	No sé
ARAGÓN	José Domingo Dueñas	1	Amigo
ARAGÓN	Oilar Escolano	1	No sé
ARAGÓN	Juan Carlos Ferré	1	Fedicaria
ARAGÓN	Carlos Franco	1	Amigo

ARAGÓN	Mario Franco	1	Fedicaria
ARAGÓN	José Luis Jiménez	1	Fedicaria
ARAGÓN	Paz Gimeno	2	Fedicaria
ARAGÓN	Rosa M ^a Jordana	1	Amiga
ARAGÓN	Herminio Lafoz	1	Amigo
ARAGÓN	Javir G. Ledesma	1	Amigo
ARAGÓN	Angel Lorente	1	Fedicaria
ARAGÓN	Jesús Angel Sanchez	1	Fedicaria
ARAGÓN	Amparo Roig	1	Amiga
ARAGÓN	Carlos Perrela	1	Amiga
ARAGÓN	M ^a Carmen Potoc	1	Amiga
NAVARRA	José Miguel Gastón	1	Amigo
NAVARRA	Jon Etxeberría	1	Amigo colaborador y
NAVARRA	Guillermo Herrero	1	No sé
NAVARRA	Jose Mari Izco	1	No sé
NAVARRA	José Luis Larrea	2	Fedicaria
NAVARRA	Begoña Larrucea	1	Fedicaria
NAVARRA	Cesar Layana	1	No sé
NAVARRA	José Miguel Lana	1	No sé
NAVARRA	Miguel Angel Zabalza	1	Fedicaria
VALENCIA	Manuela Balanza	2	Fedicaria
VALENCIA	Rafael Climent	1	No sé
VALENCIA	Vicente Llacer	1	No sé
VALENCIA	Angels Bonafé	1	Amiga
VALENCIA	Enric Plá	1	Fedicaria
VALENCIA	Xose M. Souto	1	Fedicaria
VALENCIA	Rafael Valls	1	Fedicaria

GALICIA	Carlos Fernández	1	No sé
GALICIA	Carlos González	1	No sé
GALICIA	Ramón López Facal	1	Fedicaria
GALICIA	Victor Manuel Santidrían	1	No sé
CANTABRIA	Lourdes Durantez	1	No sé
CANTABRIA	Alberto Luis	1	Fedicaria
CANTABRIA	Fernando Mañero	1	Fedicaria
CANTABRIA	Antonio Martín	1	Fedicaria
MADRID	Silvia Casado	1	Amiga
MADRID	José Miguel Jorquera	1	Amigo
MADRID	Rafael Mayoral	1	Amigo
MADRID	Carmen Varona	1	No sé
PAÍS VASCO	José Javier Fernández	1	No sé
PAÍS VASCO	Pedro Alberto Novo	1	No sé
BARCELONA	Encarna Hidalgo	1	No sé
BARCELONA	María Dolores Juliano	1	No sé
MURCIA	Jesús García García	1	No sé
CÁCERES	José Hinojosa	1	No sé
SORIA	Pedro Muñoz	1	No sé
CIUDAD REAL	Juan Sisinio Pérez	1	Amigo colaborador y

ANEXO II

Relación de colaboradores de la revista por profesión

1997-2012

*Total: **142**

*Univ....59

*IES.... 49

*Prima...2

*Otros 32

*Número de textos firmados por persona:

*Cuesta, R. 18

*Mainer, J. 17

*Mechán, J. 13

*Mateos, J. 12

*Gimeno, P. 8

*Luis, A. 8

*Sánchez, J. A. 8

*García, P. 8

*Valls, R. 8

*Seiz, D. 8

*Rozada, J. M. 7

*Cardoso, H. 7

*Souto, X. 7

*López, C. 7

*Viñao, A. 6

Los datos sugieren una estrecha relación entre producción y estancia en el Consejo. Existe un núcleo de colaboradores habituales fedicarianos, los cuales en su mayoría han pertenecido o pertenecen al Consejo y constituyen el "núcleo duro" de la institución y de la revista. Ahí se encuentra la dirección de facto de la federación. Por el contrario, aunque es numerosa y porcentualmente elevado el número de autores de procedencia universitaria (y muy escaso el de primaria), salvo en el caso de A. Viñao las colaboraciones han sido muy ocasionales.

Bibliografía citada

-CUESTA, R. (1996). Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995). En Grupo IRES (coord.). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales*. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el área de Ciencias Sociales. Sevilla: Alfar, pp. 151-175..

-CUESTA, R (2003). "Historia, educación y didáctica crítica. Consideraciones fedicarianas". Burgos: Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 927-938. También consultable en *Revista Litorales*, nº 2, agosto 2003, 14 págs. disponible en:
<http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigación/institutos/web-litorales3/barres...>

-CUESTA, R. y MATEOS, J. (2003). Mirando el futuro de Fedicaria desde un presente y un futuro manifiestamente mejorables. En J. M^a Rozada (coord.). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Ediciones KRK, pp. 257-274.

-LLÀCER, V. (2005). Otra Versión de la biografía de Fedicaria y una propuesta mínima de organización confederativa. En Grupo Gea-Clío (comp.). *Espacio público educativo y enseñanza de las Ciencias Sociales*. X Encuentro de Profesores de Fedicaria Valencia: Nau Llibres, pp. 149-153.

-MAINER, J. (2001). Fedicaria: un foro para la didáctica crítica de las Ciencias Sociales. En J. Mainer (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, pp. 7-21.

-MARTÍN, A. (2003). La aventura fedicariana como viraje con retornos ¿Qué fue de los problemas del presente? En J. M^a. Rozada (coord.). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Ediciones KRK, pp. 223-232.

-MATEOS, J. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca. En J. Mainer (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, pp. 61-80.

-MATEOS, J. (2012). Informe al Consejo. Madrid, 2012.

El presente (y futuro?) de Fedicaria

Paz Gimeno

Fedicaria- Aragón

1. Introducción

Entiendo a Fedicaria como una "construcción simbólica" que supone una innovación creativa y "alternativa" dentro del panorama intelectual de nuestro país. Esto no implica que sea un nodo de poder al uso, ni que tenga una visibilidad en los medios pero, precisamente por ello, mantiene esta característica de ser "diferente".

Sus rasgos de:

- Mantener una independencia institucional,
- Autofinanciarse por sí misma , lo que le permite ser libre en sus actuaciones,
- La libertad de sus miembros para estar o no en Fedicaria,
- El mantenimiento, casi autofinanciado, de un órgano de expresión intelectual (ConCiencia Social) que se mueve dentro de los parámetros aceptados por la colectividad académica,
- La diversidad de temáticas y perspectivas teóricas que bajo la cobertura de una pensamiento didáctico crítico, plantean un pensamiento crítico sobre la escuela y para la escuela,

me parecen loables y dignos de ser mantenidos, por lo que considero que merece la pena esforzarnos, en la medida de nuestras posibilidades, por la pervivencia de Fedicaria.

¿Su futuro? Quizás debamos pensar solamente en su "presente" y seguir construyéndolo, como hasta ahora, paso a paso. Quizás sea más fácil comprender qué es Fedicaria si le aplicáramos una mirada genealógica, y creo, que para ello todavía nos falta perspectiva histórica.

Por todo esto desearía que estas reflexiones sirvieran para alimentar la ilusión compartida por una "inestable e indefinida" Fedicaria.

2. Sobre el diagnóstico de la situación actual:

Considero acertada la descripción realizada por Rai y Julio acerca de la situación actual de Fedicaria, pero creo que la interpretación adolece de un punto débil: el supuesto del que partía el texto al que se alude ("Mirando al futuro de Fedicaria...", Gijón 2002) recogía unos principios teóricos que se suponía eran compartidos plenamente.

Desconozco si tales planteamientos habían sido debatidos y aceptados en el seno del Consejo, y por tanto respondían a las expectativas colectivas, pero en las Jornadas de Gijón no se convirtieron en tema principal.

A esto cabría añadir que dada la informalidad y espontaneidad que caracteriza la adhesión a Fedicaria, no cabe plantear una total univocidad en las posiciones teóricas. Quizá fuera más realista ir buscando esos enlaces (en lugar de fijarnos en las diferencias) en los diferentes trabajos que se puedan presentar en las Jornadas o elaborar en nombre de Fedicaria en lugares públicos. A mi juicio este enlace reside en la búsqueda y construcción de un pensamiento crítico acerca de la escuela, tanto sobre su comprensión de lo que ya es como de lo que "debería" ser (diferenciando siempre el plano analítico del normativo). Poner barreras como "*esto es fedicariano o esto no*", "*hay posiciones divergentes en el seno de Fedicaria sobre la comprensión de la escuela*"...creo que no favorece ni al pensamiento crítico ni a la apertura de nuevas perspectivas o colaboraciones.

Por el contrario "sentirse bien" o "a gusto" dentro de Fedicaria, sabiendo reconocida la aportación que se haga (sin el juicio de criterios de dentro/fuera) así como la libertad para estar y contribuir según las posibilidades individuales, son, en mi opinión, los puntos fuertes a mantener y acrecentar en Fedicaria y los que convierten a esta asociación en un VALOR SOCIAL e INTELECTUAL dentro del contexto educativo en el que nos encontramos

3. Sobre la definición original de Fedicaria (Sevilla, 1995)

Comparto y considero que se debe mantener:

- la autocomprensión de "**ser una plataforma de trabajo intelectual**",

- que tiene la meta de "**hacer efectivos los postulados de un pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar en la que actuamos y sobre la que pensamos**".

En cambio, suprimiría algunas expectativas expresadas y que no están a nuestro alcance como "ser capaz de influir en la profesión docente de CCSS", (y sin añadir restricciones disciplinares).

4. Propuestas a considerar:

a) *De contenido:*

Lo que une a las personas es tener una actividad en común. A este respecto yo creo que en Fedicaria tenemos ya algunas acciones que nos implican colectivamente, como:

- la revista de Conciencia Social:

Creo que no le sacamos suficiente partido a una "producción" que además de ser nuestra presentación hacia el exterior, nos implica colectivamente. Se lleva a cabo un esfuerzo importante para sacar una revista anual y ese esfuerzo no se rentabiliza.

Quizá debiéramos concretar una serie de tareas que fueran ligadas a este hecho, y repartirlas, no sólo entre los miembros del Consejo sino con el resto del colectivo, o como otra opción, ampliando las personas del Consejo. Que sólo una persona coordine un nº quizá sea excesivo, a lo mejor se precisarían 2 ó 3 (Podrían comentar su experiencia de este año Juan y Javier). También se podría separar la revisión del contenido de los artículos de la revisión formal (Marien se ofrecía a esto último) y delegar su revisión de contenidos entre diferentes miembros en función de la temática (no todos los miembros del Consejo revisar todos los artículos).

Además, en la revista suelen aparecer artículos escritos por miembros de Fedicaria (producción propia). Tales artículos pasan al olvido una vez publicados y podrían ser fuente de trabajo para las Jornadas bienales (exposición, debate, ampliación, etc.).

A esta actividad se podrían añadir otras como:

- preparar materiales para cursos de formación que se podrían ofrecer a alguna Universidad (nacional o extranjera). La forma de realizar estos curso deberían ser organizadas en cada caso y en función de disponibilidades (se podría aprovechar que ya hay personas que ya están aportando su colaboración en el Master de Formación del profesorado, por ejemplo).

b) De carácter conceptual

1. La identidad de Fedicaria debería mantener ese carácter fluido que se le atribuye en el documento de Rai y Julio, evitando radicalizar principios o tesis, de manera que cualquiera que pueda sentirse identificado con algunas de las producciones que se presenten en Fedicaria pueda "identificarse" libremente con ella.

Creo que la identidad no debe entenderse como concepto pre-reflexivo o excluyente, sino fruto de la reflexión y de la voluntad libre de sentirse como parte de un colectivo. Las identidades tradicionales generan movimientos autoritarios, las post-tradicionales están abiertas a la crítica y se generan y se retroalimentan en la deliberación intersubjetiva con actitud cooperativa (que es lo que pretendemos hacer ahora en Fedicaria).

2. La cooperación es un valor necesario para la autoconservación social (en el sentido genuino del término, sin valoraciones). Ahora en Fedicaria se hace indispensable. Hacemos crítica de los valores individualistas, de la vacuidad de las relaciones comunicativas, de las redes de poder que se filtran en nuestras relaciones personales y sociales... esta crítica nos compromete con el deseo de cooperación, colaboración y compromiso cuando se trata de defender unos valores alternativos a los dominantes y sobre todo de transmitirlos socialmente.

c) De carácter organizativo:

Creo que se debería hacer un listado concreto de tareas a realizar, una vez determinadas las acciones a llevar a cabo y éstas deberían repartirse entre todos, pero sin esperar que una persona se "postule" para ello, es decir, si pensamos que alguien puede realizar algo bien (ya nos conocemos todos) pedírselo directamente y si ésta no puede hacerlo por un motivo legítimo pues proponer a otra.

También deberíamos evitar la valoración negativa de una gestión. Si alguien no realiza bien su tarea deberíamos otorgar autoridad al Coordinador para poder hacer una llamada de atención a esa persona. Hablar claro y directo es más útil y eficaz que lamentarse. Asimismo, habría que reconocer públicamente el trabajo bien hecho, algo que no prodigamos.

e) Relación con el exterior:

Pienso que sería muy útil e interesante establecer cauces más específicos con alguna Universidad o institución oficial. Sin perder la independencia de criterios, pero sí estrechando lazos de colaboración. Quizá no sea al mejor momento económico para ello, pero podríamos proponer nuestra colaboración (gratuita) con alguna actividad formativa, proyecto de investigación, etc., etc. Se me ocurre que la idea de acercarnos a las Universidades de Verano (como ya se hizo en Jaca) podría ser una fórmula (la Universidad de Verano de Teruel está por explorar).

La opción de colaborar con la revista "Conjeturas" es una oportunidad interesante. Podríamos intercambiar artículos, que no siempre tienen que ser de nuestra autoría (pedir colaboraciones...)

Y por último:

Replantear la ubicación geográfica de las Jornadas bienales. Buscar sitios donde tengamos cierta posibilidad de "atraer" a gente joven, alumnos, conocidos...etc. (por ejemplo: Huesca)