

El rastro del nuevo conservadurismo en la enseñanza y algunas ideas para contestarlo desde una didáctica crítica

Una lectura retrospectiva de nuestros editoriales

Tal y como debe ser, los editoriales de *Con Ciencia Social* han ido hilvanado su relato mediante una determinada interpretación de los avatares que en los últimos años han destacado en el mundo de la educación y de la cultura. Con el pulso del tiempo se ha modulado la perspectiva crítica que también engarza esos editoriales. Así, mediante la lectura retrospectiva de nuestro anuario podemos reconstruir una determinada reflexión sobre la historia más reciente de la escuela, sobre los poderes que atraviesan el campo educativo pugnando entre las reformas y las tradiciones, sobre la sociedad, sobre la pedagogía y otras áreas adyacentes.

Haremos una recapitulación de lo que escribimos ayer para entender mejor y con más fundamento lo que escribimos hoy.

Hace ocho años, la portada del diario ABC (10/10/96) lamentaba en tono apocalíptico la ignorancia de nuestros jóvenes estudiantes sobre temas históricos tan "esenciales" como las cuevas de Altamira, la figura de Julio Cesar o de Felipe II. Bien pudiera tomarse esta voz de alarma (u otra de las manifestaciones en el mismo sentido que por las mismas fechas se hicieron públicas) como señal de partida para una avalancha de opiniones, informes, pronunciamientos entre oficiales y oficiosos, debates y demás armamento de lo que, por sus dimensiones, se llamó *guerra de las humanidades*. Una guerra incruenta librada en el espacio simbólico entre muy desiguales contrincantes, pues no se tardó mucho en hacerse patente la nítida hegemonía de un "retrohumanismo" partidario de restaurar la vieja historiografía decimonónica, el "redisciplinamiento" de la historia

escolar según las directrices de su más vetusto código y el retorno a un esencialismo patriótico que, desde entonces, no ha dejado de extenderse como verdad incuestionada. Una muy reciente expresión de ello para el consumo masivo es una serie que bajo el nombre de *Memoria de España* emite la Primera Cadena de TV. Una serie documental que en la que se transmite, por mucho que no sea esa la intención explícita de los historiadores que la asesoran, que la *esencia* de España, de alguna manera, se remonta a los neanderthales.

La ministra Esperanza Aguirre en representación del estamento político, la Real Academia de la Historia como genuina autoridad académica y una mayoría de los profesores de instituto formaron una *Santa Alianza* para la restauración de la Historia “de siempre”. La operación se justificaba, curiosamente, culpando a una reforma más de papel que real, —la LOGSE—, de la pérdida de nivel de los alumnos, lo cual, por cierto, nadie pudo nunca demostrar. Ese discurso trasciende el mandato de Esperanza Aguirre, se acaba consolidando firmemente como sustentado por el *sentido común*, gana una amplia base social durante el “silencioso” mandato de M. Rajoy y, por fin, culmina el proceso con la aprobación, a comienzos de 2001, de los decretos de enseñanzas mínimas para el currículum oficial, siendo ya titular del Ministerio Pilar del Castillo. La única oposición al *revival* curricular de la historia en este trayecto vino de los nacionalismos periféricos; es decir, del mismo afán nacionalizante referido a otras patrias.

Es pertinente constatar aquí dos cosas. No hubo durante la campaña de restauración de la *historia monumental y de anticuario*, que diría Nietzsche (ver editorial de *Con Ciencia Social* nº 3), casi ninguna reacción política, sindical o cultural con presencia significativa. Ni tampoco la hay ahora. En segundo lugar, no conviene olvidar que los inicios de aquella ofensiva conservadora encontraron el terreno libre de obstáculos gracias al desvanecimiento, casi inmediatamente

después de la proclamación de la LOGSE, del impulso y la voluntad reformista en la administración del PSOE. Por eso hay más de continuidad que de ruptura en las *políticas curriculares* emanadas del bipartidismo turnante en el Gobierno central y en los de las comunidades autónomas durante los últimos veintitantos años. Tesis ésta que es ampliable, y así más comprensible, a la continuidad de las *políticas educativas*, tal y como hemos mantenido en varios trabajos fedecarianos, (ver, especialmente, los editoriales de *Conciencia Social* 2 y 5 y el artículo de Jose M^a Rozada en el número 6).

Pero esos cambios curriculares (tanto los que van en un sentido como los que van en el contrario), realmente, no tienen la trascendencia en las aulas que sus mismos promotores suponen, pues los subsuelos de las *culturas de la escuela* están bien blindados contra los ruidos y presiones que en la estratosfera burocrática y académica puedan producirse. Lo que realmente debe llamar nuestra atención es que la victoria conservadora en la *guerra de las humanidades* era simbólica manifestación de una *modernización conservadora* en el orden económico, social y cultural que ya desde la llegada al poder de R. Reagan y M. Thatcher se venía produciendo en USA y Gran Bretaña, respectivamente.

Así, con cierto retraso, también han llegado a España las reformas escolares que son acordes con una amplia remodelación de la dominación capitalista tras la quiebra del modelo keynesiano.

Sin duda, una serie de circunstancias han favorecido el triunfo de esas políticas neoconservadoras (neoliberales), como serían, entre otras, la desaparición de los regímenes comunistas, el debilitamiento de los Estados-nación frente a la creciente globalización financiera, el respaldo del amplio colchón de las clases medias incorporadas al llamado "capitalismo popular", la desmovilización social y el control ejercido sobre los medios de comunicación y la industria del entretenimiento por los gobiernos y grupos económicos y sociales.

Las pautas de esta estratégica operación para la entronización del neoliberalismo tienen como ejes guía la mercantilización y la privatización de la vida y de las instituciones. Ambas se plasman en el modelo de escuela que se promueve en el momento presente. Sin embargo no debe escapárse nos un importante matiz: la mercantilización, y consiguiente desregulación en la dimensión gestora de los centros de enseñanza que han de competir por la clientela, viene acompañada por una regulación y afán de control jacobino sobre el currículum y las certificaciones académicas. Particularización, al fin y al cabo, de lo que ocurre en el actual modelo de sociedad globalizada: desregulación en lo económico y fuerte control del campo simbólico.

El calado de la situación puede valorarse como la configuración de una nueva hegemonía, en términos gramscianos, que como tal va más allá de las coyunturales alternancias en el gobierno de unos u otros.

Tras constatar, finalmente, en este relato, el naufragio de proyectos reformistas y la complejidad de las prácticas escolares, absolutamente inmunes a cualquier concepción tecnicista de la didáctica, hemos de combatir la resignación mediante una agenda de actuaciones inspirada en una *didáctica crítica*. Se exige, como premisa, desvelar la naturaleza y funciones de la escuela en la era capitalista y poner bajo sospecha tanto discurso de progreso y felicidad que se ha erigido en torno a la escolarización. Este es el tenor del editorial número 7 de *Con Ciencia Social*. Allí se apuntan ciertas líneas estratégicas de actuación a partir de un entendimiento de la didáctica como actividad cultural y política que ha de ocuparse de *todo* lo relacionado con la escuela. De unos contenidos basados en los problemas del mundo actual, como tantas veces se ha propuesto desde estas páginas. Y, por añadidura, se requiere intervención para remover los obstáculos determinantes de la llamada *gramática de la escuela*; modificando profundamente la formación del profesorado,

creando alianzas para resistir a las otras alianzas que tejen la hegemonía neoliberal... Un programa tan ambicioso como inevitable dentro del posibilismo que reclaman autores como M. Apple y H. Giroux.

Hasta aquí hemos expuesto la reconstrucción —obligadamente parcial y resumida— de los argumentos que en los últimos años hemos querido transmitir a los lectores de *Con Ciencia Social* desde nuestros editoriales.

De aporías, modestas posibilidades en el trabajo docente y ambiciosos pensamientos

Con los resultados de la educación de masas a cuestas, incluyendo los proyectos keynesianos y socioliberales, cuyo ocaso, como hemos visto, se puede reconstruir con gran nitidez a golpe de las reflexiones que anualmente hemos hecho, no es extraño que muchos sintamos cómo un manto de desesperanza cubre las promesas emancipatorias de la escuela. Vamos a detenernos, por su especial relevancia, en uno solo de los desencuentros del presente: la pérdida *sine die* de posibilidades para una enseñanza más integrada y de un *curriculum* menos disciplinar y más abierto. Una pérdida que en el futuro inmediato afectará ya no sólo a los niños y jóvenes marginados de aquí, sino a una creciente población inmigrante.

La *comprehensividad*, como la igualdad de oportunidades y otros conceptos que figuran en el ideario socialdemócrata sobre educación, son conceptos utópicos en el seno del capitalismo y sus realizaciones formales generan situaciones muy difíciles de gestionar. En la vida cotidiana de los centros docentes, sobre todo en los institutos de enseñanzas medias, se hicieron presentes problemas de gobernabilidad, de orden y “desmotivación” por el estudio. Estas dificultades, independientemente de que hayan sido y sigan siendo coartadas para renegar de la masificación indiscriminada de las enseñanzas medias por parte del profesorado añorante del

bachillerato elitista, han sido dificultades reales. Una realidad olímpicamente ignorada por los reformadores. En todo caso, se respondió a lo que eran problemas básicamente sociológicos con el discurso y las tecnologías de la psicopedagogía. Se dio la espalda a un hecho evidente: la heterogeneidad social hace más difícil la permanente lucha por acercarnos al horizonte utópico de una enseñanza integradora. El empeño por la *comprehensividad* puede sostenerse con credibilidad sólo cuando se aportan ciertos recursos y se emprenden actuaciones socioeconómicas muy ambiciosas. Cuando quienes predicán desde la responsabilidad administrativa unas mismas enseñanzas para todos no llevan a cabo decididas políticas, fiscales y de otra índole, encaminadas a disminuir diferencias sociales, nos encontramos ante un contrasentido inadmisibles. También es condición necesaria para que la *comprehensividad* sea un proyecto creíble que haya un esfuerzo económico muy notable en recursos educativos (factor reconocido con unos años de retraso por A. Marchesi), lo cual tampoco se dio en el primer mandato socialista. Bien es cierto que la *comprehensividad* educativa no se reduce a un problema socio-económico y que la aplicación concreta de políticas curriculares, así como la disposición del profesorado hacia esas políticas son factores relevantes. Sobre todo ello se han hecho sustanciales aportaciones. Aquí, ahora, se está criticando específicamente la carga retórica que tenía aquel discurso de la integración cuando se hace de espalda o ignorando las condiciones de la estructura social. De no concurrir, en definitiva, acciones políticas consecuentes, la proclamación de la enseñanza *comprehensiva* no pasa de ser un juego engañoso que consiste en hacer pasar la utopía por realidad y, en última instancia, alimentar la formación ideológica dominante que, como diría C. Lerena, enmascara las funciones reproductoras de la escuela.

Mientras las clases obreras se han visto burladas en su embeleco de considerar que la escolarización era una forma más o menos segura

de encontrar la deseada movilidad social, las clases medias se han lanzado a la conquista de los espacios escolares (y extraescolares) para mantener la distinción perdida para hijos e hijas en la educación de masas.

Siendo consecuentes con lo que hemos visto en esta crónica sobre la génesis del presente, no deberíamos sentirnos inclinados a resucitar ni proyectos políticos ni tradiciones pedagógicas que se identifican con "las fuerzas del progreso". Mucho menos cuando ese retorno a supuestos tiempos mejores se concibe desde coyunturas electorales o cuando se mitifica el pasado elevando éste a sustanciales posiciones de bondad frente al denostado presente. Lo que la memoria más inmediata nos dice y la perspectiva histórica viene a confirmar es que el destino de muchas *reformas* ha sido perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y de los códigos no escritos de los gremios profesionales. No es una afirmación a la ligera sino que está respaldada tanto por los estudios que analizan la escuela desde perspectivas etnográficas, a partir de las dimensiones propias de la "micropolítica", como por aquellos otros enfoques, ampliados, interesados en preguntarse por la sociogénesis de los grandes procesos que jalonan el devenir de los *modos de educación* en la escuela de la era del capitalismo.

Parece inevitable. El pensamiento crítico sobre la escuela nos conduce una y otra vez a lugares aparentemente ciegos, a aporías de este tenor: estamos abocados a desvelar el pertinaz —y, por ende, pretencioso— idealismo de las reformas y su inutilidad ante la consustancial función reproductora de la escuela en la era capitalista y, al tiempo, negar esta realidad con una inevitable, decidida y fundamentada voluntad de transformación. Efectivamente, en ese incómodo estado de incertidumbre se mueve el pensamiento que intentamos cultivar con un esfuerzo que ni es compensado con certezas "científicas" para poder orientar las prácticas de enseñanza ni conduce a conclusiones complacientes para la doctrina hegemónica

sobre la escuela. La acción y el pensamiento crítico vienen obligados a una permanente tentativa de negación, de impugnación de la realidad y de la ideología que la oculta, al tiempo que operamos en el sentido que inspiran nuestros deseos de un mundo mejor, pero ya con el desengaño a cuestas de saber que ése es un viaje sin puerto seguro.

Para los que ejercemos la enseñanza nos queda siempre una opción nada despreciable: *actuar bajo y pensar bien alto*. Es decir, intervenir en el trabajo diario, conscientes de las limitaciones, aprovechando modestas posibilidades que siempre están presentes. A la mejor de las prácticas posibles, bien le viene conocer, —eso nunca sobra—, los discursos pedagógicos y las propuestas innovadoras. Pero cuando éstas vienen de “fuera” y se presentan como proyectos transformadores, ignorando la compleja cultura empírica de la escuela, el fracaso es más que previsible. No otra cosa nos dice la historia de la renovación pedagógica y los estudios culturales de la escuela. Parafraseando a Durkheim conviene tener presente que la mejor pedagogía es la historia de la educación. De ella podemos aprender cómo ni uno solo de los métodos, propuestas curriculares y orientaciones reformistas encontraron una *fructífera y plena acogida* en la cultura empírica de la escuela. En cualquier caso, la distancia entre los proyectos reformistas y su reflejo concreto en las aulas es mucho mayor de lo que, supuestamente, desearían sus autores.

Por otro lado las experiencias didácticas son difícilmente trasmisibles. El intercambio de nuestras experiencias y materiales debe hacerse mediante un diálogo horizontal, cómplice con aquellos colegas con los que hay algo en común; habríamos de comunicar las prácticas y propuestas de enseñanza que juzguemos pertinentes a aquellos que nos las pidan y manifiesten un interés en ello, huyendo de la pretensión de dar lecciones de didáctica según un modelo secular en el que la figura del “experto” no ha dado más que problemas. No ha de entenderse que propugnamos un encapsulamiento de cada

profesor con su experiencia. Todo lo contrario. Proponemos *desprivatizar* cualquier aportación que cualquier profesor realice en la práctica de enseñanza. Se nos antoja, por ejemplo, de enorme interés el difundir, sin *copyright* ni otras manifestaciones de propiedad intelectual, recursos y materiales de aula por Internet. Crear una red en la que unos depositen y otros recojan materiales ágiles, versátiles, muy abiertos; que pueden incluir reflexiones no doctrinales sobre la práctica docente; que merced a esta potente tecnología difusora puedan los materiales usarse libremente, de forma muy ceñida a las propias decisiones curriculares de cada cual. Una red en la que cada cual pueda ser, alternativamente, productor y recolector o consumidor. Esta no es, como ya habrá barruntado el lector, una propuesta de actuación de índole técnica sino marcadamente política. Es una de las formas en que *la resistencia* en la enseñanza puede intentar erosionar y eludir las imposiciones del *mercado* (editorial) y del *Estado* (en su afán de control del *currículum*). En definitiva, *actuar bajo* quiere decir ser muy conscientes de los condicionantes, de las leyes implícitas que rigen la vida cotidiana de los centros de enseñanza, de las funciones reales de la escuela. Acción "modesta" que, desde luego, nada tiene que ver con la humildad sino con un alto conocimiento.

Pero, al mismo tiempo, los profesores necesitamos pensar sobre la enseñanza de forma radical, volando alto, desprendiéndonos de la tibia literatura educativa que, no casualmente, suele ser la que cosecha más éxitos editoriales. Y desprendiéndonos, así mismo, de los códigos pedagógicos y profesionales que se han acuñado en las culturas escolares como verdades imperecederas. Pensar y nutrirnos teóricamente, en definitiva, sin la tutela de los que parecen querer reservar esa función para los cotos académicos.

Pensar de esta manera permite, simultáneamente, profundizar en la *crítica de la educación* e imaginar una *educación crítica*. Con ese ánimo, adelantamos, sin pretender conclusión alguna en un debate

que, en estos momentos, apenas hemos iniciado, unas líneas sobre el tema central que decidimos adoptar como motivo central del X encuentro de la Federación Icaria en Valencia (1-3 de julio de 2004), a saber: *La escuela en el espacio público democrático y la didáctica de las Ciencias Sociales como actividad crítica en el mismo*.

Signos de una sutil privatización del espacio escolar

Cuando pensamos en la *función de la escuela en el espacio público democrático*, también hemos de hacerlo mediante otra formulación: la necesaria *construcción del espacio público en la escuela*. Incluso se podría afirmar que, al darse una intervención de la escuela en los foros, medios y lugares públicos, se favorece la dimensión pública en el interior de la institución docente. Una dimensión que se disipa imperceptiblemente, por mecanismos más sutiles que los conciertos educativos o los dictados más regresivos de las normas legales y otros elementos, que al ser evidentes y "externos" a los que hacemos la crítica, resultan fáciles de convertir en los "únicos culpables".

Ya intuirá el lector que al pensar en esas formulaciones no nos referimos al muy familiar concepto de Escuela Pública, que, en buena medida, se ha acuñado y definido por confrontación al de escuela/enseñanza privada. Ni siquiera nos referimos a determinados rasgos que los sectores progresistas identificaron con el ideal de la enseñanza pública, tales como la gestión democrática, la ausencia de idearios excluyentes, laicismo, neutralidad y demás atributos imaginados en la tradición liberal de la escuela y en su fiel continuidad socialdemócrata. Nos referimos a las pautas de socialización y a la producción y reproducción de sujetos y culturas de *lo público* frente al actual conglomerado de individualidades y relaciones narcisistas que preñan la vida de los centros educativos. En efecto, el imperio del *yo*, convenientemente justificado por el discurso psicopedagógico y por la demanda familiar de transplantar las relaciones privadas propias del hogar a la escuela, son factores de

privatización que se producen en ambas redes de enseñanza, y puede ser que, incluso, con más nitidez en los centros de titularidad pública. El modo en que los padres sopesan las ofertas y ejercen su derecho a la "libre elección de centro", el abultado equipo de material escolar y otro no estrictamente necesario con el que los niños llenan sus mochilas y sus mesas, el creciente peso de las entrevistas de los padres con el profesor-tutor, y otros "detalles" no son más que síntomas de privatización. Con especial significación en la enseñanza infantil y primaria, las "problemáticas" de cada niño, los traumas y los triunfos vividos en la casa y, en general, el mundo privado que individualiza —y aísla— a unos de otros, impregna cada vez más la vida de los colegios. Sin embargo, la individualización se aviene muy mal con la imprescindible enseñanza simultánea que reclama el aula con cierto número de alumnos. Tampoco encaja la demanda de individualización con unas enseñanzas comunes en el tiempo lectivo. Se reclama a la escuela el imposible de una enseñanza a la carta en lugar del tradicional rancho curricular. Por eso, y por las insaciables apetencias de los padres en mantener a su prole el mayor tiempo posible en manos ajenas, se monitoriza el ocio del niño, se le inscribe en academias vespertinas, que las hay para todos los gustos. El ocio educativo, un fenómeno de creciente importancia, no se salva de las leyes del mercado. Los usuarios ya saben que las actividades que se organizan de forma gratuita en el colegio —con la nueva jornada continuada que se va imponiendo— no son lo mismo que las que se pagan privadamente. La privatización de la educación, por tanto, es algo más que el incremento de los centros concertados (aunque esto también lo sea).

Por todo ello, y sin infravalorar las batallas por una enseñanza pública en los términos más usuales, creemos que conviene abrir los ojos a expresiones más sutiles y escurridizas de lo privado. La privatización sería, en este sentido, algo disperso que afecta y se genera en la vida cotidiana de los ciudadanos. Está presente en el ocio, en los modos de

relacionarse, de adquirir y disfrutar los bienes de uso y, por supuesto, en el sistema educativo. Pero no vayamos a creer que se trata de un desafortunado reflejo en el espacio escolar del profundo individualismo que atraviesa la sociedad (diagnóstico recurrente en los análisis vulgares que, por ende, reflejan la ideología dominante). La escuela es también la sociedad y siempre contribuye a tejer el modelo social. Y, así, en el *modo de educación tecnocrático de masas*, ha sido una institución responsable de especiales aportaciones en la gestación del presente imperio neoliberal. ¿Por qué seguimos manteniendo el mito de la escuela como víctima que se contamina de las lacras sociales? ¿Por qué seguimos viendo esta vieja maquinaria del capitalismo como un depósito de buenas intenciones, como un proyecto ilustrado que se ve condenado a navegar contra un entorno adverso y algunas rémoras internas?

Así vistas las cosas, nuestras aspiraciones por desprivatizar la *cultura empírica* de la escuela exigen combatir la idea de institución preservada de los problemas reales, transmisora de conocimientos políticamente neutrales; se ha de acabar, por la misma razón, con la idea de no intervención de la escuela en los debates y confrontaciones públicas. Aquella máxima de conectar la *vida* y la escuela ha de entenderse superando los simulacros pedagógicos con los que de vez en cuando se practica y trascendiendo las claves didácticas en que se ha visto tradicionalmente empantanada. Mayoritariamente, los enfoques reformistas de la vanguardia pedagógica en el mundo capitalista han mirado hacia el aprendizaje individual (que no tratamos de negar necesariamente). De lo que aquí hablamos es de práctica social directamente comprometida, un paso más allá que en la concepción deweyniana, en la lucha del espacio público democrático.

Demos satisfacción a las voces que reclaman propuestas de actuación práctica consecuentes con los postulados e ideas de una didáctica crítica; en esta ocasión, propuestas para la conquista de nuevos

espacios públicos escolares que respondan a la función explicativa del ejemplo.

Actos públicos que trascienden los centros individuales.

Habría que poner imaginación para organizar *actos públicos* desde las escuelas y, sobre todo, desde los institutos. Mejor con el esfuerzo coordinado de varios centros que a iniciativa de uno sólo (el riesgo de exhibición competitiva de los centros, así tomados, de uno en uno... es muy alto). Actos públicos de todo tipo en los que se concierte la participación de profesores, alumnos y padres. Se trata de una propuesta erizada de dificultades, como veremos a continuación.

Los dominios de lo individual se extienden e impregnan desde los alumnos y el profesorado hasta el mismo centro de enseñanza, que a modo de establecimiento empresarial, cada vez más, compite en una red mercantilizada que comprende a todo tipo de centros independientemente de su titularidad. Todo el sistema se rige por la misma lógica. Las familias, en representación del legítimo interés individual del niño hacen su prospección entre la oferta de centros procediendo al tanteo de calidades, servicios, y —como en cualquier supermercado— buscando también la imagen del producto, inclinándose a la postre por aquel que mejor ajusta su identidad al grupo social de pertenencia. Un mecanismo poco estudiado y casi siempre olvidado por los que nos consideramos críticos con el mito de la *libre elección de centro*. Al juego de la libre competencia y la identificación con el propio centro concurren también los profesores y, muy especialmente, los equipos directivos. Es por todo ello por lo que la dinámica propia de la ola neoconservadora (neoliberal) en educación de la que tanto se habla con referencia a leyes, prácticas curriculares y políticas *anticomprehensivas*, se sostiene y nutre con la más profunda y sutil inserción de un determinado culto al yo en los sujetos. En otras palabras, la individualización de los propios centros (una expresión más del fenómeno privatizador), es propia de una

sociedad de control en la que una tupida red de subjetividades integradas en el orden social sirven como factores de autogobierno y, también, como notables obstáculos a la acción que nos proponemos. Veamos.

Imaginemos que orientados por ideas de una didáctica crítica, intentamos promover un acto público democrático que versa sobre *actuales guerras imperialistas* (o tema similarmente problemático y de interés general) y que incluye debates, exposiciones, testimonios y experiencias de una comunidad escolar formada por padres alumnos y profesores de distintos centros de enseñanza. No es extraño que hayan de vencerse importantes obstáculos que pueden venir, en primer lugar, desde los equipos directivos, cuyo poder y razón de ser se puede ver cuestionado al diluirse la identidad y el aislamiento del centro en ámbitos más amplios; también desde instancias administrativas superiores porque se sabe que si un centro de enseñanza se sale de su orden crono-espacial y de la programación académica ordinaria todo puede escurrirse entre los dedos del control burocrático. Pero los obstáculos procederán también de los propios miembros de la comunidad escolar habituados a la reclusión y los límites de cada centro, a un espacio *propio* en el que profesores y alumnos encuentran seguridad. Vencer el miedo a desenvolverse en otros espacios para expresar y debatir, para aportar la presencia propia (que nada tiene que ver con exhibiciones narcisistas muy propias del actual gusto por el espectáculo), es un aprendizaje imprescindible para los jóvenes.

Seguramente a través de cualquier otro ejemplo que realmente respondiera a las orientaciones de una didáctica crítica se llegaría a análogas conclusiones sobre las dificultades para vencer la opresión invisible que se ejerce desde los mismos sujetos *autocontrolados*, desde nosotros mismos. La conquista de espacios públicos requiere sin duda de un esforzado y voluntarioso ejercicio para ir contracorriente. La casi certeza del conflicto y de las complicaciones

derivadas de pretender trastocar "la normal marcha de las cosas". Así mismo, como acción *a la contra* ha de considerarse una enseñanza tenaz e inteligente para instaurar en las clases un aprendizaje mediante el diálogo en los términos que también han sido tratados en trabajos fedicarianos, pues no puede esperarse el acceso a un funcional espacio público sin un afinado cultivo de la acción comunicativa.

Este incómodo tipo de propuestas bien pueden considerarse acordes con postulados que en su día formulamos como propios de una didáctica crítica. Para hacerlas posibles habremos de contar con el establecimiento de alianzas y redes entre grupos como Fedicaria, que, a su vez conecten con determinados sectores afines de padres, alumnos y profesores de distintos centros; se ha de contar así mismo con la necesidad de despertar, entre los profesores, el espíritu de una insurrección práctica contra la prescripción oficial salvando el acatamiento formal al que estamos obligados por ley.