

POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONJUGANDO EL SUBJUNTIVO

Rufino González Fernández*
Universidade de Santiago de Compostela

**En homenaje a Marifé Vázquez Armada, para que la didáctica
no pierda nunca el sentido de profundidad en que se asienta.**

PRELIMINARES

¡Me gusta hablar de política! ¡No sé cuanto sé! Supongo que lo normal. Más bien poco, como casi todo el mundo. Pero esa ignorancia técnica no es algo que me tenga excesivamente preocupado. Lo que sí es, a mi juicio, muy preocupante, es ese tic tan extendido –y tengo la sensación de que en proceso todavía de progreso– que le asalta a mucha gente y que le obliga a verbalizar, de forma muy despectiva, en cada ocasión que se le presenta, venga más o menos a cuento, ‘yo de política no quiero saber nada’. ¡Cómo si fuese posible ser absolutamente ignorante!

También me preocupa mucho esa otra expresión, tan acrítica, que mucha gente, creo que inconscientemente, grita, más que manifiesta, de ‘yo soy apolítico’. ¡Cómo si ese biombo fuese capaz de esconder el no ser!

Por eso, lo primero que he de hacer necesito comenzar con algunas precisiones.

La primera sobre la autoría de lo diré y cómo lo diré. Es habitual plagar el discurso de citas, porque quien más cita mejor es. En mi caso, Saramago (1998), estas cosas que voy a escribir, si alguna vez las leí estaré

‘... imitándolas, pero no lo hago a propósito. Si nunca las leí, las estoy inventando, y si por el contrario las leí, entonces es que las aprendí y tengo derecho a servirme de ellas como si más fueran e inventadas ahora mismo’ (102)

La segunda es que soy consciente de lo pernicioso que es pensar que se tiene la verdad, porque quien se cree en posesión de ella se obliga a sí mismo (y a otros) a someter a todos los demás a esa verdad. Creo, de forma firme, que quienes leen, juntos (y de seguro muchos y muchas de forma individual) saben más de políticas educativas que yo y, por lo tanto, me pongo, desde ya, en disposición de aprender.

La tercera precisión es que mi objetivo, consecuente, con lo manifestado, no es pensar por quien lee, sino obligarnos a pensar y que dentro de un rato, si hemos tenido la paciencia de soportarnos, quedemos con más dudas de las ahora tenemos, porque será sobre ellas sobre las que

* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar. Escola de Maxisterio de Lugo.

podamos mirar hacia el horizonte con la cabeza alta y no mirar al suelo como quien ya todo lo tiene hecho o no atisba ninguna posibilidad de mejora.

I. EL PRIMER PILAR DE UN IMPOSIBLE: LA POLÍTICA

Marina (1993: 23-24) dice que en el campo de acción, invariablemente, conjugamos el modo indicativo de la realidad y, además, el subjuntivo y el condicional como modos de la irrealidad, lo que nos mete en la complejidad de la acción misma, porque como humanos en el desarrollo de acciones somos complejos y rebuscados.

Mi primer problema cuando decidí escribir sobre políticas educativas, fue la de que era, casi, un imposible. La imagen inmediata fue aquélla que me sucedía habitualmente en la escuela cuando, con mis alumnos y alumnas de Primaria, trabajábamos en la creación de textos, a través de la estrategia auspiciada por **Rodari** (1979) en su **gramática de la fantasía** y éramos capaces de conjugar en indicativo la vida de un zapato/sardina, con el subjuntivo irreal de dar vida a lo imaginado. De ahí el título de *binomio fantástico*.

Y es ése porque, simplificando mucho la cuestión, la **política** se ha entendido, desde tiempos remotos, en una simplificación no por vulgarizada llena de sentido común, como el **arte de lo posible** y la **educación**, es tildada hoy, por mucha gente e incluso demasiado despectivamente, como el **arte de lo imposible**. Conjugar lo posible y lo imposible en un mismo constructo, no deja de ser contar la historia del zapato/sardina, vivenciada multitud de veces a lo largo de mi experiencia escolar y más, en estos tiempos en que, desgraciadamente:

- la consideración de la política recibe, cada día, mareas negras de un fueloil denso y pestilente; y
- sobre la educación, no somos capaces de conseguir el mismo grado de prestigio social que ha adquirido el mercado, a no ser que queramos seguir viviendo en el engaño de la propaganda que dice, que, efectivamente, se le está dando el valor que las propias palabras ocultan por medio de la realidad diaria que vivimos.

Por ello, me permito dar alguna vueltas por el pilar de la política y necesito apoyarme en algunas ayudas que suelden esta posición de partida, que, si bien quieren hacer presentes los nubarrones que nos cubren, pueden (y deben) aportar elementos de realidad que nos permitan atisbar un horizonte posible.

Uno de los problemas está en encontrar los significados adecuados a cada situación, aunque ese proceso, imprescindible, sea tachado (casi siempre) de pérdida de tiempo por agentes (curiosamente políticos) interesados en dogmatizar los suyos.

Hay una historia preciosa, (Perich, 1970), que ejemplifica muy bien nuestro problema permanente con todos los significados, incluidos los políticos, los educativos y los político-educativos. Dice:

‘Yo tengo una hija de más o menos veinte meses que cuando vamos a la playa se dedica a tirar arena sobre la gente. Y me parece muy divertido. Por el contrario, cuando otros niños me tiran arena a mí, no me hace ninguna gracia. Eso es una prueba contundente de que mi hija, cuando tira arena, tiene mucha más gracia que los demás’ (57)

No es extraño que, desde esa posición, sean, cada vez más, como indiqué, quienes manifiesten, de forma harto inconsciente, que ellos de política no quieren saber nada, sin darse cuenta que esa es la estrategia del poder, como muy bien advertía Mairena a sus discípulos, al avisarles de que debían ‘hacer política, aunque otra cosa os digan los que pretenden hacerla sin vosotros, y, naturalmente, contra vosotros’. (Machado, 1977:75)

Los y las manifestantes apolíticos y apolíticas no son capaces de ver:

- la cantidad de especificaciones finas que dan sobre su vida y su profesión, al manifestarse, sistemáticamente ‘neutros’;
- ni el campo de juego que proporcionan a quienes les han hecho creer que es posible serlo, ya que así, seguirán sirviendo de caldo gordo a ‘los políticos’ que, ellos sí, se aprovechan, perversamente, de tal situación para seguir manteniendo viva la llama de la cultura de los guardianes, parafraseando a Tierno Galván. (De la Torre, 1981: 59)

Y lo hacen desde la defensa de una falsa representación que se arrogan en función de mandatos electorales que les confieren la representación legal, descalificando, con cierta chulería, otras representaciones (Ovejero, 2003:14), y ignorando que jamás han tenido la representación moral o sea la más genuinamente humana (Cortina, 1999:63)

La situación, sobre todo después del 11 de septiembre, adquiere tintes de un makartismo evidente, que mecha todas las esferas sociales y convierte a los representantes políticos en agentes más activos todavía que antes, que camuflan la realidad de su poder, su autoridad y su influencia, en un poupourri político, confuso e interesado a un tiempo, que desde el punto de vista de la educación, se postula en ‘la privatización, la libre elección, la competitividad docente, la autonomía y la productividad escolar’ (Uruñuela, 2001:5), cantados por orquestas de diferentes procedencias ideológicas en la división clásica de las mismas y que en la operatividad diaria tienen como becerros de oro la adoración por lo técnico, lo especializado, lo específico, sin tener en cuenta- o tal vez teniéndolo de forma harto perversa- que esa posición defiende una profesionalización especialmente falsa, porque convierte a cada uno en el mayor sabedor de algo y el mayor ignorante del todo en el que ese algo se encuentra integrado.

Esta situación radicalizada tiene la virtualidad de provocar el final del escandaloso alejamiento (por cansancio, desánimo y hastío), de los representados y está ocasionando la revitalización de la conciencia social y abriendo brechas en su propio muro de las lamentaciones, porque, tal y como ejemplifica EL ROTO (2000) con varias cucarachas frente a un muro: ‘El sistema tiene rendijas. Sólo hay que hacerse del tamaño adecuado para pasar por ellas’.

La pérdida de protagonismo que esta ‘falsa’ política está acarreado en progresión geométrica, la estamos empezando a sentir los ciudadanos y, en los últimos tiempos, hay ejemplos muy ricos y variados de resistencias:

- Las **manifestaciones antiglobalización**, a pesar del permanente reproche que sobre la categoría representativa de quienes participan en ellas hacen los legítimos representantes que se reúnen en cumbres internacionales paralelas (Ovejero, 2003: 14);
- El ‘**No a la guerra**’, a pesar de la pretensión de ser ignorado de cara a la opinión pública como atípico fenómeno de control político, por la falta de costumbre que tenían ‘nuestros políticos’;

- El '**Nunca más**', como sublevación de un pueblo ante los continuos desatinos operativos de sus propios dirigentes acabados de refrendar en las urnas;
- ...

Hay movimientos para la esperanza. A mi juicio, y en el ámbito educativo físico, uno merece una especial atención:

El 22 de enero de 2003, tras muchos años de una anomia excesiva, y mirándose en el mágico espejo que los estudiantes universitarios habían construido en las manifestaciones contra la Ley Orgánica para Universidad (LOU) que puso en marcha el Partido Popular (PP) en España en el año 2002, un mayoritario grupo de profesores y profesoras de Educación Secundaria de Galicia, se puso al frente de una actividad educativa de tan enorme riqueza, trascendencia y repercusión social, que obligó a la dirigente clase política a emplear recursos administrativos y burocráticos de poder que jamás antes había necesitado usar. Incluso perversamente, ya que, *chantajeó* a los empresarios del transporte y amenazó (de forma pública y publicada), a pesar de los reconocimientos posteriores de 'absoluta transparencia y rigor' a las microcomunidades educativas participantes.

El efecto de tal política se volvió contra ellos mismos, porque, ese mismo día y desde entonces, han venido sucediéndose sin solución de continuidad, gran cantidad de actos, *menores cuantitativamente, pero mayores cualitativamente*, que han tenido como locomotoras a los educadores y las educadoras, con las aportaciones de padres y madres de las distintas etapas del sistema, en casi todos los centros en relación con la ecología, con la guerra, ..., que están contribuyendo a construir algo que **la política actual** no puede soportar **la existencia de conciencia social sobre temas de enorme relevancia humana y, sobre todo, la expresión pública de la misma.**

Así, todos los colegios gallegos, se poblaron de banderas negras y azules de 'Nunca más' y cartelones de 'No a la guerra', en pasillos, aulas, ...; también en las ventanas exteriores, en las fachadas, ..; y sobre todo, en las conciencias de las todas las gentes.

La *política* sólo ha encontrado una solución: **extender las amenazas en un intento de ocultar las manifestaciones sobre todos los ámbitos, porque quiere minimizar este proceso, hasta hacerlo desaparecer bajo el parasol de la publicidad y la propaganda.**

La forma que se ha establecido ha sido el dictado de unas instrucciones de un esperpento que ni le hubiera podido pasar por la cabeza al propio Valle Inclán.

El 12 de marzo del 2003, el Director General de Centros y Ordenación Educativa de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, da instrucciones sobre publicidad y propaganda en las escuelas, que 'ante reiteradas reclamaciones y preguntas formuladas' fundamenta '*sucintamente*' en:

- Tres artículos (27,103 y 132) de la Constitución Española de 1978;
- Diez artículos (1,2,56,63,67,69,77,79,82 y 83) de la LOCE de 2002;
- Dos artículos (12 y 62/bis) de la Ley de Administraciones Públicas de 1992;
- Tres artículos (3,48 y 49) de la Ley de Patrimonio;
- Cuatro decretos y sus correspondientes órdenes;
- Cada uno de los Reglamentos de Régimen Interno de los Centros;
- Dos sentencias del Tribunal Supremo de Justicia; y
- Tres sentencias del Tribunal Constitucional

Todo para prohibir que en las escuelas pudiera haber manifestaciones -*publicidad y propaganda* en el argot administrativo- de otra cosa que no sean ‘fines propios del servicio público docente’; o sea, para prohibir que se muestren -en la forma que sea- posiciones relacionadas con la catástrofe del ‘Prestige’ o con la paz. Las reacciones son tan evidentes (La Voz de Galicia y la Opinión del 19 de marzo) como esperanzadoras.

– Aún siendo grave esto lo es más la perversa farragosidad con que está redactada.

Un ejemplo:

- o ‘En el campo de fuerzas de intereses particulares, individuales o de grupo, la resultante histórica en cada momento conforma el interés público que no es, por lo tanto, mera suma o yuxtaposición, algo cuantitativo, sino más bien una sublimación cualitativa’
- La intención de cambiar la historia, puesto que desaparecen el ‘Prestige’ y la guerra, ya que ni una sola vez se menciona ninguna de las dos realidades.
- La consideración taxativa del centro docente como un simple ‘órgano administrativo’ de la Consellería de Educación;
- La carga sexista del conjunto que hizo que la directora que me proporcionó copia, muy sonriente, me manifestara que eso no iba con ella, puesto que siempre se refiere ‘al director y no a la directora’.
- Y sobre todo, la contradicción de que (según prescripciones del calendario escolar de la misma instancia) el 30 de enero de 2003 –40 días antes- todas las escuelas han debido desarrollar actividades conmemorativas del Día de la Paz. De forma que maestros y maestras que habían trabajado por la paz con su alumnado y habían producido gran cantidad de muestras para exponer, han de dedicarse a *cremarlos de forma urgente*.

Pero todavía hay algo, a mi juicio más grave, la segunda instrucción dice textualmente:

‘Es, así mismo, ilegal, que un centro docente recabe, recoja, o emita, por cualquier medio o procedimiento –resolución, acuerdo, asamblea, consulta, votación, ‘referendum’ o similar- declaraciones o manifestaciones de conocimiento, juicio o voluntad sobre cuestiones ajenas al ámbito que competencialmente le es propio’.

Hacia mucho tiempo que no encontraba unas orientaciones tan precisas para cercenar posibilidades de uso de metodologías posibilitadoras de entrenamiento para (y en) la democracia.

Afortunadamente, los actos de rebeldía continúan y son primera página de la prensa en varios días de mitad de marzo, con verbalizaciones y exposiciones pública de los responsables de los centros desconocidas en la última década y con una única respuesta por parte de los responsables políticos: esconderse tras el fetiche legislativo y auspiciar una vía judicial que, desde las escuelas, nadie ha tenido en cuenta.

Tal vez, sea que estamos empezando a ser capaces de darnos cuenta del valor de aquello que teníamos y no asimamos con determinación cuando dispusimos de su abundancia y, por exceso de confianza, desidia, hartazgo o pura derrota, lo habíamos dejado en manos de quienes tenían la lumbre encendida de nuestra representación y lo han empleado tanto para su beneficio particular (que, a lo que se ve, no es el de todos) que no nos queda más remedio que rebelarnos contra su hurto. La situación puede escenificarse, plásticamente, a través de la historia de las dos ranas.

Un muchacho quiso darse un festín y se fue al charco donde las ranas criaban y proliferaban de forma tradicional cada año.

Previendo la caza, encendió el fuego, llenó la gran cazuela que portaba de agua limpia y, tras sazónarla con sal, la colocó, con mimo, sobre brasa.

Se fue de caza y, rápidamente, atrapó a la más incauta de las ranas, sorprendida por la novedad, y la puso, con todo cuidado, en el agua templada que contenía la cazuela. Allí se quedó la pobre, tranquila al sopor de lo habitual.

Volvió a la caza, y, ya con la colonia sobre aviso, tardó unos minutos en ser capaz de atrapar a la segunda. Ésta se resistió, sin mucho éxito, entre los juncos verdes. También con todo cuidado, la llevó a la cazuela que estaba, por el retraso, chisporroteando. Cuando la soltó, de inmediato notó la rana el golpe de calor, se sobrepuso a la agresión y, defendiendo su vida, chapoteó, de forma tan violenta, que salió del infierno y, aún maltrecha, fue capaz de volver a su charco.

Desde allí, con doloroso temor, atisbó como el muchacho seguía esquilmando a sus congéneres, que, desgraciadamente, ahora tenían un problema mayor que el suyo, porque, la cazuela estaba separada del fuego y cada vez que robaba una, la encarcelaba en una celda de agua templada y cálida.

La rana herida aprovechaba cada ida del pescador a la celda, para croar, desesperadamente, advirtiendo a todas las demás de que la situación estaba siendo verdaderamente trágica.

Durante largo tiempo nos han estado adormeciendo en agua templada, pero tienen un problema: la lumbre de su avaricia siguió calentando el mundo para mantener su status y eso nos permite hoy (aunque sea porque nos abrasan) empezar a saber que tenemos fuerzas para responder a esas quemazones cuando nos han tirado en el agua hirviendo. ¡Eso nos permite salvarnos!

No debemos ser ingenuos (una vez más) y tenemos que mantener la alerta porque las argucias técnicas, las falaces argumentaciones, las posiciones mediáticas y el conjunto de 'poderes' de que disponen son cada vez más sibilinos.

No obstante la esperanza, hoy, es esperanzadora en que seamos capaces de cambiar la composición del pilar de la política, haciéndolo más dúctil y más humano.

II.- EL SEGUNDO PILAR DE UN IMPOSIBLE: LA EDUCACIÓN

Antes he definido la **educación** (de una forma sintética, reducida e injusta) como '*el arte de lo imposible*' por oposición a la **política** como '*el arte de lo posible*', y mantengo que es una reducción injusta porque entiendo que toda buena política es educativa y toda buena educación ha de formar para la política, en al misma forma que, Giarelli (1996), 'todas las auténticas teorías de la educación son teorías de la democracia, y todas las teorías de la democracia auténticas son teorías de la educación' (10)

No son pocos los que –implícita o explícitamente– se han dejado adormecer en el caldero templado de esa placentera sensación de desprofesionalización a la que antes he aludido y, lo que es peor, se vanaglorian de la práctica de nadar plácidamente en el escepticismo, indeseable, a mi juicio, en educación.

En nuestras escuelas nos encontramos cuatro grandes bloques de compañeros y compañeras, sabiendo la injusticia que esos compartimentos estancos representan y sabiendo, además, que no son situaciones permanentes a lo largo de la larguísima vida laboral que solemos tener los y las docentes.

Hersey y Blanchard (1978), en un texto clásico en organización escolar, nos dicen que en nuestra escuela encontraremos compañeros y compañeras que en el desarrollo de su labor que no saben y no quieren; quieren y no saben; saben y no quieren; y quieren y saben desarrollar su trabajo.

Cuando he reflexionado (y vivenciado) estos grandes bloques, he tenido especial cuidado en posicionarme sobre los cuatro estadios. Hoy, no quiero distraerme demasiado con los tres primeros, porque, en definitiva, ni cuantitativa, ni cualitativamente son demasiado significativos para lo que nos ocupa –la política-, más allá de su escandalosa ausencia y de servir, muchas veces, de excusa a los demás para el más empobrecedor de los inmovilismos.

Sí me detengo, conscientemente, en la gran mayoría de agentes educativos (y, en consecuencia políticos) que, permitidme la petulancia inclusiva, ‘sabemos y queremos educar’. Esta gran mayoría empezamos a tener dificultades cuando vemos que estamos en un proceso de una complejidad y una trascendencia que nos sobrepasa de una forma, muchas veces, imposible de abarcar, porque unas aristas nos provocan sensaciones de alivio y otras nos rozan hasta hacernos daño, ya que nadie ‘puede abarcar por completo toda la complejidad de la educación’ (Apple, 1996:11). Permitidme un ejemplo ‘nimio’.

María y Juan son compañeros en la misma escuela.

Ambos son maestros que saben y quieren hacer cosas. Llevan integrados algunos años en el sistema y conocen su entorno, su alumnado y su microcomunidad educativa, no habiendo tenido dificultades para el desarrollo de su labor.

Son tutores, cada uno, de un grupo de alumnos y alumnas de 5º de Primaria y participan en las reuniones de colaboración del equipo docente que atiende a sus chicos y chicas y en la actividad general del centro de forma activa y a plena satisfacción del equipo directivo.

Por razones de horario y de programa, hoy, a la vuelta del recreo, Juan trabajará (en el encerado) vocabulario de lengua y María trabajará (en el encerado) operaciones con fracciones.

Por razones del *destino*, ambos, a los 15 minutos de estar en esas labores (instructivas, escolares, educativas) se quedan sin tiza con que expresar sus acciones. María mira a su gente y envía a Carlos a la conserjería; Juan revisa su auditorio y ordena a Ana que le resuelva el problema.

Cinco minutos después:

- Ana entra, con la respiración entrecortada en clase, entrega a Juan una caja de tizas y se sienta con su compañero Luis, frente a su cuaderno antes de que Juan haya sido capaz de abrir el envoltorio; y
- En la clase de Carlos todos están pendientes de su vuelta, mirando hacia la puerta, esperando su irrupción, mientras alguien comenta con María como en los recreos siempre pasa lo mismo *‘los mayores nos dan balonazos adrede para que les dejemos el campo todo para ellos’*.

Diez minutos después:

- Juan está en el centro de su explicación y todos sus alumnos y alumnas abren los ojos de asombro ante la cantidad de cosas que sabe y cómo se las está diciendo que hace que no haga falta estudiarlas *‘como el año pasado’*, porque todo está muy claro; y
- María, después de otear el pasillo dos o tres veces, ha tenido que enviar refuerzos y parece que Clara ha sido capaz de encontrar a Carlos, y, entre los dos, al conserje y ya entran por la puerta y traen la caja y ...

Quince minutos después:

- Juan ha acabado su explicación sobre los sinónimos y sus alumnos y alumnas se afanan en resolver un ejercicio del libro de texto en que han de aplicar lo que Juan les ha explicado; y

- María trata de saber por qué Carlos no sabe, todavía, dónde está la conserjería, por qué le da miedo hablar con los mayores, por qué ha tardado tanto, por qué ...

Veinte minutos después:

- Juan está pensando: 'Mañana haremos lo de los antónimos y con ello acabaremos este tema. Parece que esto marcha'; y
- María está pensando: 'Mañana tendré que volver a enviar a Carlos a buscar alguna cosa y de nuevo intentaremos explicar por qué la multiplicación de fracciones se hace en línea y la división en cruz. ¡Así no vamos a acabar nunca!'

Nada de lo que ambos hacen puede ser objeto de denuncia política, pero todo debe ser objeto de análisis educativo, o sea ideológico, o sea político.

Sabiendo que soy injusto en el análisis parcial si he de decir que María tiene una mentalidad más educativa, más ideológica, más política y Juan tiene (en esta circunstancia) una mentalidad más instructiva, más técnica, más tecnológica.

Pero tal vez eso no sea lo más importante en lo que nos ocupa.

Lo más importante es que ambas mentalidades, posiciones, ideas, ideologías, son:

- legítimas y compatibles en el mismo sistema y en la misma escuela; y
- son necesarias, por complementarias, en los procesos educativos.

Ambos tienen que instruir (técnica), enseñar (práctica) y educar (crítica).

En la reducción del ejemplo, muchos nos posicionaríamos de forma clara a favor de María, pero, sin duda, lo que está haciendo Juan (salvando algunos elementos transversales de difícil moldeado que de seguro solventará en otro momento) es complementario.

Nuestro problema es que hay muchos más juanes durante mucho más tiempo que marías, porque ser maría tiene mayores riesgos y mayores complejidades:

- riesgo de no ser comprendida, de equivocarte, de no llegar a tiempo, de no cumplir, de ser aludida, ...; y
- complejidad y paradoja del actuar para lo que la sociedad predica o para lo que la sociedad demanda.

En el fondo está el dilema de un desarrollo profesional:

- específico, especializado, técnico, tecnócrata, mecánico, ...; falsamente profesional; o
- comprensivo, global, general, amplio, ...; profesionalmente humano.

Si fuésemos capaces de no ser injustos estaríamos ante la disyuntiva de transmitir o de transferir, entendiendo por:

- transmisión, el simple traslado de ida y vuelta del '*yo te doy lo que sé, recógelo y devuélvemelo; cuanto más exactamente lo hagas más satisfecho estaré de ti*'; y
- transferencia como la complejidad que implica que cuando te llegue mi *dinero* a la disponibilidad de tu cuenta y lo recibas y lo tengas a tu disposición, habrás de tomar la decisión (y el riesgo) de saber para qué lo vas a utilizar y asumir las consecuencias que ello te ocasione.

Es un cambio de posición, de idea, de ideología, de política, muy duro en la concepción de la labor que los maestros y las maestras han de desarrollar, porque implica que hay que dejar de ver el currículo como sólo lo que ocurre en las escuelas y **ampliarlo hacia las consecuencias que todo lo que se haga traerá consigo.**

Es dejar de concebirse como el soporte imprescindible que da el visto bueno para que cada uno suba al siguiente peldaño de una escalera, cuyo descanso final no se sabe muy bien que puerta abre, para ser el promotor de la construcción de un mapa de orientación que quien disponga de él, podrá usar conforme a su buen saber y entender, dado que es el único que conoce, a fondo la leyenda que lo hace reconocible.

Es cambiar la seguridad de la fila india que sube hacia clase homogénea, continua, controlada, inamovible, por la inseguridad de la ‘espera’ de los que tienen que venir, que se pueden perder, que tienen ocupaciones más sabrosas, necesitan carburante de mejor calidad, ...

Y, la dificultad mayor no estriba en los cambios –superficiales- de la forma de hacer las cosas, sino en la asunción de que tal situación nos compromete a ser capaces de deshacernos de la autoridad de estar de maestros y maestras, para ejercer el poder de ser maestros y maestras, con todo el compromiso que eso trae, de acuerdo con la diferencia entre ese establecimiento y ese ser, Lledó (1995), ya que el ‘*estar* implica una forma natural de instalación, una adecuación y conformación con la naturaleza. Pero el *ser* supone la intuición de que la existencia humana radica en una transformación interior’ (60).

Quizá una sola imagen – para mí la más impresionante de las que he visto publicada al socaire del 11 de septiembre del 2001- aclare la posición. EL PAIS (24/11/01) publicaba una fotografía de un gran cartel publicitario de una universidad brasileña, que empleando, como señuelo, la imagen de BIN LADEN y la información de su formación como ingeniero, soportaba el siguiente eslogan:

‘Formar ingenieros es fácil, lo difícil es formar ciudadanos’.

No es un problema nuevo. Thoreau (1999) ya nos advertía a mediados del siglo XIX, que es ‘imposible darle a un soldado una buena educación sin que deserte’.

Creo que ahora se puede ver mejor el porqué del binomio fantástico.

Si la política de hoy es el agua, la educación es el aceite.

Al agua no le interesa nada el contacto con el aceite, porque cuando éste se produce en la creación y recreación de las recetas en cualquier cocina, lo que queda es la esencia del aceite, ocasionada por la volatilización de ella misma. Y no hay ningún político que tenga ‘síndrome de suicida’, en la misma forma que es muy raro encontrar maestros y maestras que tengan asimilado este mismo ‘síndrome’ (Savater, 1997), sabiendo que es la esencia máxima del desarrollo profesional: **dejar de ser necesario.**

Por lo tanto a la política hegemónica no le puede interesar una buena educación, porque, si así fuera, estaría contribuyendo a su propia desaparición y eso sería ir contra natura.

No obstante, la persistencia no puede ser soportada por la fuerza embravecida de quienes detentan la autoridad, que emplean todas sus armas para defender su posición -su verdad- y, lo hacen a través del único procedimiento que pueden controlar a su antojo: la legislación.

Por eso todos los poderes políticos, nos atiborran de legislación, que convertida en un fetiche autosalvador de responsabilidades es imposible de cumplir como contó, hace ya muchos años, Tonnucci. Y es que 'la jungla de las normas causa incertidumbre y acaba por crear desarreglos e ingobernabilidad en todos los sectores'. (Donolo, 1999:17)

Para un cazurro (así creen que nos insultan a los oriundos de León) y más de La Montaña (zona de los catapotes antecesores de los maestros) y que, además, a veces se mete en la cocina y combina el agua y el aceite, ciertamente, con y para otras cosas, cerrar esta sección así, sería un fracaso imperdonable.

Por eso, y acudiendo de nuevo a Rodari (1979) y a su binomio, a través del cual construimos muchos textos que parecían no ser posibles, pero que conforme se iban escribiendo producían el placer de la novedad creadora y la satisfacción de un trabajo más reflexivo y reconocible, debe existir un horizonte que oriente el camino de un cambio que considero imprescindible. A la búsqueda de dónde está el ámbito de esa posibilidad, dedicaré el final de este trabajo.

III.- ELEMENTOS PARA LA RECONSIDERACIÓN

Hemos oído demasiados discursos bonitos. Nos hemos empapado de buenas intenciones después de ver algunas cosas. Nos hemos implicado a favor de algunas reivindicaciones cuando palpamos algunas realidades.

No ha sido suficiente. Sólo hace falta ver lo que hemos conseguido. Además, no hemos sido persistentes. ¡Nos hemos autoderrotado muy pronto! ¡Ellos lo sabían! ¡En su diseño contaban con eso! No basta por lo tanto ser mirones, tener buena intención, implicarse, ... es preciso adquirir un compromiso.

La diferencia entre el compromiso y la implicación es la misma que tuvieron la gallina y el cerdo que han proporcionado los huevos y el beicon que se ponen – más bien se ponían los ingleses en su desayuno, antes de que la globalización nos unifique con los cereales transgénicos-: la gallina se ha implicado, pero el cerdo se ha comprometido. Y creo en este compromiso porque quien forma parte de una construcción, que contribuye a levantar una catedral no puede contribuir más tarde a derribarla sin tener razones de peso.

A nosotros y nosotras los maestros y maestras, en general, nadie nos pide una contribución comprometida a la construcción del sistema en donde hemos de desarrollar nuestras ideas, -nuestras políticas educativas- como educadores; incluso, en ocasiones, nos lo han impuesto a pesar de nuestros denodados esfuerzos en avisar que lo que se estaba construyendo tardaría poco en caerse.

Me interesa hacer algunas propuestas que contribuyan a mejorar la situación.

Las redactaré en forma de secuencia desde lo más general a lo más concreto.

Las tres primeras son de un carácter global para todos y todas en todas las ocasiones; las tres siguientes adquieren un carácter más próximo al ámbito educativo.

1ª.- Creo un deber imprescindible mostrar a la sociedad que tan inconsistente es el fundamentalismo democrático (paraguas bajo el que todo nuestro el mundo se acoge, afortunadamente), como otros fundamentalismos.

Fundamentalismo sentido, ya que no consideramos a la democracia como un sistema superlativo relativo (la menos mala de las posibilidades de organización social que conocemos), sino que la calificamos con un superlativo absoluto (la mejor).

Eso impide que podamos considerarla susceptible de mejorarse y muchos y muchas no son capaces de asumir las imperfecciones que tiene y se descorazonan de ella (y con ella), no entendiendo que la perfección es deseable, pero imposible.

La democracia debe empezar a adquirir el halo de ser imperfecta, porque siéndolo permite que no nos escudemos en ella cuando no seamos capaces de hacerla funcionar adecuadamente a cada caso.

2ª.- Por eso, no debemos emplearla para las cosas poco importantes, porque si lo hacemos, la estaremos minusvalorando y cansando a la vez, con lo que cuando sea verdaderamente importante que ejerza su acción igualitaria y de justicia, la encontraremos excesivamente dispersa para funcionar de forma adecuada, porque olvidamos que solucionar lo trivial no requiere de democracia, ya que 'si se asigna lo trivial a la democracia, la democracia terminará siendo trivial' (San Fabián, 1992: 110).

3ª.- Es necesario clarificar que esta profesión es, en esencia, relacional y artesanal y, por lo tanto, social y política sin cortapisas y que los límites de esa aplicación política tienen componentes éticos y morales evidentes.

Creo entonces que flaco favor hacemos a quienes se acercan a nosotros, como futuros compañeros y compañeras; como tutores y tutoras de nuestro alumnado; como compañeros y compañeras de fatigas; como supervisores y supervisoras del sistema; como candidatos y candidatas a representarnos en instancias de política general; ...y les escondemos esta realidad, consciente o inconscientemente.

Tenemos una responsabilidad de formación política global de mucho mayor calado que de política educativa, que es, a mi juicio, más restringida.

Es preciso romper ese círculo vicioso de '*yo no quiero saber nada de política y por lo tanto mi única competencia es enseñar*', porque dentro de él no cumplimos con la labor esencial de '*formar ciudadanos*' y no para mañana (que es una excusa dilatoria), sino para hoy, para ahora mismo, porque si son capaces de demostrarlo ya, tendremos ganado el mañana.

4ª.- En el marco físico más próximo de nuestros centros (no universitarios y universitarios) hemos de ser más *marías* y menos *juanés*.

Los conceptos neoliberales de eficacia, eficiencia, rentabilidad, competitividad, ..., han venido siendo empleados para favorecer un proceso de equiparación entre desarrollo profesional y especialización, entendida, perversamente, como que quien más especialista es, mayor profesionalidad aporta.

Quizá esta unicidad pueda ser posible en otras profesiones (lo dudo), pero en educación es detestable, porque las funestas consecuencias que trae aparejada en el desarrollo diario del proceso educativo son, muchas veces, irreparables e irreversibles.

En la labor educativa no es malo ser muy especialista, pero es imposible actuar solo como especialista y nuestras escuelas se han llenado (y se siguen llenando) de especialistas que,

escudándose unas veces en la legalidad, otras en la restricción técnica y en muchas otras ocasiones en la comodidad laboral, actúan de forma parcial ante un proceso de problemática general.

He vivido momentos durísimos en la escuela en donde la falta del *competente de turno*, paraliza, bloquea, inutiliza, deshace, ..., una mejora en un proceso que solamente necesita unas palabras de ánimo, un poco de humanidad, un mínimo de dedicación, una actitud de ayuda, ...

No podemos seguir encargando a 'geógrafos' la educación en geografía a nuestro alumnado; antes de ser geógrafos (súbditos de la ciencia), han de ser maestros (sabedores de todo), e incluso antes, han de ser ciudadanos del mundo (personas morales).

5ª.- El bucle entonces es formar ciudadanos y ciudadanas para que siendo maestros y maestras eduquen a todos y a todas a respetar el medio geográfico como personas plenas (que no planas).

Es pues una apuesta por una formación comprensiva, y no son buenos tiempos para lo comprensivo, lo global, lo amplio, ..., porque el neoliberalismo, el neoconservadurismo, el populismo acrítico, ..., hegemónicos en la estructura política de decisión saben que aquí está el gran peligro y no dudan en, incluso mintiendo sobre sus propios datos –caso de la gran mentira argumental sobre el fracaso escolar en España para la promulgación (innecesaria) de la Ley de Calidad (2002)- cortar de raíz cuantos intentos puedan brotar, a través del uso democrático y representativo que han obtenido por medio del mejor sistema de organización social que conocemos.

6ª.- Hay una brecha en la muralla, que si adaptamos nuestro cuerpo a su forma nos permite colarnos en el interior y, desde allí, intentar el inicio de un proceso de dar la vuelta al calcetín: la formación cruzada.

Apuesto por un proceso de formación cruzada (Rehnfeld, 1995: 95), capaz de romper el aislamiento empobrecedor a que lleva una formación alineada hacia la especialización técnica o hacia lo urgente (formación por teléfono que me decía hace poco un director elegido novel), para evitar el peligro de la '*gente de un solo libro*', de la que deben desconfiar vuestras mercedes y dotar a las prácticas de un verdadero sentido de entrenamiento y de formación, incluyendo la media responsabilidad y la mentoría como elementos nucleares.

En definitiva, la política dispone de medios potentísimos para controlar: la ley, el dinero, la influencia (directa e indirecta), la persuasión (razonable y/o perversa), las instituciones,... Muchas *armas* y con mucho poder; pero esclava de su propia acumulación, ya que, quienes la ponen en marcha no son conscientes de que cuanto más poder se tiene menos se puede ejercer y ese ejercicio, lisiado de horizontes amplios, es causa del permanente conflicto que se subsume en sí mismo, de forma que, la mayoría de las veces, se convierte en un círculo vicioso, en lugar de proyectar virtudes como es su auténtica función.

Lo queramos o no la 'política está en el centro y todo converge hacia ella (Donolo, 1999:46) y no es capaz de desenredarse de su propia red, porque la mayoría de quienes la ejercen son, ya, rederos profesionales que, se preocupan muy mucho de no tener nunca que salir al mar, ni vivir la incertidumbre de la tormenta, ni luchar con la fuerza de las mareas, ni ...

Cuando este estado de cosas pasa en la investigación, y de esto la investigación educativa sabe mucho, acusamos a los sujetos de alejamiento de la realidad y no les hacemos caso, aunque estemos pagando su ineficacia, porque sobre todo se preocupan 'por hacer las maletas (o incluso

por elaborar una teoría general sobre la forma en que deberían hacerse las maletas) para un viaje que jamás se emprende'. (Cobban, 1976:23)

¡Ni en uno ni en otro ámbito podemos permitirnos el lujo de ignorarlos! ¡Cada vez que lo hacemos nos encontramos, al despertar, en estadios regresivos que creíamos no tendríamos jamás que volver a vivir!

Bibliografía

- APPLE, M.W. (1996):** Política cultural y educación. Madrid. Morata.
- COBBAN, A. (1976):** La interpretación social de la Revolución Francesa. Madrid. Narcea.
- CORTINA, A. (1999):** Los ciudadanos como protagonistas. Barcelona. Círculo de Lectores.
- DE LA TORRE, J.M. (1981):** Enrique Tierno Galván. Razón contra sumisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp:58-63.
- DONOLO, C. (1999):** ¿Cómo gobernar mañana? Barcelona. Círculo.
- GIARELLI, J.M. (1996):** Prólogo en Apple, *Política cultural y educación*. Madrid. Morata. Pp:9-10.
- HERSEY Y BLANCHARD (1978):** Estilo eficaz de dirigir. México. Eds. UDH.
- LLEDÓ, E. (1995):** Notas históricas sobre un modelo universitario, en *Volver a pensar la Educación. Política, educación y sociedad*. CID. Volumen I. Madrid. Morata. Pp:60-70.
- MACHADO, A. (1977):** Juan de Mairena. Buenos Aires. Losada.
- MARINA, J.A. (1993):** Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona. Círculo de Lectores.
- OVEJERO, F. (2003):** Las manifestaciones y la salud democrática. EL PAÍS, 28-II-03. pp.14
- PAÍS, EL. (2001):** Fotografía.(24-XI-2001)
- PERICH, J. (1970):** Autopista. Barcelona. Círculo de Lectores.
- REHFELD, J.E. (1995):** La alquimia de un líder. Síntesis de las mejores técnicas de gestión japonesas y occidentales. Bilbao. Deusto.
- RODARI, G. (1979):** La gramática de la fantasía. Barcelona. Reforma de la Escuela.
- SAN FABIÁN, J. L. (1992):** Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales, en *Actas*. II CIOE. Editorial Kronos. Sevilla. Páginas 79 a 118.
- SARAMAGO, J. (1998):** Manual de pintura y caligrafía. Madrid. Alfagura.
- SAVATER, F. (1997):** El valor de educar. Barcelona. Ariel.
- THOREAU, H.D. (1999):** Breviario para ciudadanos libres. Barcelona. Península.
- URUÑUELA, P. M (2001).** Neoliberalismo y educación, en *Organización y gestión educativa*. Nº marzo-Abril. Pp. 5 a 8.