

## **“ARTIFICIO PARA DOMAR”. ESCUELA, REFORMISMO Y DEMOCRACIA.**

**“Artificio para domar” forma también parte de *El enigma de la docilidad*, libro que publicó *Virus* en 2005 y reeditó en 2009.**

### **1) POSIBLE AÚN DESPUÉS DE AUSCHWITZ**

#### **(INTRODUCCIÓN/CONCLUSIÓN)**

Me gustaría empezar definiéndome, poniendo boca arriba todas mis cartas -aunque, de este modo, quizás acabe (¿en beneficio de quién?) con aquella “partida contra un ventajista” en que tan a menudo se convierte la lectura de un texto. Soy un *anti-profesor*, un exiliado de la enseñanza que todavía se subleva contra el discurso vanilocuente de los ‘educadores’ y contra la sustancial hipocresía de sus prácticas. Comparto la opinión de Wilde: “Así como el filántropo es el azote de la esfera ética, el azote de la esfera intelectual es el hombre ocupado siempre en la educación de los demás” (1). Y creo asimismo que la pedagogía moderna, a pesar de esa bonachonería un tanto zafia que destila en sus manifiestos, ha trabajado desde el principio para una causa infame: la de intervenir policialmente en la conciencia de los estudiantes, procurando en todo momento una especie de *reforma moral* de la juventud. “Un artificio para domar”: así la conceptuó Ferrer Guardia, como si por un instante se tambaleara su desesperada fe en la Ciencia (2). Pugno, en fin, por *desescolarizar* mi pensamiento, empresa ardua e interminable. Me temo que también la Escuela, otra vieja embustera, se ha introducido en el Lenguaje; y por ello se hace muy complicado deshollar de escolaridad los modos de nuestra reflexión. Incluso en la célebre interrogación de Adorno (“¿Es todavía posible la Educación después de Auschwitz?”) se percibe como un eco de este inveterado *prejuicio escolar*. Con su tan citada observación, el filósofo alemán se estaba refiriendo, en efecto, a una *Educación Ideal*, benefactora de la Humanidad, en la que aún destellaría una instancia crítica, un momento emancipatorio, negador de todo Orden Coactivo; una Educación testarudamente fiel al programa de la Ilustración, desalienadora, destinada a influir positivamente sobre la conducta de los hombres, a llevar “más lejos” su pensamiento; una Educación capaz de contribuir a la reforma de la sociedad, a la reorganización de la existencia... Se preguntaba por la ‘posibilidad’, *después* de Auschwitz, de una Educación que nunca ha existido -o ha existido sólo como “falsa conciencia”, como mito, como componente esencial de la “ideología escolar”. Esa Educación de Adorno tampoco fue posible “antes” de Auschwitz. Más aún: los campos de concentración y de exterminio fueron concebidos y realizados gracias, en parte, a la educación “real”, “concreta”, que teníamos y que tenemos -la educación *obligatoria* de la juventud ‘recluida’ en Escuelas; la educación que segrega socialmente, que aniquila la curiosidad intelectual, que modela el carácter de los estudiantes en la aceptación de la Jerarquía, de la Autoridad y de la Norma, etc. Esta es la única “educación” que conocemos, a la cual las democracias contemporáneas pretenden meramente *lavarle la cara*; y esta educación ‘efectiva’, de cada día en todas las aulas, habiendo coadyuvado al horror de Auschwitz, sigue siendo perfectamente *posible*

después... (3).

En resumen, me defino como un anti-profesor, un enemigo de toda pedagogía y un gran odiador de la Escuela. Me gusta pensar que tiendo a desescolarizar algo...

\*\*\*\*

Pretendo mostrar en este estudio cómo bajo la Democracia, y al socaire de unos presupuestos ebrios de *pedagogismo*, se articula un tipo específico de práctica educativa (definible como “reformista”); una forma de organizar en lo inmediato la transmisión cultural, que, si bien se presenta como ‘superación’ de los modelos autoritarios de enseñanza, en último término tiende a perfeccionar el funcionamiento represivo de la Institución, instaurando modos encubiertos de despotismo profesoral. A tal fin, las estrategias educativas *progresistas* (encauzadas por las sucesivas “legalidades” o desplegadas espontáneamente por el profesorado ‘inquieto’) ensayan una reformulación -y he aquí mi objeto de análisis- de los principales componentes del hecho docente: asistencia, temario, método, examen y gestión. Tales prácticas “progresistas” de enseñanza, que bajo la Democracia cohabitan con modelos clásicos, inmovilistas, anclados en el pasado, cuentan en estos momentos con el respaldo de la Administración, con el beneplácito del reformismo institucional, pues a través de ellas la Escuela atiende a sus objetivos de siempre (‘subjektivizar’ a los jóvenes conforme a las necesidades de la reproducción del Sistema) ahorrándose los peligros inherentes al enquistamiento de los usos tradicionales: aburrimiento en las aulas, sensación creciente de injusticia y arbitrariedad, exacerbación de la resistencia estudiantil,... Renunciando a un análisis histórico-sociológico de la Escuela bajo la Democracia (configuración legal, cometido social y político, etc.) y también a una perspectiva de mera crítica ideológica de los *currícula* oficiales, me propongo subrayar las “regularidades” perceptibles en el ejercicio cotidiano de la docencia por parte del profesorado ‘moderno’, ‘crítico’, ‘renovador’, etc. -esa porción del profesorado que, abrazando la causa de la reforma institucional o ensayando por su cuenta métodos alternativos, satisface, consciente o inconscientemente, en el acatamiento o en la desobediencia de la ley, una demanda clamorosa de la Democracia: la de *maquillar* la Escuela, la de darle un rostro distinto a ese que ofrece bajo las dictaduras, manteniéndola no obstante fiel en lo profundo a sí misma, esencialmente idéntica a lo largo del tiempo, siempre la Escuela del Capitalismo, siempre la Escuela burguesa, siempre “la Escuela”. Asumo, de alguna forma, una vieja propuesta de Foucault (“avanzar hacia una nueva comprensión de las relaciones de poder que sea a la vez más empírica, más directamente ligada a nuestra situación presente y que implique sobre todo conexiones entre la teoría y la práctica”) (4), al atender a esta *lógica* del funcionamiento diario de la Institución, a esta *mugre de debajo de las uñas* con frecuencia desconsiderada por la soberbia de las ciencias o por el “culto a la abstracción” de los analistas de despacho.

Considero que la Escuela de la Democracia es una *escuela en tránsito*, casi un proceso, una voluntad de alejarse de los modelos ‘clásicos’, hegemónicos bajo el Franquismo, y de encontrar sus propias señas de identidad -un simulacro de libertad en las clases, una participación de los alumnos en la dinámica educativa, una invisibilización de las relaciones de dominio,... Es, por tanto, una escuela en redefinición, que ha hecho del “reformismo pedagógico” su propia instancia modeladora, su propio motor (5). En mi opinión, la forma de Escuela hacia la que apunta ‘sabe’ en secreto de aquel *fascismo de nuevo cuño* del que ha hablado, entre otros, E. Subirats, y que se caracterizaría por hacer de cada hombre algo más y algo menos que un “policía de todos los demás”: un *policía de sí mismo* (6). Mi idea es que tanto el reformismo “individual” (espontáneo) del profesorado

‘inquieto’ como el reformismo “alternativo” de las escuelas anticapitalistas contribuyen inadvertidamente a hacer realidad ese sueño de la Democracia. Estimo que los tres reformismos (el administrativo, el individual y el alternativo) han empezado a alimentarse entre sí, a reforzarse mutuamente, fundiéndose en lo profundo y marcando el camino de la Escuela venidera; y que, a su lado, las prácticas inmovilistas, propias del profesorado autoritario clásico, van a jugar un papel cada vez menos importante, entrando (por disfuncionales; es decir, por remitir a un tiempo que ya no es el nuestro y a un modelo periclitado de fascismo) en un lento proceso de extinción.

Mi tesis (y me permito aquí un gesto desautorizado por Derrida: anticipar la conclusión en el desenvolvimiento de una Prólogo que no renuncia a serlo) (7) es, en parte, la de muchos otros: que el “reformismo pedagógico” de la Democracia tiene como finalidad convertir al estudiante en un *cómplice* de su propia coerción, reconciliándolo con el Orden de la Escuela mediante un ocultamiento de los dispositivos coactantes que lo erigían en su víctima. Pero extraigo de ahí una consecuencia ‘práctica’ respaldable tan sólo por unos pocos: la necesidad de sembrar, desde la docencia, el *Crimen* en las aulas (Crimen: una violación de la Ley desde fuera de la Moral); y de perseguir, a través de una lucha embriagada de arte y quizás también de locura, la más diáfana de las victorias -la *conquista* de la Expulsión. De esta parte “insuscribible” de mi análisis trata *El Irresponsable* (8), ensayo editado hace unos años por Las Siete Entidades. De aquella otra parte “admisible” (del modo en que cada día, y para tantísimos jóvenes, se resuelve en ‘escuela reformada’ esa Educación *posible aún después de Auschwitz*) me ocuparé ahora...

## 2) LA ESCUELA DE LA **DEMOCRACIA** Y LA **DEMOCRACIA** DE LA **ESCUELA**

(MISERIA DEL REFORMISMO PEDAGÓGICO)

### 2-1) **Pedagogismo**

El saber pedagógico ha constituido siempre una fuente de legitimación de la Escuela como vehículo privilegiado, y casi excluyente, de la transmisión cultural. En correspondencia, la Escuela (es decir, el conjunto de los discursos y de las prácticas que la recorren) ha sacralizado los presupuestos básicos de ese saber, erigiéndolos en dogmas irrefutables, en materia de fe -y, a la vez, como diría Barthes, en componentes nucleares de cierto *verosímil educativo*, de un endurecido *sentido común docente*. La escuela de la Democracia profundiza aún más, si cabe, su “pedagogismo”, apoyándose en conceptos que, desde el punto de vista de la filosofía crítica, conducen a lugares sombríos y saben de terrores pasados y presentes. Hay, en concreto, un supuesto (¿puedo decir *abominable*?) sobre el que reposa todo el reformismo educativo de la Democracia, un supuesto que está en el corazón de todas las críticas ‘progresistas’ a la enseñanza tradicional y de todas las ‘alternativas’ disponibles. Es la idea de que compete a los “*educadores*” (parte selecta de la sociedad adulta) desarrollar una importantísima tarea en beneficio de la juventud; una labor ‘por’ los estudiantes, ‘para’ ellos e incluso ‘en’ ellos -una determinada *operación* sobre su conciencia: “moldear” un tipo de hombre (crítico, autónomo, creativo, libre, etc.), “fabricar” un modelo de ciudadano (agente de la renovación de la sociedad o individuo felizmente adaptado a la misma, según la perspectiva), “inculcar” ciertos valores (tolerancia, antirracismo, pacifismo, solidaridad, etc.),... Esta pretensión, que asigna al educador una función *demiúrgica*, constituyente de “sujetos” (en la doble acepción de Foucault: “El término ‘*sujeto*’ tiene dos sentidos: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo. En los dos casos, el término sugiere una forma de poder que subyuga y

somete.”) (9), siempre orientada hacia la “mejora” o “transformación” de la sociedad, resulta hoy absolutamente ilegítima: ¿En razón de *qué* está capacitado un educador para tan ‘alta’ misión? ¿Por sus estudios? ¿Por sus lecturas? ¿Por su impregnación “científica”? ¿En razón de *qué* se sitúa tan ‘por encima’ de los estudiantes, casi al modo de un “salvador”, de un sucedáneo de la divinidad, “creador” de hombres? ¿En razón de *qué* un triste funcionario puede, por ejemplo, arrogarse el título de *forjador de sujetos críticos*? Se hace muy difícil responder a estas preguntas sin recaer en la achacosa “ideología de la competencia”, o “del experto”: fantasía de unos *especialistas* que, en virtud de su formación ‘científica’ (pedagogía, sicología, sociología,...), se hallarían verdaderamente preparados para un cometido tan sublime. Se hace muy difícil buscar para esas preguntas una respuesta que no rezume *idealismo*, que no hieda a *metafísica* (idealismo de la Verdad, o de la Ciencia; metafísica del Progreso, del Hombre como sujeto/ agente de la Historia, etc.). Y hay en todas las respuestas concebibles, como en la médula misma de aquella solicitud demiúrgica, un *elitismo* pavoroso: la postulación de una nutrida *aristocracia de la inteligencia* (los profesores, los educadores), que se consagraria a esa delicada *corrección del carácter* -o, mejor, a cierto *diseño industrial* de la personalidad. Subyace ahí un concepto moral decimonónico, una ética de la ‘amputación’ y del ‘injerto’, un proceder estrictamente religioso, un trabajo de ‘predica’ y de ‘inquisición’. Late ahí una mitificación expresa de la figura del Educador, que se erige en *autoconciencia crítica de la Humanidad* (conocedor y artífice del “tipo de sujeto” que ésta necesita para ‘progresar’), invistiéndose de un genuino *poder pastoral* e incurriendo una y mil veces en aquella “indignidad de hablar por otro” a la que tanto se ha referido Deleuze (10). Y todo ello con un inconfundible aroma a ‘filantropía’, a obra ‘humanitaria’, ‘redentora’...

De la mano de esta concepción de la labor del “educador”, se filtra también en la práctica docente ‘reformista’ de la Democracia una modalidad subrepticia de *autoritarismo*: al colectivo estudiantil se le reclama una *sumisión* ‘inteligente’ al activismo de las metodologías-punta, que suele implicar una mayor colaboración con la Institución; en su posición irremediabilmente *subalterna*, los alumnos deben “dejarse trabajar”, “dejarse modelar”, siempre por su propio ‘bien’ e incluso por el de la comunidad toda.

Aquí radica una diferencia reseñable entre la escuela de la Democracia y la de la Dictadura. Durante el Franquismo, los “educadores”, concentrando en su persona las prerrogativas de un Juez, un Padre, un Predicador y un Verdugo, y pudiendo administrar libremente la violencia física y la agresión simbólica, no sentían la necesidad de ‘disimular’ su despotismo bajo un dispositivo pedagógico pre-diseñado, por lo que se entregaban a aquella recreación puntual del carácter estudiantil de manera directa e inmediata, sin subterfugios ni intercalaciones. Bajo la Democracia, por el contrario, los profesores se sienten impelidos a *desaparecer estratégicamente de la escena*, a colocar entre ellos y el alumnado una suerte de *artefacto pedagógico*, una estructura didáctica y metodológica a la que, en rigor, incumbiría la mencionada tarea subjetivizadora. Y será esta estructura la que, inculcando “hábitos”, imponiendo disciplinas secretas, actuará sobre la conciencia de los estudiantes, moldeando insidiosamente la personalidad. El educador sostendrá la representación, reparará circunstancialmente el aparato y procurará convertir a los jóvenes en un resorte más del engranaje “formativo” -de ahí el interés en que las clases sean ‘participativas’, ‘biunívocas’, ‘dialogadas’,... En ocasiones, y dado el margen de autonomía que la legislación “democrática” confiere al enseñante, puede a éste caberle el orgullo de haber ‘diseñado’ la tecnología educativa por su cuenta, de haber ‘engendrado’ el monstruo pedagógico... Este es el tipo de “profesor” que la Democracia anhela: un *inventor de métodos alternativos*, un *forjador de ambientes escolares*, y ya no un dictador detestable aferrado a la tediosa “clase magistral” de siempre. Se quiere un déspota (más o menos ‘ilustrado’); pero un déspota casi ausente, camuflado, impalpable, en cierto

sentido *silencioso*.

Otro presupuesto de la pedagogía moderna estriba en el axioma de que “para *educar* es necesario *encerrar*”. Todas las propuestas reformistas parten de esta aceptación del Encierro; y luego estudian el modo de “amenizarlo”, de “amueblarlo” (procedimientos, didácticas, estrategias), siempre con la mirada puesta en el ‘bien’ del estudiante y en la ‘mejora’ de la sociedad... Sin embargo, la juventud también se *auto-educ*a en la sociedad civil, fuera de los muros de la Institución, mediante la lectura no-dirigida, el aprovechamiento de los diversos canales de transmisión cultural independientes de la Escuela (entidades culturales, medios de comunicación, asociaciones,...), la relación ‘informal’ con los adultos, los viajes, la asimilación de las experiencias laborales, etc. Hay, pues, al margen de la Escuela, un vasto campo de posibilidades de *auto-formación*, de *auto-educación*, difuso y complejo, que impregna casi todo el tejido de la vida cotidiana, de la interacción social; campo de posibilidades que está siendo explotado, de hecho, por la juventud, y probablemente más por la juventud no-escolarizada que por la escolarizada, más por los trabajadores que por los estudiantes (demasiado encastillados, estos últimos, en la mansión universitaria). A lo largo de nuestra vida, casi todos nosotros habremos tropezado, más de una vez, con algún exponente de esos jóvenes trabajadores “*sin estudios*” (desechados por el sistema escolar o desertores voluntarios del mismo) que nos ha sorprendido no obstante por la riqueza y consistencia de su bagaje cultural, por el modo en que se ha auto-educado y por su forma de entender el saber, tal y como quería Artaud, “a la manera de un instrumento para la acción, una especie de nuevo órgano, un segundo aliento” (11); exponente de una cierta juventud trabajadora que ha sabido llevar a la práctica la consigna de W. Benjamin: “liberar la tradición cultural del respectivo conformismo que, en cada fase de la historia, está a punto de subyugarla” (12). Como ha comprobado Querrien, precisamente para *fiscalizar* (y neutralizar) los inquietantes procesos populares de “auto-educación” -en las familias, en las tabernas, en las fábricas, etc.-, los patronos y los gobernantes de los albores del Capitalismo tramaron el Gran Plan de un “*confinamiento educativo*” de la Juventud (13). No olvidemos que la enseñanza moderna, estatal, se generaliza a lo largo del siglo XIX a fin de conjurar un problema creciente de deterioro del *orden público*, en gran medida estimulado por la no-regularización administrativa de los procesos de transmisión cultural. Poco a poco, la escolarización, rigurosamente obligatoria, empieza a competir con éxito por la hegemonía como instrumento de la socialización de la Cultura, debilitando el influjo de las restantes instancias, pero no acabando literalmente con ellas. Quiero decir, con todo esto, que, como ha subrayado I. Illich, el “encierro” no es la condición fundamental de la Educación, no es una premisa insuprimible, aunque así los postule la *ideología escolar*. Y ha sido esa *ideología profesional* de los pedagogos y de los docentes, de acuerdo con los intereses del Estado, la que ha centrado todo el debate a propósito de la Educación en torno a la figura de la Escuela. Naturalizada, presa de lo que Lukács denominó *el maleficio de la cosificación*, la institución escolar se ha convertido finalmente en un fetiche, en un ídolo sin crepúsculo. Y la exigencia del *confinamiento educativo* aparece hoy como un dogma de toda pedagogía, reformista o no; como un “credo” al que se abrazan sin excepción los Estados, dictatoriales o democráticos.

Hay, sin embargo, una diferencia entre las estrategias desplegadas por la Democracia y por la Dictadura para ‘controlar’ los hipotéticos efectos de la transmisión cultural no-institucionalizada, el desenlace de los procesos no-escolares de aprendizaje y formación. El Franquismo optó por *disecar* el horizonte cultural, por constituir un panorama educativo raquítrico y monocolor: Escuelas y Universidades, de un lado, estatales o para-estatales (privadas, confesionales); y entidades culturales ideológicamente afines de otro, con un desenvolvimiento y una producción supervisadas. Aunque, con el paso del tiempo, el

régimen franquista limó sus aristas más duras y se flexibilizó efectivamente, siempre tendió a una calculada *contención* de la oferta cultural, a un *encogimiento* máximo de la esfera intelectual. La Democracia prefiere, por el contrario, también en este terreno, el *éxtasis de la producción*, la hipertrofia de la factoría cultural, convencida de que la lógica del Mercado, en el estadio actual de dominación de las conciencias, se bastará por sí misma para maniatar y casi ahogar los proyectos culturales opositores, las experiencias educativas anticapitalistas. Casi no requiere un verdadero trabajo de “policía cultural”, pues la precariedad económica de los colectivos *resistentes*, sus limitaciones materiales y sus escrúpulos ideológicos (cierta fobia a la ganancia, al beneficio, a la rentabilidad, en muchos casos) determina frecuentemente el fracaso de sus empresas, o los aboca a una ‘presencia’ testimonial, dramáticamente anecdótica. En lugar de combatir y clausurar los dispositivos ‘contestatorios’ de transmisión cultural, la Democracia los *deja estar*, consciente de que su vuelo es corto y su incidencia social casi nula, pero procura siempre centrarlos de una forma o de otra sobre el modelo de la “Escuela”, institucionalizarlos, soldarlos al aparato del Estado, alejarlos de la informalidad y de la no-organización. Es propio de las estrategias democráticas favorecer la proliferación de las escuelas, se acojan al rótulo que se acojan. Incluso las *Escuelas Libres* son admitidas sin aspavientos, pues nada se teme de ellas y en muy poco se distinguen de las escuelas estatales.

## 2-2) Microfísica del poder en las aulas

¿Cómo se define en lo empírico la Escuela de la Democracia (esa Escuela que la Democracia tiende a constituir, negación inconcluyente de la “escuela tradicional” vehiculada por el Franquismo)? ¿Qué microfísica del poder opera cada día en nuestras aulas? ¿Cuáles son, en síntesis, los rasgos identificativos, vertebradores, del Reformismo Pedagógico?

a) *La aceptación -por convencimiento o bajo presión- de la obligatoriedad de la Enseñanza y, por tanto, el control más o menos escrupuloso de la asistencia de los alumnos a las clases.* Las formulaciones reformistas aceptan este principio de mala gana, se diría que a regañadientes, y buscan el modo de ‘disimular’ dicho control, evitando el “pase de lista” tradicional, omitiendo circunstancialmente alguna falta, etc. Pero no se da nunca un rechazo absoluto, y explícito, del correspondiente requerimiento administrativo. Para claudicar, aún de forma ‘revoltosa’, ante la exigencia del mencionado control, el profesorado “disidente” cuenta con los argumentos de varias tradiciones de Pedagogía Crítica, que aconsejan circunscribir las iniciativas innovadoras, los afanes transformadores, al ámbito de la ‘autonomía real’ del profesor, al terreno de lo que puede efectivamente hacer sin violar las principales figuras legales de la Institución -por ejemplo, las pedagogías no-directivas inspiradas en la psicoterapia, con C.R. Rogers como exponente; y la llamada “pedagogía institucional”, que se nutre de las propuestas de M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez, entre otros (14). Recabando la comprensión y la complicidad de los alumnos en un lance tan *enojoso*, sintiéndose justificado por pedagogos muy radicales, y sin un celo excesivo, el educador progresista controla, de hecho, la asistencia. Ignorando la célebre máxima de Einstein (“la educación debe ser un regalo”), despliega sus “novedosos” y “beneficiosos” métodos ante un conjunto de *interlocutores forzados*, de ‘partícipes’ y ‘actores’ *no-libres*, casi unos *prisioneros a tiempo parcial*. Y, en fin, se solidariza implícitamente con el triple objetivo de esta “obligación de asistir”: dar a la Escuela una ventaja decisiva en su particular duelo con los restantes, y menos dominables, vehículos de transmisión cultural (erigirla en *anti-calle*); proporcionar a la actuación pedagógica sobre la conciencia estudiantil la ‘duración’ y la ‘continuidad’ necesarias para solidificar *hábitus* y, de este modo, cristalizar en verdaderas *disposiciones caracteriológicas*; hacer efectiva la primera “lección” de la educación administrada, que aboga por el sometimiento absoluto a

los ‘diseños’ del Estado (inmiscuyéndose, como ha señalado Donzelot, en lo que cabría considerar *esfera de la autonomía de las familias*, el Estado no sólo ‘secuestra’ y ‘confina’ cada día a los jóvenes, sino que “fuerza” también a los padres, bajo la amenaza de una intervención judicial, a consentir ese *rapto* e incluso a hacerlo viable). He aquí, desde un primer gesto, la doblez consustancial de todo *progresismo* educativo...

b) *La negación (en su conjunto o en parte) del temario oficial y su sustitución por “otro” considerado ‘preferible’ bajo muy diversos argumentos -su carácter no-ideológico, su criticismo superior, su ‘actualización’ científica, su mejor adaptación al entorno geográfico y social del Centro, etc.* El “nuevo” temario podrá ser elaborado por el profesor mismo, o por la asamblea de los educadores disconformes, o de modo ‘consensuado’ entre el docente y los alumnos, o por el ‘consejo autogestionario’, o, en el límite, sólo por los estudiantes..., según el grado de *atreimiento* de una u otra propuesta reformista. Debidamente justificada, esta programación sustitutoria suele obtener casi de trámite su aprobación por las autoridades educativas, pues, dada la decantación ideológica de los profesores (que en la mayoría de los casos no va más allá de un *progresismo* liberal o socialdemócrata), tiende a tomar como referencia el patrón “oficial”, y se limita a desplazar los acentos, añadir cuestiones complementarias, suprimir o aligerar otras, etc. En el área de las humanidades, en particular, los *temarios alternativos* de nuestros días apenas sí se distinguen de los ‘oficiales’ por la mayor atención que prestan a los asuntos de crítica y denuncia social; por la apertura a temas eventualmente ‘de moda’, como el feminismo, el ecologismo, el pacifismo, el antirracismo, etc., y a problemáticas de índole regional, nacional o cultural; y por la ocasional asunción de aparatos conceptuales o bien pretendidamente “más críticos” -el materialismo histórico, de forma residual-, o bien presuntamente “más científicos” (jergas funcionalistas, o estructuralistas, o semiológicas,...). Sólo entre los profesores de orientación libertaria, los docentes formados en el marxismo y los educadores que -acaso por trabajar en zonas ‘problemáticas’ o socio-económicamente degradadas- manifiestan una extrema receptividad a los planteamientos “concienciadores” tipo Freire, cabe hallar excepciones, aisladas y reversibles, cada vez menos frecuentes, a la regla citada, con un desechamiento global de las prescriptivas curriculares de la Democracia y una elaboración detallada de auténticos temarios ‘alternativos’. Y en estos casos en que el currículum se remoza de arriba a abajo, surge habitualmente una dificultad en el seno mismo de la estrategia reformista. Si bien esos profesores aciertan en su crítica de los programas “vigentes” (efectivamente legitimatorios) (15), luego confeccionan unos temarios *de reemplazo* demasiado cerrados, casi de nuevo dogmáticos, que sirven de soporte a unas prácticas en las que el componente de ‘adoctrinamiento’ no puede ocultarse, entrando en contradicción con los propósitos declarados de *formar* hombres “críticos”, “moral e ideológicamente independientes”, etc. Reproducen así, de algún modo, la aporía que habitó entre los proyectos de sus viejos inspiradores ‘pedagógicos’ (Ferrer Guardia y los pedagogos libertarios de Hamburgo, valga el ejemplo, por un lado; Blonskij y Makarenko, por otro; y el propio Freire, con sus seguidores, casi insinuando una tercera vía) (16). Por último, y como han subrayado Illich y Reimer, registrándose acusadas diferencias al nivel de la pedagogía “explícita” (temarios, contenidos, mensajes,...) entre las propuestas ‘conservadoras’ y las ‘revolucionarias’, no ocurre lo mismo en el plano de la pedagogía “implícita”, donde se constata una sorprendente afinidad: las mismas sugerencias de heteronomía moral, una idéntica asignación de roles, semejante trabajo de normalización del carácter, etc. (17).

En definitiva, participe o no el alumnado en la tarea de “rectificación curricular”, y destaque o no ésta por su envergadura, el *revisiónismo de los temarios* nunca podrá considerarse un instrumento efectivo de la praxis transformadora, pues, sujeto a veces a afanes proselitistas y de adoctrinamiento (que constituyen, en sí mismos, la negación de la

autonomía y de la creatividad estudiantiles), queda invariablemente preso en las redes de la “pedagogía implícita” -atenazado y reducido por esa fuerza etérea que, desde el trasfondo del momento verbal de la enseñanza, influye infinitamente más en la conciencia que todo discurso y toda voz.

c) *La modernización de la “técnica de exposición” y la modificación de la “dinámica de las clases”*. La Escuela de la Democracia procura explotar en profundidad las posibilidades didácticas de los nuevos medios audiovisuales, virtuales, etc., y está abierta a la incorporación ‘pedagógica’ de los avances tecnológicos coetáneos -una forma de contrarrestar el tan denostado “verbalismo” de la enseñanza tradicional. Proyecta sustituir, además, el rancio modelo de la “clase magistral” por otras dinámicas *participativas* que reclaman la implicación del estudiante: coloquios, representaciones, trabajos en grupo, exposiciones por parte de los alumnos, talleres,... Se trata, una vez más, de acabar con la típica *pasividad* del alumno -interlocutor mudo y sin deseo de escuchar-; ‘pasividad’ que, al igual que el fraude en los exámenes, ha constituido siempre una forma de resistencia estudiantil a la violencia y arbitrariedad de la Escuela, una tentativa de inmunización contra los efectos del incontenible discurso profesoral, un modo de no-colaborar con la Institución y de no ‘creer’ en ella...

Todo el énfasis se pone, entonces, en las *mediaciones*, en las *estrategias*, en el *ambiente*, en el *constructivismo metodológico*. Estas fueron las inquietudes de las Escuelas Nuevas, de las Escuelas Modernas, de las Escuelas Activas,... Hacia aquí apuntó el reformismo originario, asociado a los nombres de Dewey en los EEUU, de Montessori en Italia, de Decroly en Bélgica, de Ferrière en Francia,... De aquí partieron asimismo los “métodos Freinet”, con todos sus derivados. Y un eco de estos planteamientos se percibe aún en determinadas orientaciones “no-directivas” contemporáneas. Quizás palpite aquí, por último, el *corazón* del reformismo cotidiano, ese reformismo de las Escuelas de la Democracia, de los Institutos de hoy, de los profesores “renovadores”, “inquietos”, “contestatarios”... Es lo que, en *El Irresponsable*, he llamado “la Ingeniería de los Métodos Alternativos”; labor de ‘diseño didáctico’ que, en sus formulaciones más radicales, suele hacer suyo el espíritu y el estilo inconformista de Freinet: una voluntad de denuncia social desde la Escuela, de educación ‘desmitificadora’ para el pueblo, de crítica de la ideología burguesa, apoyada fundamentalmente en la *renovación de los métodos* (impresión en el aula, periódico, correspondencia estudiantil, etc.) y en la negación incansable del sistema escolar establecido - “la sobrecarga de materias es un sabotaje a la educación”, “con cuarenta alumnos para un profesor no hay método que valga”, anotó, por ejemplo, Freinet.

Cabe detectar, me parece, una dificultad insalvable en el seno de estos planteamientos: el “cambio” en la dinámica de las clases deviene siempre como una *imposición* del profesor, un *dictado de la Autoridad*; y deja sospechosamente en la penumbra la cuestión de los fines que propende. ¿Nuevas herramientas para el mismo viejo trabajo sórdido? ¿Un instrumental perfeccionado para la misma inicua operación de siempre? Así lo consideraron Vogt y Mendel, para quienes la fastuosidad de los nuevos métodos escondía una aceptación implícita del sistema escolar y del sistema social general (18). No se le asigna a la Escuela otro cometido mediante la mera renovación de su arsenal metodológico: esto es evidente.

Por añadidura, aquella “imposición” del sistema didáctico alternativo por un hombre que declara perseguir en todo momento el ‘bien’ de sus alumnos, sugiere -desde el punto de vista del ‘currículum oculto’- la idea de una *Dictadura Filantrópica* (o Dictadura de un Sabio Bueno), de su posibilidad, y nos retrotrae al modelo histórico del Despotismo Ilustrado: “Todo para el pueblo, pero sin el pueblo”. Aquí: “Todo para los estudiantes, pero

sin los estudiantes”. Como aconteció con la mencionada experiencia histórica, siendo *insuficiente* su Ilustración -poco sabe de la dimensión socio-política de la Escuela, de su funcionamiento ‘clasista’, que no se altera con la simple sustitución de los métodos; demasiado confía en la ‘espontaneidad’ del estudiante (Ferrière), en los aportes de la ‘ciencia’ psicológica (Piaget), en la ‘magia’ de los colectivo (Oury); nada quiere oír a propósito de la “pedagogía implícita”, de la hipervaloración de la figura del Educador que le es propia, etc.-, su Despotismo se revela, por el contrario, *excesivo*: es el Profesor el que, desde la sombra y casi en silencio, lleva las riendas del experimento, examinándolo y evaluándolo, y reservándose el derecho a ‘decretar’ (si es preciso) las correcciones oportunas...

Gracias al vanguardismo didáctico, la educación administrada se hace más soportable, más llevadera; y la Escuela puede desempeñar sus funciones seculares (reproducir la desigualdad social, ideologizar, sujetar el carácter) casi contando ya con la aquiescencia de los alumnos, con el *agradecimiento de las víctimas*. No es de extrañar, por tanto, que casi todas las propuestas didácticas y metodológicas de la tradición pedagógica “progresiva” hayan sido paulatinamente incorporadas por la Enseñanza estatal; que las sucesivas ‘remodelaciones’ del sistema educativo, promovidas por los gobiernos democráticos, sean tan receptivas a los principios de la Pedagogía Crítica; que, por su oposición a las estrategias “activas”, “participativas”, etc., sea el proceder inmovilista del ‘profesor tradicional’ el que se perciba, desde la Administración, casi como un peligro, como una práctica *disfuncional* -que engendra aburrimiento, conflictos, escepticismo estudiantil, problemas de legitimación,... Tampoco llama la atención que buena parte de las experiencias de renovación didáctica y metodológica se lleven a cabo *sin* operar cambios importantes en la programación, como si se contentaran con “amenizar” la divulgación de las viejas verdades, con “optimizar” el rendimiento ideológico de la Institución (19).

d) *La impugnación de los modelos clásicos de ‘examen’ (trascendentales, memorístico-repetitivos), que serán sustituidos por pruebas menos “dramáticas”, a través de las cuales se pretenderá calificar ‘actitudes’, ‘destrezas’, ‘capacidades’, etc.; y la promoción de la participación de los estudiantes en la definición del tipo de examen y en los sistemas mismos de calificación.* Permitiendo la consulta de libros y apuntes en el trance del examen, o sustituyéndolo por “ejercicios” susceptibles de hacer en casa, por “trabajos” de síntesis o de investigación, por pequeños “controles” periódicos, etc., los profesores reformistas *desdramatizan* el fundamento material de la evaluación, pero no lo derrocan. Así como no niegan la obligatoriedad de la Enseñanza, los educadores ‘progresistas’ de la Democracia admiten, con reservas o sin ellas, este imperativo de la evaluación. Normalmente, declaran ‘calificar’ *disposiciones, facultades* (el ejercicio de la crítica, la asimilación de conceptos, la capacidad de análisis,...), y no la repetición memorística de unos contenidos expuestos. Pero, desdramatizado, bajo otro nombre, reorientado, el “examen” (o la *prueba*) está ahí; y la “calificación” -la *evaluación*- sigue funcionando como el eje de la pedagogía, explícita e implícita. Por la subsistencia del “examen”, las prácticas reformistas se condenan a la esclerosis político-social: su reiterada pretensión de estimular el criticismo y la independencia de criterio choca frontalmente con la eficacia de la “evaluación” como factor de interiorización de la ideología dominante (ideología del *fiscalizador* competente, del operador ‘científico’ capacitado para juzgar *objetivamente* los resultados del aprendizaje, los progresos en la formación cultural; ideología de la desigualdad y de la jerarquía *naturales* entre unos estudiantes y otros, entre éstos y el profesor; ideología de los *dones* personales o de los *talentos*; ideología de la competitividad, de la lucha por el *éxito* individual; ideología de la *sumisión conveniente*, de la *violencia inevitable*, de la *normalidad del dolor* -a pesar de la ansiedad que genera, de los trastornos psíquicos que puede acarrear, de su índole ‘agresiva’, etc., el “examen” se

presenta como un *mal trago* socialmente indispensable, una especie de *adversidad cotidiana e insuprimible*; ideología de la *simetría de oportunidades*, de la prueba unitaria y de la ausencia de privilegios; etc.). En efecto, componentes esenciales de la ideología del Sistema se condensan en el “examen”, que actúa también como *corrector del carácter*, como moldeador de la personalidad -hábitua, así, a la aceptación de lo establecido/insufrible, a la *perseverancia torturante en la Norma* *style="font-style: normal;"*. Por último, y tal y como demostraron Baudelot y Establet para el caso de Francia, el “examen”, con su función selectiva y segregadora, tiende a fijar a cada uno en su condición social de partida, reproduciendo de ese modo la dominación de clase (20). Elemento de la perpetuación de la desigualdad social (Bourdieu y Passeron) (21), destila además una suerte de “ideología profesional” (Althusser) que coadyuva a la legitimación de la Escuela y a la mitificación de la figura del Profesor... Toda esta secuencia ideo-psico-sociológica, tan comprometida en la salvaguarda de lo Existente, halla paradójicamente su aval en las prácticas evaluadoras de esa porción del profesorado que, ¿quién va a creerle?, dice simpatizar con la causa de la “mejora” o “transformación” de la sociedad...

Tratando, como siempre, de distanciarse del modelo del “profesor tradicional”, su enemigo declarado, los educadores reformistas pueden promover además la participación del alumnado en la ‘definición’ del tipo de examen (para que los estudiantes se impliquen decididamente en el diseño de la tecnología evaluadora a la que habrán de someterse) y, franqueando un umbral inquietante, en los sistemas mismos de calificación -nota *consensuada*, calificación *por mutuo acuerdo* entre el alumno y el profesor, evaluación por el *colectivo* de la clase, o, incluso, *auto-calificación* ‘razonada’... Este afán de involucrar al alumno en las tareas vergonzantes de la evaluación, y el caso extremo de la auto-calificación estudiantil, que encuentra su justificación entre los pedagogos fascinados por la psicología y la psicoterapia (22), persigue, a pesar de su formato progresista, la absoluta “claudicación” de los jóvenes ante la ideología del examen -y, por ende, del sistema escolar- y quisiera sancionar el *éxito supremo de la Institución*: que el alumno acepte la violencia simbólica y la arbitrariedad del examen; que interiorice como ‘normal’, como ‘deseable’, el juego de distinciones y de segregaciones que establece; y que sea capaz, llegado el caso, de suspenderse a sí mismo, ocultando de esta forma el despotismo intrínseco del acto evaluador. En lo que concierne a la Enseñanza, y gracias al ‘progresismo’ benefactor de los reformadores pedagógicos, ya tendríamos al *policía de sí mismo*, ya viviríamos en el neofascismo.

Recurriendo a una expresión de López-Petit, Calvo Ortega ha hablado del “modelo del autobús” para referirse a las formas contemporáneas de vigilancia y control: en los autobuses antiguos, un ‘revisor’ se cercioraba de que todos los pasajeros hubieran pagado el importe del billete (uno vigilaba a todos); en los autobuses modernos, por la mediación de una máquina, cada pasajero ‘pica’ su billete sabiéndose observado por todos los demás (todos vigilan a uno). En lo que afecta a la Enseñanza, y gracias al invento de la “auto-evaluación”, en muchas aulas se ha dado ya un paso más: no es ‘uno’ el que controla a todos (el profesor calificando a los estudiantes); ni siquiera son ‘todos’ los que se encargan del control de cada uno (el colectivo de la clase evaluando, en asamblea o a través de cualquier otra fórmula, a cada uno de sus componentes); es ‘uno mismo’ el que se ‘auto-controla’, uno mismo el que se aprueba o suspende (auto-evaluación). En este autobús que probablemente llevará a una forma inédita de fascismo, aún cuando casualmente no haya nadie, aún cuando esté vacío, sin revisor y sin testigos, cada pasajero ‘picará’ religiosamente su billete (uno se vigilará a sí mismo). Convertir al estudiante en un policía de sí mismo: este es el objetivo que persigue la Escuela de la Democracia. Convertir a cada ciudadano en un policía de sí mismo: he aquí la meta hacia la que avanza la Democracia en su conjunto. Se trata, en ambos casos, de reducir al máximo el aparato *visible* de coacción

y vigilancia; de camuflar y travestir a sus agentes; de delegar en el individuo mismo, en el ciudadano anónimo, y a fuerza de “responsabilidad”, “civismo” y “educación”, las tareas decisivas de la Vieja Represión.

e) *El favorecimiento de la participación de los alumnos en la gestión de los Centros (a través de ‘representantes’ en los Claustros, Juntas, Consejos Escolares, etc.) y el fomento del “asambleísmo” y la “auto-organización” estudiantil a modo de lucha por la ‘democratización’ de la Enseñanza* style="font-style: normal;". En el primero de estos puntos confluyen el reformismo administrativo de los gobiernos democráticos y el “alumnismo” sentimental de los docentes progresistas, con una discrepancia relativa en torno al “grado” de aquella intervención estudiantil (número, mayor o menor, de alumnos en el Consejo Escolar, por ejemplo) y a las “materias” de su competencia (¿los problemas de orden disciplinario?, ¿los aspectos de la evaluación?, ¿la distribución del presupuesto?,...). Dejando a un lado esta discrepancia, docentes y legisladores suman sus esfuerzos para alcanzar un mismo y único fin: la *integración* del estudiante, a quien se concederá -como urdiéndole una trampa- una engañosa cuota de poder (23).

Dentro de la segunda línea reformadora, en principio *radical*, se sitúan las experiencias educativas no-estatales de inspiración anarquista -como “Paideia. Escuela Libre”- y las prácticas de pedagogía “antiautoritaria” (‘institucional’, ‘no-directiva’ o de fundamentación psicoanalítica) trasladadas circunstancialmente, de forma individual, a las aulas de la enseñanza pública. Se resuelven, en todos los casos, en un fomento del asambleísmo estudiantil y de la autogestión educativa, y en una renuncia expresa al poder profesoral. La Institución (estatal o para-estatal) se convierte, así, en una *escuela de democracia*; pero de “democracia viciada”, en mi opinión. *Viciada*, ante todo, porque, al igual que ocurría con la pirotecnia de los Métodos Alternativos, es el profesor el que *impone* la nueva dinámica, el que *obliga* al asambleísmo; y este gesto, en sí mismo ‘paternalista’, semejante -como vimos- al que instituyó el Despotismo Ilustrado, no deja de ser un gesto *autoritario*, de ambiguo valor “educativo” -contiene la idea de un Salvador, de un Liberador, de un Redentor, o, al menos, de un Cerebro que *implanta* lo que conviene a los estudiantes como reflejo de lo que convendría a la Humanidad. A los jóvenes no les queda más que “estar agradecidos”; y empezar a ejercer un poder que les ha sido ‘donado’, ‘regalado’. La sugerencia de que la “libertad” (entendida como democracia, como autogestión) se *conquista*, deviene como “el botín que cabe en suerte a los vencedores de una lucha” (Benjamin), está excluida de ese planteamiento. Por añadidura, parece como si al alumnado no se le otorgara el poder mismo, sino sólo su ‘usufructo’; ya que la “cesión” tiene sus condiciones y hay, por encima de la esfera autogestionaria, una Autoridad que ha definido los *límites* y que vigila su desenvolvimiento (24). Como se apreciará, estas estrategias estallan en contradicciones insolubles, motivadas por la circunstancia de que en ellas el “profesor”, en lugar de auto-destruirse, se *magnifica*: con la razón de su lado, todo lo reorganiza en beneficio de los alumnos y, de paso, para contribuir a la transformación de la sociedad. Se dibuja, así, un espejismo de democracia, un simulacro de ‘cesión’ del poder. De hecho, el profesor sigue investido de toda la autoridad, aunque procure invisibilizarla; y la libertad de sus alumnos es una libertad contrita, maniatada, ajustada a unos moldes creados por él.

Esta concepción “estática” de la libertad -una vez instalados en el seno de la misma, los alumnos ya no pueden ‘recrearla’, ‘reinventarla’-, y de la libertad “circunscrita”, “limitada”, vigilada por un Hombre al que asiste la certidumbre absoluta de haber dado con la Ideología Justa, con la organización ‘ideal’, es, y no me importa decirlo, la concepción de la libertad del estalinismo, la negación de la libertad. Incluso en sus formulaciones más extremosas, la Escuela de la Democracia acaba definiéndose como una

\*\*\*\*

Por el juego de todos estos deslizamientos puntuales, algo sustancial se está alterando en la Escuela bajo la Democracia: aquel dualismo nítido profesor-alumno tiende a difuminarse, adquiriendo progresivamente el aspecto de una *asociación* o de un enmarañamiento. Se produce, fundamentalmente, una “delegación” en el alumno de determinadas incumbencias tradicionales del profesor; un *trasvase de funciones* que convierte al estudiante en sujeto/objeto de la práctica pedagógica... Habiendo participado, de un modo u otro, en la Rectificación del temario, ahora habrá de ‘padecerlo’. Erigiéndose en el protagonista de las clases re-activadas, en adelante se ‘co-responsabilizará’ del fracaso inevitable de las mismas y del aburrimiento que volverá por sus fueros conforme el factor “rutina” erosione la capa de novedad de las dinámicas participativas. Involucrándose en los procesos evaluadores, no sabrá ya contra quién revolverse cuando sufra las consecuencias de la calificación discriminatoria y jerarquizadora. Aparentemente al mando de la nave escolar, ¿a quién echará las culpas de su naufragio? Y, si no naufraga, ¿de quién esperará un motín cuando descubra que lleva a un mal puerto? En pocas palabras: por la vía del Reformismo Pedagógico, la Democracia confiará al estudiante las tareas cardinales de su propia coerción. De aquí se sigue una *invisibilización* del educador como agente de la agresión escolar y un *ocultamiento* de los procedimientos de dominio que definen la lógica interna de la Institución.

### 3) INSISTENCIA (DISCURSO DETENIDO)

Cada día un poco más, la Escuela de la Democracia es, como diría Cortázar, una “*Escuela de noche*”. La parte ‘visible’ de su funcionamiento coercitivo aminora y aminora. Sostenía Arnheim que, en pintura como en música, la “buena” obra *no se nota* -apenas hiere nuestros sentidos. Me temo que éste es también el caso de la “buena” *represión*: no se ve, no se nota. Hay algo que está muriendo de paz en nuestras escuelas; algo que sabía de la resistencia, de la crítica. El “estudiante ejemplar” de nuestro tiempo es una figura del horror: se le ha implantado el corazón de un profesor y se da a sí mismo escuela todos los días. Horror dentro del horror, el de un autoritarismo intensificado que a duras penas sabremos percibir. Horror de un cotidiano trabajo de poda sobre la conciencia. “¡Dios mío, qué están haciendo con las cabezas de nuestros hijos!”, pudo todavía exclamar una madre alemana en las vísperas de Auschwitz. Yo llevo todas las mañanas a mi crío al colegio para que su cerebro sea maltratado y confundido por un hatajo de ‘educadores’, y ya casi no exclamo nada. ¿Qué puede el discurso contra la Escuela? ¿Qué pueden estas páginas contra la Democracia? ¿Y para qué escribir tanto, si todo lo que he querido decir a propósito de la *Escuela de la Democracia* cabe en un verso, en un solo verso, de Rimbaud:

“*Tiene una mano que es invisible, y que mata*”.

### NOTAS

(1) WILDE, O., “El crítico artista”, en *Ensayos y artículos*, Hyspamérica-Orbis, Barcelona, 1986, p.74.

(2) FERRER GUARDIA, F., *La Escuela Moderna*, Tusquets Editor, Barcelona, 1976, p.180.

(3) Por todo esto, cabe concluir que ADORNO formulaba su interpretación en los términos del “pensamiento escolarizado” -una forma de discurrir que reproduce las fábulas, las autojustificaciones, del ‘pedagogismo’ moderno. Esos son los modos de reflexión que no quiero hacer míos; ése es el código de legitimación de la Escuela al que no debiéramos atenernos...

- (4) FOUCAULT, M., "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto", en *Materiales de Sociología Crítica*, La Piqueta, Madrid, 1980, pp.28-29.
- (5) Manejo un concepto "amplio" de Reformismo Pedagógico; un concepto que aglutina tanto a las sucesivas 'remodelaciones' del sistema escolar inducidas por la Administración (*reformismo* en sentido estricto, constituyente de legalidad ), como a las estrategias particulares de 'corrección' de los procedimientos dominantes desplegadas, desde la fronteras de la legalidad, por el profesorado *disidente*. Por último, también incluyo bajo este rótulo los experimentos *alternativos* de enseñanza no-estatal que, a pesar de su definición anticapitalista, han sido admitidos (legalizados) por el propio Sistema -p. ej., las *Escuelas Libres*, tipo 'Paideia'.
- (6) Véase, al respecto, SUBIRATS, E., *Contra la Razón destructiva*, Tusquets, Barcelona, 1979, pp. 90-91.
- (7) DERRIDA, J., *La diseminación*, Fundamentos, Madrid, 1975, pp. 12-15 y siguientes.
- (8) GARCIA OLIVO, P., *El Irresponsable*, Las Siete Entidades, Sevilla, 2000.
- (9) FOUCAULT, M., op. cit., p. 31.
- (10) Véase, p. ej., "Los intelectuales y el poder. Entrevista de G. Deleuze a M. Foucault", recogido en *Materiales de Sociología...*, op. cit., p. 80.
- (11) ARTAUD, A., *El teatro y su doble*, Edhasa, Barcelona, 1973, pp. 44-45.
- (12) BENJAMIN, W., *Discursos Interrumpidos 1*, Taurus, Madrid, 1973, p. 181.
- (13) QUERRIEN, A., *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979; y también DONZELOT, J., *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia, 1979.
- (14) C.R. ROGERS, partidario de una educación "centrada en el estudiante" y en la "libertad" del estudiante, introduce enseguida una matización: "El principio esencial quizá sea el siguiente: dentro de las limitaciones impuestas por las circunstancias, la autoridad, o impuestas por el educador por ser necesarias para su bienestar psicológico, se crea una atmósfera de permisividad, de libertad, de aceptación, de confianza en la responsabilidad del estudiante" (*Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 339). Como el "control de la asistencia" es una limitación impuesta por la autoridad, por la legislación, y como el 'bienestar psíquico del profesor' peligra ante las consecuencias de oponerse abiertamente a él (clase vacía o semi-vacía, represión administrativa, etc.), para ROGERS, tan "anti-autoritario", sería preferible 'aceptarlo' a fin de no truncar la experiencia reformadora. También la llamada "pedagogía institucional", que adelanta reformas tan espectaculares como el 'silencio de los maestros', la 'devolución de la palabra a los estudiantes' y la renuncia al poder por parte de los profesores, explicita inmediatamente que "el grupo es soberano sólo en el campo de sus decisiones" (M. LOBROT, *Pedagogía institucional*, Humánitas, Buenos Aires, 1974, p. 292), quedando fuera de este 'campo' la postulación de la voluntariedad de la asistencia. Si bien el profesor *delega* todo su poder en el grupo, *abdica* en el órgano autogestionario -el "consejo de cooperativa" de Oury y Vásquez-, es sólo ese "poder real", ese "campo de su competencia", el que pasa a los estudiantes, y ahí no está incluida la posibilidad de alterar la obligatoriedad sustancial de la asistencia.
- (15) *Propaganda* más que "información", enmascaramiento y distorsión de la realidad social, difusión de los mitos del Sistema, de la representación del mundo propia de la clase dominante, como han subrayado J.C. PASSERON y P. BOURDIEU, por un lado, y E. REIMER e IVAN ILLICH, por otro.
- (16) FERRER GUARDIA legitima su enseñanza en función de dos 'títulos' *sacralizados*: el racionalismo y la ciencia. Por "racionalista", por "científica", su enseñanza es verdadera, transformadora, un elemento de Progreso. Busca, y no encuentra, libros *racionalistas* y *científicos* (p. ej., de Geografía); y tiene que encargar a sus afines la redacción de los mismos. En la medida en que su crítica socio-política del Capitalismo impregna el nuevo material bibliográfico, éste pasa mecánicamente a considerarse 'racionalista' y 'científico' y, sirviendo de base a los programas, se convierte en objeto de aprendizaje por los alumnos. El compromiso 'comunista' de MAKARENKO es también absoluto, sin rastro de auto-criticismo, por lo que los "nuevos" programas se entregan sin descanso al *comentario* de dicha ideología. Incluso FREIRE diseña un proceso relativamente complejo (casi barroco) de "codificación del universo temático generador", posterior "descodificación", y "concientización final", que, a poco que se arañe su roña retórica y formalizadora, viene a coincidir prácticamente con un trabajo de *adoctrinamiento* y *movilización*. Se reproduce, así, en los tres casos, aquella contradicción entre un discurso que habla de la necesidad de forjar sujetos 'críticos', 'autónomos', 'creativos', 'enemigos de los dogmas', por un lado, y, por otro, una práctica tendente a la homologación ideológica, a la asimilación pasiva de un cuerpo doctrinal dado, a la movilización en una línea concreta, prescrita de antemano...
- (17) "Poco importa que el programa explícito se enfoque para enseñar fascismo o comunismo, liberalismo o socialismo, lectura o iniciación sexual, historia o retórica, pues el programa latente 'enseña' lo mismo en todas partes" (ILLICH, Y., *Juicio a la Escuela*, Humánitas, Buenos Aires, 1973, pp. 18-19). "Las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos

los países, sean éstos fascistas, democráticos o socialistas” (ILLICH, Y., *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona, 1974, p. 99).

(18)VOGT, CH. Y MENDEL, G., *El manifiesto de la educación*, S.XXI, Madrid, 1975, pp. 178-179.

(19)Este hecho, el desinterés de muchos “reformadores” metodológicos y didácticos por la trastocación del temario (y por el funcionamiento socio-político de la Institución), ha sido subrayado recurrentemente por los comentaristas de la llamada *pedagogía progresiva*.

(20)BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*, S.XXI, Madrid, 1975.

(21)Como han demostrado estos autores, es una evidencia “empírica” que el examen selecciona a los hijos de la burguesía para los estudios que dan acceso a los puestos de dirección, a las profesiones socialmente más influyentes, a los escalafones superiores de la Administración, etc.; y tiende a condenar a los hijos de los trabajadores al “fracaso escolar”, a la rama subsidiaria de la “formación profesional”, a las “carreras para pobres”,... (BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C., *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977).

(22)”La auto-evaluación, la propia evaluación del aprendizaje, estimula al estudiante a sentirse más responsable; cuando el estudiante debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que se propone alcanzar, y cuando debe juzgar en qué medida lo ha logrado, no hay duda de que está haciendo un importante aprendizaje de la libertad; la vivencialidad de su aprendizaje en general aumenta y se hace más satisfactoria; el individuo se siente más libre y satisfecho” (PALACIOS, J., a propósito de los criterios de ROGERS, en *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1984, p. 240).

(23)Para esta engañosa participación de los estudiantes en el gobierno de los Centros se recurre a los procedimientos característicos del *representantivismo* liberal: “representantes” de clase y/o de curso elegidos por los estudiantes entre diversas candidaturas; “asamblea de representantes” que toma en consideración los asuntos capitales; “super-representante” que acude a las reuniones del Consejo Escolar, con un papel en el mismo rigurosamente delimitado. Se escamotea así la posibilidad misma de una democracia *de base* (o *directa*), con “delegados” ocasionales, movibles, sustituibles; un verdadero control de su actuación por el conjunto de los alumnos; y una capacidad concreta de intervención en la gestión de los Centros escolares acorde con el peso real del estudiantado en la Institución.

(24)En el caso de PAIDEIA, esa Autoridad otorgadora del poder, definidora de sus límites y vigilante de su ejercicio está constituida por “*los adultos*” -en sus términos. En el caso de las “pedagogías institucionales”, la Autoridad es el maestro, el profesor, que, como señala LOBROT, “está para responder a las demandas de los estudiantes, pero *no responde necesariamente a toda demanda*. Si lo hiciese, perdería a su vez la libertad y se convertiría en una máquina en manos de sus alumnos” (op. cit., p. 262). PAIDEIA está diseñada por *los adultos*, y quien quiere estudiar en esta “Escuela Libre” debe aceptar su modo de funcionamiento. La asamblea de los estudiantes no puede ‘corregir’ esa forma de operar, no puede ‘cambiar’ el rumbo de la Institución. A los alumnos se les ha dicho que así es la verdadera “democracia”, la verdadera “autogestión” educativa; no tienen más remedio que *creérselo* y desempeñar en ese contexto su papel. Ya han sido *redimidos*, ya han sido *liberados* del autoritarismo escolar por la sabiduría organizativa y la clarividencia ideológica de Los Adultos. El profesor institucional pone también un límite al órgano autogestionario por él concebido para la “formación democrática” y el “aprendizaje en libertad” de sus alumnos: la asamblea no puede demandar el restablecimiento de la dinámica no-institucional, no-autogestionaria. Es *libre* a la fuerza, *autogestionaria* lo quiera o no...

(25)”*Mandar para obedecer, obedecer para mandar*”: según CORTÁZAR, ese era el lema de todo tipo concebible de Escuela. “Mandar para obedecer” (los estudiantes *obedeciendo* al profesor anti-autoritario al tomar el mando de la clase); y “obedecer para mandar” (el profesor subordinándose aparentemente a sus alumnos para *gobernarlos* también de esta forma). He aquí una manifestación más de aquella “hipocresía sustancial de todo reformismo” a la que tanto se ha referido Deleuze...