



Infamia de la docencia. Presentación de la antipedagogía

Infàmia de la docència. Presentació de l'antipedagogia

Infamy of Teaching. Presentation of Anti-Pedagogy

Pedro García Olivo

Investigador independiente

pedrogarciaolivo@gmail.com

Recibido: 25/11/2023

Aceptado: 18/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Pedro García Olivo, 2023

Resumen Para superar el reduccionismo didáctico y pedagógico desde el que se aborda a menudo la cuestión escolar, es preciso situar la educación en su marco histórico-sociológico, cultural, epistemológico y filosófico general. Cabe entonces denunciar la doble función destructiva de la Escuela: hacia el interior de nuestra civilización deviene instancia implacable de domesticación social y control psíquico; hacia el exterior se ha manifestado como el mayor poder etnocida de Occidente.

Palabras clave educación, domesticación, etnocidio, demofascismo, Occidente.

Resum Per a superar el reduccionisme didàctic i pedagògic des del qual s'aborda sovint la qüestió escolar, cal situar l'educació en el seu marc històric-sociològic, cultural, epistemològic i filosòfic general. Pot llavors denunciar-se la doble funció destructiva de l'Escola: cap a l'interior de la nostra civilització esdevé instància implacable de domesticació social i control psíquic; cap a l'exterior s'ha manifestat com el major poder etnocida d'Occident.

Paraules clau educació, domesticació, etnocidi, demofeixisme, Occident.

Abstract In order to overcome the didactic and pedagogical reductionism from which the schooling question is often approached, it is necessary to situate education in its historical-sociological, cultural, epistemological and general philosophical framework. It is then necessary to denounce the double destructive function of the School: towards the interior of our civilization it becomes a relentless instance of social domestication and psychic control; towards the outside it has manifested itself as the greatest ethnocidal power of the West.

Keywords Education, Domestication, Ethnocide, Demofascim, Western Societies.

I) LA ESCUELA. PRESENTACIÓN DE LA ANTIPEDAGOGÍA

“¡Qué terrible aventura es sentarse junto a un hombre que se ha pasado toda su vida queriendo educar a los demás!

¡Qué espantosa es esa ignorancia! (...)

¡Qué limitado parece el espíritu de semejante ser!

¡Cómo nos cansa y cómo debe cansarse a sí mismo con sus interminables repeticiones y sus insípidas reiteraciones!

¡Cómo carece de todo elemento de progreso intelectual!

¡En qué círculo vicioso se mueve sin cesar!

Pero el tipo del cual el maestro de escuela deviene como un mero representante (y de ínfima importancia), parece que domina realmente nuestras vidas; *y 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.*”

Oscar Wilde, “El crítico artista”.

1) GENEALOGÍA DE LA ESCUELA

La Escuela (general, obligatoria) surge en Europa, en el siglo XIX, para resolver un problema de gestión del espacio social. Responde a una suerte de complot político-empresarial, tendente a una *reforma moral* de la juventud —forja del “buen obrero” y del “ciudadano ejemplar”.

En *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, A. Querrien, aplicando la perspectiva genealógica sugerida por M. Foucault, desvela el nacimiento de la Escuela (moderna, regulada, estatal) en el Occidente decimonónico. En el contexto de una sociedad industrial capitalista enfrentada a dificultades de orden público y de inadecuación del *material humano* para las exigencias de la fábrica y de la democracia liberal, va tomando cuerpo el plan de un enclaustramiento masivo de la infancia y de la juventud, alimentado por el cruce de correspondencia entre patronos, políticos y filósofos, entre empresarios, gobernantes e intelectuales. Se requería una transformación de las costumbres y de los caracteres; y se eligió el modelo de un encierro sistemático —adoc-trinador y moralizador— en espacios que imitaron la estructura y la lógica de las cárceles, de los cuarteles y de las factorías (A. Querrien, 1979).

Se constituye entonces el “trípode” de la educación administrada occidental, cuyos soportes serán el Aula, el Profesor y la Pedagogía; y sobre el cual descansa una suerte de ametralladora simbólica, a la que incumbirá acabar con la imaginación, con la fantasía, con la creatividad, con la crítica profunda, con el pensamiento libre...

A) El Aula

Supone una ruptura absoluta, un hiato insondable, en la historia de los procedimientos de transmisión cultural: en pocas décadas, se generaliza la reclusión “educativa” de toda una franja de edad (niños, jóvenes). A este respecto, I. Illich ha hablado de *la invención de la niñez*:

“Olvidamos que nuestro actual concepto de «niñez» solo se desarrolló recientemente en Europa occidental (...). La niñez pertenece a la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como estos, y eran ahorcados igual que ellos (...). Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la «niñez» comenzó a ser factible (...). Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la «niñez» dejaría de fabricarse (...). Solo a «niños» se les puede enseñar en la escuela. *Solo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela*” (1985, p. 17-8).

Desde entonces, el estudiante se define como un “prisionero a tiempo parcial”. Forzada a clausura intermitente, la subjetividad de los jóvenes empieza a reproducir los rasgos de todos los seres aherrojados, sujetos a custodia institucional. Son sorprendentes las analogías que cabe establecer entre los comportamientos de nuestros menores en las escuelas y las actitudes de los compañeros presos de F. Dostoievski, descritas en su obra *El sepulcro de los vivos* (1974). Entre los factores que explican tal paralelismo, el escritor ruso señala una circunstancia que a menudo pasa desapercibida a los críticos de las estructuras de confinamiento: “la privación de soledad”.

Pero *para educar no es preciso encerrar*: la educación “sucede”, “ocurre”, “acontece”, en todos los momentos y en todos los espacios de la sociabilidad humana. Ni siquiera es susceptible de deconstrucción. Así como podemos deconstruir el Derecho, pero no la justicia, cabe someter a deconstrucción la Escuela, aunque no la educación. “Solo se deconstruye lo que está dado institucionalmente”, nos decía J. Derrida en “Una filosofía deconstructiva” (1997, p. 7).

En realidad, se encierra para:

1) Asegurar a la Escuela una ventaja decisiva frente a las restantes instancias de socialización, menos controlables. Como ha comprobado A. Querrien, precisamente para fiscalizar (y neutralizar) los inquietantes procesos populares de auto-educación —

en las familias, en las tabernas, en las plazas,...—, los patronos y los gobernantes de los albores del Capitalismo tramaron el Gran Plan de un *internamiento formativo* de la juventud (1979, cap. 1).

2) Proporcionar, a la intervención pedagógica sobre la conciencia, la duración y la intensidad requeridas a fin de solidificar *habitus* y conformar las “estructuras de la personalidad” necesarias para la reproducción del sistema económico y político (P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1977).

3) Sancionar la primacía absoluta del Estado, que rapta todos los días a los menores y obliga a los padres, bajo amenaza de sanción administrativa, a cooperar en tal secuestro, como nos recuerda J. Donzelot en *La policía de las familias* (1979). El autor se refiere en dicho estudio, no a la familia como un poder policial, sino, contrariamente, al modo en que se vigila y se modela la institución del hogar. Entre los dispositivos encargados de ese “gobierno de la familia”, de ese control de la intimidad doméstica, se halla la Escuela, con sus apósitos socio-psico-terapéuticos (psicólogos escolares, servicios sociales, mediadores comunitarios, etc.).

B) El Profesor

Se trata, en efecto, de un educador; pero de un educador *entre otros* (educadores “naturales”, como los padres; educadores elegidos para asuntos concretos, o “maestros”; educadores fortuitos, tal esas personas que se cruzan inesperadamente en nuestras vidas y, por un lance del destino, nos marcan en profundidad; actores de la “educación comunitaria”; todos y cada uno de nosotros, en tanto auto-educadores; etcétera). Lo que define al Profesor, recortándolo de ese abigarrado cuadro, es su índole “mercenaria”.

Mercenario *en lo económico*, pues aparece como el único educador que proclama consagrarse a la más noble de las tareas y, acto seguido, pasa factura, cobra. “Si el Maestro es esencialmente un portador y comunicador de verdades que mejoran la vida, un ser inspirado por una visión y una vocación que no son en modo alguno corrientes, ¿cómo es posible que presente una factura?” (Steiner, 2011, p. 10-1). Mercenario *en lo político*, porque se halla forzosamente inserto en la cadena de la autoridad; opera, siempre y en todo lugar, como un eslabón en el engranaje de la servidumbre. Su lema sería: “Mandar para obedecer, obedecer para mandar” (J. Cortázar, 1993).

Desde la antipedagogía se execra particularmente su auto-asignada *función demiúrgica* (“demiurgo”: hacedor de hombres, principio activo del mundo, divinidad forjadora), solidaria de una “ética de la doma y de la cría” (F. Nietzsche). Asistido de un verdadero *poder pastoral* (M. Foucault), ejerciendo a la vez de Custodio, Predicador y Terapeuta (I. Illich), el Profesor despliega una operación pedagógica sobre la conciencia de los jóvenes, labor de escrutinio y de corrección del carácter tendente a un cierto

“diseño industrial de la personalidad”. Tal una aristocracia del saber, tal una élite moral domesticadora, los profesores se aplicarían al muy turbio Proyecto Eugénico Occidental, siempre en pos de un Hombre Nuevo —programa trazado de alguna manera por Platón en *El Político*, aderezado por el cristianismo y reelaborado metódicamente por la Ilustración. Bajo esa determinación histórico-filosófica, el Profesor trata al joven como a un bonsái: le corta las raíces, le poda las ramas y le hace crecer siguiendo un canon de mutilación. “Por su propio bien”, alega la ideología profesional de los docentes... (A. Miller).

C) La Pedagogía

Disciplina que suministra al docente la dosis de autoengaño, o “mentira vital” (F. Nietzsche), imprescindible para atenuar su mala conciencia de agresor. Narcotizado por un saber justificativo, podrá violentar todos los días a los niños, arbitrario en su poder, *sufriendo menos...* Los oficios viles esconden la infamia de su origen y de su función con una “ideología laboral” que sirve de disfraz y de anestésico a los profesionales: “Estos disfraces no son supuestos. Crecen en las gentes a medida que viven, así como crece la piel, y sobre la piel el vello. *Hay máscaras para los comerciantes así como para los profesores*” (Nietzsche, 1984, p. 133).

Como “artificio para domar” (Ferrer Guardia, 1976, p. 180), la pedagogía se encarga también de *readaptar* el dispositivo escolar a las sucesivas necesidades de la máquina económica y política, en las distintas fases de su conformación histórica. Podrá así perseverar en su objetivo explícito (“una reforma planetaria de las mentalidades”, en palabras de E. Morin, suscritas y difundidas sin escatimar medios por la UNESCO), modelando la subjetividad de la población según las exigencias temporales del aparato productivo y de la organización estatal.

A grandes rasgos, ha generado tres modalidades de intervención sobre la psicología de los jóvenes: la pedagogía *negra*, inmediatamente autoritaria, al gusto de los despotismos arcaicos, que instrumentaliza el castigo y se desenvuelve bajo el miedo de los escolares, hoy casi enterrada; la pedagogía *gris*, preferida del progresismo liberal, en la que el profesorado demócrata, jugando la carta de la simpatía y del alumnismo, persuade al estudiante-amigo de la necesidad de aceptar una subalternidad pasajera, una subordinación transitoria, para el logro de sus propios objetivos sociolaborales; y la pedagogía *blanca*, en la vanguardia del Reformismo Pedagógico contemporáneo, invisibilizadora de la coerción docente, que confiere el mayor protagonismo a los estudiantes, incluso cuotas engañosas de poder, simulando espacios educativos “libres”.

En *El enigma de la docilidad*, valoramos desabridamente el ascenso irreversible de las pedagogías blancas (2005, p. 21):

“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 intervenido, 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.

Cada día un poco más, la Escuela de la Democracia es, como diría Cortázar, una «Escuela de noche». La parte *visible* de su funcionamiento coactivo aminora y aminora. Sostenía Arnheim que, en pintura como en música, «la buena obra no se nota» –apenas hiere nuestros sentidos. Me temo que este 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*».

Frente a la tradición del Reformismo Pedagógico (movimiento de las Escuelas Nuevas, vinculado a las ideas de J. Dewey en EEUU, M. Montessori en Italia, J. H. Pestalozzi en Suiza, O. Decroly en Bélgica, A. Ferrière en Francia, etc.; irrupción de las Escuelas Activas, asociadas a las propuestas de C. Freinet, J. Piaget, P. Freire,...;

tentativa de las Escuelas Modernas, con F. Ferrer Guardia al frente; eclosión de las Escuelas Libres y otros proyectos antiautoritarios, como *Summerhill* en Reino Unido, *Paideia* en España, la “pedagogía institucional” de M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez en América Latina o los centros educativos inspirados en la psicoterapia de C. R. Rogers en Norteamérica; y la articulación de la Escuela Socialista, desde A. Makarenko hasta B. Suchodolski, bajo el comunismo), no existe, en rigor, una tradición contrapuesta, de índole antipedagógica.

La antipedagogía no aparece como una corriente homogénea, discernible, con autores que remiten unos a otros, que parten unos de otros. Deviene, más bien, como “intertexto”, en un sentido próximo al que este término conoce en los trabajos de J. Kristeva: conjunto heterogéneo de discursos, que avanzan en direcciones diversas y derivan de premisas también variadas, respondiendo a intereses intelectuales de muy distinto rango (literarios, filosóficos, cinematográficos, técnicos,...), pero que comparan un mismo “modo torvo” de contemplar la Escuela, una antipatía radical ante el engendro del *praesidium* formativo, sus agentes profesionales y sus sustentadores teóricos. Ubicamos aquí miríadas de autores que nos han dejado sus impresiones negativas, sus críticas, a veces sus denuncias, sin sentir necesariamente por ello la obligación de dedicar, al aparato escolar o al asunto de la educación, un corpus teórico riguroso o una gran obra. Al lado de unos pocos estudios estructurados, de algunas vastas realizaciones artísticas, encontramos, así, un sinnúmero de artículos, poemas, cuentos, escenas, imágenes, párrafos o incluso simples frases, apuntando siempre, por vías disímiles, a la denegación de la Escuela, del Profesor y de la Pedagogía.

En este *intertexto antipedagógico* cabe situar, de una parte, poetas románticos y no románticos, escritores más o menos “malditos” y, por lo común, creadores poco “sistematizados”, como el Conde de Lautréamont (que llamó a la Escuela “Mansión del Embrutecimiento”), F. Hölderlin (“Ojalá no hubiera pisado nunca ese centro”), O. Wilde (“El azote de la esfera intelectual es el hombre empeñado en educar siempre a los demás”), Ch. Baudelaire (“Es sin duda el Diablo quien inspira la pluma y el verbo de los pedagogos”), A. Artaud (“Ese magma purulento de los educadores”), J. Cortázar (*La escuela de noche*), J. M. Arguedas (*Los escolares*), Th. Bernhard (*Maestros antiguos*), J. Vigo (*Cero en conducta*), etc., etc., etc. De otra parte, podemos enmarcar ahí a unos cuantos teóricos, filósofos y pensadores ocasionales de la educación, como M. Bakunin, F. Nietzsche, P. Blonskij (desarrollando la perspectiva de K. Marx), F. Ferrer Guardia en su vertiente “negativa”, I. Illich y E. Reimer, M. Foucault, A. Miller, P. Sloterdijk, J. T. Gatto, J. Larrosa con intermitencias, J. C. Carrión Castro,... En nuestros días, la antipedagogía más concreta, perfectamente identificable, se expresa en los padres que retiran a sus hijos del sistema de enseñanza oficial, pública o privada; en las experiencias educativas comunitarias que asumen la desescolarización como meta (*Olea* en Castellón, *Bizi Toki* en Iparralde,...); en las organizaciones defensivas y propaladoras antiescolares (*Asociación para la Libre Educación*, por ejemplo) y en el

activismo cultural que manifiesta su disidencia teórico-práctica en redes sociales y mediante *blogs* (*Caso Omiso, Crecer en Libertad,...*).

2) MODALIDADES EDUCATIVAS REFRACTARIAS A LA OPCIÓN SOCIALIZADORA OCCIDENTAL

La Escuela es solo una “opción cultural” (P. Liégeois), el hábito educativo reciente de apenas un puñado de hombres sobre la tierra. Se mundializará, no obstante, pues acompaña al Capitalismo en su proceso etnocida de globalización...

En un doloroso *mientras tanto*, otras modalidades educativas, que excluyen el mencionado trípode escolar, pugnan hoy por subsistir, padeciendo el acoso altericida de los aparatos culturales estatales y para-estatales: educación tradicional de los entornos rural-marginales (objeto de nuestro ensayo libre *Desesperar*), educación comunitaria indígena (que analizamos en *La bala y la escuela*), educación clánica de los pueblos nómadas (donde se incluye la educación gitana), educación alternativa no-institucional (labor de innumerables centros sociales, ateneos, bibliotecas populares, etc.), auto-educación...

Enunciar la otredad educativa es la manera antipedagógica de confrontar ese discurso mixtificador que, *cosificando* la Escuela (desgajándola de la historia, para presentarla como un fenómeno natural, universal), la *fetichiza* a conciencia (es decir, la contempla deliberadamente al margen de las relaciones sociales, de signo capitalista, en cuyo seno nace y que tiene por objeto reproducir) y, finalmente, la *mitifica* (erigiéndola, por ende, en un ídolo sin crepúsculo, “vaca sagrada” en expresión de I. Illich).

II) LA ESCUELA Y SU OTRO

Para poetizar las educaciones comunitarias no escolares en tanto dique de contención contra el exterminismo occidental

“Mi extraño huésped [el Diablo] me reveló que se dedicaba, con frecuencia, a inspirar la pluma, la palabra y la conciencia de los pedagogos”

Ch. Baudelaire

1) PREÁMBULO

No se accede al interior de un objeto simplemente acercándolo a la vista. A menudo, solo nos damos cuenta de la esencia de las cosas cuando recabamos en lo que las rodea, en lo que está cerca de ellas y ciertamente no son. Con frecuencia, es necesario alejar el foco, ampliar la perspectiva, para permitir que otras realidades entren en el campo de visión.

Para profundizar la crítica de la Escuela se requiere precisamente ese viaje: reparar en su “otro”, en aquellas modalidades educativas que no pasan por el trípode Aula/Profesor/Pedagogía. Y es entonces cuando se torna evidente que la educación administrada, estatal-escolar, no constituye más que *una opción cultural*, el hábito educativo de apenas un puñado de hombres y mujeres sobre la tierra, las gentes de Occidente.

Como los hombres de Occidente eran los más fuertes, en lo económico y en lo militar, al socaire del imperialismo y de la colonización pudieron expandir “sus” escuelas, globalizarlas, hasta producir finalmente la engañifa de que sin ellas no hay Educación...

Surgía así el “mito liberal”, en expresión de I. Illich, que vinculaba el proyecto de la escolarización universal con las fantasías del Progreso, la Igualdad de Oportunidades, la Escalada Social, los Derechos Humanos, los Intereses Generales de la Humanidad y el Bien Común Planetario. El nuevo “fundamentalismo” se apoyó siempre en la palabra de los expertos y de los tecnócratas, pero también, desde el principio y cada vez que le hacía falta, en las balas de los soldados, las policías y los paramilitares.

Entre la bala y la escuela se estableció pronto una relación muy estrecha: la bala abría el camino de la colonización y la escuela lo culminaba; la bala combatía el antagonismo mediante la eliminación física y la escuela completaba el trabajo cancelando la diferencia cultural e “integrando” la subjetividad otra.

Durante demasiado tiempo, la crítica de la Escuela se centró únicamente en su malevolencia “interior”, en lo que esta hacía con “nuestros” hijos, y se habló entonces de “ideologización”, de “socialización represiva”, de “poda” y de “doma”. Era tan feroz el etnocentrismo de los críticos occidentales que apenas se reparó en la nocividad “exterior” de nuestra fórmula educativa. Y hubo que esperar y esperar hasta que algunas voces subrayaron lo obvio: que la Escuela es un poder altericida, etnocida, virulencia que acaba con las otras culturas, desestructurándolas de arriba a abajo y refundándolas conforme a patrones occidentales; que la Escuela suprime la diferencia en el carácter, en la personalidad, en la filosofía y en el estilo de vida, contribuyendo a la consolidación de la Subjetividad Única, plegada sobre el ciudadano urbano capitalista; que la Escuela tiene desde sus orígenes, valga la metáfora, las manos manchadas de sangre, pues extermina deliberada y metódicamente al hombre oral, a esos otros seres humanos que vivían al abrigo de las culturas de la oralidad.

Aproximarse a la educación comunitaria indígena, a la educación tradicional de los pueblos nómadas, a las modalidades educativas del entorno rural-marginal occidental y a la educación alternativa no-institucional es el modo más efectivo de desvelar la infamia original de la Escuela, soldada al Capitalismo y a su exigencia de una reforma moral de la población, de una intervención policíaco-pedagógica sobre la consciencia de los jóvenes.

Para un tal desvelamiento, es el pensar mismo lo que debe ser en primer lugar desescolarizado...

2) PROTOCOLO DE APROXIMACIÓN AL "OTRO" DE LA ESCUELA

A) Occidente carece de un poder hermenéutico universal

Surge, sin embargo, una cuestión previa, casi de protocolo, que no se debe desatender: ¿ese "otro" de la Escuela, vinculado a formas culturales que nos provocan extrañeza, es para nosotros verdaderamente accesible? ¿Podemos aspirar a "desentrañarlo", a "conocerlo" y a "describirlo"? ¿Está al alcance de nuestras técnicas de exégesis, de nuestra forma de racionalidad?

A este respecto, mi postura es nítida: Occidente carece de un privilegio hermenéutico universal, de un poder descodificador planetario que le permita acceder a la cifra de todas las formaciones culturales. Hay, en el "otro", aspectos decisivos que se nos escapan siempre. Baste el título de una obra, que incide en esa miopía occidental: "1492: el encubrimiento del otro", de E. Dussel. C. Lenkersdorf tuvo una forma muy bella de señalar lo mismo, escapando del relativismo epistemológico vulgar: los occidentales padecemos una "incapacidad específica", una ineptitud particular, una merma idiosincrásica que nos impide comprender al otro. No se trata de que se levanten, entre las distintas culturas, y de por sí, muros infranqueables para el entendimiento recíproco: nosotros en concreto, los occidentales, por lo menos nosotros, somos los ciegos. Como no vemos al otro, lo aplastamos o lo integramos... No sabemos si los exponentes de las otras civilizaciones nos ven o no nos ven. Cabe, incluso, que nos hayan conocido demasiado bien, hasta el fondo del alma; y que por ello, a menudo, conscientes de todo, nos eviten o nos combatan.

Lo que sí podemos llegar a sentir es que la alteridad se nos sustrae, nos esquiva; y que, ante ella, sospechándonos específicamente vetados para entenderla, nos contentamos, como quien precisa un analgésico o un narcótico, con "proyectarnos". A ello se dedica nuestra antropología, nuestra etnología, nuestra sociología, nuestra ciencia de la historia... Casi al final de su trayectoria investigadora, de un modo hermoso por

franco y desinhibido, con la honestidad intelectual que le caracterizaba, lo reconoció el propio C. Lévi-Strauss, en “El campo de la antropología”.

Y, al lado de ese déficit cognoscitivo de Occidente, cuando sale de sí mismo y explora la alteridad cultural “lejana”, encontramos su naufragio ante configuraciones que le son próximas. De ahí la elaboración “urbana” del estereotipo del “rústico y la tergi-versación “sedentaria” de la idiosincrasia “nómada” (una de las cuestiones analizadas en mi ensayo *La gitaneidad borrada*).

Cabe detallar así los aspectos de la «incapacidad específica» occidental para acceder al corazón y al cerebro del *otro* civilizatorio:

1. Lenguaje

Las dificultades que proceden del campo del lenguaje (lenguas “ergotivas” indígenas, agrafía gitana, culturas de la oralidad rural-marginales,...) y que arrojan sobre las tentativas de “traducción” *la sospecha fundada de fraude y la certidumbre de simplificación y deformación*, como se desprende, valga el ejemplo, de los estudios de A. Paoli y G. Lapierre en torno al papel de la intersubjetividad en las lenguas mayas —o de las indicaciones de W. Ong, A. R. Luria y otros sobre la especificidad del pensamiento oral—, sancionan nuestro fracaso ante la diferencia cultural, ante la otredad civilizatoria. Pero el diagnóstico no se agota en la imposibilidad de intelección de la alteridad cultural. La *ininteligibilidad del otro* arrostra un abanico de consecuencias y se nutre de argumentos diversos...

2. Universalismo «versus» localismo-particularismo

Entre el “universalismo” de la cultura occidental y el “localismo/particularismo” trascendente de las culturas nómadas, rural-marginales o indígenas no hay posibilidad de “diálogo” ni de “respeto mutuo”: Occidente constituye una “condena a muerte” para cualquier cultura localista o particularista que cometa la insensatez de atenderle (Derechos «Humanos», Bien Común «Planetario», Razón «Universal», Intereses «Generales» de la Humanidad... son, como recordó E. Lizcano, sus estiletes). En “¡Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos!”, M. Fernández Enguita ilustra muy bien esta incompatibilidad estructural. Y M. Molina Cruz, escritor zapoteco, lo ha documentado una y otra vez para el caso de los pueblos originarios de América.

Las culturas construidas a partir del vínculo familiar o clánico (“la sangre”) o de la relación profunda con la localidad bio-geográfica (“la tierra”) chocan frontalmente, teniendo siempre perdida la batalla, con una civilización como la occidental, que se levanta sobre “abstracciones”, sobre fantasmas conceptuales, sobre palabras etéreas, meras inscripciones lingüísticas desterritorializadas y desvitalizadas (“¿Libertad?”, “¿Progreso?”, “¿Humanidad?”, “¿Ciencia?”, “¿Estado de Derecho?”).

3. El «hacha» de la Razón

Así como bajo la Modernidad europea surge una figura histórica de la Razón que no deja de constituir un mero elaborado «regional», los mundos de las otras culturas en ningún sentido están «antes» o «después» de la Ilustración, sino en otra parte. La cosmovisión holística de estas culturas, con su concepto no-lineal del tiempo, choca sin remedio con el “hacha” occidental, que, tanto como define campos, saberes, disciplinas, especialidades..., instituye “etapas”, “fases”, “edades”. Desde la llamada Filosofía de la Liberación latinoamericana, como asimismo desde el Pensamiento Decolonial Contemporáneo, se ha repudiado incansablemente el feroz eurocentrismo que nos lleva a clasificar y evaluar todos los sistemas de creencias y de vida desde la óptica de nuestra historia cultural particular y con el rasero de la Ratio.

4. Cientificismos

Las aproximaciones “cientificistas” occidentales se orientan a la justificación de las disciplinas académicas (etnología, sociología, antropología,...) y a la glorificación de nuestro modo de vida. A tal fin, supuestas “necesidades”, en sí mismas ideológicas (J. Baudrillard), que hemos asumido acríticamente y que nos atan al consumo destructor, erigiéndonos, como acuñó I. Illich, en “tóxicomanos del Estado del Bienestar” (vivienda “digna”, dieta “equilibrada”, tiempo de “ocio”, “esperanza” de vida, sexualidad “reglada”, maternidad “responsable”, “protección” de la infancia, etc.), se proyectan sobre las otras culturas, para dibujar un cuadro siniestro de “carencias” y “vulnerabilidades” que enseguida corremos a solventar, recurriendo a expedientes tan “filantrópicos” como la bala (“tropas de paz”, ejércitos liberadores) y la escuela (aniquiladora de la alteridad educativa y, a medio plazo, cultural).

Las voces de los supuestos “socorridos” han denunciado sin desmayo que, detrás de cada uno de nuestros proyectos de “investigación”, se esconde una auténtica “pesquisa” bio-económico-política y geo-estratégica, en una suerte de re-colonización integral del planeta —véase, como muestra, la revista mejicana *Chiapas* y, en particular, los artículos de A. E. Ceceña en dicho medio.

Por otra parte, la crítica epistemológica y filosófico-política de las disciplinas científicas occidentales, que afecta a todas las especialidades, a todos los saberes académicos, surgiendo en los años sesenta del siglo XX (recordemos a N. A. Braunstein, psicólogo; a F. Basaglia, psiquiatra; a D. Harvey, geógrafo; a G. Di Siena, biólogo; a A. Heller, antropóloga; a M. Castel, sociólogo; a H. Newby, sociólogo rural; a J. M. Levi-Leblond, físico; a A. Viñas para las matemáticas,...), nos ha revisitado periódicamente, profundizando el descrédito, por servilismo político y reclutamiento ideológico, de nuestros aparatos culturales y universitarios.

(Auto)critique de la science, monumental ejercicio de revisionismo interno, organizado por el escritor A. Jaubert y por el físico teórico y matemático J. M. Levi-Leblond, libro aparecido en 1973, constituye un hito inolvidable en esta “rebelión de los especialistas” europeos y norteamericanos contra los presupuestos y las realizaciones de sus propias disciplinas.

5. Solidaridad

Nuestros anhelos “humanitarios”, nuestros afanes de “cooperación”, incardinados en una muy turbia Industria Occidental de la Solidaridad (hipocresía del “turismo revolucionario”, parasitismo necrófilo de las ONGs, trastienda política y expolio en los proyectos y programas exógenos de desarrollo, etcétera), actúan como vectores del imperialismo cultural de las formaciones hegemónicas, propendiendo todo tipo de etnocidios y avasallamientos civilizatorios. Lo denunció sin ambages I. Illich, en 1968, en una conferencia que tituló “Al diablo con las buenas intenciones” y que concluyó, sobrado de elocuencia, con esta exclamación: “¡Pero no nos vengan a ayudar!”. En *Cuaderno chiapaneco I. Solidaridad de crepúsculo*, trabajo videográfico editado en 2007, procuré arrojar, sobre esta crítica, también la luz de las imágenes.

B) Acto de lecto-escritura

¿Qué hacer, entonces, si partimos de la ininteligibilidad del otro? ¿Para qué hablar de una alteridad que proclamamos *indescifrable*?

La respuesta atenta contra nuestra tradición cultural, si bien procede también de ella. Al menos desde F. Nietzsche, y enfrentándose a la teoría clásica del conocimiento, a veces denominada Teoría del Reflejo, elaborado metafísico que partía de tres “peticiones de principio”, de tres trascendentalismos hoy desacreditados (un Sujeto unitario del Saber, sustancialmente igual a sí mismo a lo largo del Tiempo y del Espacio; un Objeto del Conocimiento efectivamente *presente*; y un Método «científico» capaz de exhumar, en beneficio del primero, la Verdad que duerme en el segundo), hallamos una vindicación desestabilizadora, que M. Foucault nombró “la primacía de la interpretación” y que se ha concretado en tradiciones críticas como la *Arqueología del Saber* o la *Epistemología de la Praxis*.

Puesto que nos resulta inaceptable la idea onto-teológica de una Verdad «cósica», subyacente, sepultada por el orden de las apariencias y solo al alcance de una casta de expertos, de una élite intelectual (científicos, investigadores, intelectuales) encargada de restaurarla y socializarla; puesto que detestamos la división del espacio social entre una minoría *iluminada*, formada, culta, y una masa ignorante que se debate en la oscuridad, reclamando “ilustración” precisamente a esa minoría para hallar el camino de

su propia felicidad, si no de su liberación; habremos de proponer, para el tema que nos ocupa, ante la alteridad cultural, una *lectura productiva*, un *rescate selectivo* y re-forjador (J. Derrida), un *acto de lecto-escritura*, en sí mismo *poético* (M. Heidegger), una *recreación*, una *re-invencción artística* (A. Artaud).

La “verdad” de las comunidades indígenas, del pueblo gitano o del mundo rural-marginal no sería ya un *substrato* que espera aflorar de la mano del método científico y del investigador académico, sino un campo de batalla, el escenario de un conflicto entre distintos discursos, una pugna de interpretaciones. Lo que de modo intuitivo se nos presenta como la verdad de las otras civilizaciones no es más que una *interpretación*, una lectura, un constructo arbitrario que, como proponía F. Nietzsche, debemos “trastocar, revolver y romper a martillazos”.

Pero, *¿para qué* fraguar nuevas interpretaciones; *para qué* recrear, re-inventar, deconstruir? Admitida la impenetrabilidad del otro cultural, denegada la onto-teo-teología de la teoría clásica del conocimiento, desechado el Mito de la Razón (fundador de las ciencias modernas), cabe todavía, como recordó E. Zuleta, ensayar un recorrido por el “otro” que nos avitualle, que nos pertreche, que nos arme, para profundizar la crítica negativa de *lo propio*. Nuestra interpretación de la alteridad cultural, de las comunidades que se reproducen sin escuela, de las formaciones sociales y políticas que escaparon del trípode educativo occidental, *recrea el afuera para combatir el adentro*, construye un discurso «poético» (en sentido amplio) de lo que no somos para atacar la prosa mortífera que nos constituye.

Y, en ese empeño, nunca nos hallaremos solos... P. Clastres no cesa de criticar el capitalismo occidental en todos y cada uno de sus ensayos sobre el mundo indígena (*La sociedad contra el Estado* es el título de su obra fundamental, reeditada por *Virus*). Más que transmitirnos la “esencia” india, la “verdad” primitiva, denuncia la podredumbre occidental, la “mentira” moderna... R. Jaulin levanta toda una crítica de nuestra formación político-cultural (“totalitaria” y “etnocida”, en su opinión), a partir de sus experiencias entre indígenas y *por medio* de su escritura sobre lo indígena. F. Grande, B. Leblon y A. Tabucchi muestran las miserias de lo sedentario-integrado al aplaudir el valor de un pueblo nómada libre. E. Lizcano ensalza el taoísmo para disparar contra la pretensión de universalidad de la Ratio, para “ensuciar” todas sus categorías fundacionales (“ser”, “sustancia”, “identidad”, “separación”, “concepto”, “ilustración”,...). M. Chantal celebra la metafísica de la India, que parte de lo inmediato, de lo más próximo, *de la tierra*, para cuestionar la metafísica occidental, siempre presa de la abstracción, con la mirada perdida en el Cielo. P. Sloterdijk y M. Onfray descubren en los quínicos antiguos la clase de persona, la forma de subjetividad, a la que quisieran poder abrazarse, y que ya no encuentran en Occidente: no somos “quínicos”, por desventura, sino “cínicos”, algo muy distinto, *los peores y los más feos de los humanos*. Y P. Cingolani nos manifiesta, en clave literaria, desde el interior o el exterior de su intención, en lo explícito o en lo implícito, su desafección hacia el hombre blanco, hacia la cultura

occidental, hacia la máquina política y económica del Capitalismo. A ese desamor *sabe* cada una de las páginas de *Nación Culebra*, su libro —que habla de indígenas, de tribus “no contactadas”, de comunidades “aisladas”; de una Amazonía en peligro donde todos los días mueren árboles, mueren ríos y mueren hombres, *en el supuesto de que un árbol, un río y un hombre amazónicos sean entes distintos, separados*.

Este acto de “poetización”, opuesto a la Epistemología de la Presencia (J. Derrida), rompe con el relato occidental de la Utopía y promueve afanes críticos heterotópicos... *La Utopía ha perdido su inocencia* es el título, tan sugerente, de un texto de P. Sloterdijk. En esa línea, nosotros hemos hablado de *El mal olor de la Utopía*. Nuestro imaginario colectivo concibe la “utopía” como un orden ubicado, en tanto *posibilidad*, en el futuro; y realizable “aquí”, en *estos* territorios. Encerraría un conjunto de *ideales*, de algún modo “aplazados”, por cuya materialización habría que luchar conscientemente. Pero, al mismo tiempo que la Utopía se acunaba en tantos libros, nuestros militares, nuestros misioneros, nuestros educadores, nuestros investigadores, nuestros periodistas y nuestros “filántropos” arrasaban comunidades en las que *aquellos ideales* estaban efectivamente presentes (ausencia de propiedad privada, de extracción de la plusvalía, de división social, de mercado, de despotismo político, de individualismo egoísta, de pensamiento expansivo y avasallador). La Utopía, que en el fondo de nosotros mismos sabíamos inalcanzable, y por tanto “mentira”, nos servía para justificar (al estilo “progresista”, “comprometido”, “solidario”) la permanencia en puestos de reproducción del orden capitalista, en posiciones de complicidad con el Opressor. Jugaba así un papel muy importante en los procedimientos de *racionalización*, de auto-engaño, de los intelectuales de izquierda, de los “sabios” y “académicos” reformistas, de los políticos “transformadores”... Asunto siempre de “privilegiados”, podía alimentar circunstancialmente un peculiar *refinamiento* del cinismo: “Se me perdonará mi oficio mercenario y mi estilo burgués de vida *porque proclamo creer en la Utopía*”.

Huele hoy tan mal la Utopía, que, en nuestro entorno cultural, a “los mejores de los peores” (intelectuales extraviados, académicos anti-académicos, sabios “populares”, políticos ultra-progresistas, etcétera) no les vale ya como *donación del sentido* de sus existencias. Y caen entonces, caemos, en los brazos de la Heterotopía: luchar por una belleza y una dignidad que no “soñamos” en el futuro, sino que “vemos” en el presente, que percibimos hoy mismo, “ya”, aunque no *aquí*, nunca en nuestro territorio, solo y siempre *en otra parte*. Contra la Utopía (el Ideal aquí, pero mañana), sostenemos la Heterotopía (el Ideal hoy, pero en otra parte).

3) CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS NO-ESCOLARES

A) *Comunidad*

Se trata, en primer lugar, de una educación de, en y por la Comunidad: todo el colectivo educa a todo el colectivo a lo largo de toda la vida. No hay, por tanto, ninguna “franja de edad” erigida en objeto de la práctica educativa; no hay un “sujeto” (demiurgo: forjador de hombres) especializado en la subjetivización, socialización, transmisión cultural y moralización de las costumbres. De ahí que el laurel de la sabiduría distinga a los ancianos (bebieron, durante más tiempo, de las aguas del conocimiento compartido); y que, no existiendo profesores, “educadores mercenarios”, todos puedan ser maestros (si se ganan el respeto de la comunidad y son «elegidos» por sus discípulos).

El lugar de las relaciones autoritarias profesor-alumno es ocupado por las relaciones libres maestro-discípulo que, como señalara G. Steiner, se basan en la estima recíproca y en la ayuda mutua, comportando siempre una índole «erótica» (en sentido amplio), en una suerte de amistad moral.

Uno de los rasgos esenciales de la educación administrada occidental (la función demiúrgica del educador) queda así abolida en el entorno comunitario indígena, tradicional gitano y rural-marginal. La figura del Profesor se fundaba en un elitismo clamoroso que subyace tanto al liberalismo como al fascismo y al estalinismo y que pondrá las novísimas tecnologías virtuales del siglo XXI al servicio de un concepto moral decimonónico, afín a una etimología cristiana de la Salvación, de la Redención, de la Filantropía al menos. Mitificado, el Educador occidental se erige en auto-consciencia crítica de la Humanidad: él sabe lo que va mal en el mundo, el tipo de individuo capaz de enmendar la situación y los métodos utilizables para la forja de ese sujeto... Acepta que la sociedad se divida entre «domesticadores» y «domesticables» (P. Sloterdijk), y coloca de nuevo encima de la mesa un rancio idealismo (de la Verdad, de la Ciencia), una metafísica trasnochada (del Progreso, del Hombre como sujeto/Objeto de la Historia), que nos retrotraen ciertamente a la reelaboración del legado clásico bajo la Ilustración. Como se ha señalado insistentemente, el horror de Auschwitz, lo mismo que el horror del estalinismo, es hijo de esa lectura ilustrada del fondo greco-cristiano, de viene fruto «lógico» de la tradición metafísica occidental...

Por el protagonismo de la comunidad en la educación tradicional indígena, por el papel del clan (de la familia extensa) en el grupo gitano nómada, por el rol de la colectividad en los entornos rural-marginales, la figura del Profesor/Demiurgo queda cancelada, estructuralmente descartada.

B) Libertad

En todos los casos, asistimos a una educación en libertad, a través de relaciones espontáneas, desde la informalidad y la no-regulación administrativa. Se excluye, de este modo, la figura del «prisionero a tiempo parcial», del interlocutor forzado, del actor y partícipe no-libre (estudiante). La educación, entonces, se respira, acontece, ocurre, simplemente “sucede”.

El prejuicio occidental de que “para educar es preciso encerrar”, responsable del rapto y secuestro diario de la infancia y parte de la juventud, que, según conceptos del último M. Foucault, convierte al alumno en la víctima de un estado de dominación no tiene cabida en el universo comunitario indígena, tradicional gitano o rural-marginal. Persistiendo, en estos tres ámbitos, y en lo concerniente a la educación, relaciones de poder (relaciones estratégicas, forcejeos), queda suprimida la posibilidad de un estado de dominación. Distingue a las relaciones de poder, que se dan en toda forma de sociedad y en cada ámbito de interacción humana, la circunstancia de que al sujeto le cabe aún un margen de defensa, de protección y de respuesta, cierta reversibilidad del vínculo que abre la posibilidad de una lucha ético-política por la debilitación del poder, por la atenuación de la influencia. Los forcejeos, que no pueden suprimirse en las relaciones discipulares (como tampoco en las relaciones madre-hijo, de pareja e incluso meramente amicales), caracterizan a las educaciones comunitarias, lo mismo que los estados de dominación (del alumno por el profesor) definen a las prácticas escolares, de todo signo, incluidas las de orientación libertaria o no-directiva.

C) Anti-pedagogía

Nos hallamos ante una educación sin auto-problematización, que ni siquiera se instituye como esfera separada o segrega un saber específico. No cabe separar el aprendizaje de los ámbitos del juego y del trabajo (“el niño gitano aprende jugando en el trabajo”, ha escrito J. M. Montoya, médico calé); no cabe encerrar las prácticas educativas en un campo, en una parcela delimitada (de la actividad, del saber o de la organización), pues no se objetivizan y se resisten a la cosificación (¿qué son y qué no son?, ¿religión?, ¿política?, ¿economía?, ¿cultura?).

Puesto que la educación no se subordina a un saber especializado, a una disciplina, a un corpus doctrinal y una tropa de expertos, queda también descartada toda «supervisión pedagógica» de los procesos de socialización y transmisión cultural. La Pedagogía carece de terreno abonado en el ámbito indígena tradicional, gitano nómada y rural-marginal. De hecho, la disciplina pedagógica solo aparece allí donde se suscita la demanda de una policía estricta, y especializada, de la subjetividad juvenil; donde surge el problema educativo en tanto estudio de las tecnologías más eficaces en la

transformación y diseño del carácter del estudiante. Surge donde se requiere un discurso auto-justificativo para administrar el auto-engaño docente (F. Nietzsche).

D) Igualdad

Es, esta, una educación que fructifica allí donde perviven órdenes sociales igualitarios, con formas de organización económica garantes de cierta equidad fundamental.

El “comunalismo” (a veces “cooperativismo”) se erige en premisa fundamental de esta educación, que opera en la ausencia de la antítesis Capital-Trabajo, en la disolución de la “fractura social” y de la desigualdad económica —cancelación de la propiedad privada fundamental, de la plusvalía, de la asalarización.

Como un dique contra la propiedad privada de los medios de producción, el mundo rural-marginal (ahora en sentido amplio: indígena y occidental) esgrimió el “comunalismo” y en buena media lo sigue esgrimiendo. El comunalismo sobredetermina todos los aspectos de la vida cotidiana de los pueblos indios “en usos y costumbres”, pues se sitúa al nivel de la reproducción material, se inscribe en la lógica primera de la subsistencia. La cancelación de la propiedad privada capitalista se reviste, en este entorno, de formas diversas; adopta muy variadas soluciones, dentro de un concepto nítido e invariable: el concepto de la inalienabilidad del territorio del municipio, entendido como prohibición de la venta de parcelas locales a extranjeros, lo que supondría una disminución, una amputación, del organismo material de la Comunidad. La tierra de la Comunidad no puede ser vendida porque no pertenece a nadie: la tierra de la Comunidad es la Comunidad misma. Los habitantes de la Comunidad viven de ella (habría que decir en ella, con ella), siguiendo pautas familiares, comuneras y cooperativas; y cualquier ataque a esa base común de la subsistencia sería sufrida por todos.

Los estudios de Carmen Cordero, A. Bartra o A. E. Ceceña, entre muchos otros, han iluminado estos aspectos para América Latina; así como S. Mbah y E. Igariwey, al lado de otros antropólogos, los han ilustrado para el caso de África (“sistema del aldeas”). El comunalismo ha sido documentado también para determinadas comunidades de Asia o de los medios fríos.

En el medio rural-marginal occidental, en las aldeas de pastores y pequeños campesinos, se han registrado procesos análogos, con importantes recursos para la autosuficiencia acopiados comunamente.

E) Democracia

Las modalidades educativas no escolares se corresponden con prácticas tradicionales de democracia directa (asamblearia) o con disposiciones abiertamente anti-políticas,

negadoras de los supuestos del Estado de Derecho y del concepto liberal de “ciudadanía”.

De una forma muy nítida, la “democracia india”, el “asambleísmo” rural-marginal y la anti-política gitana asumen funciones intrínsecamente educativas: “hora del cargo” indígena como “momento de la apropiación cognoscitiva de la realidad” (C. Cordero), socialización y moralización a través de la asistencia a las asambleas o “reuniones de vecinos” rural-marginales y asimismo indígenas, “descreimiento” y autonomía grupal gitana...

Ha distinguido a las comunidades indígenas de América Latina y a los pueblos nativos del África Negra, pero también de otras regiones de la Tierra, en lo político, un modelo radicalmente democrático, que, durante muchos años, los antropólogos han denominado “sistema de cargos” o “jerarquía cívico-religiosa”. No tiene nada que ver con el histrión de la democracia representativa liberal; no hunde sus raíces en Occidente, a pesar de las similitudes estructurales con las fórmulas de la Grecia Antigua. La “diferencia política indígena”, en nuestra concepción, no se presenta como reminiscencia o supervivencia de un sustrato inalterado, mítico, cosificado; surge como elaboración histórica, como resultado de un proceso social que la sitúa hoy, ante nuestros ojos, como forma resplandeciente de la alteridad. En *La bala y la escuela*, detallé ese proceso para el caso de los pueblos indios mesoamericanos; y en *África rebelde*, libro editado por Alikornio, se describe en lo que concierne al tradicional “sistema de aldeas” de dicho continente.

Esta forma política descansa en la Asamblea o Reunión de Ciudadanos como verdadero depositario de la soberanía. En todas las comunidades, los cargos son rotativos y no remunerados: responden al concepto de un servicio a la comunidad, rigurosamente desinteresado en lo material, que proporciona respeto y prestigio. El desempeño puede ser anual, bienal o, como mucho, trienal, según las regiones; y, en todos los casos, se evitan las repeticiones y permanencias para que el ejercicio prolongado no corrompa al detentador del cargo y suscite fraudes a la voluntad popular. El desempeño de cargos, entendido como obligación cívica, suele empezar a los 15 años, por los puestos inferiores del sistema cívico-religioso; y, a partir de los 25, todos los vecinos, considerados por fin “capaces de pensar bien”, han de acceder al resto de obligaciones y responsabilidades comunitarias (“dar tequio”, por ejemplo), incluido el desempeño de los cargos superiores. El escalafón culmina en el cargo de autoridad municipal, que recae en las personas que han destacado en el desempeño previo de todos los cargos inferiores y el pueblo considera aptos para tal cometido; quienes ejercen como autoridad municipal con rectitud y dedicación ejemplares, ganándose la estima especial de la comunidad, entran en la categoría de Anciano, gente grande, gente de respeto, miembro del Consejo de Ancianos, con funciones informales de asesoramiento y cooperación con los cargos y autoridades tradicionales. El ejercicio de los cargos, así como los procesos de elección y las múltiples reuniones deliberativas de la Asamblea

para seleccionar a los más adecuados, se hallaba profundamente ritualizado, envuelto en ceremonias de diverso tipo, como corresponde a un capítulo crucial de la vida comunitaria inscrito en la esfera de Lo Sagrado.

El carácter genuinamente democrático de este sistema (dentro de los que las tradiciones políticas occidentales denominarían “democracia directa”, “democracia participativa” o “democracia de base”) queda garantizado por las prerrogativas de la Asamblea: es ella la que interviene, antes y después, deliberando y cribando, en el proceso de elección, y a la que se le reserva la última palabra del nombramiento definitivo, de la ratificación. Los cargos son responsables ante el pueblo, que la Asamblea encarna, y deben dar cuenta constantemente de su gestión; pueden ser revocados, en cualquier momento, si lo decide la Asamblea. Incluso la autoridad municipal puede ser fulminantemente destituida si no respeta la voluntad del pueblo y la Asamblea así se lo hace saber.

Sin embargo, la Asamblea no es la “fuente” de la democracia, sino solo su principal “colector”: es preciso que cada iniciativa, cada idea, cada cuestión, sea estudiada y discutida por todos los miembros de la comunidad antes de parar en la Asamblea —primero en el ámbito familiar, luego en los círculos de compadrazgo y de amistad, más tarde en los espacios de la labor y finalmente en los del recreo.

El lema zapatista de “mandar obedeciendo” y la presunción de que en los territorios autónomos chiapanecos “manda el pueblo y el gobierno obedece” deben ser entendidos a partir de este concepto visceralmente democrático preservado en las tradiciones políticas de las comunidades indígenas, en sus “usos y costumbres” centenarios, en su consuetudinaria “ley del pueblo”.

El sistema de cargos, constituye, pues, la forma política que corresponde a la educación comunitaria. Pero, en este caso, utilizo el término “correspondencia” en su acepción fuerte, que sugiere casi la idea de identificación: la democracia directa es educación comunitaria... En las comunidades indígenas el sistema político mismo desempeña funciones educativas, transmisoras de la cultura, socializadoras. De ahí la importancia de un segundo rasgo del sistema de cargos, que en ocasiones pasa desapercibido: la rotación. Los cargos no solo son “electivos”; son, asimismo y de manera rigurosa, “rotativos”... Esto quiere decir que todos los miembros de la comunidad, a partir de los 15 años, y ya de un modo intensivo desde los 25, van a ocupar sucesivamente puestos de actividad práctica que les reportan un enorme conjunto de conocimientos significativos. La “hora del cargo” es también la hora de la apropiación cognoscitiva de la realidad comunitaria, en todas sus determinaciones (económicas, políticas, psicológicas, culturales,...). Los indígenas advierten que las obligaciones cívicas constituyen la ocasión de un aprendizaje vasto, y no meramente técnico.

La “democracia india”, asaltada en toda América Latina por el fundamentalismo imperialista del “Estado de Derecho”, comparte sus rasgos de fondo, estructurales, con las formas de autogestión política que caracterizaron a las “sociedades sin Estado”

(también llamadas “Anarquía organizadas” o “Pueblos sin Gobernantes”) del África Negra. Que pueblos como el de los Igbo hayan practicado la democracia directa durante décadas, a pesar de aglutinar a una población de casi ocho millones de personas, es una constatación histórica que los celadores del Pensamiento Único liberal vienen ocultando sistemáticamente...

También el mundo rural-marginal occidental, aprovechando su aislamiento, su lejanía de los centros de poder, ha sabido durante siglos escabullirse de la ley positiva del Estado, haciendo valer el desinterés que hacia él mostraban las administraciones y los burócratas para perseverar en prácticas assemblearias, de democracia participativa, directa, encaminadas más a la obtención del consenso que al triunfo de una determinada fracción.

F) Apoyo mutuo cotidiano

El marco de esta modalidad socializadora, su escenario, es una cotidianidad educativa, una vida cotidiana no-alienada (“espacio intermedio de la educación”, trastornando la expresión de G. Lukács), nutrida por la igualdad económica y la libertad política, que se traduce en diversas prácticas de ayuda mutua y cooperación.

El Tequio, la Gozona y la Guelaguetza indígenas, el “compadrazgo” rural-marginal y los variados “contratos diádicos” gitanos y no solo gitanos, soportes de la ayuda mutua y de la solidaridad comunitaria, constituyen una verdadera apoteosis de la “educación en valores”, definidores de una “sociedad civil cívica” que la centralidad de Occidente desconoce. Se bastan para desterrar la explotación del hombre por el hombre y para ahuyentar los efectos fraticidas del dinero.

Este tipo de relaciones de ayuda mutua, que presenta tres vertientes (trabajo cooperativo en beneficio de la comunidad, intercambio de favores entre particulares y atención cotidiana y colectiva a las necesidades de cada uno de los compañeros), todavía se recuerda en el medio rural, y no solo marginal, y se ha practicado tradicionalmente hasta sucumbir bajo el rodillo compresor de la Modernidad (individualismo capitalista, sacrificio de la ruralidad, apoteosis del Estado). En cada región recibía un nombre distinto, que cubría las tres modalidades de apoyo: “tornallom” en Valencia, por ejemplo.

Pero es en el entorno indígena donde subsiste de un modo más nítido, convirtiéndose en bandera de la resistencia contra la globalización etnocida. Tanto allí como aquí, este tipo de relaciones desempeñaba asimismo una función “educativa”, en el contexto de modalidades socializadoras y de transmisión cultural no-escolares hoy parcialmente desmanteladas.

G. Lukács, en el prólogo a un libro de su discípula Agnes Heller, reconocida socióloga de la Escuela de Budapest, definió la vida cotidiana como “el espacio intermedio

de la dominación”. Sería el ámbito donde el doble dominio inherente a toda sociedad de clases, la doble coacción de lo económico y lo político-ideológico, se sintetizaría en relación humana, en interacción diaria, en hábito colectivo, uso social, disposición de la afectividad... La vida cotidiana aparecería, pues, y así lo ha argumentado la propia Heller, como el espacio en el que la opresión (política) y la subordinación (económica) se reflejan y se refuerzan...

Como modalidad de organización igualitaria, de sociedad no-clasista, la comunidad indígena confiere a sus formas de cotidianidad una funcionalidad semejante, pero ya no al servicio del dominio, sino de la educación. La esfera cotidiana del pueblo indio es el ámbito en el que la educación comunitaria “se refleja y se refuerza”. Lo que en una sociedad de clases, como la occidental, sirve para la reproducción de la desigualdad y para la profundización de la opresión, en el “pueblo de indios” comunero alimenta sin descanso, reactiva, el proceso informal de auto-educación para la justicia social y para la democracia política. Usos sociales como el “tequio”, la “gozona” y la “guelaguetza”, que tan importante papel desempeñan en la vida cotidiana de las localidades indígenas, ilustran perfectamente esa dimensión “educativa” del espacio intermedio comunitario. Inducen una saturación de la comunicación cotidiana, de la interrelación social, por los valores de la solidaridad y la ayuda mutua. Es así, en definitiva, cómo se traducen, sobre el plano intermedio de la formación social, las determinaciones de un ordenamiento económico comunero y de una sociedad sin clases, por un lado, y de un sistema político democrático y un pensamiento igualitarista, por otro.

El tequio y la gozona rigen buena parte de la vida económica y de la interacción social en las comunidades. No se trata de meros sustitutos funcionales del dinero: arrostran también una dimensión político-filosófica. Evitan las posiciones empíricas de sometimiento y de explotación de un hombre por otro —enmascaradas en la sociedad mayor por el salario, por el contrato, por la nómina— y colocan sin cesar en primer plano el valor de la cooperación y del trabajo comunitario. Ahí reside su función educativa: el pueblo, que se desea siempre unido, debe subvenir a sus necesidades colectivamente, evitando segregaciones y desigualdades. Promueven una rigurosa “educación” en valores.

Todos estos “contratos diádicos” permean la cotidianidad indígena, sirviendo, según Foster, de “cemento que mantiene unida a la sociedad y lubricante que suaviza su funcionamiento”. Más allá de estas valoraciones “funcionalistas”, a mí me interesa destacar el carácter socializador y moralizador de tales vínculos, que suponen un concepto no-utilitario del ser humano (aforismo tseltal: “Ante cada hombre, debemos ser capaces de tomar su grandeza”) y se inscriben en una forma de racionalidad en absoluto “instrumental”, por utilizar el término de Max Weber. Me interesa subrayar su dimensión educativa informal.

Sin embargo, es la “guelaguetza” la práctica social más sorprendente y entrañable, más delicadamente ‘educativa’, de cuantas surcan este espacio, decididamente

espiritual, de la vida cotidiana comunitaria. Al lado de la “guelaguetza” por motivos excepcionales (nacimientos, bodas, defunciones,...) existe otra ordinaria, cotidiana, frecuente, que exige muy pocas condiciones para desplegarse. Puede responder a la mera “simpatía”, o al deseo de agradar al receptor. Sin embargo, en otros muchos casos, los que más nos interesan, se revela como un método para resolver problemas de los vecinos, para satisfacer necesidades ajenas, para atender carencias del otro, para eliminar esos “disturbios” que impiden la paz, la armonía comunitaria. A través de ella, los ciudadanos pueden sortear dificultades de muy diverso orden, pueden salvar obstáculos, diluir amenazas, superar crisis... Como el tequio y la gozona, la guelaguetza opera para preservar la salud de la comunidad, su dignidad. Salud y dignidad radicales: expeler el problema, resolverlo o cancelarlo, por las vías de la ayuda mutua y de la colaboración. Los ciudadanos pueden así satisfacer cooperativamente la mayor parte de sus necesidades, gracias a la infinidad de “relaciones de reciprocidad” que establecen cotidianamente con sus vecinos, absolutamente al margen de las lógicas productivistas y consumistas de la sociedad occidental, sin pagar el precio de una opresión del hombre y de un maltrato a la naturaleza.

El saludo indígena tradicional, que, como tal, como saludo en sentido estricto, se ha perdido (sustituido por fórmulas que incluyen una referencia a “Dios”, como el “Pa-diuxh” zapoteco, un “buenos días le dé Dios”, saludo no-indio en el decir escueto de M. Molina Cruz), subsiste hoy como hábito dialógico, como predisposición a la conversación, casi como “interrogatorio afectuoso”, al servicio de una expectativa de guelaguetza. Se dispara ante la mera presencia del otro, del vecino, del conocido; y se ha dicho de él que es “un diálogo completo”, tendente a recabar toda la información sobre el ‘partenaire’, toda la verdad en relación con su salud, familia, tareas, proyectos, inquietudes, dificultades...

El saludo indio permite detectar en el interlocutor un motivo para la guelaguetza, una carencia en el hermano entrevistado que acaso se pueda subsanar, un problema que lo anda buscando y que puede exigir la atención comunitaria. Presupone en el saludador una disponibilidad, una voluntad de ayudar de acuerdo con sus posibilidades. Como los saludos cruzados a lo largo de la jornada son muchos, incontables, es también tupida la trama de guelaguetzas que en cada momento se está tejiendo.

Habituarse a los jóvenes a saludar de este modo, a prodigarse cotidianamente en guelaguetzas, en «cariños», es, exactamente, educarlos en la voluntad de servicio a la comunidad, en la atención a las necesidades del otro, en la ayuda desinteresada, en el compromiso colectivo en pos de la “vida buena”, la paz local, la armonía, la bonanza eco-social...

G) Vida Buena

El objetivo de esta educación es la “vida buena” (armonía eco-social), la “libertad” y la “evitación del problema”, siempre en el marco de un localismo/particularismo trascendente.

He aquí una meta “comunitaria”, en las antípodas de todo móvil de promoción individual (“éxito”, acumulación de capital o de poder); meta sin duda “conservadora”, “restauradora”, no-teleológica. Esta aspiración a un “vivir en el bien” difiere abismalmente de los propósitos alentados por las educaciones administradas occidentales... Se vive en el bien, resumía A. Paoli, mientras nada amenace la paz cósmica de la comunidad, que integra a los hombres y a lo que acompaña a los hombres (animales, plantas, rocas, paisajes...); y es sabido que el mayor enemigo de la “vida buena” se deja llamar “Estado”.

La mayor parte de los arqueólogos e historiadores actuales estiman que la “fidelidad a la localidad”, el “sentimiento comunitario”, se erige en el principal criterio de afiliación y solidaridad entre los indios centroamericanos, dejando a un lado los vínculos insuperablemente ‘primarios’ de la familia conyugal y la familia extensa. Asentada sobre el vigor de esta fraternidad local, la educación tradicional indígena sobredimensiona la significatividad de sus enseñanzas: agricultura local, climatología local, fauna y flora local, geografía local, historia local, costumbres locales, derecho local, usos políticos locales,... Se muestra, en verdad, muy poco interesada por lo que ocurre más allá de los límites de la comunidad porque, como órgano casi vital de los indígenas y preservadora de su condición y de su cultura, los quiere por siempre allí, en el pueblo.

Según Joseph W. Whitecottom, dejando a un lado las obvias determinaciones lingüísticas y culturales, cabe definir la condición india como “campesinado que mantiene una peculiar relación con la tierra y con la comunidad”. Es precisamente la singularidad de esa relación con la tierra de aquí y la comunidad nuestra, instituyente de un “localismo sublimado en filosofía, en cosmovisión, la que se halla hoy en el centro de la diana sobre la que dispara la Escuela...

Lo local no es solo el conjunto de los edificios del pueblo; la comunidad no es solo el conjunto de los residentes. Una canción tseltal, recogida por A. Paoli, sugiere el verdadero alcance de estos conceptos:

“Está contento nuestro corazón cuando no hay problemas en nuestra comunidad: somos todos entonces un solo corazón y sentimos que el ambiente también sonríe”.

Dentro de la comunidad, todos los entes, personas, objetos, fuerzas de la naturaleza, animales, rasgos del relieve, prácticas sociales,... son sujetos que influyen y son influidos, que actúan unos en otros, que coexisten en una moviediza interdeterminación. Se diría que hasta el más ínfimo elemento de la realidad comunitaria es “espíritu”

para el indígena, es “gente”, “alma” (en el sentido platónico: “aquello que se mueve por sí mismo”), pero nada puede y en nada se manifiesta sin el concurso de todo lo demás. Para aludir a este aspecto capital de la mentalidad india, Carlos Lenkersdorf, entre otros, ha hablado de “intersubjetividad”.

Las lenguas indígenas resultan particularmente “esquivas” para los afanes traductores occidentales *en virtud del papel que juega en ellas la multiplicidad de los sujetos y por los diversos tipos de intersubjetividad y transubjetividad que obtienen expresión verbal, gramatical, sintáctica*. Lenkersdorf ha analizado con detalle este fenómeno de la intersubjetividad en la lengua maya tojolabal. Pero parece que se trata de un rasgo compartido por todas las lenguas mayas, incluso por todas las lenguas indígenas mesoamericanas.

Este protagonismo innegable de la intersubjetividad en la cosmovisión indígena, reflejada en el lenguaje y reforzada por el lenguaje, nos señala que *la comunidad, lo local, es vivido como una realidad colectiva, donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, donde la materia y el espíritu rompen sus corazas formales y se funden en un abrazo que ya lo abarca todo*. El objetivo esencial, constituyente, de la educación tradicional indígena se cifra en promover la “armonía”, el perfecto avenimiento entre todos los componentes de esta colectividad, la paz en la comunidad, entendida siempre como ausencia del problema, el ideal de la “vida buena”. En los entornos rural-marginales occidentales, el apego a lo local-territorial se expresa en términos asombrosamente análogos, particularmente en las aldeas recónditas, pastoriles o agrícolas de subsistencia. Y, para el caso del pueblo gitano, el “localismo” se transmuta en “particularismo”; y la comunidad ya no es de “vecinos” o “habitantes”, sino de “familiares” o “parientes”. El “clan” sustituye al “poblado” en una desestimación paralela del individualismo y del universalismo.

Es de esta forma como “lo local” adquiere una dimensión filosófica, trascendente, manifiesta en los mitos y en las leyendas. La expresión tseltal que subsume ese proyecto, y que en ocasiones se ha traducido como “vivir en el bien”, ha merecido estudios. Es esta: “lekil huxlejal”. Entre los romaníes se habló siempre de “korkorró” (la libertad colectiva del grupo nómada).

La paz, la “vida buena” o la “libertad” constituyen el objetivo último de la educación comunitaria porque son sentidos también como el *ideal* de existencia grupal. Como ha señalado A. Paoli, y podemos hacer extensible al resto de las etnias mesoamericanas, “los tseltales y los tsotsiles hablan de la paz como de una cuestión social y cósmica, aunque experimentada por el individuo”. Solo puede haber paz en la evitación del “problema”; y se entiende por tal aquel proceso que altera la armonía deseable de la comunidad, una armonía que aparece, a la vez, como cuestión social y del ecosistema, humana y medioambiental, material y espiritual. La eliminación del problema es una responsabilidad de todos y cada quien puede aportar algo en esa dirección. No se debe mirar con saña al aparente ‘culpable’, al ‘infractor’, al causante del daño o del

litigio: el Problema, que ya debía preexistir, *lo buscó a él*, se sirvió de él para manifestarse. Tan importante es asegurar la “reconciliación” de las partes, si ha habido un pleito, la “conformidad” del perturbador con las medidas reparadoras, en su caso, como erradicar las causas profundas, impersonales, del conflicto. Las aguas de la armonía retornan a su cauce si y solo si la comunidad vuelve a sentirse “como un solo corazón”. Entonces sobreviene la paz:

“Cuando hay paz, la vida es perfecta.
Cuando hay paz no existe la tristeza en el corazón,
no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo ni hay muerte;
existe la *vida buena* en su esplendor:
somos un solo corazón, somos unidad,
es igual el derecho para todos,
todos tomamos igual la grandeza de todos,
hay amor, hay igualdad en nuestros corazones”.
(Palabras recogidas por A. Paoli)

Nadie puede “hacer la paz” por la comunidad. Los poderes externos, policías, jueces y tribunales, quedan desautorizados. La “vida buena” es un conjunto de condiciones socio-ecológicas y morales locales que los extraños no pueden comprender. Toda intromisión ‘universalista’ es una agresión: Jan de Vos ha hablado, al respecto, de “agresión ladina”, subrayando su doble índole, taimada y mestiza. La “Kriss Romani”, el derecho consuetudinario oral de los gitanos, coincide en lo fundamental con esta manera india de “hacer las paces” y con los procedimientos campesinos tradicionales para resolver los conflictos internos (Clébert).

H) Apertura y fusión

Las educaciones no-escolares excluyen toda “policía del discurso”, toda forma de “evaluación individual” y toda dinámica de “participación forzosa”.

En esta esfera, el discurso queda “abierto”, sin otro norte que el interés de los hablantes, en ausencia de un “currículum” definido, temporalizado, plegado sobre “objetos” explícitos. No se evalúan los aprendizajes adquiridos y nadie “califica” a nadie, pues solo la Comunidad puede “premiar” (reconocimiento, prestigio) o “censurar” — en casos excepcionales. La “evaluación”, extraña y ajena, recaería en el individuo, midiendo sus esfuerzos y progresos particulares, desgajándolo de la Colectividad. Por último, se proscriben toda metodología de “participación forzosa”, todo activismo bajo coacción, que partiría necesariamente de una “asimetría de poder”, de una “jerarquía no-natural”, de una exigencia arbitraria de “obediencia”, de un principio exógeno de “autoridad” y de “disciplina” (a la manera “escolar”).

El aprender se funde, entonces, con el trabajo y con el juego. Pude observar, en Juquila, que los niños solían acudir al cafetal no tanto para ayudar a los mayores, para realizar alguna tarea concreta adaptada a su edad, como para erigirse en objetos de una dinámica colectiva inmediatamente ‘socializadora’, ‘moralizadora’. La circunstancia de que muchas labores agrícolas, muchos eventos del ciclo productivo, a los cuales los niños asisten desde muy temprana edad, se desarrollen en un contexto social altamente ritualizado, grávido de simbolismos y alegorías, surcado por leyendas y mitos, acentúa la eficacia educativa del mencionado procedimiento socializador.

Paralelo es el caso de las asambleas convocadas para resolver litigios y reprobando comportamientos atentatorios contra la “armonía e integridad” de la comunidad. Como ya se ha indicado, la asistencia de los niños a estas reuniones era aprovechada sistemáticamente por el colectivo para enriquecer el proceso de formación de los jóvenes, mostrándoles aspectos cardinales del derecho consuetudinario y profundizando su asimilación de la cosmovisión colectiva.

Dentro del grupo nómada, los niños participaban también en todas las tareas relacionadas con la subsistencia colectiva, desde la recolección hasta los espectáculos, desde la búsqueda de alimentos o el cuidado de los caballos hasta las formas diversas de obtener los recursos dinerarios imprescindibles, reparando objetos, bailando, cantando, etcétera. Y en tales momentos, como cuando los hijos de los pastores y de los pequeños campesinos acompañaban a los mayores a las labores, la educación comunitaria alcanzaba uno de sus momentos cenitales.

I) Oralidad

El aliciente de las educaciones comunitarias, ya sean indígenas, de los pueblos nómadas o de los ámbitos rural-marginales, es, invariablemente, la oralidad.

La educación comunitaria reforzaba el apego a lo local a través de determinadas dinámicas tradicionales que operaban fundamentalmente en las familias y que se fundaban en la oralidad. Entre ellas, cabe destacar la charla vespertina del padre y de la madre, de regreso de los campos o en la acampada tribal de los nómadas, una verdadera «institución» cotidiana en la que las palabras de los progenitores eran escuchadas por la prole con un máximo de atención y de respeto.

Más cálidos que un sermón dominical, más vívidos que una explicación del maestro, más próximos que la perorata de un Anciano, estos semi-monólogos de los mayores han debido marcar la conciencia de los niños con una intensidad difícil de subestimar. El asunto solía ser “local”, si bien se extraía de él o una suerte de moraleja moral, o un argumento crítico contra tal o cual influencia externa, o una reconvención hacia inclinaciones inadecuadas de los hijos... La educación comunitaria se sirve en esta

ocasión de la madre y del padre, como se servía de los familiares y amigos adultos cuando los niños acompañaban a los mayores al trabajo o a las labores cotidianas.

En estas y otras circunstancias, el método pedagógico aplicado por la educación informal comunitaria era la oralitura, “un recurso de enseñanza para contrarrestar ideologías extrañas y ajenas”, en el decir de M. Molina, “arma de resistencia cultural” en la expresión más sintética de E. Marroquín. La “oralitura” conserva, vivifica y transmite un patrimonio rico y variado de mitos y leyendas, de cuentos e historias, que encierran no solo un ideal de vida, una cosmogonía, una moralidad, sino también herramientas conceptuales para la defensa de la comunidad, de la condición étnica, de la cultura particular. Es difícil concebir un medio más eficaz de convertir lo local/particular en negación y cuestionamiento de un universalismo falaz, parcial, partidista...

Mitos, leyendas, cuentos, historias,... envuelven la existencia cotidiana del indígena, del pastor o del nómada, acompañándolo desde la infancia, enseñándole el camino de la vida buena y los peligros que pueden desaviarlo, las costumbres de su pueblo y las amenazas que enfrenta, el núcleo de las creencias tradicionales, los aciertos de sus mayores en la persecución del bien común y los errores ocasionales, los aspectos de su espiritualidad, de su organización política, de su actividad económica y social, los hitos principales de la historia grupal, anécdotas que cada quien interpreta de un modo... Se trata de un verdadero regazo oral, flexible, abierto, indeterminado. Al lado de mitos antiquísimos encontramos leyendas de hace unas décadas, historias casi contemporáneas que han iniciado el proceso de su sedimentación en la memoria colectiva. Las ocasiones en las que el mito aflora son múltiples, inabarcables: allí donde se suscita una conversación, el mito acecha. Se diría que la relación con los niños, con los más jóvenes, despierta en los adultos el deseo de activar el mito, de transmitirlo, de recrearlo. S. E. Caviglia, en *La educación en el Chubt 1810-1916*, nos ha dejado páginas muy sugerentes, al respecto.

Las leyendas, los relatos, están vivos; cambian con cada generación, se escinden, ramifican, conocen infinitas variantes. Como una segunda respiración, un aliento más hondo, una cobija bajo el brazo, tal las sandalias del espíritu, se ciñen al hombre y hasta lo vivifican. Ceremonias, rituales, danzas, cantos, representaciones,... le sirven de soporte; pero pueden emerger por sí solos, en cualquier alto del trabajo, en cualquier plática vespertina, en cualquier curva del camino...

Está correspondiendo a la Escuela contemporánea, hoy como ayer baluarte del capitalismo occidental, perseverar en su crimen histórico, en la infamia que la acompaña desde sus orígenes: el exterminio sistemático del “hombre oral”, la aniquilación metódica de las “culturas de la oralidad”, con todos los valores que comportaban.

4. MISERIA DEL INTERCULTURALISMO

Contra la voluntad de resistencia de las educaciones comunitarias tradicionales, la administración occidental de la enseñanza promueve y difunde “pedagogías blancas interculturales”. En el contexto de la actual globalización capitalista y de la occidentalización acelerada de todo el planeta, tal “multiculturalismo” se resuelve como “monoculturalismo”... Se produce, en definitiva, una disolución de la Diferencia (psicológica, ética, sociológica, epistémica, cultural) en Diversidad, inducida, en primer lugar, por la escolarización forzosa de la infancia y de la juventud, que desmantela o neutraliza el influjo de las modalidades educativas “otras”; y, en segundo, por la difusión de una ideología «intercultural» de raíz cínica, que presenta la Escuela como vehículo de un *diálogo* entre civilizaciones.

Hablamos de cinismo intercultural occidental por cinco razones:

A) La Escuela no es un árbitro neutral en el choque de las culturas, sino componente de una de ellas, las más expansiva: Occidente, juez y parte. La Escuela es la cifra, el compendio, de la civilización occidental.

La Escuela, como fórmula educativa particular, una entre otras, hábito relativamente reciente de solo, en su origen, una minoría de personas sobre la tierra, no se aviene bien con unas culturas (indígenas) que exigen la informalidad y la interacción oral comunitaria como condición de su producción y de su transmisión. La Escuela solo podría desnaturalizar, violentar, amputar, tergiversar estos universos civilizatorios. Por la Escuela *no caben*, en modo alguno, las cosmovisiones indias, debido a la *desemejanza estructural entre la cultura occidental y las culturas indígenas*. Una cultura es también sus modos específicos de producirse y socializarse. *Desgajar los contenidos de los procedimientos equivale a destruirla*. Resulta patético, aunque explicable, que la intelectualidad indígena no haya tomado conciencia de ello; y que, en lugar de luchar por la restauración de la educación comunitaria, se haya arrodillado ante el nuevo ídolo de la Escuela occidental, viendo meramente el modo de verter en ella unos contenidos culturales ‘desvitalizados’, ‘positivizados’, ‘reificados’, gravemente falseados por la circunstancia de haber sido arrancados de los procedimientos tradicionales que le conferían la plenitud de su sentido, la hondura de su significado.

La *leyenda zapoteca de la langosta*, por ejemplo, tan henchida de simbolismos, se convierte en una simple historieta, en una tira casi cómica, si se ‘cuenta’ en la Escuela; y en un insulto a la condición india si, además, la relata un “profesor”. La *leyenda de la langosta* solo despliega el abanico de sus enseñanzas si se narra en una multiplicidad ordenada de espacios, que incluyen la milpa, el camino y la casa, siempre en la estación de la cosecha, si se temporiza adecuadamente, si se va desgranando en un ambiente de trabajo colectivo, en una lógica económica de subsistencia comunitaria, si parte de

labios hermanos, si se cuenta con la voz y con el cuerpo... El *mito de la riqueza*, que encierra una inmensa crítica social, y puede concebirse, por la complejidad de su estructura, como un “sistema de mitos”, se dejaría leer como una tontería si hubiera sido encerrado en una unidad didáctica. Convertir el *ritual del Cho’ne* en objeto de una pregunta de examen constituye una vileza, una profanación, un asalto a la intimidad colectiva.

B) No es concebible un individuo «con dos culturas», *por lo que en la Escuela se privilegiará la occidental reservando espacios menores, secundarios, a las restantes (danzas, gastronomía, leyendas,...)*. Los alumnos serán espiritualmente *occidentalizados* y solo se permitirá una expresión superficial, anecdótica, folclorizada, de sus culturas de origen.

La educación “bicultural” no es psicológicamente concebible. De intentarse en serio, abocaría a una suerte de esquizofrenia. En ninguna subjetividad humana caben dos culturas. El planteamiento meramente “aditivo” de los defensores de la interculturalidad solo puede defenderse partiendo de un concepto restrictivo de “cultura”, un concepto positivista, descriptivista, casi pintoresquista. El bagaje cultural del individuo impregna la totalidad de la subjetividad, determina incluso el aparato perceptivo. Por utilizar un lenguaje antiguo, diríamos que la cultura es alma, espíritu, corazón. Y no es concebible un ser con dos corazones, con dos percepciones, con un hálito doble.

La educación “bicultural” se resolvería, en la práctica, primero *como hegemonía de la cultura occidental*, que sería verdaderamente interiorizada, apropiada, ‘encarnada’ en el indígena; y, desde ahí, desde ese sujeto mentalmente colonizado, en un segundo paso, *como apertura ilustrativa, enciclopédica, folclorizante, a la cultura étnica*, disecada en meros “contenidos”, “informaciones”, “curiosidades”...

Y no debemos olvidar que la “pedagogía implícita” portada por la Escuela moderna *en tanto escuela* (por la mera circunstancia de *exigir* un recinto, un horario, un profesor, un temario, una obediencia), su “currículum oculto” es, a fin de cuentas, Occidente —las formas occidentales de autoridad, interacción grupal, comportamiento reglado en los espacios de clausura, administración del tiempo, socialización del saber...

C) Existe una incompatibilidad estructural entre el sujeto urbano occidental (referente de la Escuela) y los demás tipos de sujetos —indígena, rural-marginal, gitano,... Los segundos serán “degradados” y el primero “graduado”: de una parte, el *fracaso escolar* o la asimilación virulenta; de otro, el *triunfo en los estudios* y un posicionamiento favorable en la escala meritocrática.

No hay comentarista de la Escuela que no esté de acuerdo en que, tradicionalmente, se le ha asignado a esta institución una función de *homogeneización social y cultural* en el Estado Moderno: “moralizar” y “civilizar” a las *clases peligrosas* y a los *pueblos bárbaros*, como ha recordado E. Santamaría. Difundir los principios y los

valores de la cultura ‘nacional’: he aquí su cometido. Nada más alejado de ese propósito que el apego al poblado, la fidelidad a la comunidad, la identificación “localista” de los pueblos originarios, enemigos casi milenarios de toda instancia estatal fuerte y centralizada, como señalara Whitecotton.

La Escuela habrá de hallarse *muy en su casa* ante este litigio entre contendientes disparejos, habrá de sentirse *muy útil* enfrentando al más débil, pues para ese género de “trabajos sucios” fue inventada...

D) Se parte de una lectura previa, occidental, de las otras culturas, siempre simplificadora y a menudo tergiversadora. Late en ella el complejo de superioridad de nuestra civilización; y hace patente la miopía, cuando no la malevolencia, de nuestros científicos y expertos. No es “la Cultura” la que circula por las aulas y recalca en la cabeza de los estudiantes; sino el resultado de una “discriminación”, una inclusión y una exclusión, y, aún más, una posterior *re-elaboración pedagógica* y hasta una *deformación* operadas sobre el variopinto crisol de los saberes, las experiencias y los pensamientos de una época (conversión del material en “asignaturas”, “programas”, “libros”, etc.). El criterio que rige esa “selección”, y esa “transformación” de la *materia prima cultural* en discurso escolar (currículum), no es otro que el de favorecer la adaptación de la población a los requerimientos del aparato productivo y político vigente —vale decir, sancionar su *homologación* psicológica y cultural... Hay, por tanto, como ha señalado F. González Placer, un conjunto de “universos simbólicos” (culturales) que la Escuela tiende a desgajar, desmantelar, deslegitimar y desahuciar, como, por ejemplo, el de las comunidades indígenas latinoamericanas, el del pueblo gitano, el del subproletariado de las ciudades o el arrostrado en Europa por la inmigración musulmana...

E) En la práctica, la Escuela “trata” la Diferencia, con vistas a la gestión de las subjetividades y a la preservación del orden en las aulas (J. Larrosa). El estudiante «extraño» es percibido como una amenaza para el normal desarrollo de las clases; y por ello se atienden sus señas culturales, su especificidad civilizatoria —para prevenir y controlar sus manifestaciones disruptivas. La *hipocresía* y el *cinismo* se dan la mano en la contemporánea racionalización “multiculturalista” de los sistemas escolares occidentales. J. Larrosa ha avanzado en la descripción de esa doblez: “Ser ‘culturalmente diferente’ se convierte demasiado a menudo, en la escuela, en poseer un conjunto de determinaciones sociales y de rasgos psicológicos (cognitivos o afectivos) que el maestro debe ‘tener en cuenta’ en el *diagnóstico de las resistencias* que encuentra en algunos de sus alumnos y en el diseño de las prácticas orientadas a romper esas resistencias”.

La “atención a la diferencia” se convierte, pues, en un sistema de adjetivación y clasificación que ha de resultar útil al maestro para vencer la hostilidad de este o aquel alumno, de esta o aquella minoría, de no pocos indígenas y demasiados subproletarios.

Más que ‘atendida’, la Diferencia es *tratada* —a fin de que no constituya un escollo para la normalización y adaptación social de los jóvenes. “Disolverla en Diversidad”: eso se persigue...

Y es que las Escuelas del “multiculturalismo” atienden la Diferencia en dos planos: un *trabajo de superficie* para la ‘conservación’ del aspecto externo de la Singularidad —formas de vestir, de comer, de cantar y de bailar, de contar cuentos o celebrar las fiestas,...—, y un *trabajo de fondo* para aniquilar sus fundamentos psíquicos y caracteriológicos —otra concepción del bien, otra interpretación de la existencia, otros propósitos en la vida... La “apertura del currículum”, su vocación ‘interculturalista’, tropieza también con límites insalvables; y queda reducida a algo *formal*, meramente *propagandístico*, sin otra plasmación que la permitida por áreas subordinadas o secundarias, tal la música, el arte, las lecturas literarias o los juegos —aspectos *floclorizables, museísticos*... Y, en fin, la apelación a la “comunicación” entre los estudiantes de distintas culturas reproduce las miserias de toda *reivindicación del diálogo* en la Institución: se revela como un medio excepcional de regulación de los conflictos, instaurado despóticamente y pesquisado por la Autoridad, un ‘instrumento pedagógico’ al servicio de los fines de la Escuela.

Todo este proceso de “atención a la diferencia”, “apertura curricular” y “posibilitación del diálogo”, conduce finalmente a la elaboración, por los aparatos pedagógicos, ideológicos y culturales, de una *identidad personal y colectiva*, unos *estereotipos* donde encerrar la Diferencia, “con vistas a la fijación, la buena administración y el control de las subjetividades” (J. Larrosa). De este modo, además, se *familiariza lo extraño* (“la inquietud que lo extraño produce —anota el autor de *¿Para qué nos sirven...?*— quedaría aliviada en tanto que, mediante la comprensión, el otro extranjero habría sido incorporado a lo familiar y a lo acostumbrado”) y nos fortalecemos, consecuentemente, en nuestras propias convicciones, dictadas hoy por el Pensamiento Único.

Desmitificado, el multiculturalismo se traduce en un *asimilacionismo psíquico cultural* que puede acompañarse tanto de una inclusión como de una exclusión socio-económica. El material humano psicológica y culturalmente ‘asimilado’ (diferencias diluidas en diversidades) puede resultar aprovechable o no-aprovechable por la máquina económico-productiva. En el primer caso, se dará una “sobre-asimilación”, una “asimilación segunda”, de orden socioeconómico, que hará aún menos notoria la “diversidad” arrastrada por el inmigrante (asunción de los símbolos y de las apariencias occidentales). En el segundo caso, la asimilación psicológico-cultural se acompañará de una segregación, de una exclusión, de una marginación socio-económica, que puede inducir a una potenciación compensatoria —como “valor refugio”, decía D. Provansal— de aquella ‘diversidad’ resistente (atrincheramiento en los símbolos y en las apariencias no-occidentales, a pesar de la sustancial y progresiva «europeización» del carácter y del pensamiento).

III) PEDAGOGÍAS BLANCAS DEMOFASCISTAS

"¿Eres la Noche?"

R. M. Rilke

La forma de Escuela que se globaliza en nuestros días, fragua del “policía de sí mismo” en tanto figura de la Subjetividad Única, responsable de la aniquilación de la otredad educativa, aparece como el punto de desenlace del reformismo pedagógico moderno. La hemos denominado *demofascista*, y ello nos lleva a plantear la relación entre Fascismo y Democracia...

1) FASCISMO Y DEMOCRACIA

La historia de las ideas ha conocido tres maneras de definir el Fascismo desde la arena de la Democracia. Son estas:

A) La historiografía liberal (ejemplificada por W. J. Momsem) sostuvo que *el Fascismo era lo contrario de la Democracia*, una especie de aberración enterrada en el pasado y que respondió a causas muy concretas, casi «endémicas», conjugadas en Alemania e Italia de un modo meramente coyuntural. Se sobrevaloraba el papel de los líderes (Hitler, Mussolini) y se sugería que el monstruo habitaba *fuera* de la casa demoliberal, que bastaba con consolidar el Estado de Derecho para mantenerlo a raya.

B) Desde la sociología y la politología marxistas (N. Poulantzas, entre otros) se alegó que *Fascismo y Democracia eran dos cartas que la oligarquía, la clase dominante, podía poner encima de la mesa, una u otra, según le conviniera*. En tiempos de bonanza, se prefiere la carta democrática, a través de la cual se embauca mejor a la población; en tiempos de crisis (penuria, conflictividad social, luchas obreras...), se recurre a la carta fascista. Se recordaba, contra la tesis liberal, que Hitler alcanzó el poder por vía democrática. Trabajos de sociología empírica, obras posteriores como la de D. Goldhagen (*Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el Holocausto*) o Ch. Browning (*Gentes de lo más normal*), revelaron la participación de personas de todas las edades, todos los oficios y todas las clases sociales en la persecución de los judíos, muy a menudo sin ser *nazis*, ni funcionarios, sin alegar “obediencia debida”. «Buenas personas», «gentes normales», que destruyeron, torturaron y mataron voluntariamente... No fueron alienadas o manipuladas por la administración fascista: quisieron el fascismo, lo amaron; respaldaron y aplaudieron a Hitler porque de algún modo expresaba sus sentimientos. En la misma línea se expresaron H. Arendt y P. Levi, en dos obras inquietantes (*Eichmann en Jerusalem, Los salvados y los hundidos*).

C) En medios filosóficos y literarios se ha fraguado una tercera interpretación, que suscribimos: *el Fascismo, si bien de nuevo cuño, es el destino de la Democracia*. Auschwitz es la verdad, el “telos”, de nuestros regímenes democráticos. La democracia liberal desemboca en una forma actualizada de despotismo: el demofascismo. Desde la Teoría Francesa (M. Foucault, G. Deleuze) y la Escuela de Frankfurt (T. W. Adorno, W. Benjamin) se han aportado argumentos para fundamentar este diagnóstico: liberalismo, fascismo y estalinismo parten de un mismo fondo filosófico, conceptual, epistemológico (concepto «cósico» de la Verdad, Minoría Esclarecida encargada de rescatarla, Labor de Misionerismo Social para llevar esa verdad a unas masas que se consumen en la ignorancia, fines sublimes que justifican cualquier medio, indiferencia ante el dolor empírico del individuo, Proyecto Eugenésico encaminado a la forja del Hombre Nuevo, “reificación” de la población, teleologismo explícito o implícito, etc.), y recurrieron de hecho a los mismo procedimientos (orden del discurso, escuelas, cárceles,...).

Hijos los tres de la Ilustración, liberalismo, fascismo y estalinismo remitían, en último término, al legado grecocristiano y podían reconocer en Platón una de sus fuentes mayores. En *Por qué hay que estudiar el Poder*, M. Foucault desbrozó las vías para esta desmitificación del liberalismo; y, en *Contra la Razón destructiva*, E. Subirats adelantaba el concepto de un “fascismo democrático”, que compartía rasgos decisivos con los fascismos históricos.

2. EL DEMOFASCISMO COMO AVANCE DESDE LO ANTIGUO: RASGOS HEREDADOS E INNOVACIONES

A) El *demofascismo* comparte dos características con los fascismos históricos: expansionismo (¿no estamos ya en la III Guerra Mundial?) y docilidad de las poblaciones (ausencia de crítica interna, de oposición, de resistencia significativa).

Como en tiempos de Hitler o Mussolini, las potencias occidentales invaden países para apropiarse de sus fuentes de energía, materias primas y recursos estratégicos, o por motivos geo-estratégicos y político-ideológicos. Como ayer, la ciudadanía mira a otra parte, o mira de frente y aplaude las masacres...

B) Sin embargo, el fascismo democrático arroja rasgos propios, que lo distinguen del fascismo histórico, y que hallan un eco privilegiado en la escuela, en la forma de educación administrada que le corresponde:

1) Una clara preferencia por las formas simbólicas, lingüísticas y psicológicas de dominación, en detrimento del recurso a la violencia física represiva. En algún sentido, el poder pretende *invisibilizarse*; y para ello se despliega un orden de la violencia simbólica, vinculado a lo que se ha llamado Aparatos Ideológicos del Estado (Medios de

Comunicación, Partidos, Sindicatos, Escuelas,...) y ya no tanto a los Aparatos estrictamente Represivos (Fuerzas de Seguridad, Ejército).

2) Allí donde el poder no se puede ocultar, las figuras de autoridad se *dulcifican* (empresarios que facilitan la adquisición de una vivienda a sus empleados o les proporcionan viajes de vacaciones en condiciones ventajosas; funcionarios de prisiones con formación socio-psico-terapéutica, en sustitución del tradicional carcelero «sádico»; policías *de proximidad*, desviviéndose por ayudar en lo cotidiano a la población; profesores «alumnistas», reformistas, capaces de gestionan el aula desde la simpatía, ganándose el aprecio de sus víctimas,...).

3) Transferencia al oprimido de una parte de las prerrogativas del opresor, de modo que se haga factible la auto-coerción (trabajadores a los que se les regala acciones de la empresa, para que se sientan *patronos de sí*; “módulos de respeto” en las cárceles, de manera que los problemas de la convivencia se resuelvan a través de asambleas, tal en un ejercicio de auto-gestión, en ausencia del funcionario, actuando los presos como *carceleros de sí mismos*; “colaboración ciudadana” con la policía, erigiendo a la gente en vigilante y denunciante de sí misma; alumnos que ejercen de *auto-profesores*, incluyendo temas de su agrado en los currículos, dándose las clases, evaluándose a sí mismos, gestionando la experiencia democráticamente...).

4) Disolución de la Diferencia (inquietante, peligrosa) en Diversidad inocua, de modo que lo Extraño, lo Ajeno, lo Otro se incorpora a lo Establecido mediante una supresión o corrección severa de sus caracteres idiosincrásicos y una preservación de sus ídoles accesorias (superficiales o aparentes). Como resultado, deviene una homologación de fondo, estructural, tendente a un isomorfismo sustantivo, que se ceba en las poblaciones.

3) LA ESCUELA DEL DEMOFASCISMO

Una escuela que convierte al estudiante en auto-profesor, que le concede cuotas engañosas de poder (establecimiento del currículum, auto-calificación, asambleísmo, participación en la gestión de la institución,...), que cancela los procedimientos autoritarios clásicos, que invisibiliza la coerción de los docentes mediante dinámicas participativas, activas, democratizadoras, etc., es la que hallamos hoy en trance de globalización; escuela demofascista involucrada, por la vía del interculturalismo, en la aniquilación de la alteridad educativa y socio-cultural, mundializadora de aquel “policía de sí mismo” fraguado en Occidente hasta erigirlo en Subjetividad Única, forma planetaria de conciencia. “Catástrofe de advertencia que funciona como advertencia de la Catástrofe”, se ha dicho.

Para acercar este ensayo al ámbito de lo empírico, podemos ofrecer un retrato-robot del reformismo pedagógico contemporáneo, atendiendo a los cinco puntos que

vertebran toda práctica educativa efectiva: asistencia, currículum, dinámica, evaluación y gestión.

A) Asistencia

Se contempla una postulación no maximalista de la obligación de acudir a las clases, aunque, de un modo o de otro, deberá satisfacerse el requerimiento administrativo de un control de la asistencia.

En el límite, cabría acordar con los padres calendarios «recortados» y ausencias «excepcionales» (por razones etno-culturales, socio-económicas, residenciales...), trasladándoles en esas circunstancias la responsabilidad educativa y aprovechando los recursos didácticos de la telemática avanzada —internet, videoconferencias, blogs escolares, etcétera.

Ante el profesor o ante «sus progenitores y la máquina», el niño ve su libertad secuestrada; y ha sido metódicamente separado de las restantes instancias educativas no-escolares: «calle», red no institucional, aprendizaje auto-motivado,...

B) Currículum

Se produce una reforma o sustitución de los temarios oficiales tradicionales, decididamente etnocéntricos, ideológicamente «retardatarios», para poder albergar, desde el punto de vista de una ciudadanía democrática universal, la pluralidad sociocultural de los intereses e inquietudes de los estudiantes.

Estos «nuevos» temarios podrán ser elaborados por los profesores (culturalmente diversos, en lo posible), o entre los profesores y los alumnos, o incorporando también las perspectivas de las familias y de diferentes actores locales o comunitarios. Destacarán por su mayor «sensibilidad social» y por su «compromiso intercultural», incrementando la carga de crítica y de denuncia. Enlazarán con las temáticas clásicas del pacifismo, del ecologismo y del feminismo; e incorporarán aspectos locales, regionales, étnicos... Presumirán de haberse dotado de un aparato conceptual «más científico», «actualizado», «más complejo», acaso «inter» o «trans» disciplinario...

Pero el nuevo temario no podrá ser ajeno al anhelo proselitista, a la vocación de adoctrinamiento difuso, que se afirma desde el área del «programa latente» («currículum oculto» o «pedagogía implícita»), como denunciara I. Illich. Por debajo, o más allá, de las revisiones y novedades en el ámbito del «programa patente» («currículum manifiesto» o «pedagogía explícita»), campo de los contenidos informativos, de los objetos de estudio y de los mensajes ostensibles, se registrarán siempre las mismas sugerencias de heteronomía moral, semejante trabajo de corrección del carácter, una idéntica asignación de roles, una análoga racionalización de los principios de autoridad, disciplina y jerarquía...

Por encima de toda prescriptiva curricular, además, se ha establecido un «Orden del Discurso» (M. Foucault) que trasciende a toda «policía inmediata de los

enunciados», a todo «trabajo concreto de represión lingüística» (F. Guattari). Este Orden, en cierto sentido «metalingüístico», incluye la eficacia de todo un conjunto de procedimientos, ceremonias, lógicas sociales e institucionales, dispositivos, reglas tácitas de ubicación y movilización de los cuerpos, mecanismos para la administración de los gestos, etcétera, que garantizan la doma y el control no solo del discurso en sí, sino de los intercambios todos, de los organismos en pleno...

C) Dinámica

Se enfatiza el diseño de métodos y didácticas alternativos, tendentes a incrementar la participación de los alumnos, en el respeto de sus singularidades («clases abiertas» adaptadas a la heterogeneidad de los perfiles psicológicos y socio-culturales), aprovechando las nuevas tecnologías audiovisuales, digitales y telemáticas en general, e intensificando la interacción con el entorno eco-social (localidad, barrio, etnia, familia).

La nueva «ingeniería de los métodos alternativos» apuntará hacia el constructivismo pedagógico, la forja de «ambientes» en sí mismos educativos —con sesiones «activas», «participativas»— que realcen el protagonismo de los estudiantes, en el aprovechamiento intensivo de las tecnologías-punta de la información y de la comunicación, y ensayando una cierta «externalización» del proceso formativo (actividades extraescolares diversificadas, idea de «comunidad educativa», etc.).

Pero tales cambios en la dinámica devienen siempre como un «dictado de la Autoridad» (imposición «bienintencionada» del educador o del experto, al socaire del político o del legislador), en línea despótico-ilustrada. Bajo la figura de un especialista filantrópico, casi «paternal», siempre «alumnista», procurará encubrirse el autoritarismo subyacente a todo ejercicio escolar. Y siempre se perseguirá, con las nuevas didácticas, una aceptación del sistema escolar por parte de los alumnos: dinamizadas, amenizadas, ahuyentando el aburrimiento y la pasividad tradicionales, las clases pierden su aspecto inmediatamente coactivo, la desnudez de su arbitrariedad, con lo que la clausura se soporta mejor.

Sin embargo, todas las dinámicas «participativas» que cabe desplegar en la Escuela, todos los artefactos pedagógicos que el educador puede diseñar antes de esconderse tras las bambalinas de los métodos y «dar cuerda» a sus alumnos, parten de la asimetría de poder, de la jerarquía no-natural y de la exigencia de la obediencia. Se trata de un «activismo forzado», de una participación «bajo coacción», de una movilización «pesquisada».

D) Evaluación

Asistimos a una desvalorización del examen y de la nota, que, de todos modos, no exime de la obligación de «evaluar» o «medir los progresos en la formación». La determinación del sistema de calificación y de las calificaciones mismas no será ya

incumbencia exclusiva del profesor, sino que implicará a los propios alumnos (ten-tándose, en ocasiones, la auto-calificación) y, en algunos proyectos, a otros agentes de la comunidad, como los padres, los servicios psicológicos o sociales, las autoridades locales, etc.

Impugnándose los modelos clásicos de examen (trascendentales, memorístico-repetitivos), que serán sustituidos por procedimientos menos «dramáticos», se alegrará medir la adquisición y desarrollo de «habilidades», «destrezas», «facultades». «Pruebas», «ejercicios», «prácticas», «tests», «juegos», «evaluación continua», «observación diaria del trabajo», etcétera, simularán, pues, suplantar al «examen».

En segundo lugar, se promoverá la participación de los alumnos en la elección del tipo de prueba o procedimiento evaluador y en la fijación misma de las calificaciones (nota consensuada con el profesor, evaluación por el grupo, auto-calificación), al lado de otros actores -familiares, locales, étnicos...

Sin embargo, «desdramatizado» y hasta «democratizado», el fundamento material de la evaluación, reciba el nombre que reciba, no se ve nunca suprimido. La evaluación y la calificación siguen funcionando como el eje de la pedagogía, contribuyendo decididamente a la interiorización de la ideología dominante: ideología del *fiscalizador* competente, del operador «científico» capacitado para juzgar «objetivamente» los resultados del aprendizaje y los progresos en la formación; ideología de la desigualdad y de la jerarquía «naturales» entre unos estudiantes y otros, entre estos y el profesor; ideología de los *dones* personales o de los *talentos*; ideología de la competencia, de la lucha por el «éxito» individual; ideología de la *sumisión conveniente*, de la *violencia inevitable*, de la *normalidad del dolor*; ideología de la simetría de oportunidades y de la ausencia de privilegios, etcétera.

A nivel psíquico, el examen (o la «prueba») actúa como corrector del carácter, como moldeador de la personalidad: habitúa, por ejemplo, a la aceptación de lo establecido/insufrible, a la perseveración torturante en la Norma. Por último, con su función selectiva y segregadora, tiende a fijar a cada uno en su posición social de partida, reproduciendo de ese modo la dominación de clase (Ch. Baudelot y R. Estabiet). Elemento de la perpetuación de la desigualdad social (P. Bourdieu y J. C. Passeron), destila además una suerte de «ideología profesional» (L. Althusser) que coadyuva a la legitimación de la Escuela y a la mitificación de la figura del Profesor.

E) Gestión

Se procura la subrepción del autoritarismo profesoral, en el sentido de una proclamada democratización de la enseñanza, involucrando a tal fin al alumnado en la gestión del aula y del Centro, y fomentando las dinámicas de reflexión y discusión «colectivas» de los asuntos escolares. En esta línea, se favorecerá tanto la auto-organización estudiantil como el empoderamiento de los distintos actores implicados, directa o indirectamente, en el proceso educativo (agentes locales, instancias

comunitarias, familias, trabajadores no docentes...). A su vez, la institución educativa se reubicará como elemento de la dinamización político-democrática de la sociedad civil, en pos de la co-gestión comunitaria...

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 de la auto-organización estudiantil propenden un único fin: la «integración» del estudiante, a quien se concederá —como urdiéndole una trampa— una engañosa cuota de poder.

En el límite de este reformismo hallamos las llamadas «Escuelas Libres», las prácticas de pedagogía anti-autoritaria («institucional», «no directiva» o de fundamentación psicoanalítica) y los denominados «centros de educación democrática», tal Summerhill. En una renuncia expresa al poder profesoral, declaran experimentar la «auto-gestión educativa», el asambleísmo y la horizontalidad en la toma de decisiones, la democracia directa...

Pero, al igual que ocurría con la pirotecnia de los Métodos Alternativos, es el profesor, el adulto (o el conjunto de los adultos), el que *impone* la nueva dinámica, el que *obliga* al asambleísmo —gesto de nuevo autoritario, paternal, despótico-ilustrado, que contiene la idea de un Salvador, de un Liberador, de un Redentor, de un Cerebro Privilegiado o una Mente Esclarecida que *implanta* lo que conviene a los estudiantes como reflejo de lo que convendría a la Humanidad. La sugerencia de que la libertad no puede ser «donada», sino solo «conquistada» (W. Benjamin) queda abolida...

Por añadidura, al alumnado no se le otorga el poder mismo, sino solo 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 —simulacro de «abdicación» del poder por parte del Educador y libertad contrita, maniatada, la de los estudiantes, ajustada a unos moldes no creados por ellos. 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 Ser al que asiste la certeza absoluta de haber dado con la Ideología Justa, con la organización «ideal», es 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 un Escuela «sin» Democracia -«demofascista», la hemos nombrado.

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W., (1960) *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*, Barcelona, Ariel.
- (1986) “Cultura y administración”, en *Sociológica*, Madrid, Taurus.
- Althusser, L. y Balibar, E., (1970) *Para leer el Capital*, México, Siglo XXI.
- Arendt, H., (2012) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen.
- Arguedas, J. M., (2006) “Los escoleros”, en *Cuentos escogidos*, Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana.
- Artaud, A., (1978) *El teatro y su doble*, Barcelona, Edhasa.
- Bakunin, M., (2008) *Dios y el Estado*, La Plata (Argentina), Terramar. [1ª edición en 1882]
- (2010) *Federalismo, Socialismo y Antiteologismo*, en www.sovmadrid.cnt.es.
- Baudelot, Ch. y Establet, R., (1975) *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, S.XXI.
- Baudrillard, J., (1976) *La génesis ideológica de las necesidades*, Barcelona, Cuadernos Anagrama.
- Benjamin, W., (1973) *Discursos Interrumpidos 1*, Madrid, Taurus.
- Bernhard, Th., (2008) *Maestros antiguos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., (1977) *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Browning, Ch., (1992) *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York: Harper Collins.
- Carrión Castro, J. C., (2005) *Pedagogía y regulación social. Vigencia de Auschwitz*, Ibagué (Colombia), El Poirá Editores.

- Ceceña, A. E., (2001) “La territorialidad de la dominación. Estados Unidos y América Latina”, en la revista *Chiapas*, México, Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, núm. 27.
- Cingolani, P., (2012) *Nación Culebra. Una mística de la Amazonía*, La Paz (Bolivia), FOBOMADE.
- Cioran, E. M., (1980) *Contra la historia*, Barcelona, Tusquets.
— (1986) *La caída en el tiempo*, Barcelona, Planeta-De Agostini.
- Clastres, P., (1978) *La sociedad contra el Estado*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Clébert, J. P., (1965) *Los gitanos*, Barcelona, Aymá.
- Cordero, C., (2001) *El derecho consuetudinario indígena en Oaxaca*, Oaxaca, Instituto Electoral Estatal.
- Cortázar, J., (1993) “La escuela de noche”, en *Deshoras*, Madrid, Alfaguara.
- Deleuze, G. y Guattari, F., (1972) *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona, Paidós.
- Derrida, J., (1973) *Posiciones*, Valencia, Pre-Textos.
— (1975) *La diseminación*, Madrid, Fundamentos.
— (1997) «Una filosofía deconstructiva», en *Zona Erógena*, Buenos Aires, núm. 35.
- Donzelot, J., (1979) *La policía de las familias*, Valencia, Pre-Textos.
- Dussel, E., (1992) 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Madrid, Nueva Utopía.
- Fernández Enguita, M., (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona, Ariel.
— (2005) “¡Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos!” en *Memoria de Papel 2*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Ferrer Guardia, F., (1976) *La Escuela Moderna*, Tusquets Editor, Barcelona.
- Foucault, M., (1979) “Los intelectuales y el poder. Entrevista de Gilles Deleuze a Michel Foucault”, en *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta.

- (1980) “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1980 B) “Por qué hay que estudiar el poder”, en *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta.
- (1992) *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- (2013) “Nacimiento de la biopolítica”, en www.pedrogarciaolivo.wordpress.com (Sala Virtual de Lecturas Incomodantes).

García Olivo, P., (2000) *El Irresponsable*, Sevilla, Las Siete Entidades.

- (2003) *Desesperar*, San Sebastián, Iralka Editorial.
- (2005) *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Barcelona, Virus Editorial.
- (2007) film *Cuaderno chiapaneco 1. Solidaridad de crepúsculo*, Valencia, Los Discursos Peligrosos Editorial.
- (2009) *La bala y la escuela. Holocausto indígena*, Barcelona, Virus Editorial.
- (2009 B) *El educador mercenario*, Madrid, Brulot.
- (2012) *Mundo rural-marginal. Diferencia amenazada que nos cuestiona*. Santander, Agitación Rural.
- (2013) *Cadáver a la intemperie. Para una crítica radical de las sociedades democráticas occidentales*, Valencia, Logofobia.
- (2014) *Dulce Leviatán. Críticos, víctimas y antagonistas del Estado del Bienestar*, Barcelona, Bardo Ediciones.
- (2015) “Socialcinismos. Conflictividad conservadora vs. autoconstrucción ética del sujeto”, en la revista *Temps de E'ducació*, Barcelona, Universidad de Barcelona, núm. 47.

Goldhagen, D. H., (1998) *Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el holocausto*, Madrid, Taurus.

Grande, F., (1979) *Memoria del cante flamenco I*, Madrid, Espasa Calpe.

- (1999), *Memoria del flamenco*, Madrid, Alianza.
- (2005) “El flamenco y los gitanos españoles”, en *Memoria de Papel 1*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Heller, A., (1980) *Instinto, agresividad y carácter*, Barcelona, Península.

Horkheimer, M., (1974) *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

- (1986) “Crisis de la Razón”, en *Sociológica*, Madrid, Taurus. [1ª edición en 1956]

Illich, I., (1973), *Juicio a la Escuela*, Buenos Aires, Humánitas.

- (1979) “La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada”, en la revista *Trópicos. Crítica y réplica*, Bogotá, Librería Editorial Vargas Vila.
- (1985) *La sociedad desescolarizada*, Editorial Joaquín Mortiz, México (reeditado en 2011, Madrid, Brulot).
- (2006) *Iván Illich. Obras reunidas I*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2012) *La convivencialidad*, Barcelona, Virus Editorial.

Jaulin, R., (1973) *La paz blanca*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

- (1985) *La muerte en los Sara*, Barcelona, Mitre.
- (2003) “Los indios y las máscaras del totalitarismo”, en *Urdimbre*, Castellón, Suport Mutu.

Lapierre. G., (2003) *El mito de la Razón*, Barcelona, Alikornio Ediciones.

Larrosa, J., (1998) “Para qué nos sirven los extranjeros”, en *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona, Virus Editorial.

Lazzarato, M., (2000) “Del Biopoder a la Biopolítica”, en la revista francesa *Multitudes*, núm. 1.

- (2005) “Biopolítica/Bioeconomía”, en la revista francesa *Multitudes*, núm. 22.

Leblon, B., (1987) *Los gitanos de España: el precio y el valor de la diferencia*, Barcelona, Gedisa.

- (2005) “Gitanos y Flamenco”, en *Memoria de Papel 1*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Lenkersdorf, C., (1996) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México, S. XXI.

Levi, P., (2005) *Los hundidos y los salvados*, Barcelona, El Aleph Editores.

Lévi-Leblond, J. M. y Jaubert, A., (1975) *La ideología de/en la física contemporánea*, Barcelona, Anagrama. [“Prólogo” a Lévi-Leblond, J. M. y Jaubert, A., (1973) *(Auto) Critique de la Science*, Paris, Ed. Seuil]

Liégeois, J. P., (1992), *La escolarización de los niños gitanos y viajeros*, Madrid, Presencia Gitana.

- (1998) *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*, Madrid, Presencia Gitana.

- Lizcano, E., (2003) “El caos en el pensamiento mítico”, en *Urdimbre*, Castellón, Suport Mutu.
- Marroquin, E., (1999) *La Cruz Mesiánica*, México, Palabra Ediciones.
- Mbah, S. y Igariwey, E., (2000) *África Rebelde*, Barcelona, Alikornio Ediciones.
- Miller, A., (2009) *Por tu propio bien*, Barcelona, Tusquets.
- Molina Cruz, M., (2003) *Primeras interpretaciones de simbolismos zapotecos de la Sierra Juárez de Oaxaca*, Oaxaca, Casa de la Cultura Oaxaqueña - Ediciones Watix Dillé.
- Montoya, J. M., (2005) “El pueblo gitano ante la Escuela”, *Memoria de Papel 2*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Morin, E., (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Nietzsche, F., (1984) *Mi hermana y yo*, Madrid, Edaf.
- (1985) *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza. [1ª edición en 1892]
- (1990) *Sobre Verdad y Mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos.
- (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets. [1ª edición en 1872]
- Onfray, M., (2002) *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*, Buenos Aires, Paidós.
- Ong, W. J., (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J., (1984) *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia..
- Paoli, A., (2001) “Lekil kuxlejal. Aproximaciones al ideal de vida entre los tseltales”, en la revista *Chiapas*, México.
- Platón, (1872) “El Político”, en *Obras completas*, edición de Patricio de Azcárate, tomo VI, Madrid, Medina y Navarro editores.

- Poulantzas, N., (1971) *Fascismo y dictadura. La Tercera Internacional frente al fascismo*, México, Siglo XXI.
- (1975) *Hegemonía y dominación en el Estado Moderno*, Córdoba (Argentina).
- Provansal, D., (1998) “La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo”, en *Contra el fundamentalismo escolar*, Barcelona, Virus Editorial.
- Querrien, A., (1979) *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, Madrid, La Piqueta.
- Rilke, R. M., (1986) *Canción de amor y muerte del corneta Cristóbal Rilke*. Madrid, F.C.E. [1ª edición en 1906]
- Sloterdijk, P., (2000) “La Utopía ha perdido su inocencia”, en www.alcoberro.info.
- (2000 B) “Reglas para el parque humano”, en <https://www.dro-pbox.com/s/oguqevkz3lysfuk/reglas.pdf>.
- (2006) *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela.
- Steiner, G., (2011) *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela
- Subirats, E., (1979) *Contra la Razón destructiva*, Barcelona, Tusquets.
- Tabucchi, A., (2005) “Prefacio a El libro de Cristo gitano”, en *Memoria de Papel 1*, Valencia, Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Vogt, Ch. y Mendel, G., (1975) *El manifiesto de la educación*, Madrid, S.XXI.
- Whitecotton, J. W., (1985) *Los zapotecos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wilde, O., (1986) “El crítico artista”, en *Ensayos y artículos*, Barcelona, Hyspamérica-Orbis.
- Zuleta, E., (2007) “La juventud ante la crisis actual”, en *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Medellín, Hombre Nuevo Editores-Fundación Estanislao Zuleta.