

Desescolarizar el pensamiento para pensar la escuela

PEDRO GARCÍA OLIVO - LA HAINE :: 25/05/2012

El oficio del Profesor: ¿infanticidio o invención de la infancia?

“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.

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. 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 Escuela/Profesor/Pedagogía. Y es entonces cuando se torna evidente que la educación administrada occidental no constituye más que una opción cultural, el hábito educativo de apenas un puñado de hombres sobre la tierra. Como estos hombres eran los más fuertes, la mundializaron, la globalizaron, de la mano de la propiedad privada, la sociedad de clases, el libre mercado, el despotismo democrático liberal,... Pretendemos volver la vista a ese “otro” de la Escuela, hoy negado, excluido, mistificado, avasallado, en vías de aniquilación. La dignidad de esa alteridad educativa, vinculada a formaciones sociales igualitarias, que desconocían la fisura social y se resistían a la farsa sangrienta de nuestras democracias, señala, por un movimiento complementario, el oprobio de la Escuela, construida sobre la figura del “alumno” en tanto “prisionero a tiempo parcial”, del profesor como “educador mercenario” y de la pedagogía tal compendio del autoengaño docente y readaptadora del artificio socializador y subjetivizador. Aproximarse a la educación comunitaria indígena, a la educación tradicional gitana, 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.

1.PROTOCOLO DE APROXIMACIÓN AL “OTRO” DE LA ESCUELA.

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 escaparán siempre. Baste el título de una obra, que incide en esa miopía occidental: “1492: el encubrimiento del otro”, de E. Dussel.

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” (asunto que abordamos en “Desesperar”) y la tergiversación “sedentaria” de la idiosincrasia “nómada”. Las dificultades que proceden del campo del lenguaje (lenguas “ergotivas” indígenas, agrafia 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 Lekendorf y Lapierre en torno al papel de la intersubjetividad en las lenguas mayas, 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:

- Entre el “universalismo” de la cultura occidental y el “localismo/particularismo” trascendente de la cultura gitana, rural-marginal o indígena no hay posibilidad de “diálogo” ni de “respeto mutuo”: Occidente constituye una “condena a muerte” para cualquier cultura localista o particularista que lo atienda (Derechos Humanos, Bien General Planetario, Razón Universal,... son sus estiletes). En “¡Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos”, Fernández Enguita ilustra muy bien esta incompatibilidad estructural.

- “La Razón no es popular”; y el mundo indígena, rural-marginal, gitano,... no está “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, así como define campos, saberes, disciplinas, especialidades..., instituye “etapas”, “fases”, “edades”. Desde la llamada “Filosofía de la Liberación” latinoamericana se ha repudiado incansablemente el feroz eurocentrismo que nos lleva a clasificar y evaluar todos los sistemas de pensamiento desde la óptica de nuestra historia cultural particular y con el rasero de la Ratio (mero constructo de nuestra Modernidad).

- 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 (Baudrillard), que hemos asumido acríticamente, y que nos atan al consumo destructor, erigiéndonos, como acuñó Illich, en “toxicómanos 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”. 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 Braunstein, a Di Siena, a Levi-Leblond, a Castel,...), nos ha revisitado periódicamente, profundizando el descrédito, por servilismo político y

reclutamiento ideológico, de nuestros aparatos culturales y universitarios.

- Nuestros anhelos “humanitarios”, nuestros afanes de “cooperación”, incardinados en una muy turbia industria occidental de la solidaridad, en la hipocresía del “turismo revolucionario” y en el parasitismo necrófilo de las ONGs, actúan como vectores del imperialismo cultural de las formaciones hegemónicas, propendiendo todo tipo de etnocidios y avasallamientos civilizatorios. En “Cuaderno chiapaneco I. Solidaridad de crepúsculo”, trabajo videográfico editado en 2007, procuramos arrojar sobre esta crítica también la luz de las imágenes.

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 asimismo de ella.

Al menos desde 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 de la Historia; 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 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-teo-teleológica de una Verdad “cósmica”, 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 aquella minoría a fin de 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” (Derrida), un acto de “lecto-escritura”, en sí mismo “poético” (Heidegger), una re-creación, una re-inención artística (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 por obra 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”, una construcción arbitraria que, como proponía 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, denegado el logocentrismo de la teoría clásica del conocimiento, desechado el Mito de la Razón (fundador de las ciencias modernas), cabe todavía, como recordó Estanislao Zuleta, ensayar un recorrido por el “otro”

que nos avitualle, que nos pertreche, que nos arme, para profundizar la crítica negativa del acá. Nuestra interpretación de la alteridad cultural, de las comunidades que perduraron 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. Es por odio a la Escuela, al Profesor y a la Pedagogía, por el “alto amor a otra cosa” que late siempre bajo el odio, por lo que nos hemos aproximado a las comunidades indígenas latinoamericanas, al pueblo gitano y a los entornos rural marginales occidentales. Jamás pretendimos “hablar por” los indígenas, por los gitanos o por los pastores y campesinos de subsistencia; nunca nos propusimos alumbrar esas realidades tan alejadas de las nuestras. Quisimos, sí, mirarlos para soñar, mitificarlos para desmitificar, porque “hablar en favor de ellos” es un modo muy efectivo, creativo, de “hablar en contra de lo nuestro”.

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS NO-ESCOLARES

1) 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 “artífice” (un “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); y que, no existiendo “profesores”, todos puedan ser “maestros” (si se ganan el respeto de la comunidad y son “elegidos” por sus discípulos). En lugar de relaciones autoritarias “profesor-alumno”, hallamos una diseminación de relaciones libres “maestro-discípulo” que, como señalara Steiner, se basan en la estima recíproca y en la ayuda mutua, comportando siempre una índole “erótica” (en sentido extenso), es una suerte de “amistad moral”.

Uno de los rasgos esenciales de la educación administrada occidental (la función demiúrgica del educador) queda así abolido en el entorno comunitario indígena, tradicional gitano y rural- marginal. En tanto “modelador de sujetos” (tal un dios creador, un principio activo), la figura del Profesor se fundaba en un elitismo clamoroso: a una “aristocracia del saber”, a una “crema de la inteligencia”, incumbía desplegar una decisiva “operación pedagógica sobre la consciencia” de los jóvenes, un trabajo de ingeniería mental en, por y para la subjetividad estudiantil. Asistido de un verdadero “poder pastoral” (Foucault), incurriendo una y mil veces en aquella “indignidad de hablar por otro” que tanto denunciara Deleuze, el Profesor, avalado meramente por un título o unas lecturas, se suma al proyecto moderno de una “reinención moral de la juventud”, de una “corrección del carácter” del estudiante, empresa eugenésica (siempre en pos de un Hombre Nuevo) afín a una etimología cristiana de la Salvación, de la Redención, de la Filantropía cuanto menos (“ética de la doma y de la cría”, en el decir de Nietzsche), 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. En “Los siete saberes básicos para la educación del futuro”, libro auspiciado por la UNESCO, Edgar Morin, capturado por esta secuencia ético- política, señala entusiasmado el objetivo de las Escuelas Renovadas: “una reforma planetaria de las mentalidades”... 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... Custodio, Predicador y

Terapeuta (Illich), acepta que la sociedad se divide entre “domesticadores” y “domesticables” (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 retrotrae ciertamente a la filosofía griega y a la reelaboración de ese legado clásico por la Ilustración. Como se ha señalado insistentemente, el horror de Auschwitz, lo mismo que el horror del estalinismo o del liberalismo, es “hijo” de esa lectura ilustrada del fondo greco-cristiano, deviene lógicamente como un fruto 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 “repelida”.

2) 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” -en rigor, y por utilizar los términos de Derrida, ni siquiera es “deconstruible”: así como cabe deconstruir el Derecho y no tanto la Justicia, podemos deconstruir la Escuela pero acaso no la Educación informal.

“Para educar es preciso encerrar”: este prejuicio, distintivamente occidental, responsable del rapto y secuestro diario de la infancia y de parte de la juventud, que, según conceptos del último 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 todo tipo de sociedad y en cada ámbito de la interacción humana, la circunstancia de que al individuo le cabe aún en ellas un margen de defensa, de protección y de respuesta, cierta reversibilidad del vínculo que abre, para los dos polos, la posibilidad de una lucha ético-política por la debilitación de la influencia, por la atenuación del efecto de la relación. Los “forcejeos”, que no pueden suprimirse en las relaciones discipulares (como tampoco en las relaciones padre-hijo, de pareja e incluso meramente “amistosas”), 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.

3) 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 Juan Manuel Montoya, médico calé); no cabe encerrar las prácticas educativas en un campo, en una parcela delimitada (de actividad, del saber, 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 a 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; allí donde surge el problema educativo en tanto estudio de las tecnologías más eficaces para la transformación y re-diseño del carácter del estudiante.

4) Es ésta una educación que se corresponde con órdenes sociales igualitarios, 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”.

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,... Complementariamente, 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” (Carmen 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,... En “La bala y la escuela” hemos detallado esa dimensión educativa de la democracia directa para el caso de las comunidades indígenas mesoamericanas.

5) 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 Lukács y Heller), 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.

Entre los ámbitos y recursos de esta cotidianidad formativa encontramos las asambleas y reuniones de compañeros; la milpa, el cafetal, los bosques, los ríos, las veredas, los caminos, los pastos, los corrales, los montes; las canciones, los mitos, las leyendas, los cuentos, las escenificaciones; las festividades, las conmemoraciones y otros eventos cívicos religiosos; las charlas vespertinas de los mayores; las irrupciones constantes de la “oralitura”... En ausencia de la igualdad material y de la libertad política, la vida cotidiana de nuestras sociedades, por el contrario, aparece, nos recordó Agnes Heller, como el “espacio intermedio de la dominación” (“saber para oprimir” y “moral de los establos”, abono y cosecha de nuestras escuelas).

6) El objetivo de esta educación es la “vida buena” (armonía eco-social), la “libertad”, la “evitación del problema”... 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 abisalmente 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”.

7) 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 individuales, desgajándolo de la Colectividad. Por último, se proscribe 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” (participación en el establecimiento del currículum, participación obligatoria en las dinámicas, participación en el gobierno del Centro, participación en los procesos de evaluación,...).

3. HACIA UNA ESCUELA (DEMOFASCISTA) GLOBAL

Interculturalismo cínico y disolución de la Diferencia en Diversidad

Asistimos, desde hace años, a una desestructuración de las culturas no occidentales y de las subculturas o culturas regionales de Occidente bajo el influjo de la Escuela. Y ello tanto por invasión (“corrupción por el ejemplo” profesoral) y extracción de la infancia del ámbito educativo comunitario, como por el ascenso de las capas ilustradas extra-occidentales: “malinches”, “kapos”, “asimilados dorados” -minorías étnicas o culturales que se gradúan en nuestras universidades y empiezan a trabajar en pos de la “integración” (genocidio cultural) de sus pueblos.

En segundo lugar, se produce una disolución de la Diferencia (cultural, educativa) en Diversidad, inducida por la escolarización forzosa de todo el planeta, que desmantela o neutraliza las modalidades socializadoras y de aprendizaje preexistentes, y 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:

1) La Escuela no es un “árbitro” neutral en el choque de las culturas, sino parte de una de ellas, la más expansiva: Occidente, juez y parte. La Escuela es la cifra, el compendio, de la civilización occidental. Mientras habla de “multiculturalismo”, occidentaliza de hecho: he ahí la vocación menos confesable de su “currículum oculto”, de su “programa latente”.

En “Minoría y escolaridad: el paradigma gitano”, el profesor Jean-Pierre Liégeois, coordinador de un grupo de expertos convocados para elaborar un informe destinado a la

Comisión Europea, tras recordar que la Escuela constituye solo una “opción cultural”, estimó sin reservas que “la Escuela es para la comunidad gitana una institución extraña y que forma parte de un universo que tradicionalmente, desde hace siglos, se ha mostrado amenazante (...). La educación escolar tradicional no forma Gitanos. La educación gitana tradicional forma Gitanos (...). La Escuela puede ser perturbadora para el niño gitano que asiste a ella y desestructuradora para la sociedad que envía a ella a sus hijos”.

2) La cultura no es un apósito superficial; impregna la totalidad del ser, lo constituye. Artaud la definió como una “segunda respiración”, un “nuevo órgano”, el “aliento más hondo”. Por ello, no es concebible un individuo “con dos culturas”... En la Escuela se privilegiará la cultura occidental, su propia matriz, reservando espacios menores, secundarios, a las restantes (danzas, gastronomía, leyendas,...). Los alumnos de la periferia serán espiritualmente “occidentalizados”, y solo se permitirá una expresión superficial, anecdótica, folclórica, de sus culturas de origen.

3) 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, para los de afuera, el “fracaso escolar” o la asimilación virulenta; de otro, para los nuestros, el “triunfo” en los estudios o un posicionamiento favorable en la escala meritocrática. El escritor zapoteco Mario Molina Cruz ha subrayado reiteradamente que la Escuela reproduce un perfil psicológico y moral en el que el indígena no cabe, por lo que termina siendo humillado y excluido o bien deformado sistemáticamente.

4) Se parte de una lectura previa, “occidental”, simplificadora y tergiversadora, de las “otras” culturas. Late en ella el “complejo de superioridad” de nuestra civilización; y hace patente la miopía, cuando no la malevolencia, de nuestros científicos y expertos. En “Para qué nos sirven los extranjeros”, Jorge Larrosa aludió al modo en que leemos sesgadamente la alteridad cultural, a fin de fortificarnos en nuestras convicciones, de sostener una imagen digna y tranquilizadora de nosotros mismos.

5) 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 (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. Desmitificado, el multiculturalismo se traduce en un “asimilacionismo psíquico cultural” que puede acompañarse tanto de una inclusión como de una exclusión socio-económica.

La Escuela del Demofascismo

La forma de Escuela que se globaliza, 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... La historia de las ideas ha conocido tres formas de definir el Fascismo desde la arena de la Democracia:

1) La historiografía liberal (ejemplificada por Mommsen) 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 de las ideologías; y se sugería que el monstruo habitaba “fuera”, que bastaba con consolidar el Estado de Derecho para mantenerlo a raya, con lo que se obtenía una “legitimación por contraste”.

2) La sociología y la politología marxistas (Poulantzas, entre otros) alegó que Fascismo y Democracia era las dos cartas que la oligarquía, la clase dominante, podía poner encima de la mesa 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 Goldhagen (“Los verdugos voluntarios de Hitler.

Los alemanes corrientes y el Holocausto”) o Browning (“Gentes de lo más normal”), revelaron la participación de personas de todas las edades, todos los oficios, 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.

3) En medios filosóficos y literarios se ha sugerido 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 fascismo: el demofascismo. Desde la Teoría Francesa (Foucault, Deleuze,...) y la Escuela de Frankfurt (Adorno, 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, Vocación Universalista que no tolera la Diferencia, etc.), y recurrieron de hecho a los mismo procedimientos (“orden del discurso”, sistemas de vigilancia, escuelas, cárceles,...). Hijos los tres de la Ilustración, liberalismo, fascismo y estalinismo remitían, en último término, al legado greco-cristiano y podían reconocer en Platón (“El Político”) una de sus fuentes mayores. En “La cuestión del Sujeto: Por qué hay que estudiar el Poder”, Foucault desbrozó las vías para esta desmitificación del liberalismo, desvelándolo como hermano de sangre del fascismo; y, en “Contra la Razón destructiva”, E. Subirats adelantaba el concepto de un “fascismo democrático”, que compartía rasgos decisivos con los fascismos históricos.

El “demofascismo” comparte, en efecto, dos características con los fascismo históricos: expansionismo (¿no estamos ya en la III Guerra Mundial?, ¿qué han significado, si no, las guerras de Irak, Afganistán, Libia y tantos lugares de África y América Latina?) 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 carnicerías... Por estas y otras razones, pensando en su país, G. Anders sostuvo hace un tiempo que la democracia en Alemania no era más que la tapadera de un auténtico fascismo...

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, psicológicas, culturales,...) 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 latente (implícita, oculta), vinculado a lo que se ha llamado “Aparatos Ideológicos del Estado” (Medios de Comunicación, Partidos, Sindicatos, Escuelas y Universidades,...). Parafraseando a Arnheim, para quien la “buena música no se nota”, podemos apuntar que, al no verse, al no sentirse, “la represión demofascista es muy buena como represión”.

2) Allí donde no cabe una subrepción óptima del poder, las figuras de autoridad se “dulcifican” (empresarios que facilitan el acceso a la vivienda, o viajes de vacaciones, a sus empleados; funcionarios de prisiones con formación socio-psico-terapéutica, que sustituyen al tradicional carcelero “sádico”; policía “de proximidad”, que ayuda cotidianamente a la población; profesores “alumnistas”, “reformistas”, que 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 afiance la auto-coerción (trabajadores a los que se les regala “acciones” de la empresa, para que se sientan “patrones de sí”; “módulos de respeto” en las cárceles, de modo que los problemas de la convivencia se resuelvan a través de asambleas, en ausencia del funcionariado, actuando los presos como “sus propios carceleros”; “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 el currículum, dándose de hecho las clases, evaluándose a sí mismos, tentando la auto-gestión,...)

4) Disolución de la Diferencia (inquietante, peligrosa) en Diversidad inocua, de manera que lo Extraño, lo Ajeno, lo Otro se incorpora a lo Establecido mediante una corrección de sus caracteres idiosincrásicos, una preservación de sus índoles accesorias (superficiales) y una homologación de fondo, sustancial. Para ello, y en términos de Z. Bauman, se combinan estrategias “fágicas” (inclusivas) y “émicas” (exclusivas), desplazando constantemente los focos de la proteofobia (temor “popular” a lo extraño y a los extraños) por todo el espacio social. La Escuela, que deviene fruto del exterminio de la Diferencia educativa, proyecta hacia el interior esa pasión homogeneizadora, aspirando a la reproducción indefinida del “buen estudiante”, del “joven ejemplar”.

Una escuela que convierte al estudiante en auto-profesor, que le concede cuotas engañosas de poder (establecimiento parcial del temario, auto-calificación, activismo

didáctico, implicación en el gobierno de la institución,...), que cancela los procedimientos autoritarios clásicos, que disimula la coacción y arbitrariedad de los docentes mediante dinámicas “participativas”, “democratizadoras”, “autogestionarias”, etc.; he aquí el modelo que, como argumentamos en “El enigma de la docilidad”, hallamos hoy en trance de globalización; escuela demofascista involucrada en el exterminio de la disensión y de la alteridad educativa y socio-cultural, fragua del “policía de sí mismo” en tanto forma planetaria de conciencia. “Catástrofe de advertencia que funciona como advertencia de la Catástrofe”, se ha dicho.

Para Iván Illich, la desescolarización era una cuestión individual, asunto de responsabilidad personal... Un hombre puede considerarse “desescolarizado” cuando abandona por fin la idea de que le incumbe manipular a otro, intervenir en su conciencia, “por su propio bien”.

Desescolarizado, uno ya no quiere subir a la tarima, ejercer de “profesor”, dárselas de “educador” pasando factura todos los meses. Desescolarizados, podemos pensar la educación sin ceñirnos a la Escuela, examinando su otro, las modalidades de socialización y aprendizaje no-estatales, no-administrables. Y cabe concluir entonces que esa figura horrenda de la modernidad, el Profesor, educador mercenario, se aplica tanto al exterminio de la infancia como a su re invención: trata al niño como a un bonsái, cortando raíces y podando ramas. Como un bonsái, el niño escolarizado crece siguiendo un canon de mutilación. Infanticidio e invención de la infancia: el oficio del Profesor.

Pedro García Olivo – La Haine
www.pedrogarciaolivoliteratura.com

https://www.lahaine.org/est_espanol.php/desescolarizar-el-pensamiento-para-pensa