

La desescolarización insuficiente

Pedro García Olivo

En sentido amplio, la “antipedagogía” se define como una denegación de todas las figuras del elitismo y del dirigismo moral e intelectual. Percibe la “disposición pedagógica” allí donde una persona procura deliberadamente intervenir en la consciencia, en la subjetividad, de otra, a fin de operar una modificación, una reforma, una transformación, alegando, para más inri, que lo hace justamente “por su propio bien”. Y cabe entonces señalar, como ubicaciones de ese despotismo moral, y al lado de la ocupada por los profesores, la posición de los médicos, la de los jueces, la de los policías, la de los periodistas, la de los políticos,...

En sentido estricto, la “antipedagogía” se presenta como una crítica radical de toda forma de Escuela, denostando particularmente las modalidades de educación administrada, públicas o privadas, que hoy se dejan etiquetar como “alternativas”. Sostiene que ese punto de desenlace contemporáneo del Reformismo Pedagógico responde al proyecto institucional, estatal y supraestatal, de reorganizar el aparato educativo para que reproduzca mejor las estructuras económicas, sociales y políticas del Capitalismo tardío. *Las novísimas escuelas de inspiración democrática o libertaria constituirían entonces una astucia del Capital y del Estado, optimizando el despliegue de la opresión demofascista.*

Para ambas acepciones, no cabe duda de que la “desescolarización” de Iván Illich, entendida también en sentido no

restrictivo, aparece como una verdadera fuente teórica, como un surtidor de fundamentación. Y es que el “maestro” de Cuernavaca miró siempre desde un muy peculiar “rejo crítico” ese movimiento de las Escuelas Libres que, partiendo de la más que evidente insostenibilidad de la docencia autoritaria tradicional, se empezaba a afirmar en sus días. No creyó en ellas para nada y las desestimó. Vio muy pronto la trampa: reformar la Escuela para perpetuarla. Y, en segundo lugar, Illich en absoluto “paró” en la Escuela: extendió su escepticismo y su disensión hasta abarcar todo el conjunto de lo que llamó “profesiones tiránicas”, “profesionales inhabilitantes”, “burocracias del bienestar social”...

Pero fue solo una fuente, un surtidor. Porque la “antipedagogía” se reconoce *radicalización de la desescolarización illichiana*. Y porque, antes que nada, sorteó todo el cúmulo de ambigüedades, no-decires y semi-decires que permitieron un uso casi “a la carta” de los planteamientos de Iván. Se ha dado una “lectura” liberal de Illich, una lectura “neoliberal”, otra “cuasi-marxista”, alguna “libertaria”... Pero no se producirá nunca una “interpretación” pro-capitalista de la anti-pedagogía, que desvela desde el principio el objeto de su crítica, sin medias tintas ni transacciones. Y, precisamente en este sentido, hemos dicho, desde hace tiempo, que “antipedagogía no es, meramente, desescolarización”.

Para separarnos de Illich, vamos también a correr de su mano. Le seguiremos en “Desempleo creador”, un opúsculo muy sugerente. Y aspiramos a manifestar el sentido de una “simpatía que discrepa”, de una “afinidad que diverge”. Estos son los caminos que recorreremos, sin meta de llegada pero con punto de partida:

1. Utopismo cínico versus marginalidad premeditada
2. Trabajo, Mercado y Estado
3. La antipedagogía en tres páginas

UTOPISMO CONSERVADOR

En “Desempleo creador”, Illich aboga por un mundo en el que el trabajo (“alienado” o en dependencia: lo que denominamos “empleo”) sencillamente no se dé: la gente consagraría su tiempo a satisfacer por sí misma sus necesidades y a atender a la comunidad. Disfrutando de la “labor”, de la “tarea”, de un desempleo verdaderamente “creativo”, usando “herramientas convivenciales”, produciría bienes de uso no mercantilizables. Podría darse entonces la “subsistencia moderna”: “Modo de vida de una economía posindustrial en el seno de la cual la gente logra reducir su dependencia en relación con el mercado, consiguiendo una infraestructura en la que técnicas y herramientas sirven, en primer lugar, para crear valores de uso no cuantificados y no cuantificables”.

En esta “sociedad convivencial”, las libertades son más importantes que los derechos: en lugar de reivindicar el “derecho al trabajo”, la gente se entregaría a la libertad de crear valores de uso para sí y para los demás; en lugar de defender el “derecho a la vivienda”, nos capacitaríamos para construirnos libremente nuestras propias casas; en lugar de clamar por el “derecho a una sanidad pública”, recuperaríamos la autogestión de nuestra misma salud, apoyándonos en los saberes curativos comunitarios; en lugar de esgrimir un “derecho a la educación” que encierra a los jóvenes para domesticarlos, ejerceríamos la libertad de auto-educarnos, de elegir a nuestros maestros, de formarnos en comunidad; en lugar de solicitar, también como un derecho, un sistema público de transportes, nos regalaríamos la libertad de recuperar el cuerpo y de usarlo; en lugar de postular cínicamente un “derecho a la vida” y a no pasar hambre, viviríamos de hecho la libertad de producir nuestros propios alimentos,... Esta “subsistencia moderna”, inseparable de una nueva “austeridad convivencial”, basada en un “desempleo creador”, en un mercado reducido a mínimos y en un Estado que retrocede conforme las gentes recuperan sus libertades, estará al alcance de las personas cuando, quizás en el contexto de la crisis, “se hagan conscientes de su propia prisión autoimpuesta y de la posibilidad de una vida diferente”, posibilidad de un estilo de vida

distinto, “centrado en el valor de uso” y bajo “una nueva escala de valores: la belleza, la sencillez, la ecología, la vida en comunidad”.

Como condición previa para la conquista de este bello horizonte utópico, Illich confía en el avance de la desescolarización, entendida como proceso personal de deconstrucción: “Renunciar al consumo ilimitado y a *la ubicua suposición de que a los otros se les puede manipular por su propio bien*”. Como es sabido, a esa turbia suposición se adhieren hoy los gestores de la administración, los políticos, los planificadores y todos los “profesionales” del bienestar social, profesores, médicos y asistentes entre ellos.

En la práctica totalidad de sus obras, pero de un modo muy nítido en “Desempleo creador”, “La sociedad desescolarizada”, “Energía y equidad” y “La convivencialidad”, I. Illich se expresa como un “utopista” de viejo cuño: diseña un mundo “ideal”, en el que desaparecen casi todos los males sociales, la mayor parte de los estigmas históricos, un orden armonioso, verdaderamente “humanista”, racional en el mejor sentido del término, en el que los hombres serán capaces de relacionarse de otro modo con la tecnología, con las herramientas, con la enseñanza, con la propia salud, con el medio ambiente, entre ellos mismos...

Como tantos “utopistas”, ni aclara muy bien los modos de acceder a esa suerte de Paraíso (¿reforma o ruptura?, ¿evolución socio-cultural o transformación revolucionaria?), ni especifica sin sombra de ambigüedad en qué horizonte socio-político-cultural quedaría ubicado (¿en un capitalismo “de rostro humano”?, ¿en una organización socialista?, ¿en un sistema inédito cuyo nombre todavía desconocemos pero radicalmente opuesto al actual?).

Como no pocos pensadores utópicos, mezcla perspectivas extremosas, que parecieran avanzar contra la médula misma de lo instituido, con “recetas” ramplonas, tan próximas a la ingenuidad como al cinismo: reducción de la velocidad a un máximo de 20 kilómetros por hora en las ciudades y rediseño completo de la red urbana atendiendo a la exigencia de una circulación en bicicleta (“Energía y equidad”); creación de espacios educativos en los polígonos industriales, implicando a los ejecutivos y responsables de las empresas en su organización y gestión (“La sociedad

desescolarizada”); emisión, por el Estado, de “educréditos”, una especie de “moneda educativa”, para garantizar un acceso igual y sin discriminación a las Lonjas de Habilidades y otras instituciones alternativas de enseñanza (“La sociedad desescolarizada”); reducción calculada, evaluada, a un “mínimo” o “umbral”, no inhabilitante o paralizador del ser humano, tanto en las prestaciones y servicios facilitados por los profesionales y las administraciones como en la producción y circulación de mercancías (“Desempleo creador”), etcétera.

Precisamente porque, en todos estos casos, I. Illich “acepta” como interlocutores al Estado y a la Empresa, “proponiendo” reformas que deberían ser atendidas por los poderes políticos y por el Capital, cabe hablar de “utopismo conservador” para dibujar el perfil general de esas obras. Y quedará por siempre la sospecha de que el marco general de la propedéutica illichiana es un sistema capitalista “modernizado”, “racionalizado”, “humanizado”.

Al lado de las utopías “clásicas”, que giraban en torno al Reino de la Libertad comunista o a la Acracia de los anarquistas, la utopía de Illich es mucho más borrosa: no termina de precisar su postura ante cuestiones ineludibles, como la propiedad privada (excluida de su argumentación), las clases sociales en su relación de explotación (más allá del asunto de la desigualdad y de la polarización), la democracia representativa, la Nación,...

La antipedagogía rehúye radicalmente todo ese cúmulo de ambigüedades y ambivalencias que desgarran el texto del pensador austriaco. No hay en ella el menor aliento “utópico”; sorprende, incluso, *un trasfondo insoportablemente “pedagógico” en esa manía de idear sociedades futuribles con sabor a mermelada y música de “final feliz”*: el “utopista”, en tanto super-profesor, tal una auto-consciencia crítica de la humanidad, nos enseñaría a todos cómo debemos organizarnos para habitar indefinidamente en la libertad y en la dicha social...

Para la antipedagogía el Sistema somos nosotros, todos nosotros y todos los días, en cada acto de compra, de venta, de obediencia o de mandato, de trabajar o de buscar trabajo... Ya que somos lo que odiamos, poco cabe esperar de nosotros mismos como

“sujetos” de una transformación de lo real-social. El relato de la Emancipación se quedó, en efecto, sin “sujeto”, desde que la llamada “clase trabajadora” dejó bien a las claras que no tenía por qué seguir los caminos que le marcaban los intelectuales de izquierdas y que su voluntad concreta era la de un acomodo, desde la subordinación, en el propio Sistema que la explotaba. Los “sujetos sustitutorios” soñados por los burgueses y pequeño-burgueses que daban clases en las universidades pronto se revelaron asimismo como afectos a la instalación, a la integración en lo dado. Ni los estudiantes, ni los marginados, ni los emigrantes, ni los esquizofrénicos, ni las mujeres, ni los indígenas, ni las “multitudes”..., quisieron tomar la antorcha de la Liberación, dejando en el aire (sería más exacto decir “en las nubes”) el discurso de la Utopía, que empezó a oler mal, definitivamente mal, desde entonces. “Se me perdonará mi oficio mercenario y mi estilo burgués de vida porque proclamo creer en la Utopía”: ahí paró el Relato de la Revolución, tras perder su inocencia por la iniquidad de sus portadores.

Ante este “vacío”, ante este “hueco” en la Ideología que se postulaba como la Verdad, cuando no como la Ciencia (L. Althusser), gentes de la clase media, ebrias también de “pedagogismo”, cerraron filas para dedicarse a la “construcción del sujeto colectivo”; y bajaron a los barrios, a los mercados populares, a las escuelas periféricas, a las iglesias incluso, dispuestas a “forjar” ese agente social imprescindible para sostener la Quimera. Como mucho, lograron arrastrar a unos hatajillos de “indignados” hasta las playas del Estado del Bienestar, donde la gente puede al fin tenderse al sol y disfrutar de la brisa.

“Pedagogos”, los profesores de defendían la Utopía desde las aulas y tachaban a los obreros de “alienados” por no suscribir sus consignas sindicales o políticas; “pedagogos”, los misioneros de esa “tropa de lo social” que corrió a reclutar secuaces como si fueran ovejas, traslumbrada por los mismos libros que los jerifaltes de la Universidad. “Pedagógico”, todo el universo de la Utopía; y “pedagogo” también el propio Iván Illich, a pesar de su crítica desescolarizadora.

Si no hay sujeto para la Transformación y abominamos de cuantos se “consagran”, casi religiosamente, a la elaboración de esa consciencia colectiva, solo resta una salida lógica, que recupera elementos de la tradición libertaria clásica y contemporánea: apostar por la “auto-construcción ética y estética del sujeto para la lucha”. Descodificarse, de-sistematizarse, arrancarse las contradicciones (puntos de incrustación de lo establecido en el ser del rebelde) como si fueran garrapatas, es una tarea que no se puede hacer en el centro del Capitalismo o en su periferia descontentadiza: exige un dar la espalda a las seducciones de la instalación, un querer correr hacia el margen, hacia el punto extremo de lo vigente.

El margen se lo hace cada uno, y no es una línea de llegada: es una dirección, una orientación, pues nunca se conquista plenamente. Hay quien avanza con rapidez hacia los márgenes, y quien lo hace lentamente. Lo importante es la voluntad de caminar en la dirección contraria, alejándose progresivamente de la centralidad del Sistema. Hay márgenes “residenciales”, y gentes que se labraron su morada lejos de las ciudades, en el medio rural o en las montañas; hay márgenes “laborales”, y personas que optaron por dejar de trabajar, aún al precio de la penuria, o, en todo caso, por practicar un “trabajo mínimo”; hay márgenes “dietéticos”, y gentes que procuran producir sus propios alimentos, renunciando a la industria de la alimentación; hay márgenes “energéticos”, en los que la reproducción de la propia vida ya no pasa por un contrato con la multinacional del suministro eléctrico; hay márgenes “educativos”, como los señalados por esas familias que sacaron a sus hijos de las escuelas y vieron el modo de juntarlos con otros niños en espacios no-escolares; hay márgenes de género, como el de las personas que procuran esquivar su encierro en una condición sexual y el de tantas mujeres y unos pocos hombres que conscientemente despatriarcalizan áreas fundamentales de su vida; hay márgenes “filosóficos” o “espirituales”, como los que siguen representando las comunidades indígenas menos occidentalizadas, los pueblos nómadas, los reductos rural-marginales en alguna medida a salvo del Estado, etcétera.

Pero hay “márgenes”, de todo tipo, y gentes que corren hacia ellos en parte también para “auto-construirse”. *La antipedagogía entronca con la temática de la fuga y del margen en la medida en que, aborreciendo el discurso de la Utopía y el cinismo de todo proyecto político eugenésico (elaborar un Hombre Nuevo para la forja del Nuevo Mundo), desiste por completo de intervenir en la subjetividad del otro*, reconociendo que el campo de batalla se ha desplazado hacia nuestro propio interior, y es ahí, en nuestro ser, donde deberíamos incidir conscientemente, deliberadamente. Con ello, se distancia de la mera “desescolarización”, blandida por gentes que siguen dando vueltas en torno al Estado y a sus instituciones, que continúan apegadas a la centralidad universitaria o académica, como el propio Illich a pesar de todo y la mayor parte de sus “discípulos”.

La antipedagogía puede verse como una radicalización de la desescolarización illichiana, operando por eliminación de ambigüedades estratégicas, por superación de la escisión entre la teoría y la práctica y por revisión de las nociones de “trabajo”, “mercado” y “Estado” asumidas por el crítico austro-mexicano. Para referirnos a estos ámbitos, en los que la antipedagogía, rebasando la mera desescolarización, explora cuestiones “políticas” (en sentido amplio) y también existenciales, hemos empezado a apuntalar otro concepto: el de “desistematización”.

TRABAJO, MERCADO Y ESTADO

La negación de lo dado en Iván Illich

1) Trabajo

Para Illich, “cada nuevo tipo de empleo vuelve ilegítimo un trabajo que hasta ese momento efectuaba la gente sin profesión”. Se produce así “la pérdida sucesiva de las libertades de ser útil en otra parte que no sea un “puesto de trabajo” o fuera de un control institucional (...). Cualquier labor no remunerada se desprecia, si no es que se ignora (...). La labor no es más el esfuerzo o la tarea (...). El trabajo no es ya la creación de un valor (...). Carecer de trabajo se ve como estar tristemente ocioso y no se estima como disfrutar de la libertad de hacer cosas útiles para sí o para el vecino (...).

Esforzarse por producir algo agradable, amar lo que uno hace, son nociones carentes de sentido en una sociedad donde solo cuenta la pareja mano de obra/capital (...). En una sociedad industrial avanzada, se vuelve impensable renunciar a ejercer un empleo para dedicarse libremente a un trabajo autónomo y útil” (...). Por otro lado, “una sociedad que engendra una dependencia intensa en relación con las mercancías transforma así a sus sin-trabajo en pobres o asistidos”.

2) Mercado

Illich subrayó con contundencia la “intensidad inhabilitante del mercado”: “En unas cuantas décadas, el mundo se ha uniformado (...). El desarrollo ha tenido los mismos efectos en todas las sociedades (...): bienes y servicios estandarizados por ingenieros y destinados a los consumidores, quienes, a su vez, son estandarizados por los educadores para creer necesitar lo que se les ofrece (...). No hemos sido capaces de percibir que este proceso sustituyó, por artículos empacados y producidos en serie, todo lo que la gente hacía o creaba por sí misma (...). Esta sustitución gradual de valores útiles pero no mercantilizables por bienes industriales y por servicios ha sido la meta compartida de todas las facciones políticas y de todos los regímenes (...). La vida pasa a depender casi exclusivamente del consumo de mercancías”.

“Pasado cierto umbral —agrega— la multiplicación de mercancías induce a la impotencia”, a la incapacidad. Nos inhabilita y ya no somos capaces de cultivar nuestros propios alimentos, de construir nuestras propias casas, de hacernos la ropa, de fabricar las cosas que necesitamos... “Cada grado que se añade en cuanto a la opulencia en mercancías trae como consecuencia un descenso en la habilidad personal para hacer y crear”: se genera así la “riqueza frustrante” y la “pobreza modernizada”, características siempre de gentes impotentes, dependientes de los servicios especializados y de los mercados, atenazadas por pseudo-necesidades que colimitan con las mercancías, en una verdadera toxicomanía de la protección estatal. Porque las necesidades “originarias”, “auténticas”, que pueden sentir los individuos y las comunidades no coinciden ya con

las pseudo-necesidades postuladas por las Administraciones y para las cuales diseñan modos de satisfacción que abocan a un consumo desaforado, discriminador y eco-destructor.

La “necesidad” de saber se convirtió en “obligación” de consumir elaborados escolares; la “necesidad” de salud se transformó en “obligación” de adquirir fármacos, pagar servicios hospitalarios y consentir la medicalización absoluta del cuerpo; la “necesidad” de tranquilidad en el desenvolvimiento cotidiano llevó a una policía francamente intranquilizadora; la “necesidad” de movilidad, de usar el cuerpo para desplazarse, dio lugar a un sistema de transporte público que convierte las piernas en órganos casi innecesarios, prestos a atrofiarse; la “necesidad” de prevenir las agresiones de los de afuera desembocó en ejércitos siempre dispuestos a agredir al extraño; etcétera.

3) Estado

Para Illich, hemos acabado erigiéndonos en víctimas de las “burocracias del bienestar social”. Y es preciso denunciar “las funciones antisociales ejercidas por los proveedores menos cuestionados —los educadores, los médicos, los asistentes sociales y otras bellas personas”. Con ellos, “la paz está en pie de guerra (...). Los campos de batalla de la salud, la educación, el bienestar y la igualdad están sembrados de víctimas”. “Se recordará esta Edad de las Profesiones como aquel tiempo en que los ciudadanos, guiados por profesores, confiaban a tecnócratas el poder de legislar sobre sus necesidades, de decidir quiénes necesitaban qué cosas, y el monopolio de los medios que satisfacen estas necesidades”. Vivimos bajo el yugo de las profesiones, que son “dominantes”, “tiránicas” y están “establecidas”. De su mano se produce “la hegemonía de las necesidades imputadas”, pues “los profesiones le dicen a usted qué es lo que necesita. Reclaman para sí el poder de prescribir (...). Al igual que el clero, ejercen el poder cedido por una élite, cuyos intereses apoyan”.

Pero Iván da todavía un paso más: “Muchas profesiones se encuentran tan firmemente establecidas que no solamente ejercen tutoría sobre el ciudadano-vuelto-cliente sino que también

conforman su mundo convertido-en-custodia. El lenguaje en que se percibe a sí mismo el ciudadano, su percepción de los derechos y de las libertades, y su consciencia de las necesidades, derivan de la hegemonía profesional (...). El profesional se ha convertido en un cruzado filántropo (...); reclama un monopolio sobre la definición de las desviaciones y sobre sus remedios (...); reclama también un saber oculto sobre la naturaleza humana y sus debilidades (...). En cualquier campo donde se pueda inventar una necesidad humana, estas nuevas profesiones inhabilitantes se arrojan el estatus de expertos exclusivos del bien público (...): los médicos transformados en biócratas, los maestros en gnoseócratas, los empresarios de pompas fúnebres en tanatócratas...”.

En el plano político, “la influencia de las profesiones, además, debilita la democracia”. “El control ciudadano sobre los poderes clave ha sido restringido, debilitado y hasta abolido por la ascensión de profesiones «clericales». Un gobierno que dicta sus leyes de acuerdo con las opiniones expertas de tales profesiones puede ser un gobierno «para» la gente, pero nunca «de» la gente (...). La descalificación por parte de los profesionales de la opinión del vulgo aparece como una condición necesaria para tal subversión (...). En los aparatos legislativos y en las cortes de justicia (...), el profesional dominante aporta al jurado o a los legisladores la opinión de sus colegas, todos iniciados en la materia”, opinión siempre prevaleciente, incluso contra la evidencia.

Como conclusión, “el consumidor consecuentemente adaptado sustituye las necesidades sentidas por las aprendidas”. Y la “contraproduktividad” de nuestras instituciones determina que “la acción autónoma esté paralizada por un sobrecrecimiento de los productos y de los tratamientos”. “Tres juegos de ilusiones transforman al ciudadano en cliente que solo puede alcanzar su salvación mediante los expertos”: “la idea de que la gente nació para consumir y que solo puede alcanzar cualquier objetivo comprando bienes y servicios (...), lo que neutraliza la acción autónoma en beneficio de las prestaciones profesionales”; “la segunda ilusión atañe a la función de la herramienta”, que deja de ser un instrumento de trabajo vinculado a la vida doméstica para erigirse en instancia de

producción de “lo vendible”, abandonando el ámbito de lo “convivencial” para insertarse en complejos comerciales e institucionales; por último, “la tercera ilusión mutilante consiste en confiar a los expertos el cuidado de fijar límites” y de establecer esos “derechos” que siempre asfixian libertades.

La antipedagogía como radicalización de la desescolarización.

Para una desistematización de la existencia

Desde el punto de vista de la desistematización, la percepción del mercado, el trabajo y el Estado, en “Desempleo creador”, no rompe suficientemente con la axiomática capitalista y *puede recuperarse perfectamente para una “humanización” de las relaciones interpersonales en el marco de la “sociedad mercantil” establecida.*

Mercado

La desafección de Illich hacia el consumo es evidente, y muy sugerente su denuncia de los efectos “inhabilitantes” y “empobrecedores” de la sobreabundancia en mercancías. Pero Iván tiende a plantear el asunto en términos “cuantitativos”, hablando de “umbrales”, de “niveles”, de “contraproductividades”. Para él, el mercado no es un mal en sí mismo, sino solo cuando sobrepasa ciertos límites...

Desde la perspectiva desistematizadora, el problema del mercado no es tanto el de su tamaño como el de su “centralidad” a nivel sociológico y hasta antropológico. En lugar de abogar por un “mercado limitado”, prefiere soñar un “mercado cero”, por lo que se muestra más receptiva a la literatura crítica del “hombre económico” (J. Ellul, L. Mundford,...), tradición que sitúa el consumo y el comercio en unos marcos más amplios: aparte del adquirir, y como baluartes de la reproducción del Capitalismo, están el invertir, el rentabilizar, el calcular, el ahorrar,... Y, está, sobre todo, el “producir”. De ahí que la desistematización enlace también con el anti-productivismo de la Escuela de Grenoble (Baudrillard, Maffesoli, Girardin,...), corriente que suscita una muy pertinente revisión del concepto de “Naturaleza” y una denuncia onto-política

del binomio Necesidades-Trabajo, fundamento “naturalista” — esencialista, antropologista— de la Economía Política.

Tanto la crítica del “hombre económico” como el “anti-productivismo” contemporáneo parten de una denegación sin ambages, que la desistematización hace suya, de la llamada “racionalidad instrumental” o “estratégica”. Por último, el anti-consumismo cualitativo, no cuantitativo, puede incorporar, desde su radicalidad, la orientación de la “crítica del valor” (A. Jappe), con su reivindicación antagonista del “don recíproco”.

Trabajo

Que el trabajo en dependencia “empobrece”, “inhabilita”, acaba con la “labor autónoma y creativa”, etcétera, es una evidencia en la que no se puede agotar la crítica. E Illich tiende a detener ahí la reflexión: por eso evita el asunto, crucial, de la “plusvalía”. Excluyendo esa temática, sorteando también la cuestión de la propiedad privada, la fractura en clases, la explotación social... Su repulsa del trabajo alienado procede de un humanismo idealista que cierra los ojos a los aportes del materialismo clásico y moderno.

La desistematización rechaza el trabajo en dependencia como forma de servidumbre, de esclavitud moderna; recuerda que el Trabajador fue “inventado” y que hacia esa figura jurídico-política se ha pretendido llevar la subjetividad popular (creación de la libido trabajadora). Denuncia la colaboración del marxismo en la “sacralización” del Trabajo y en la mitificación de la Clase Obrera, posición socio-laboral de subordinación y de explotación real, concreta, idealizada hasta extremos grotescos: y así fue presentada como Clase Redentora de la Humanidad toda y de toda la historia de la Humanidad; y así se le adjudicó una Consciencia de Clase en sí misma subversiva y transformadora; y así se creó, a su medida, toda una genealogía mecánica, que cubre por completo el arco del tiempo y que se desglosa en etapas “necesarias” (esclavismo, feudalismo, capitalismo...)

Estado

Para esquivar la problemática del Estado Capitalista, Illich, que no lo desapruaba en sí mismo, que lo acepta como interlocutor y condición dada de sus propuestas, prefiere hablar de “instituciones” e incluso de “profesiones”. Por ello, su crítica es ambigua e insuficiente; y requeriría su inserción en cuadros más abarcadores, de mayor complejidad y ya abiertamente denegatorios, como los surtidos por la tradición marxista (Gramsci, Althusser,...), libertaria (Clastres) y anti-biopolítica (Foucault, Deleuze).

Illich salta siempre desde un aspecto “infraestructural” (el consumo, por ejemplo) a una cuestión de índole “superestructural” (crítica de las profesiones, de las instituciones bienestaristas,...), obviando todo el campo de la mediación “social” (apropiación privada, escisión, explotación, relaciones de producción,...). Por ello, no puede repudiar el Estado como instancia de reproducción de una sociedad de clases; por ello lo tolera, lo contempla, casi lo avala, y aspira sin más a “dulcificarlo”, a “reducirlo”, a “humanizarlo”... La desistematización, así como es anti-consumista y anti-productivista, así como da la espalda a toda forma de trabajo en dependencia, se postula anti-estatal.

LA ANTIPEDAGOGÍA, EN SENTIDO ESTRICTO, EN TRES PÁGINAS

Emprendiendo el camino de vuelta, que va de la desistematización a la antipedagogía, en sentido estricto, presentamos aquí una síntesis, extractada de un artículo publicado en la revista mexicana “Crítica de la cultura del progreso capitalista”.

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 los requerimientos 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 — adoctrinador y moralizador— en espacios que imitaron la estructura y la lógica de las cárceles, de los cuarteles y de las factorías (A. Querrien).

2) La forma occidental de educación administrada. El “trípode” escolar

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*”).

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*. 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 deconstruccionista”.

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 educativo* de la juventud.

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

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*. 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, que, por un lance del destino, nos marcan en profundidad; actores de la “educación comunitaria”; todos y cada uno de nosotros, en tanto auto-educadores; etc.). 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). 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).

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 (P. Sloterdijk), los profesores se aplicarían al muy turbio Proyecto Eugénico Occidental (siempre en pos de un Hombre Nuevo), 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). Como “artificio para domar” (Ferrer Guardia), 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:

“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 (...).

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”.

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 comparten 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 sinfín 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, P.

Sloterdijk, A. Miller, 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*, *Creecer en Libertad*,...).

3) El “otro” de la Escuela: 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 universalizará, 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*) (8), 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, así, en un ídolo sin crepúsculo, “vaca sagrada” en expresión de Iván Illich).

Pedro García Olivo. *La desescolarización insuficiente*.

Pedro García Olivo (1961). Escritor y antipedagogo: pedrciaolivo.wordpress.com