

LA ESCUELA EN LA DEMOCRACIA

Perspectivas para la denegación de toda forma de Escuela

(Pedagogía Trágica, Ediciones Ocaso y Rata Negra Ediciones conversando con Pedro García Olivo)

Entrevista para el Periódico Anarquista “El Amanecer”

Colaboran : Pedagogía Trágica, Ediciones Ocaso y Rata Negra Ediciones

Junio 2015 / Región Chilena

Pregunta núm. 1

Universidad y Anarquismo

Siendo la Universidad un campo de concentración, donde circulan tanto amos como esclavos (académicos y estudiantes), estos últimos aún insisten en recurrir a ella como una salida o bien como un punto de encuentro: talleres, foros, encuentros, actividades, etc.

Usted también ha sido partícipe de ella, sea desde el espacio académico de formación y más tarde como un odiador (...).

Cabe preguntarse lo siguiente: ¿Es válido hacer desde allí un daño al aparato educativo y cómo ve usted esta enorme contradicción de seguir recurriendo o buscando en ella una especie de movilidad social o si, lo prefiere, una especie de concientización de masas?

En mi opinión, las demandas de educación pública, de calidad y gratuita, son un signo de la postración contemporánea del pensamiento crítico y de la praxis antagonista. La escuela pública, universal, como pretendido “derecho”, es una exigencia clásica del Capitalismo consolidado. El Sistema requiere escuelas, o bien estatales o bien para-estatales (privadas, concertadas, semi-públicas,...), con una preferencia creciente por los proyectos no-directivos, a menudo de inspiración libertaria... Acabo de participar en la Semana de las Educaciones Alternativas de Bogotá, evento sufragado con fondos públicos, desde los aparatos políticos y las cuotas de poder de la izquierda, de la socialdemocracia, del progresismo reformista. Se evidenció allí un interés mayúsculo de las administraciones, siguiendo pautas emanadas del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, de la Unesco y de cierta tecnocracia educativa muy influyente a escala global (pensemos en E. Morin, con su celebrado y siniestro manifiesto: “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”) y de los modelos propuestos por las potencias hegemónicas, en “reformular” la Escuela, en alejarla de los prototipos autoritarios clásicos, que ya no sirven para reproducir el Sistema, y en organizarla desde las pautas de “lo alternativo”, lo “no-directivo”, lo “activo y participativo”, lo “dialógico”, lo “democrático”, lo “asambleario”, etc. La “Escuela alternativa” por la que se clamaba en ese encuentro (que se inscribe en una larga serie de eventos semejantes, en todos los continentes) será mañana la “Escuela oficial”, y de hecho ya lo es hoy en parte de Europa: es la Escuela por fin readaptada a una fase del Capitalismo que ya no requiere, sin más, “obreros dóciles y votantes crédulos”, sino “ciudadanos asertivos, emprendedores, organizativos; gentes creativas, imaginativas, asociativas” siempre —y este es el aspecto crucial— *desde la aceptación franca de lo dado, desde la instalación plena en el sistema o, al menos, desde el deseo irrefrenable de*

acomodación. Para este nuevo perfil demandado por la máquina política y económica ya no sirve la escuela tradicional; se precisa una Escuela Renovada, y hay un interés mayúsculo, en las agencias económicas y en los poderes políticos, en promoverla.

Pero, como aconsejaba Maquiavelo, tal “exigencia del Sistema” no ha de ser meramente impuesta: conviene que sea el pueblo, la ciudadanía, el común de las gentes, quienes la demanden, quienes “luchen” por ella, movilizándose, llenando las calles, enfrentándose incluso con la policía, recibiendo golpes y padeciendo cárceles, soñando “conquistarla”. Cuando el clamor popular sea notable, y todo el mundo aspire a la reforma, el Príncipe, en un gesto de sensibilidad social y de amor a sus súbditos, “concederá” aquello que, desde el principio, deseaba “decretar”. No habrá “impuesto” nada: se dirá que ha cedido ante una aspiración ciudadana, o que la ha atendido al menos.

Este es nuestro caso: las demandas de Educación Pública Universal, de Escuelas Renovadas, de Pedagogías Alternativas, de Reformismo Metodológico, etc., son alentadas hoy por los poderes establecidos, aunque se permitan el *guiñol* de una represión de los demandantes, aunque encuadren frente a ellos policías y otras escuadras brutales. Estamos, aquí, en el ámbito de la “conflictividad conservadora”, de la “desobediencia inducida”, de lo que Foucault llamó “ilegalismo útil”, política e ideológicamente rentable.

Un mínimo punto de radicalidad en el cuestionamiento del dispositivo de enseñanza conduce a no aceptar la estatalización de la educación; a no tolerar la figura “demiúrgica” del Profesor, la hipóstasis del “encierro formativo” y el discurso anestésico-narcótico de las pedagogías todas, incluidas las nominalmente libertarias.

La segunda parte de vuestra pregunta plantea una cuestión compleja, que no tengo resuelta de un modo satisfactorio... Como “cementerio del espíritu”, que decía A. Artaud, es muy poco lo que cabe esperar de la Universidad para la crítica no sobornable y los anhelos de transformación. Pero cabe discutir el alcance de ese “muy poco”....

Yo nunca he simpatizado con las estrategias “entristas” o “de infiltración”, que hablaban de la necesidad de “tomar” progresivamente los centros de poder, para de algún modo desnaturalizarlos y volverlos contra su funcionalidad originaria. He visto ahí meras racionalizaciones del deseo de instalación, de la voluntad de acomodo. Los profesores de la Escuela de Frankfurt, con Adorno y Horkheimer a la cabeza, nos han ilustrado tristemente sobre la misera de dicha táctica: aspirar, decían, a la “pequeña desviación”, a la “diferencia mínima”, desde los mismos aparatos del Estado, incluida la Universidad, como refugio último de la esperanza emancipatoria. Un gran radicalismo verbal se conjugaba en ellos con la completa adaptación a la maquinaria política y cultural capitalista (de ahí su asentamiento en la Universidad, su éxito académico, su poderosa estructura editorial, sus confortables viviendas, su aburguesamiento existencial,...). Detesto esa suerte de cinismo, esa división esquizoide entre el pensamiento y la vida; y no me parece sincera su apuesta por una ingresión rebelde en el sistema universitario... En España, hemos tenido los casos, quizá aún más lamentables, de celebrados “anarcofuncionarios”, empoltronados en la Universidad, viviendo de su enemigo declarado: el Estado. El anarquista que trabaja para el Estado, dando clases por ejemplo, encarna la máxima contradicción concebible, el cinismo más vergonzante: no se engaña en absoluto, no es víctima de una ilusión, de una mentira interior (si fuera presa de un auto-engaño, en el sentido de Nietzsche, si “creyera” en su oficio, aún le cabría cierta disculpa), pues lo sabe todo, sabe para quién se vende, a cambio de qué se le paga, la ignominia de su ocupación y de su vida, *y sigue no obstante adelante*...

En “El carácter destructivo”, W. Benjamin ofrece una descripción que se hace cargo admirablemente de la psicología de estos sucios personajes... En efecto, en un texto quizás

ambiguo, este frankfurtiano díscolo describió un tipo de carácter, una estructura de la personalidad, que, en mi opinión, halla entre los “profesores izquierdistas” de nuestros días no pocos exponentes: el “carácter destructivo”. Esta psicología, que termina anegando el *pathos destructivo* en la conformidad y hasta en la reacción, que encuentra su referente social en la pequeña burguesía descontentadiza (o en los sectores revoltosos de la clase media, por utilizar otra expresión), y que también caracteriza a un segmento de la clase empresarial, se distingue por la *insistencia en el rechazo visceral y en las propuestas demoledoras* desde un cierto acomodo, desde una inocultable seguridad, desde un *estar a salvo de las consecuencias previsibles de aquel rechazo y de aquella demolición*. El “carácter destructivo” aboga por una conmoción en la que no arriesga personalmente nada, unos trastocamientos que en nada afectan a su mundo. No se compromete verdaderamente, no se involucra hasta el fin, en las luchas que proclama, en los conflictos que suscita, en las convulsiones a que asiste. Su beligerancia, su radicalismo, su disconformidad, es, exactamente, de índole ritual, escenográfica, y tiene que ver, por un lado, con cierta “subida del telón” profesional y, por otro, con una particular conformación de su carácter —con un desdoblamiento de su psicología que reconcilia, como decía, la sed de crisis con el conservadurismo secreto, el apetito de infierno con el amor de Dios, los gestos de la negación insobornable con el soborno de una afirmación no-declarada. En tanto “carácter destructivo”, el universitario progresista se incapacita para la verdadera praxis transformadora, disuelve e inoculiza su aparente insumisión en una parafernalia de ritos catárticos, en una gesticulación simbólica de hombre que niega las cosas de este mundo porque no pelagra su bienestar en este mundo y que parece *amar el desorden por el exceso mismo del orden que ha instaurado sobre los asuntos de su vida*. Ritual y casi hipócrita, la ‘destrucción’ por la que suspiran muchos profesores contestatarios vale lo mismo que una consigna de rebelión escrita en la arena de la playa por un hombre desocupado que toma el sol entre bostezos: no es sincera, y la borrará cualquier pequeña ola...

Pero me ha parecido también que, en situaciones concretas, puede resultar interesante desatar discursos críticos, anti-escolares, anti-universitarios, en la misma Institución. Por un lado, el pensamiento des-sistematizado sale así, de alguna manera, de su gueto natural, de sus circuitos a veces sectarios, y alcanza a receptores, a públicos, en los que puede realmente “estallar”. Se trata de una cierta transgresión del orden del discurso, que se da raras veces, y en la que yo gusto de involucrarme. Plantear, por ejemplo, con toda rotundidad, sin medias tintas, un discurso desescolarizador en la propia Universidad, ante estudiantes desprevenidos, de cuya formación se han excluido sistemáticamente tales perspectivas (dos o tres líneas concedidas a la figura de I. Illich, como máximo, en las clases de pedagogía), puede resultar conmocionante y puede lanzar a muchos jóvenes tras la pista de textos y experiencias que ni se imaginaban. Ya sabéis que yo abandoné hace años la enseñanza, mi propia condición de “educador mercenario”, experto en pedagogías alternativas que encantaban por cierto a las autoridades educativas y a la propia Inspección, procurando vivir de unos huertos en el medio rural-marginal, dando la espalda progresivamente al mercado y al Estado, en una experiencia terminal de la libertad posible. Por ese lado di el culo a la Universidad, y procuré soltar un pedo en su rostro... Pero, como mi autosuficiencia no es aún absoluta, y hay alimentos que no puedo producir, más el gasto de esta conexión mínima a Internet que me permite hablar con vosotros y con los amigos, para no volverme loco de soledad, a fin de cuentas, por esta imposibilidad temporal de la autarquía, decía, de vez en cuando me dejo contratar por alguna Universidad para desatar en su seno, como pedradas contra lo establecido, discursos anti-escolares. Los vínculos que

he ido estableciendo con estudiantes que me escucharon asombrados y empezaron a replantearse algunas cosas, me hace creer que esa esporádica transacción (no me ocurre más de una o dos veces al año) arroja también unos “efectos colaterales” que son dignos de atender. También es posible, amigos, que me esté auto-engañando en este momento; y, de hecho, no tengo claro este asunto, lo confieso. A veces determino no pisar nunca más una Universidad, no volver a dar charlas incluso, en ninguna parte, recuperando el ideal de Antístenes el Quínico: “Esconde tu vida”, “borra tus huellas”, “prescinde de todo público”... Pero, en otras ocasiones, me seduce más la beligerancia de Diógenes el Perro, su discípulo, con sus espectáculos provocativos, disgregadores, su necesidad (¿patética?) de auditorio... Oscilo de un extremo a otro, porque no hay medio camino practicable. Me callo por meses, y luego hablo demasiado —también en Universidades.

Tiendo, en conjunto, a negar la práctica docente en la Universidad, si se alientan fines antagonistas; pero no me cierro en banda a la utilización selectiva, circunstancial, de sus espacios, en la medida en que se preserve la autonomía e independencia de los convocantes y de los convocados...

Pregunta núm. 2

Representación v/s antiautoritarismo

Las federaciones casi siempre no son representativas. Usted debe conocer lo sucedido con la CNT allá por el 1936 en España y lo que condujo la toma de poder de los propios obreros, como también lo ocurrido aquí en Chile con Allende en la Unidad Popular. Ambas aunque con enormes diferencias, tienen un común dominador: el poder popular.

Aquí ocurre un fenómeno muy parecido, quizás suele pasar en todos los países donde el Estado es garante de derechos, se puede apreciar en Venezuela, Cuba, Bolivia, o en los países donde el Socialismo de Mercado se ve enfrentado al Capitalismo.

Decimos esto, porque no siempre existe aquello que llamamos como representatividad. Si quien representa tus derechos, no es uno, sino un dirigente. O como escribiría Max Stirner: Nadie puede encadenar mi voluntad, yo siempre seré libre de rebelarme.

Esto genera un conflicto, o básicamente lo ha generado “la representatividad”. Cuestión que da paso a un tipo de individualismo/egoísta, según los propios dirigentes. Ya que muchos de los estudiantes no se sienten representados ante ningún líder y presidente de una organización; desencadenando así, una forma de acción directa que quiebra todo tipo de organigrama. En la cual varios estudiantes Anarquistas que acuden a las universidades se ven expuestos al rechazo y el odio de sus propios pares o compañeros.

De esa forma, se asocia a la Anarquía como un movimiento Burgués; inclusive de Derecha, frente a la gestión (socialista) de liberar a los pueblos oprimidos, como la única bandera de lucha.

Allí, en ese estadio de ideas, existe una enorme disputa, que hoy sigue dando que hablar. Lo podemos apreciar en las marchas, mitin o en los propia organizaciones, tanto en colectivos como en los grupos de afinidad.

Existe por tanto, en las Universidades, una aldea llena de pequeños grupos, con sus diferentes consignas que luchan en contra del poder, frente a otros que pretenden reformar para cambiar algunas piezas o si se prefiere aquellos que odian el aparato educativo, personas que rompen con todo tipo de estructura, sin ningún propuesta sobre la mesa. Algunos suelen llamar a estos (Encapuchados) o simplemente violentistas.

Usted hace mención en el Educador Mercenario sobre el daño al aparato educativo, quizás un tanto leve, y no sé hasta que punto violento, si a ello se le añade la palabra, quemar, romper o destruir.

De acuerdo a lo anterior: ¿Cómo fue su experiencia en las Universidades, en su periodo de deserción y de odio, y en su campo de estudio por tierras indígenas el proceso de representatividad? ¿Existe aquello? ¿Es viable un proceso democrático, sin tener que abrazar los requerimientos institucionales, para llegar algún acuerdo? ¿O es válido organizarse en las Universidades a tono de que, si es ella, por esencia es un campo de domesticación?

Socialismo de Mercado y Capitalismo se entienden muy bien, pues hablan el mismo lenguaje “productivista” de la economía política. Se cobran también las mismas víctimas: pueblos indígenas hostiles a todo concepto de Estado-Nación, aunque se vista de federal o confederal; comunidades refractarias a la mercantilización y monetarización de las relaciones sociales y de la vida misma; grupos nómadas; gentes que optan por arraigar en los “márgenes” del Sistema, dando la espalda al Mercado y al Estado, al Oro y al látigo, al Capital y al Poder; siempre, y en todas partes, lo que seguimos nombrando “Naturaleza” (territorio, medio ambiente, biosfera); etcétera. Queda clara la dimensión etnocida, altericida, de las políticas de Evo Morales, Correa, Ortega, Chávez y Maduro,... Desde el principio, y siguiendo paradójicamente pautas europeas, el proyecto bolivariano ha escondido una guillotina en su trastienda, resolviéndose como “farsa sangrienta”, por utilizar una expresión de **A. France**. Del terror resumado por esa suerte de Estado Social Derecho han sabido la Amazonía, los pueblos originarios, los comuneros autónomos, los disidentes anárquicos, las subjetividades irreductibles,...

No es accidental que esa forma de gestión política hable de “representación”, pues la “democracia representativa” es el espejo en que se mira, aunque disimule tal circunstancia postulándose “sustantiva”, “del pueblo”, “raizal”, etc. Descarta, de por sí, las pautas “demos-lógicas” que caracterizaban a las formaciones culturales por ella desmanteladas, indígenas, nómadas y rural-marginales, y que resultaban incompatibles con la idea de partido político, elecciones, parlamento, gobierno separado,... Hablamos, para tales ámbitos, de índole “demos-lógica”, en lugar de “democrática”, para subrayar el carácter participativo, “popular”, deliberadamente horizontal, de esta manera de alcanzar acuerdos, más próxima al espíritu de lo que en ocasiones se denomina “autogestión”, “autogobierno”, “asambleísmo directo”, etcétera, que a la fórmula liberal *representativa* (formaciones políticas, sufragio, cámaras,...) evocada de manera inmediata por el término “democracia”. Nada se ha combatido más, desde la arena política liberal, que la noción y la práctica de una autogestión comunitaria, con cargos rotativos, electivos, no remunerados, bajo la supervisión de la asamblea, y un desempeño de los mismo encaminado a la obtención de la “estima”, del “aprecio”, del respeto y la aprobación colectiva. Este genuino “gobierno del pueblo por el pueblo”, que se fundaba en una comunidad de libres e iguales, atestiguado casi a su pesar por la antropología, desde **Evans-Pritchard** y **Fortes** a **Lévi-Strauss** o **P. Clastres** y **R. Jaulin**, ha sido borrado a conciencia por las administraciones nacionales, liberales y socialistas, jugando precisamente la carta de la “representatividad”.

La toma de decisiones colectivas, en aquel contexto, adoptaba, decía, un carácter demos-lógico. De manera fluida e informal, los asuntos se comentaban en los distintos ámbitos de la vida social, de reunión en reunión, en todos los escenarios de la labor, de la tertulia, del recogimiento familiar, en medio de un desorden aparente, hasta que terminaba fluyendo el

criterio unitario de la comunidad, el parecer acorde del grupo, ratificado en la Asamblea. Cuando se debía tomar una resolución con urgencia, pesaba particularmente el parecer de los Ancianos, hombres y mujeres “de respeto”, “gente grande” que había sabido ganarse y conservar el aprecio de la comunidad. Como los “líderes sin autoridad” de **P. Clastres**, la autoridad municipal, o el jefe del clan, se encargaba de llevar a la práctica el veredicto unánime, de traducir en hechos la opinión *forjada* por el grupo.

Hablamos de “opinión *forjada* por el grupo” y no de “opinión *mayoritaria* en el grupo” para subrayar una circunstancia sobre la que nos alertó **W. Ong**: cuando los hombres de la oralidad se reunían para llegar a acuerdos sobre cuestiones relativamente complejas (en una asamblea indígena, en una reunión de vecinos rural-marginales, en un corro de gitanos tradicionales,...), lo que se estaba produciendo no era un acto de debate entre posiciones previamente establecidas, de manera que unos intentarían convencer a otros (proceder característico de las sociedades escriturales), sino un ejercicio de reflexión comunitaria, de *pensamiento colectivo*, en el que la opinión no estaba dada de antemano, pues debía alcanzarse mediante la comunicación misma, a través de la acumulación y el ensamblaje de perspectivas que afloraban en un intercambio no reglado, caótico en su superficie, de exposiciones, interpelaciones, ocurrencias, etc.

Tal y como relata **G. Lapierre**, así operaba la asamblea maya tradicional, en el seno de una multiplicidad abigarrada de saludos y conversaciones simultáneas, de gesticulaciones, risas, lamentos, gritos,... en cascada; con los participantes (niños y ancianos, mujeres y hombres) moviéndose de un lado a otro, agrupándose aquí y allá, dispersándose después, marchándose y regresando, sin elevar nunca la voz de modo deliberado para hacerse escuchar por toda la sala (como ocurre en Occidente), bebiendo café, comiendo tortillas, etcétera; hasta que, trascurridas no pocas horas, o días si fuera preciso, sobrevenía un *gran silencio*, un silencio grave, hondo y prolongado, que denotaba el fin de la reunión por la obtención de un consenso absoluto, por el logro de un fallo sin grieta, ratificado a continuación por los Ancianos: “Estamos de acuerdo; se acabó la Asamblea”. No existiendo posturas previas, ni partidos de opinión, toda la localidad se había entregado a un acto de reflexión conjunta, a una experiencia de pensamiento oral colectivo... No se votaba; pues, para la Democracia Comunitaria Indígena, la votación sancionaría, precisamente, la muerte de la comunidad y la mentira de la democracia. “Muerte” por división, por escisión de lo que solo se concibe como un todo; y “mentira” por imponer un criterio sobre otro, por encumbrar a una facción sobre las demás... La votación advendría, en resumidas cuentas, como el fin de lo indígena.

Una deriva semejante (de la autonomía viable a la institucionalización inducida) se ha registrado en el ámbito universitario y escolar general. Allí donde cabía sostener la posibilidad teórica de una organización juvenil autónoma, independiente de las instituciones, desde la que se repensara el papel de sus miembros en la sociedad y en la política, ante los aparatos del Estado (entre ellos, la Escuela) y los tentáculos del Mercado, frente al trabajo en dependencia que se oferta y la instalación a que se invita, justamente allí, y para erradicar esa posibilidad, se promovieron, valga el ejemplo, “sindicatos de estudiantes”, “asociaciones de alumnos”, “juventudes de los partidos políticos”, siempre en la órbita de la oficialidad, de la regularización, del moderno *Leviatán*. En la misma línea, y para reforzar la integración de los hipotéticos sujetos del descontento, se estimuló la participación de los alumnos en los órganos de gestión de los Centros, su auto-burocratización como colectivo estudiantil, en aras siempre de la “democratización” de la enseñanza. De alguna forma, se “empoderaba” al estudiante al modo estalinista, desde

arriba y para la aceptación de marcos políticos preestablecidos, dibujando simulacros de libertad y de soberanía de los jóvenes al interior de la institución. Fieles siempre al modelo de la representatividad, estas iniciativas, incluso en sus formulaciones extremosas (aula autogestionada, asamblea facultativa de alumnos, renuncia expresa al poder profesoral,...), apuntan a la asimilación no virulenta de los jóvenes, que empezarán a ejercer de auto-profesores, damnificados de sí, policías de sí mismos, en las novísimas propuestas “activas”, “participativas”, “democráticas”, “libertarias”, etc. Y se verán entonces absolutamente neutralizados como agentes de la negación radical de la educación administrada, invalidados para la crítica del trípode socializador occidental (escuelas, profesores, pedagogía).

Nada que esperar, pues, de la Escuela y de la Representación, aunque ambas nos acompañarán a lo largo de toda la travesía del Capitalismo. Existirán mientras subsistan la propiedad privada, la fractura social, el despotismo democrático, el fundamentalismo liberal... Solo hay Escuela donde hay opresión; pero hoy ya casi todo es opresión (bajo la capa de la “representatividad”) y, por tanto, en todas partes tendremos escuelas. Resistir es darle la espalda... Si uno cayó en las redes de la Institución, siempre puede seguir el ejemplo de *Heliogábalo*, aquel “anarquista coronado” que soñó **Artaud**, y ver el modo de “conquistar la Expulsión”, tras un ejercicio consciente del sabotaje, de la corrosión, de la desorganización moral, del ludismo, de la irresponsabilidad en suma. “La cabeza del estudiante me importa un pito, no es asunto mío; yo me esfuerzo en la destrucción, sin escrúpulos, de la máquina escolar: rompo, estropeo, averío”, así hablaría un libertario ubicado por azar en el puesto de un profesor, porque, en educación, lo libertario, así lo creo, es la anti-pedagogía. Como “anarquista coronado”, como anti-autoritario encaramado a una posición de poder, el profesor genuinamente libertario puede tentar todavía un recorrido disgregador y auto-destructivo: puede denegarse y demolerse como fuente de poder, mientras desquicia con rigor y método, mientras pervierte sistemáticamente la Institución en la que ha *caído*. Puede atentar contra el principio de realidad escolar, contra el sentido común educativo, contra el “verosímil crítico” docente... *Heliogábalo*, dios-emperador, niño vestido de prostituta, se vende por cuarenta céntimos, en las inmediaciones de los templos romanos y de las iglesias cristianas, a cuantos hombres deseen encularlo. En el cenit de su recorrido subversivo, decide casarse con un “bárbaro”, un esclavo negro, y abdicar en él de su poder como emperador, transferirle la *auctoritas* y la *divinitas* que encarna, constriñéndose en adelante al papel de su muy enamorada esposa. Antes de ello, expulsó a los hombres y llenó el senado de mujeres; eligió a sus ministros por el tamaño del pene, y creó un cargo nuevo, el de “corruptor de la juventud”, que no habría de faltar en ninguna ciudad —Roma habría contado con catorce. Inició un controvertido programa de castración de cortesanos y otros aristócratas; y gustó de arrojar periódicamente bolsas con los genitales así obtenidos y puñados de trigo a la ciudadanía, desde torres insignes: “Nutría -interpreta **Artaud**- a un pueblo castrado”. Nunca quiso ejercer el poder para mejorar las condiciones de vida de la población, para reformar la sociedad, para garantizar el bienestar de las gentes. Tampoco para idear mecanismos mediante los cuales la opinión de sus súbditos, a través de personas interpuestas, pudiera convertirse en política pública (lógica ideal de la representatividad). Usó el poder para evidenciar poéticamente su arbitrariedad intrínseca y destruirlo mientras se auto-destruía, conmocionando toda la superestructura ideológica y moral del Imperio. Había previsto su propio fin y fue también bello el modo en que logró la clausura de su labor artística destructiva, de su insurrección anarquista *desde dentro y desde arriba*: su propia Guardia lo degolló en el retrete de su alcoba, como la

mano ejecutora de una conspiración amplia contra el niño anarquista coronado que hizo temblar los cimientos de la Civilización. Yo me atuve a ese paradigma, estrictamente criminal, verdaderamente irresponsable, sin duda grávido de violencia simbólica, de juego, de pasión creativa, de teatro (sin bien de la Crueldad), de poesía (aunque maldita), de una locura sobrada de razón, cuando perdí la fe en el Reformismo Pedagógico Libertario y dejé atrás la imbecilidad de procurar hacer el bien a los estudiantes —es decir, cuando el desengaño y la desesperación me llevaron a abrazar el aliento anárquico de la anti-pedagogía. Pero no obtuve Guardias filantrópicas que me ejecutaran en las letrinas... No logrando “conquistar la Expulsión”, abandoné sin más las aulas.

Dando la espalda a la Escuela, huyendo de ella, concluido el periplo corrosivo, queda todavía un escenario de combate que podemos seguir denominando “educación”; y en el que no se admiten “profesores”, “guías”, “acompañantes”, “educadores mercenarios”. Se toleran ahí “maestros”, con minúsculas y entre comillas, gentes que tienen un saber (a menudo concreto, local, parcial) y desean compartirlo; personas que se han ganado nuestro aprecio, nuestra estima, y a las que nos acercamos, decía **G. Steiner**, desde la amistad moral, estableciendo un vínculo erótico (en sentido amplio), siempre reversible, siempre cancelable. Pueden tener ochenta años, o solo cuatro, y es sabido que, cuando nos encontremos frente ellas, de inmediato se suscitarán las inevitables “relaciones de poder” (influencias y presiones ante las que siempre cabe una resistencia), lo mismo que, alrededor del profesor, bajo él, se originan fatalmente los todavía un poco evitables “estados de dominación”. Habiendo dejado la Escuela, sigo buscando y encontrando maestros, y no desisto de espantar profesores; y acojo, como un regalo, a las personas que me visitan porque vieron en mí algo parecido a un pequeño maestro para asuntos puntuales -autosuficiencia alimentaria relativa, técnicas de recolección y conservación de frutos silvestres, sobrevivencia marginal, desescolarización vivida,...

Pregunta núm. 3

Educación es domesticar

Una de los pilares fundamentales de la Reforma Educacional en Chile es, la preparación de sus profesores. Demanda que tiene como referencia el Modelo Europeo (la Educación en Finlandia). Mas allá de la crisis institucional que atraviesa esa región por culpa del Euro (Grecia, Italia, España) es y seguirá siendo una referencia el modelo Europeo. Esta de más decir que la estructura social que se impuso en esta región es gracias a ellos.

Aquí en Chile, se pretende volver al Estado de Bienestar, con múltiples reformas que ayuden a su desarrollo mediante impuestos que pagan los propios ciudadanos. El acento está puesto en la Educación como la única vía para el desarrollo. Educación que por cierto tiene como lógica la reproducción de materia prima a cambio de la gratuidad. Historiadores como Gabriel Salazar, apuestan a un desarrollo técnico e industrial, donde el Estado deba intervenir en más instituciones Educativas de esta índole. Pensadores que de cierta forma mantienen un conciencia ciudadana en términos de inclusión y participación al alero del Estado. Algo así como un derecho adquirido entre los contribuyentes del desarrollo que deben pagar por la educación en este país. Él, al igual que múltiples pensadores de izquierda, sostiene que la labor del Estado es garantizar el acceso y gratuidad universal a todos por igual. Cosa que hoy mantiene en duda al gobierno y algunos personeros políticos mas ligados a la derecha.

Existe por tanto una pugna histórica entre quienes consideran la educación como un derecho frente a otros que ven en ella un recurso humano que debe garantizar el desarrollo país a cambio de un valor monetario.

Frente a esa disputa, por muchas diferencias que uno puede tener al tenor de la consigna ciudadana. Es válido señalar para Ud, que la educación es una verdadera herramienta de movilidad social, y como se entiende entonces que por ejemplo, esta demanda social, se encuentre aún en una agenda país, en la cual hasta la fecha llevan mas 5 años movilizados sin encontrar solución alguna. La cual tiene movilizados cada cierto tiempo a : profesores, estudiantes y trabajadores.

¿Qué diagnóstico pronostica usted desde Europa o su propia experiencia frente a esta situación? ¿Y si esto, haciendo referencia a lo que señala el discurso de derecha, no es mas que un eslogan popular para contener a las personas hacia una lucha o un ideal que no tiene algún sentido?

Hablar de la educación como un “derecho” es un absurdo semántico, cuando no una manipulación político-lingüística. En cualquiera de sus acepciones (como transmisión de la cultura, como difusión del saber, como moralización de las costumbres, como socialización de la población, como proceso de subjetivación,...), la educación “sucede” —acontece, pasa ocurre. Se da la educación en cada intercambio comunicativo, en todos los momentos de la vida social, en cada uno de los ámbitos de la relación humana... Considerar que, así entendida, la educación es un *derecho humano* resulta tan absurdo como postular que también respirar, caminar o dormir por las noches son derechos de todos los hombres, prerrogativas genéricas que, en tanto “logros de la Humanidad”, han de ser asignadas y protegidas precisamente por los Estados democráticos. Las cosas que simplemente “suceden”, sugeriría **Derrida**, ni siquiera son susceptibles de deconstrucción: podemos desmontar la Escuela, pero no la educación; cabe deconstruir el Derecho, aunque no la justicia, etc. Por eso, y más allá del absurdo semántico, nos hallamos ante una trampa lingüística: “derecho a la educación” significa, en realidad, “obligación de acudir a las escuelas”, como el “derecho al trabajo” ha venido resolviéndose en tanto “obligación de desear ser explotado laboralmente”. Y, así como el trabajo no coincide necesariamente con el empleo, ni la labor con el contrato salarial; la educación se distingue de la escolarización....

“Para educar no es preciso encerrar”: esta es una de las máximas de la anti-pedagogía... La Escuela, en tanto encierro, conlleva, anotaba **Illich**, un efecto anti-educacional, contra-educativo. Y ya hace décadas que se evidenciaron los móviles concretos de la escolarización, que poco tienen que ver con propósitos humanitarios universales o con fines altruistas, bienhechores, exquisitamente filantrópicos. En síntesis, se escolariza para:

1) Conceder a la Escuela, en tanto dispositivo socializador instrumentalizado por el Estado, una ventaja decisiva ante las restantes instancias educativas no-formales, menos controlables (la “calle”, en sentido amplio, sugiere **A. Querrien**, con su ambivalencia fundamental, su luz y sus tinieblas, pero también con su resistencia a la fiscalización, al control minucioso).

2) Otorgar a la operación pedagógica sobre la consciencia de los jóvenes, desplegada por el aparato educativo oficial, el tiempo y la intensidad de ejercicio que requiere para forjar “habitus”, “estructuras de la personalidad”, tipos de caracteres sustancialmente dóciles, afectos al Sistema (**P. Bourdieu**, en “La Reproducción” y otras obras).

3) Recordar a los individuos y a las familias que, ante el Estado, no son nada, o son menos que nada: “Gracias, mujer, me has engendrado un súbdito”, “Enhorabuena, familia, me regaláis un ciudadano” —esto dice todos los días la organización estatal a los procreadores, antes de raptar, de secuestrar, a los menores y de encerrarlos intermitentemente en las aulas, exigiendo la cooperación de los padres bajo la amenaza de una sanción administrativa, en una violación absoluta de lo que cabría considerar ámbito de la libertad y privacidad de las familias (perspectiva sugerida por **J. Donzelot** en “La policía de las familias”).

En este contexto, y bajo la demagogia de defender un “derecho”, las administraciones ponen todo el interés del mundo en asegurar la escolarización *forzosa* de la infancia y la juventud. De paso, acaban con todas las modalidades educativas no-escolares, tal la educación comunitaria indígena, la educación clánica de los pueblos nómadas, la educación tradicional de los entornos rural-marginales,...; y obstruyen los proyectos autónomos, independientes, autogestivos, tendentes a la articulación de espacios educativos estructuralmente enfrentados a la Escuela, los afanes de auto-educación en libertad de la población, etcétera. A *Leviatán* le importa poco que la Escuela se titule “pública”, “privada”, “alternativa” o “libertaria”, pero quiere centrar todo el ámbito educativo sobre el modelo escolar, sobre la clausura de los menores, sobre el trípode aulas-profesores-pedagogía. Estatal o para-estatal, religiosa o laica, fascista o comunista, las Escuelas enseñan lo mismo en todas partes, nos decían **Illich** y **Reimer**, pues su currículum oculto, su programa latente, su pedagogía implícita no se altera con la modificación de los temarios, el talante del educador, las innovaciones metodológicas, la democratización de la gestión o la cesión aparente del poder a los alumnos; y ese currículum oculto propende, bajo cualquier régimen político, la aceptación de lo dado, la adaptación al sistema, el conformismo social, la subordinación, la interiorización del principio de autoridad,... En mis estudios, he procurado revelar cómo las pedagogías *blancas* interculturalistas marcan el punto de llegada del reformismo pedagógico contemporáneo, reconciliando bajo un mismo modelo los esfuerzos renovadores alentados por la Administración y las propuestas, aparentemente disidentes, que cunden en las escuelas alternativas. Esta “nueva” Escuela, de inspiración europea, libertaria, es, a día de hoy, la que mejor reproduce el Capitalismo tardío, la más funcional; y acabará enterrando las prácticas obsoletas, retrógradas, de la ya inútil escuela tradicional. Es indiferente que estos nuevos métodos, ansiados por los Estados y por el Capital, propugnados por sus organizaciones internacionales, desde la Unesco al Fondo Monetario, se desarrollen en ámbitos públicos o privados, se subordinen en mayor o menor medida a las exigencias inmediatas del mercado y de la economía, se prediquen “confesionales” o “anti-capitalistas”. Es indiferente porque el tipo de sujeto que tienden a forjar, con sus dinámicas “activas”, “participativas”, “abiertas”, “democráticas”, “anti-autoritarias”, etc., es *ese productor-consumidor imaginativo, creativo, emprendedor, talentoso, esa inteligencia que se sueña “libre” desde la aceptación absoluta del sistema, desde la más firme voluntad de instalación en lo establecido, desde el anhelo de acomodo social y existencial*. Un sujeto así, por el que claman las empresas modernas, *Google* entre ellas, por el que se suspira en los manuales novísimos de economía, no se forja, evidentemente, con el látigo, con la autoridad desnuda, con las viejas escuelas anquilosadas que no miraban más allá de la mera multiplicación de obreros dóciles y ciudadanos-votantes agradecidos...

Pero el poder va a estimular los conflictos menores, en sí mismos reproductivos, los antagonismos de superficie, “movilizando” de hecho a la población, quemándola en causas

integradas, en simulacros de la lucha, en reivindicaciones que coinciden muy a menudo con aquello que desea conceder... Y tendremos, así, por cierto tiempo, el espectáculo desalentador de los estudiantes luchando por la causa de sus agresores (educación pública, de calidad y gratuita), mientras los profesores se toman una cerveza en el bar más próximo al Instituto, felices de que sus pupilos estén en huelga, enfrentándose a la policía en demanda de lo que ellos mismos ansían y peleando por la preservación de sus privilegios en tanto “educadores mercenarios”. Como la huelga la hacen a menudo los alumnos, sus víctimas a fin de cuentas, nadie les descontará en ese caso el sueldo del día... En España se llamó a eso “la marea verde”; y es, en verdad, un ejemplo prototípico de lucha “mareada”, de lucha que ha perdido la cabeza, que se quedó sin norte, que sirve directamente al opresor. Como te decía antes, nos hallamos en el ámbito de la conflictividad conservadora, de la gestión política de la desobediencia, inseparable del “socialcinismo” de la izquierda convencional y, particularmente, de las formaciones socialdemócratas, bienestaristas...

En Europa, la ideología socialdemócrata radical, el bienestarismo ciudadanista, ha capturado a una buena parte de las sensibilidades rebeldes tradicionalmente anticapitalistas. A partir del 15-M y de otras fabulaciones mediáticas del progresismo reformista, un sector del movimiento libertario ha sido absorbido por la retórica y la práctica “reparadora” del Capitalismo de Rostro Humano, por utilizar la vieja expresión de **Galbraith**. Como “momento travieso de la Organización”, la llamada Revolución Española (que coincidió en el tiempo con el logro de la mayoría absoluta por el Partido Popular, derecha rancia y clásica; y esta circunstancia no es irrelevante), el 15-M, suscitó un trasvase de simpatías desde los ámbitos anti-sistema a la soflama populista-reformista de una socialdemocracia renovada que en este país se nombró pronto “Podemos”. En Grecia, al viejo perro socialdemócrata se le cambió también el collar, y empezó a llamarse “Syriza”...

No es necesario recordar que el Estado del Bienestar, como modulación “social” del Estado capitalista, en absoluto supone una cancelación de la explotación económica, la dominación social y la opresión política; no hace falta subrayar que, a escala global, el bienestar de unos exige el malestar de otros, en una reformulación coetánea del imperialismo, en una recolonización integral del planeta; cansa tener que reiterar los efectos de la práctica socialcínica allí donde arraiga el bienestarismo público, como ya han atestiguado no pocos países europeos: evaporización del descontento, integración de todas las disidencias, optimización de la “reconciliación” social, defunción de la lucha y salvaguarda de aquella “paz de los cementerios” que denunciara **Nietzsche**. En “Dulce Leviatán. Críticos, víctimas y antagonistas del Estado del Bienestar”, mi último ensayo, procuré remarcar también la dimensión etnocida, altericida, de esa modalidad de reproducción del sistema capitalista...

Desde los estudios de la llamada Escuela de Cuernavaca, desde las obras de **Iván Illich** y otros, se ha enfatizado un aspecto del Estado del Bienestar que tiene que ver particularmente con la cuestión educativa: esta forma de pacificación social acaba con la capacidad de auto-defensa del individuo y también con las virtualidades auto-organizativas de la comunidad, suscitando una verdadera “toxicomanía” del Estado, una dependencia absoluta de los servicios sociales de la Administración. Ni aprendizaje auto-motivado ni educación comunitaria: escuelas y profesores. Ni autogestión de la salud ni medicina popular tradicional: médicos y hospitales. Ni autonomía personal en la forma de hacer las paces ni derecho consuetudinario: jueces y tribunales. Ni responsabilidad personal en la forja de la propia opinión ni ámbitos colectivos de reflexión y argumentación: periodistas y doctrina mediática. Ni orgullo de la auto-protección ni sistemas asociativos para la

preservación de la convivencia: polizontes y comisarías. Etcétera. Queríamos saber, y el Estado Social nos da Escuelas, donde se extingue el deseo de aprender. Necesitábamos salud, y el bienestarismo nos envenena con fármacos químicos y nos mata en hospitales siniestros. Pedimos Justicia, y nos impusieron un Derecho de clase, que protege los intereses de los propietarios. Aspirábamos a pensar y opinar, y nos suministraron “verdad” radiofónica, televisiva, electrónica, para que nos ahorrásemos el esfuerzo. Anhelábamos una vida comunitaria tranquila y satisfactoria, y nos impusieron peligrosas policías, dignas siempre de temer. Debilitados psicológicamente, desarmados, “individualizados” hasta extremos auto-paralizadores, con la comunidad maltrecha, la fraternidad degradada en pseudo-fraternidad, los vínculos primarios (familia, clan, territorio,...) disueltos, el Estado del Bienestar, feliz de habernos llevado a este punto con su sobredosis de “urbanidad” y “civismo”, nos explota además como consumidores compulsivos de sus elaborados institucionales: consumo de material escolar, de servicios educativos, de enseñanza; consumo de fármacos, de terapias, de asistencia médica; consumo de asesoramiento jurídico, de prestaciones judiciales; consumo de “noticias”, de análisis, de los mil compuestos emponzoñadores diseñados por la industria de la información y aireados por los medios; consumo de supuesta protección armada, de informes y denuncias, de dispositivos de vigilancia,...

Decía **Sloterdikj**, en fin, que, desde sus inicios en Alemania, la socialdemocracia evidenció su verdadera naturaleza “fascista”, actuando como un “muy inteligente perro sanguinario” —asesinato de R. Luxemburg y K. Liebknecht, represión de las masas populares en 1919, etc.

“Algunos días más tarde los asesinos, protegidos socialdemocráticamente, de la «División de Guardia de tiradores de Caballería» mataban a las mejores cabezas de la revolución: Rosa Luxemburg y Karl Liebknecht (...). El nombre de Noske se convirtió a partir de entonces en el símbolo del aparente realismo socialdemócrata. «La era Noske» es una expresión que recuerda el asesinato *en pro de la calma y el orden* repetido miles de veces. Designa los sangrientos meses de enero a mayo de 1919, en los que en Alemania un gobierno socialdemócrata ahogó un movimiento de masas en su mayor parte socialdemócrata, con clara tendencia reformista en los modos (...). El papel desempeñado por Noske lo convirtió en un cínico de la tendencia más burda. Su concepto de «responsabilidad» tenía la tonalidad de un desafío cínico que se hace fuerte profesando su propia brutalidad «desgraciadamente necesaria». «Alguien tenía que ser el perro sanguinario...». En esta trágica consigna de la contrarrevolución socialdemócrata se percibe ya un aliento fascista” (“Crítica de la razón cínica”).

Nunca se recordará demasiado este instinto de muerte que, desde sus orígenes, distingue a la profiláctica bienestarista: *mata con una sonrisa en los labios y entierra con flores e himnos a sus víctimas...*

Pregunta núm. 4

La educación como herramienta de liberación

En los 70s la población analfabeta de Sudamérica era enorme, mientras que a diferencia de otros países, este continente por un lado se iba enriqueciendo, y por otro, agudizaba las condiciones de habitabilidad. La gente en Chile, aun residía en tomas de terrenos, en

lugares donde el agua y la luz no eran suficientes. Para ello, las personas se comenzaron a organizar y a manifestar su descontento. Llega al poder un presidente con ideas populares pro país, cuyo eje eran los trabajadores o las clases populares; sin descuidar al Estado como su principal alero. Esto por supuesto trajo consigo una dictadura que duro 30 años hasta la fecha.

Se quebraron todo tipo de organizaciones clandestinas que lucharon contra la democracia fascista, que por ese entonces estaba a favor del desarrollo de un modelo capitalista. Modelo que encontró su ejecución años mas tarde, dejando entre claro, que el poder político y económico de clase es mas poderoso que toda la rabia organizada de las clases populares. Se cierran las universidades publicas con un fuerte (carácter critico), y se abren otras con un sentido de dominación. Los llamados centro de formación técnica, institutos profesionales eran espacios para el acceso de la clase media (estudiantes de segunda categoría) que surgen gracias a la explotación de los propios trabajadores. Las Universidades Privadas para los tontos ricos, fueron los espacios donde se impartió un tipo de educación muy ligado al modelo neoliberal, con un claro propósito, domesticar a la población entera al servicio del consumo y el endeudamiento. Todas ellas eran Instituciones que sirvieron al modelo país que se estaba desarrollando, todo dentro de una organización privada y con una fuerte corriente hacia el consumo. Dichas instituciones han servido también para el acceso hacia la educación pero con una enorme esfuerzo al endeudamiento.

En la actualidad, luego de 40 años de posicionamiento neoliberal, es casi imposible hacer una educación (critica). No hay espacio para aquello. Lo único que queda son lugares clandestinos, con mucho esfuerzo entremedio, que sirven como talleres, o escuelas populares que actúan como aliciente ante este mercado de la educación.

Dentro de ese contexto(70, 80s,) la única manera de entregar un tipo de educación a las personas de escasos recursos, eran los talleres de educación popular, que de cierta forma, sirvieron de resistencia y de también de socialización. Algo que hizo falta, debido a la corriente de hermetismo y de miedo impulsado por el fascismo.

Aquello quedo marcado en la memoria histórica de algunos pobladores, que ven hoy, esa una forma de salida, tal y cual como ocurrió en época de dictadura.

De lo descrito anteriormente, ¿considera oportuno, hoy hablar de una especie de Educación Popular? En una sociedad capitalista, que obedece a los estímulos de consumo, y en donde las ganas de querer cambiar el mundo se van agotando. Aun cuando, persiste el fantasma de la dictadura, recubierta por una democracia.

Y si, en los 70s, en un contexto de resistencia, las personas lograron hacer comunidad, con todo el esfuerzo que ello acarreo, con las muertes y las amenazas constantes de los agentes de gobierno, la policía y los militares. Hoy en una democracia disfrazada, también con persecuciones, ¿es valido recurrir a este tipo de Educación?

¿Cual es su llamado a aquellos que siguen este tipo de trabajo, que confían en la Educación como un arma de liberación, aun cuando sea popular o como usted llama pedagogías blancas?

A veces me he definido como “enemigo de la Escuela por amor a la educación”... Considero que abandonar la esfera escolar no significa entregar al enemigo todo el campo de la educación, al contrario. Creo que, fuera de los muros de la Institución, hay todavía un amplio margen de actuación para una educación antagonista. Por un lado, tenemos toda esa redicula informal, no-reglada, anti-estatal, de Centros Sociales, Ateneos, Bibliotecas

Alternativas, Casas Talleres, etc., en la que, como anotaba, la educación se da de hecho, “sucede”. Por otra, está la iniciativa de aquellos padres que retiran a sus hijos de las Escuelas, públicas o privadas, y procuran ver el modo de educarlos en casa, en comunidad si es posible, diseñando a menudo “espacios educativos no escolares”, como Olea en Castellón durante muchos años o Bizi Toki en Iparralde, sur del Estado francés, de un tiempo a esta parte. Yo simpatizo con quienes alientan esta doble práctica insumisa, y procuro involucrarme en sus luchas. Pero para mí es importante que estos espacios de la disidencia educativa no se dejen contaminar por el modelo escolar y excluyan, por ejemplo, la figura “demiúrgica” del Profesor-Consciencia...

He comprobado que, en ocasiones, al interior de lo que se ha denominado Educación Popular, se reproduce esa figura, con unos tipos semi-endiosados que acuden a las barriadas como si fueran mesías, persuadidos de su misión esclarecedora y concienciadora, a veces en la línea del peor **P. Freire**. Como si fueran “profesores”, estos nuevos evangelizadores despliegan sobre los grupos marginados un auténtico “poder pastoral”, una labor de prédica, inspirada siempre por modelos eugenésicos de triste recuerdo en Occidente -aquella temible voluntad de forjar un Hombre Nuevo, como si el hombre real, de carne y hueso, fuera defectuoso, o malvado, o estuviera alienado, alejado de sí mismo, necesitado de una luz exterior, aquel proyecto elitista, despótico-ilustrado, de reinención del ser humano que emparentó en lo profundo los fascismos históricos, el estalinismo y las democracias liberales. Como anti-pedagogo, rechazo esa función “demiúrgica” del educador (“demiurgo”: divinidad creadora, forjador de hombres, principio activo del mundo), esa “ética de la doma y de la cría”, que decía **Nietzsche**, y que divide el mundo en “domesticadores” y “domesticables”, encargando a los primeros cierto diseño industrial de la personalidad, cierta operación pedagógica sobre la conciencia de la gente, reforma sistemática de las mentalidades en nombre de la transformación social, cuando no del bien de la Humanidad toda...

Y esa figura detestable se está reproduciendo en demasiadas experiencias educativas que se proclaman anti-sistema, bajo la forma del “acompañante”, del “técnico”, del “facilitador”, del “para-profesor” en definitiva, un adulto que no pertenece al grupo familiar y que se desempeña ante los menores en razón de un título o de una formación académica... En España, se ha establecido, a este respecto, una línea de demarcación clara entre las Escuelas Alternativas, “Escuelitas”, Escuelas Libertarias (pensemos en Paideia), etc., en las que se desenvuelven siempre pequeños demiurgos, “profesores” de hecho, y los espacios educativos no-escolares, como los que he citado, empeñados en no reiterar la lógica de las aulas (por tanto, sin técnicos o educadores separados, sin currículum definido o definible, sin control de la asistencia, sin sistemas de evaluación o de preservación del orden en las reuniones, etc.).

También el campo de la Educación Autónoma o Popular puede verse inficcionado por la plaga demiúrgica de “los sociales” (trabajadores sociales, educadores sociales, activistas sociales, psicólogos, sociólogos, terapeutas, ONGentes, miembros de asociaciones humanitarias o filantrópicas, etc.), que caen sobre los desposeídos, los explotados, los vulnerables, los maltratados, los marginados,... con toda la desfachatez del ave de carroña. He hablado, en relación con este punto, de “Síndrome de Viridiana”, en referencia al personaje de un film de **Buñuel**, que no podía vivir, literalmente, si no encontraba a un pobre, a un mutilado, a un necesitado, al que ayudar inmediatamente a fin de ganarse el Cielo de los cristianos. Este síndrome se ha desplazado hasta la izquierda social y política; y nos encontramos todos los días con esa *troupe* de “los sociales”, afín al discurso

bienestarista, que caen sobre los grupos oprimidos con la misma pretensión de ganarse un Cielo, esta vez el de los progresistas, el de los solidarios, incluso el de los revolucionarios. Afectando todas las poses infamantes de la conmiseración (lástima, piedad, pena) ante las vicisitudes del otro y de la simpatía (desde arriba) con causas ajenas de los de abajo, imponiendo su ayuda y obteniendo regularmente un rédito económico-político-cultural (aparte del usufructo simbólico que hemos designado “ganarse un Cielo”), estos benefactores sociales terminan siempre reorientando, corrigiendo, reformando, alterando, desnaturalizando y recanalizando la praxis otra de los otros. Y ya sabemos hacia donde apunta esta re-canalización: hacia la órbita del Estado (programas, asistencia, subsidios,...), con sus partidos políticos, sus sindicatos, sus organizaciones, o, en todo caso, hacia la esfera de la vieja racionalidad política (la cédula revolucionaria, el comité, la asociación, el movimiento,...). Infra-sacrificial y necro-parasitaria, esta disposición auxiliadora, de índole socialcínica, tiende a corromper, en mi país, también la esfera de la educación popular.

Salvado ese peligro, sí creo indispensable actuar en esos frentes donde la educación se desentiende de la tutela estatal, como lo estuvo hasta anteayer, cuando subsistían las educaciones comunitarias, a menudo en el marco de la oralidad, como lo está todavía hoy, en el corazón y el pensamiento de cuantos consideran que la educación, en sentido amplio, les compete personalmente y, más allá del adoctrinamiento y la domesticación que sufren en las escuelas, se esfuerzan por auto-formarse, auto-construirse —es decir, descodificarse y des-sistematizarse...

Hablo de des-sistematización para desmarcarme de una línea de pensamiento que, procediendo de la izquierda clásica, se ha remozado en los entornos del progresismo ciudadanista, y que tiende a una casi completa des-responsabilización de la población, a una exculpación general de la sociedad, ante los horrores de nuestro tiempo (genocidios encadenados, vigencia plena del principio de *Auschwitz*, guerras expansionistas con Occidente como la mayor fuerza agresora, destrucción acelerada del planeta,...). Para los planteamientos a que me refiero, el monstruo habita fuera de nosotros y puede recibir distintos nombres: el Sistema, la Oligarquía, los de arriba, las potencias del G-8, el Capital transnacional, etc. En mi opinión, y por el contrario, el monstruo habita en nosotros, somos nosotros; y nuestra colaboración con el horror, nuestra aceptación de la ignominia, nuestra complicidad y solidaridad con la opresión apenas puede ya ser mayor. En razón de nuestra docilidad, de nuestra obediencia mecánica, de nuestro acriticismo fundamental, reproducimos ya el perfil psicológico de aquellos alemanes “del montón”, “normales”, “corrientes”, de todas las categorías sociales, de todos los oficios, que apoyaron y sustentaron el fascismo histórico. Y así como ya no se sostiene el mito de una gran manipulación de la población por el régimen nazi, de un proceso político-mediático de alienación sistemática de las gentes, ante las evidencias que señalan la participación desinteresada, generosa, voluntaria, de la población alemana en su conjunto en todo lo que allanó el camino a *Auschwitz* (los títulos de las obras involucradas en este cambio de perspectiva, que presentan a Hitler como una mera expresión de la tradición cultural europea y de las formas de subjetividad mayoritarias en su tiempo, son elocuentes: “Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes y el holocausto”, de **D. H. Goldhagen**; “Gentes completamente normales”, de **Browning**, etc.), tampoco podemos cerrar hoy los ojos a la connivencia (complacencia, aquiescencia, displicencia) de los occidentales, de todas las clases sociales, ante las masacres, genocidios y destrucciones desatadas en nombre de sus intereses. Así como los alemanes de ayer “quisieron” el fascismo, los occidentales de hoy “queremos” el demofascismo —invasiones y campañas

militares bajo propósitos no muy distintos de los del viejo imperialismo, aniquilación de la diferencia cultural, etnocidios metódicos,... ¿O es que no estamos ya en la III Guerra Mundial, con las potencias occidentales como responsables supremas? ¿Y no es el fascismo democrático el modelo hegemónico de gestión del espacio social en Europa? ¿Y cabe dudar de que, ante esa magnificación del Horror, los occidentales no haremos nada, aparte de entornar los párpados y mirar a otra parte? ¿Cabe dudar de nuestra responsabilidad individual en el sufrimiento de los otros, en el asesinato de los otros, en la eliminación de la otredad? El monstruo habita en nosotros, nos constituye, con él nos desposamos, somos el monstruo —y ya no solo los más feos de los hombres... Somos el Sistema, todos y cada uno de nosotros; lo somos en cada acto de compra, de venta, de mando o de obediencia, de trabajo o de demanda de trabajo. Somos el Sistema y vivimos de todas las infamias del Sistema, hacia adentro y hacia afuera. Por ello cabe esperar muy poco de nuestros esfuerzos “colectivos”, de nuestros afanes “asociativos”, de las pseudo-fraternidades que inventamos para disimular que la comunidad murió hace tiempo en lo nuestro y nos hemos convertido en temibles “individuos”. “Aquello que no sabrás nunca, escribió **A. Gide**, es el tiempo que ha necesitado el hombre para elaborar al individuo”. ¿Qué cabe esperar de una agrupación de monstruos, de una suma de alimañas humanas? Por todo esto, sostengo la prioridad de una des-codificación personal, de una de-construcción subjetiva, de una des-sistematización: “arrancarse el Sistema como jirones de la propia piel”, encarnizarse con uno mismo para des-hacerse y re-hacerse, aspirar a la auto-construcción ético-estética para la lucha...

La auto-construcción ética para la lucha es impensable en las escuelas, que avanzan en sentido contrario (sistematización intensiva de la población). En absoluto requiere de la labor “iluminadora” de los modernos demiurgos entregados al trabajo o al activismo social, empeñados a veces en “constituir al sujeto colectivo” (**La Polla Records** nos explicó lo que se debe hacer con ellos: “Has venido a salvarme, de la otra parte del mundo. Me traes la salvación, pero eso es por tu cuenta y riesgo. ¿Quién cojones te ha mandao? Una patada en los huevos es lo que te pueden dar; vete a salvar a tu viejo, solo pretendes cobrar. ¡Gurú!”). Se ve facilitada, eso sí, por la proliferación y el desenvolvimiento de todos esos espacios sociales y culturales no-estatales (Ateneos, Casas Okupas, Centros Sociales Antagonistas, Bibliotecas Alternativas, Editoriales no comerciales, Espacios educativos anti-escolares, etcétera) que se presentan, exactamente, como una herramienta para la auto-educación, auto-formación, auto-descodificación, des-sistematización, de las gentes todavía no del todo arrediladas. Gentes que ya no quieren correr hacia la centralidad del sistema, sino que le dan la espalda en busca de un “margen” en el que auto-construirse.

Pregunta núm. 5 **Abandonar la Escuela**

El alfabetismo afecta alrededor de 38 millones de personas en América Latina. Cifras como estas son las que alarman a la población, razón por el cual hoy se pide que el Estado cumpla con ese tarea. En Chile por ejemplo, se considera que la Educación es una herramienta vital para el desarrollo humano. Por lo mismo organizaciones Mundiales como la ONU a través del PNUD obliga a los países a invertir más y mejor educación para sus hijos. Sobre todo aquellos en vía de desarrollo.

Sin embargo no sabemos hasta que punto la Educación garantiza un desarrollo humano vital, mas bien, lo que existe son personas con un alto interés hacia el consumismo , dado de cierta forma por un estructura económica que impulsa aquello.

Si bien existen también grupos en la sociedad, muy diversos por cierto, que a pesar de todo, aun creen en el trabajo comunitario con respecto al tema de la alfabetización. Esto a través de talleres y programas que son financiados en cierta medida por el Estado, o por Organizaciones privadas.

Podríamos decir de cierta manera, que aquello que los expertos llaman movilidad social, solo existe para aquellos que provienen de familias con altos ingresos y con una enorme cuota de clientelismo, tanto en el servicio publico como privado. Dejando entre ver la brecha ente estudiantes de primera y segunda categoría en todos los rangos de la educación. Por tanto, abandonar las Escuela, bajo la critica de la idiotizacion social, en niños con una alta vulnerabilidad en sus derechos, no sé hasta que punto es viable en estos campos que fluctúan, la obligación que impone el Estado, y la necesidad de aprender.

En la Educación Indígena que usted manifiesta con su trabajo La Bala y la Escuela, hace mención a las practicas existente sin la necesidad de un edificio ideológico ni estructural, ni tampoco la dependencia de un maestro o profesor que sirva de guía o de ayuda para su propia educación. Más bien la lectura que uno visualiza es el rechazo hacia este tipo de aprendizaje y de reproducción capitalista, por algo donde la relaciones humanas son dadas por principios comunitarios que no se componen por la cultura occidental.

Muy ajeno a las practicas culturales que son elaborados bajo el sistema dominante, tanto en la formación como en la manera de cómo el profesor/a imparte la clase, es que, la sala como tal es un escenario tal igual que el trabajo, la familia y la sociedad.

¿Por qué entonces el Estado impone a la familia la idea de asistir al colegio como una forma de salir de esa pobreza, siendo que, la pobreza cultural que se vive en el colegio, se castra de forma que, tampoco ayuda o beneficia al niño/a? Mas bien, desde una lectura Anarquista, es la Escuela, tomando como referencia sus escritos, el espacio ideal que dibuja al hombre esclavo y sumiso al orden impuesto.

Siento que debo decir algo a propósito de la oralidad y los programas de alfabetización... En los últimos tiempos, y a partir de una revalorización de la obra de **W. Ong**, liberal conservador, y otros (**A. R. Luria**, bajo la Unión Soviética), ha podido reivindicarse la dignidad de las culturas de la oralidad. El hombre que denigrábamos como an-alfabeto, á-grafo (¿por qué designar la diferencia, la otredad, como una ausencia, como una falta de lo que nos caracteriza: la escritura), sin-escuela, se concibe hoy como *subjetividad distinta*: los hombres orales responden a otros modos de expresión, otras dinámicas de pensamiento, otra estructura de la personalidad, otro estilo de vida (“verbomotor”, en expresión de **M. Jousse**). Son *diferencia encarnada*, en absoluto “inferiores” a los hombres de la escritura. El hombre oral está siendo aniquilado en todas partes. En todos los lugares erradicamos esa forma particular de subjetividad, reduciendo la biodiversidad humana, extirpando a los seres que no se nos parecen... En esa campaña homicida, etnocida, altericida, colabora, en primer término, la Escuela, que fuerza a la alfabetización. La letra, que ya no entrará “con sangre” en las nuevas aulas de las pedagogías blancas interculturales, derrama no obstante sangre: masacra la oralidad. Recuerdo en este punto a **E. M. Cioran**: “Habrà que vestir luto por el hombre el día en que desaparezca el último iletrado”...

Desde la tradición anarquista se han aportado argumentos para denostar las campañas de alfabetización, llegando a sugerir incluso la superioridad ética de los hombres de las

culturas orales. Sabemos, desde **Bakunin**, que la historia del género humano ha sido una sucesión de matanzas, de genocidios, siempre *en nombre de una “abstracción” cualquiera* (Dios, Patria, Estado, Nación,...; y hoy podríamos añadir “Libertad”, “Revolución”, “Estado de Derecho”, “Democracia”, “Derechos Humanos”, etc.); y el hombre oral no maneja abstracciones, no recurre a conceptos descorporalizados, contentándose con un pensamiento “operacional”, “situacional”, por lo que su capacidad de matar en masa es menor, sustancial su pacifismo. Sabemos que los hombres de la oralidad necesitan al otro para pensar y para expresarse, mientras que los hombres de la escritura se repliegan en sí mismos al leer y al escribir, por lo que el sentimiento comunitario es fortísimo en los primeros (cabe definir a cada hombre oral particular como “una fibra de comunidad”) y el individualismo aniquilador ha hecho mella en los segundos (somos, los occidentales y los occidentalizados, detestables “individuos”, seres incapaces de admitir el clan, la tribu, la familia e incluso la pareja: de nosotros, y pensando en acciones colectivas, solo cabe esperar, como os decía, “seudo-fraternidades”, fraternidades artificiales, y este déficit ontológico corrompe nuestras asambleas, resueltas en juegos de esgrima entre egos expansivos, nuestras asociaciones, etc.). Sabemos que las culturas de la oralidad, en lugar de arraigar —como se pensaba desde el etnocentrismo europeo— en la venganza y en la ley del más fuerte, se afirmaban en un derecho oral consuetudinario, un modo propio de hacer las paces y resolver los conflictos, encaminado a la restauración de la armonía comunitaria, sin jueces separados, códigos de nuevo abstractos de crímenes estipulados y castigos correlativos, idea de culpable individual, noción de “penitencia”, etc., como ya anotara **Kropotkin** en “El Estado”. Es, este, un asunto complejo, en el que, aunque me gustaría, no debo demorarme. Lo he trabajado para “La gitaneidad borrada”, estudio en prensa, y, con menos profundidad, en “Dulce Leviatán”, obra liberada, como todas las mías, disponible sin coste en la red.

El carácter coactivo de la alfabetización lo han padecido las culturas que históricamente resistieron al universalismo etnocida de la civilización occidental: pueblos nómadas, como el gitano, orgullosamente oral durante siglos; comunidades indígenas de todos los continentes; ámbitos rural-marginales de los países del Norte, desde España a Grecia, desde los Balcanes al Ártico,... Se trataba de gentes “marginales”, que defendían su derecho a no dejar de ser ellas mismas, su “idosincrasia”, apostando por una laxa “convivencia” con la cultura hegemónica y denostando la “integración” (“La integración —anotó lúcido el antropólogo **R. Jaulin**— es un derecho a la vida que se concede al otro a condición de que venga a ser lo que nosotros somos”). Distinto es el caso de los “marginados”, de las personas que desean integrarse, promocionarse, encumbrarse, y se ven discriminadas o excluidas en ese proyecto personal de ser parte del Sistema, de encaramarse más alto en el Sistema. Para ayudarles en esa meta de la adaptación, los Estados disponen de sus nutridas “burocracias del bienestar social”; y, como os contaba, es también densa la malla de “los sociales”, contratados o voluntarios, dispuestos siempre a hacer el bien en beneficio propio, a “integrar”, “incluir”, “incorporar”, “asimilar”. Asunto de canallas, no es tarea para el talante libertario... “Incorporar” marginados al Sistema, llevar oprimidos a la aceptación de lo Dado, nada tiene de práctica antagonista. Para ello existe ese “taller de reparaciones” y ese “muro de contención” que llamamos Trabajo Social; y ya son bastantes los “profesionales” o “aficionados” que se entregan con pasión a esa lubricación de la máquina capitalista, a su engrase optimizador. Estos socialcánicos se apuntarán a los programas de alfabetización y contribuirán a que los oprimidos y explotados se parezcan cada día un poco

más a ellos mismos, a esa Subjetividad Única que propenden y que pasa por la admisión — con quejas menores— de lo Establecido, por la carrera hacia la centralidad del Sistema.

En segundo lugar, y por responder con un poco de orden a vuestras preguntas, ha quedado claro, desde los estudios clásicos de **P. Bourdieu**, **J. C. Passeron**, **R. Establet**,... y los análisis posteriores de **I. Illich** para América Latina, **C. Lerena** y otros para España, etc., que la Escuela en muy escasa medida promueve la movilidad social: sitúa a cada uno, más bien, en su puesto de salida y reproduce la estructura social con pequeñas excepciones individuales que alimentan el sueño de la “escalada”. Nada que celebrar en ese “ascenso”, y lo digo porque fue mi caso, que pasé del lumpen a la clase media, del mal-estar al mal-hacer... Los hijos de las clases dominantes siguen accediendo a los mejores empleos y a los puestos de responsabilidad en las empresas o en las administraciones, mientras que los estudiantes de origen social humilde son canalizados hacia los escalafones medios o bajos de la escala laboral: esto es sabido. Como también se sabe que hay excepciones, y que el sistema selecciona y encumbra a determinados exponentes de las fracciones sociales oprimidas, para erigirlos en “malinches”, en kapos dorados, en minorías asimiladas, gentes *reclutadas* (buen sueldo, prestigio social) para acabar con los dispositivos de resistencia y los esfuerzos autónomos de su propio pueblo, como señalara **D. Provansal**. De este malinchismo sangriento han sabido demasiado los pueblos originarios de América Latina, los grupos nómadas, las aldeas de pastores, los colectivos suburbanos de las ciudades... Y tenemos, al fin, indígenas en los partidos políticos, en el parlamento, en el senado, en las alcaldías, en la jefatura del gobierno; gitanos en las Universidades y en Asociaciones que claman por la integración; pastores convertidos en empresarios ganaderos que contratan a sus vecinos para conducir el rebaño; sindicalistas y otras alimañas corporativas que declaman en representación de los pobres,... Si la movilidad social fuera verdad, no habría nada que festejar en ello, pues el sistema se robustecería asimilando a hipotéticos descontentos; siendo mentira, cabrá lamentar siempre que forje, a modo de excepción y para sostener el sueño americano, una capa hedionda de judas y malinches burocratizados.

Sospecho, no obstante, que el Reformismo Pedagógico pronto abordará con seriedad la cuestión de la movilidad social, pues el Sistema no ve en ella el menor peligro, antes al contrario. Las clases sociales se pueden preservar sin problemas en su relación de explotación, en su disimetría fundamental, “refrescando” al mismo tiempo el conjunto de personas que las componen, con ascensos y descensos, trasvases y puertas giratorias. De hecho, se conservarán mejor como entidades contrapuestas, basadas en la inequidad, si pierden lo que todavía retienen de “casta” y se hacen porosas, permeables. Un horizonte en el que, gracias a la Escuela, los hijos de los pobres pueden convertirse mañana en padres de los ricos, en el que cabe perfectamente ascender en la escala de la propiedad y del consumo, en absoluto desagrada a nuestros “humanizadores” del Capitalismo. Y creo que las Escuelas Renovadas que ya se están fraguando incorporarán con rigor esa exigencia, hoy no lograda plenamente, de facilitar y procurar la movilidad social. Muy poco que aplaudir en esto: lo Establecido se hace así más admisible y se dibuja una vía individual de escape de la penuria y de la explotación desde dentro del Sistema, en el propio Sistema, trepando por el Sistema. América del Norte se presentó como la Tierra Prometida para ello: todos pueden emanciparse económicamente, liberarse de la esclavitud laboral, pasar de púas a martillos, de explotados a explotadores, de víctimas a verdugos, de siervos a amos, de desposeídos a propietarios, y eso es todo lo soñable, el Paraíso en esta vida. Fuera de esa meta, de esa finalidad, administrada por el Sistema, para la que la Escuela pretenderá ser una herramienta, no hay nada, salvo el desierto.

Termino esta entrevista, amigos, con la sensación de que es ahora cuando deberíamos empezar a hablar; cuando, después de habernos saludado protocolariamente, estamos de una vez en situación de compartir pensamientos y experiencias. “El principio está al final”, se ha dicho...

Muchas gracias por concederme la ocasión de repensar estos asuntos, a la luz de vuestras realidades latinoamericanas.

Pedro García Olivo

www.pedrogarciaolivo.wordpress.com