

La escuela crítica y sus enemigos

David P. Montesinos

David P. Montesinos Martínez es director del Seminario de Filosofía en el IES Músic Martín i Soler de Mislata (Valencia). Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Doctor en Filosofía por el departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación con la tesis doctoral «El poder y los signos. Baudrillard y la incertidumbre de la crítica». Ha publicado *El poder y los signos. Baudrillard y la incertidumbre de la crítica* (Publicacions de la Universitat de València, 2003) y *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro* (Madrid, Editorial Popular, 2007).

LA EDUCACIÓN DEVASTADA, UN TÓPICO FÁCIL

Sobre los jóvenes creemos saber que son nihilistas, indolentes y, con frecuencia, violentos. Indulgencia excesiva por parte de padres y maestros, impunidad derivada de un sistema penal blando, debilitamiento de la cultura del esfuerzo en el fango del culto al yo y el hedonismo consumista, sustitución del principio de autonomía y responsabilidad por la «ética indolora»,¹ desautorización de la escuela... Pensemos en acontecimientos como el de Pozuelo en el verano de 2009,² el barrio de Gràcia en Barcelona,³ o las frecuentes noticias sobre menores que atacan a sus profesores, padres que denuncian avergonzados a un hijo que los maltrata, acoso, agresiones sexuales... Todo este catálogo de horrores que se han vuelto recurrentes en los media parecen abocar irremediabilmente a la misma conclusión: la juventud en la sociedad tardoindustrial es un proyecto fracasado. Ante ello, quienes ejercemos la docencia nos aliviarnos por sentirnos, al fin, acompañados: la tribu ha descubierto que este no es *nuestro problema*. Se socializa el dolor, el mal no está sólo en las aulas, transita de éstas a los hogares y recorre las calles infectando al conjunto de la comunidad.

Pero no es tan sencillo. Hay quien astutamente invierte el sentido de esta reflexión para reprochar a los educadores que imploran ahora la protección de unas instituciones cuyo descrédito han fomentado durante décadas desde las aulas. Desde este ángulo de visión, se interpreta que, a partir de los años sesenta, la escuela ha sostenido un discurso progresista basado en el principio de que se podía liberar a los individuos desasiéndolos desde niños de la influencia represora de la familia, de la iglesia, de la *sociedad* en definitiva. Ahora, acobardada ante su propia criatura, llama al antiguo enemigo en su socorro, de ahí que muchos institutos pidan más vigilancia policial en los alrededores del recinto, mayor rigor sancionador en los reglamentos o padres menos indulgentes ante la vagancia de sus hijos. Llega el momento soñado para el pensamiento reaccionario de ajustar cuentas con las «nuevas pedagogías».

Entre la conmisericordia y el reproche no hay tanta distancia como podría pensarse: ambas actitudes comparten el prejuicio de la actual inoperancia de la escuela, un principio que, por lo visto, está demasiado presente en la imagen que los profesionales tienen de sí mismos.

«Para que se pueda volver a dar clase». Este fue el eslogan de campaña para unas elecciones de un sindicato de profesores. El profesor convertido en una especie de agente del orden público, pero indefenso: la víctima perfecta. El estado de opinión que presento encuentra refuerzos de prestigio como el de Mario Vargas Llosa. Publicado en el verano de 2009, su artículo «Prohibido prohibir» corrobora este paisaje dantesco y asigna culpabilidades con rotundidad. El escritor peruano alude a un reportaje que dice haber visto años atrás en televisión y que retrataba la vida de los docentes de un liceo a las afueras de París, con mayo-

1. Tomo la fórmula del célebre ensayo de Gilles Lipovetsky, citado en la bibliografía.

2. Pozuelo tiene una de las rentas per cápita más altas del Estado. El violento y masivo altercado con la policía, con asalto a la comisaría incluido, fue objeto de numerosos artículos de fondo sobre el nihilismo y la intransitividad política de las nuevas formas de protesta juvenil, siempre con el fenómeno del botellón como tema estrella.

3. En el caso de este popular barrio barcelonés los conflictos se asocian a «grupos antisistema, nacionalistas radicales, okupas, etc», aunque el asunto del botellón se encuentra también en el trasfondo.

ría de alumnos provenientes de la inmigración magrebí, subsahariana o latinoamericana. La violencia entre alumnos, o de estos hacia los profesores, se había institucionalizado de tal manera que los docentes se las habían tenido que ir ingeniando para garantizar su seguridad con estrategias más propias de quienes, por ejemplo, viven escoltados bajo amenaza terrorista. El dedo acusador se levanta entonces –¿lo adivinan?– contra el Mayo francés.

Se ha hecho recurrente ver al 68 convertido en fuente venenosa de todas las desdichas. Lejos de dar por muerta su revolución y certificar su fracaso, algunos como Sarkozy han optado por desenterrarla para acusarla de casi todo, lo cual ayuda a ganar elecciones, ridiculizar a la *gauche divine*⁴ y justificar los propios dislates cuando uno ya gobierna. No consta que la escuela francesa haya sanado de sus males desde que Sarkozy dirige el país; en cualquier caso es dudoso que las indiscutibles bondades de la red pública escolar francesa se deban a quienes, como él, piensan que la mano dura y el recorte de derechos es la mejor vía cuando se trata de solucionar conflictos sociales.⁵

«Prohibido prohibir», Vargas Llosa se sirve de aquella fórmula de pared y spray tan asociada a las revueltas del 68 para convertirla en el principio del fin. ¿El fin de qué? Del único ideal imprescindible para toda trama educativa: la autoridad. Revolución retórica con un inane culto a lo simbólico y sin capacidad real para dañar el sistema de poder, la denuncia mayista de la autoridad sólo contiene glamour... Vargas Llosa no ve en ello más que consecuencias nefastas:

En ningún campo ha sido esto tan catastrófico para la cultura como en el de la educación. El maestro, despojado de credibilidad y autoridad, convertido en muchos casos en representante del poder represivo, es decir, en el enemigo al que, para alcanzar la libertad y la dignidad humana, había que resistir, e, incluso, abatir, no sólo perdió la confianza y el respeto sin los cuales era prácticamente imposible que cumpliera eficazmente su función de educador –de transmisor tanto de valores como de conocimientos– ante sus alumnos, sino de los propios padres de familia y de filósofos revolucionarios que, a la manera del autor de *Vigilar y castigar*,⁶ personificaron en él uno de esos siniestros instrumentos de los que –al igual que los guardianes de las cárceles y los psiquiatras de los manicomios– se vale el establecimiento para embridar el espíritu crítico y la sana rebeldía de niños y adolescentes.

Pese al prestigio de su autor, desecharía por irrelevante este artículo de no ser porque transmite un estado de opinión muy extendido cuya argumentación es básica pero sumamente eficaz: hay indolencia y agresividad en las aulas, *ergo* el error es de quienes han propagado la cultura de la tolerancia. No debemos soslayar el poder de seducción que esta ecuación tan concluyente ejerce sobre un amplio sector de profesionales de la enseñanza, muchos de ellos votantes de izquierda, los cuales hablan con cierta nostalgia del franquista régimen escolar en que se criaron o dan cancha a sus rivales ideológicos al aducir que sobran derechos para los alumnos y que hace falta un sistema disciplinario más rigurosamente punitivo. El premio por habitar esta paradoja es sustancioso: uno cree saber siempre dónde radican las causas de la conflictividad y el fracaso escolar y, lo que es todavía mejor, sabe siempre a quién echarle las culpas.

Ubicados dentro del mismo paisaje ideológico, pero con un conocimiento de causa mayor, encontramos a autores como Ricardo Moreno Castillo, cuyo *Panfleto antipedagógico*⁷ encuentra en la LOGSE el pecado original de la destrucción del sistema educativo español, con la Enseñanza Secundaria –antes Enseñanza Media– como principal damnificada. Como su título indica, el texto es un ajuste de cuentas con la pedagogía, o,

4. Denominación con la que suele ridiculizarse a una izquierda presuntamente intelectual, distinguida y burguesa, una izquierda con los pies lejos del suelo asociada a consignas pueriles e irresponsables como «pedir lo imposible» de los jóvenes del 68.

5. La imagen de Nicolas Sarkozy adquirió decisiva popularidad en el electorado cuando llamó «basura» a quienes protagonizaban los disturbios en los banlieu de París y prometía aplicar mano dura.

6. Se refiere a Michel Foucault.

7. El texto al que me refiero es el que inicialmente colgó su autor en la Red y sin copyright. Debido a la afluencia de descargas optó por publicar una versión ampliada que puede encontrarse en la Editorial Leqtor.

para ser más preciso, con la por el autor llamada «nueva pedagogía». Aunque no se compartan las contundentes interpretaciones que expone, no debemos dejar de concederle cierta relevancia. Si ha sido tan leído y aclamado entre los claustros de profesores es porque, de alguna manera, conecta con un estado de opinión que habitaba ya las salas de profesores antes de la aparición del escrito.

El principio motor del *Panfleto* es el de que la crisis de la escuela no es consecuencia, como suele decirse, ni de la dificultad que los nuevos órdenes sociales crean para hacer viable el proceso educativo –llámese capitalismo de consumo, crisis de los valores del esfuerzo o desorden de la familia–, ni de la falta de recursos destinados a las redes de centros. El problema es la LOGSE, así de sencillo. Inspirada en la «nueva pedagogía», los tecnocráticos y falazmente progresistas principios de la ley que vino a revolucionar la enseñanza en España hace veinte años enmascara, siempre según Moreno Castillo, el más ruin y siniestro de los propósitos: convertir las aulas en aparcamientos para alumnos.

Uno de los argumentos más insistentes del texto es el que dice reivindicar la dignidad del ejercicio memorístico. Sintiendo en controversia con las modernas pedagogías, que supuestamente detectan en la memoria un poso autoritario, Moreno explica que arrancan de la errónea contraposición entre ésta y la inteligencia. En esta obsesión tan destructiva, Moreno ve los rastros de cierto trauma ideológico de implantación colectiva y raíz generacional:

Se comprende que un profesor de hoy no quiera que sus alumnos pasen por lo que tuvo que pasar él, cuando le hicieron aprender de corrido el catecismo o las comarcas de toda España (7).

A continuación se lanza ácidamente el autor contra algunos de los tópicos pedagógicos que envolvieron la cultura que dio a luz la LOGSE. Por ejemplo, la motivación. Para Moreno, la insistencia en convencer a los docentes de que debemos «motivar» a nuestros alumnos es consecuencia del debilitamiento del principio de esfuerzo. Otro principio logsiano, directamente vinculado al anterior, que irrita al autor del *Panfleto antipedagógico* es el referente a la actitud, es decir, el que se asocia a las buenas intenciones del estudiante, el cual, durante la ESO, tendría derecho a aprobar curso tras curso sólo por el hecho de mostrar buena disposición en clase y no ser exageradamente perezoso. Para Moreno, esta filosofía termina siendo nefasta, pues instaura en el alumno la confortable convicción de que no da para más y no tiene por qué esforzarse para llegar más lejos. En el trasfondo de ambos principios hallaríamos toda una filosofía educativa, la cual se construiría desde el principio de igualdad, otra de las aspiraciones *logsianas* por excelencia. En aras de evitar el elitismo de la escuela tradicional, las nuevas leyes escolares habrían terminado por aplicar en la práctica el principio de «igualar por abajo», lo que produce el doble y perverso efecto de castigar la brillantez académica y reforzar el derecho de los torpes y los mediocres a obtener titulaciones superiores.

Llegado a este punto en la lectura del *Panfleto*, empieza a asaltarme la sospecha de que Moreno considera un retroceso la integración en las aulas de los alumnos con dificultades educativas, que es uno de los logros incuestionables de las reformas educativas gestadas en España desde los años ochenta. ¿Acabaría este profesor con las adaptaciones curriculares, los programas de refuerzo, las aulas de incorporación idiomática o las horas de pedagogía terapéutica? Me refiero a toda la larga serie de figuras que se han ido aplicando en escuelas e institutos para atender la necesidad de compensar las deficiencias educativas que, por todo tipo de motivos, padecen una gran cantidad de los alumnos que

nos encontramos en los centros. Comparto la sensación de que la sobrecarga de trabajo de compensación y atención a la diversidad en los centros puede hacer descender la calidad de la docencia sobre el global del alumnado. Pero ese es un problema que alimentan quienes, desde el poder político, administran programas ambiciosos sin proveer los recursos adecuados para llevarlos a cabo, empezando por las ratios de aula. La alternativa a ese mal es otra política educativa, no acabar con la preocupación por los alumnos con dificultades. Es fácil tener un aula repleta de alumnos brillantes, pero es una ingenuidad pensar que impartir clase a buenos alumnos debe ser la única tarea de la escuela.

Eludida esta problemática, el autor concentra su atención en los alumnos disruptivos, que solo son una fracción de lo que yo llamaría alumnos problemáticos, pero que obtienen un protagonismo casi obsesivo en el texto que tratamos. Este ámbito de preocupación se asocia a otro de los principios falaces que atribuye Moreno a la LOGSE: el del carácter obligatorio de la enseñanza:

En nuestra enseñanza obligatoria no es obligatorio estudiar, porque aunque no estudies durante el curso tampoco tendrás que hacerlo en el verano, no es obligatoria la asistencia (es cierto que mandan las faltas a casa, pero no es un delito no ir a clase), no es obligatorio respetar a los profesores, y tampoco lo es respetar el derecho de los compañeros que están interesados en aprender (...). No es cierto que exista enseñanza obligatoria, aunque se llame así, si no se castiga severamente a los que no estudian la lección y alborotan en clase (20-21).

No dudo que un concepto tan complejo y ambicioso como el de la enseñanza obligatoria puede crear situaciones indeseables en la escuela si no se articula debidamente, cosa que –como creemos la mayoría de los profesionales– no se ha hecho. No obstante, la solución quirúrgica de Moreno –*solución final* en cierto modo– se antoja demasiado fácil:

... no es necesario que un muchacho cuya ilusión es aprender a arreglar motos tenga que estar, de los doce a los dieciséis años, oyendo hablar de cultura clásica y de otras cosas que le aburren soberanamente (22).

Para Moreno, ni siquiera es, como en la EGB clásica, la edad de catorce años la adecuada para que un mal alumno pierda de vista a sus compañeros de clase: lo debe hacer desde los doce. No acabamos de saber cómo diseñaría nuestro autor la nueva Formación Profesional, donde suponemos que los niños a partir de doce años se limitarían a arreglar motos y no asistirían a un aula, o si por el contrario podrían quedar tranquilamente fuera de toda la red escolar, cosa probable teniendo en cuenta la hostilidad que el texto destila hacia la obligatoriedad de la enseñanza. La otra línea, la buena, la de los que sí quieren estudiar, se concretaría en un bachiller desde los doce hasta los dieciocho años... Una propuesta *nueva* pero que recuerda sospechosamente al modelo anterior a la EGB y el BUP. La obvia objeción de que un niño de doce años carece de la madurez mental suficiente para tomar una decisión tan trascendente para su vida es repetidamente atendida por el autor en el texto pero nunca contestada; simplemente cree que las consecuencias de que el mal alumno no pueda marcharse son peores.

Por el camino, y hasta que el proyecto cale entre los políticos, la propuesta de Moreno es reforzar el sistema disciplinario, como advertimos en el delirante pasaje donde revela una soterrada nostalgia por los tiempos en que a los profesores se les toleraba –y aún se les aconsejaba– la aplicación del castigo físico.

...los modales se imponen, no se pueden dialogar y razonar, porque los modales son precisamente la premisa indispensable que hace posible el diálogo. Y si para imponerlos se hace necesaria una bofetada, pues adelante (30).

La tentación de arrojar en ese momento de la lectura el texto a la papelera debe dejar paso a una pregunta: ¿por qué los modales no habrían de razonarse? Atender a este interrogante, clave en los debates sobre el estado de la escuela española, me parece esencial. Pero Moreno Castillo lo tiene claro:

Si una norma la manda el profesor debe ser respetada, precisamente, porque la manda el profesor. Y si a algún alumno no le gusta, que se esfuerce por sobrellevarlo con paciencia. Es un esfuerzo muy sano (34).

Moreno da por supuesto que las normas que impone un profesor son siempre valiosas de por sí. «Se le pide que se quite la gorra, no que se ponga una nariz postiza», dice. El problema es que, con arreglo al carácter incuestionable de la norma, nos quedamos sin saber por qué el alumno habría de negarse a ponerse una nariz postiza si se le antojara exigirselo al profesor de turno.

La declaración final del texto, cuando afirma que «la enseñanza participativa es un disparate», nos saca de dudas respecto a las dimensiones del órdago que Moreno Castillo lanza contra la pedagogía contemporánea. En ningún momento se refiere a Piaget, las teorías constructivistas y cognitivistas del aprendizaje o la tradición de las escuelas progresistas o libertarias. En el presupuesto pedagógico de la implicación del docente en los procesos de aprendizaje sólo ve la ingenuidad de los profesores que imponen trabajos en vez de exámenes a los alumnos, unos trabajos que los alumnos se limitan a copiar de Internet. En el carácter activo y participativo del aprendizaje solo advierte la maniobra para restar peso al protagonismo del profesor en el aula, hasta el punto de convertirle en una figura poco menos que sobrante.

Lo grave no es la propuesta implícita de expulsar a pedagogos y psicólogos de la escuela; lo realmente preocupante es que Ricardo Moreno Castillo y quienes comparten su ideario están desacreditando, acaso inconscientemente, la herencia de una filosofía de la escuela que, mucho más allá de lo que ha sido la LOGSE, sostiene el principio de que es posible mejorar la condición humana y el bienestar de las comunidades a partir de la educación.

MÁS ALLÁ DEL 68 Y DE LA LOGSE

La hipótesis que pretendo sostener aquí, una vez expuesto un estado de opinión muy extendido dentro y fuera del gremio docente, es que la preocupante situación actual de la enseñanza en España no es consecuencia del influjo de las filosofías pedagógicas progresistas, tal y como se desprende explícitamente del artículo de Vargas Llosa y de forma latente del de Moreno Castillo. En otras palabras: no son los impulsos de renovación pedagógica, inspirados en el principio de crear una sociedad emancipada a partir de la escuela, los que han devastado el sistema educativo.

Un autor poco sospechoso de progresismo, Daniel Bell, nos proporciona una clave en el más célebre de sus ensayos, *Las contradicciones culturales del capitalismo*: el capitalismo de nuestro tiempo ha perdido el referente espiritual que lo sustentó moralmente en el pasado. La descripción de la sociedad que hace Bell distingue el ámbito tecno-económico del cultural. La contradicción del capitalismo actual, y sus consiguientes con-

flictos sociales, provienen de la tensión entre una estructura socioeconómica burocrática y jerárquica y un orden ideológico que apuesta por la promoción del «yo». Por más que creamos en el carácter históricamente indisociable de capitalismo y democracia, Bell sostiene que el modelo de administración de la economía se halla en la actualidad desagregado de los referentes en que se concretan las aspiraciones democráticas. Esto no fue así en origen: en los albores del capitalismo moderno y durante siglos los valores que sustentaban la conciencia moral se acoplaban confortablemente al modelo productivo. Es esto lo que ha cambiado:

Los principios del ámbito económico y los de la cultura llevan ahora a las personas en direcciones contrarias (28).

Bell advierte que las grandes religiones han tratado históricamente de propiciar la restricción y moderar las conductas para concluir en que, con la crisis de la autoridad religiosa definitivamente manifiesta en el XIX, surgen los primeros brotes de adoración del «yo»...

Pero la ética protestante fue socavada, no por el modernismo, sino por el propio capitalismo. El más poderoso mecanismo que destruyó la ética protestante fue el pago en cuotas o crédito inmediato. Antes, era menester ahorrar para poder comprar. Pero con las tarjetas de crédito se hizo posible lograr gratificaciones inmediatas (...) Cuando la ética protestante fue apartada de la sociedad burguesa, sólo quedó el hedonismo, y el sistema capitalista perdió su ética trascendental. (...) El hedonismo, la idea del placer como modo de vida, se ha convertido en la justificación cultural, si no moral del capitalismo (33).

Podemos compartir o no la nostalgia del autor por los buenos tiempos de la fe, o su antipatía por el modernismo, pero considero oportuna la manera en que argumenta para definir el momento actual como «nihilista»:

... a falta de un pasado o un futuro, sólo hay un vacío (39).

¿Qué tiene que ver el diagnóstico de Daniel Bell con el tema de este artículo? Hagamos el esfuerzo de asociar el pensamiento de izquierda en general –y las pedagogías progresistas en particular– a todas esas corrientes que Bell identifica como «modernistas» o «culturas antagónicas» y nos encontraremos con lo que estamos buscando, por ejemplo el Mayo francés. No exculpa a los movimientos de protesta de los años sesenta por haber impugnado valores como la autodisciplina, la autoridad o la contención sexual. El problema está en que toda esa lógica de resistencia contra la llamada «ideología burguesa», que en realidad se masifica en los años pop, no hace sino acomodarse a un proceso que es interno a la evolución del capitalismo. Ciertamente la puesta en escena de una masiva representación de actitudes asociadas al hipismo, las drogas, el rock o la liberación sexual invitaron en su momento a pensar en una verdadera revolución a partir de la cultura. Lo que advierte Bell es que, en realidad, toda esta escenificación de la protesta, que alcanza su culminación en las barricadas de París o en el festival de Woodstock, sólo es la punta de un iceberg cuya base es el desarrollo cotidiano de los nuevos hábitos de consumo. La contracultura, presentada como una revolución contra el puritanismo y el anuncio de una transformación radical de las formas de vida, se rebela ante Bell como un fenómeno secundario, un efecto luminoso pero colateral de un proceso mucho más profundo:

La quiebra del sistema valorativo burgués tradicional, de hecho, fue provocada por el sistema económico burgués: por el mercado libre para ser precisos (64).

¿Cultura antagónica? No, en realidad, según la inspiración de Daniel Bell, el ataque contracultural a los modos de vida puritanos, su exaltación del placer sensual frente al ahorro y la renuncia a los impulsos, es la consagración de la ética del consumo, la cual viene a ocupar el lugar del sistema valorativo anterior, ya en bancarrota mucho antes por la propia dinámica del capitalismo.

Pues bien, tratemos de extender este estilo de análisis a la cuestión que nos ocupa. Escuchando a Sarkozy o a Vargas Llosa, se diría que los desórdenes de los suburbios en las ciudades europeas, y por tanto en escuelas e institutos, son consecuencia de las prédicas sesentayochistas a favor de la tolerancia y en contra de la moral tradicional de la sociedad burguesa. En contra de lo que podemos aprender del análisis de Bell, el trasfondo de estos planteamientos y otros similares siempre se repite: «modernismo» o «cultura antagónica» que encarna la filosofía pedagógica de izquierda ha acabado con los principios de autoridad, mérito, disciplina y esfuerzo sin los cuales la escuela queda devastada.

Con independencia de que yo no comparta la valoración despectiva de Daniel Bell respecto a la «cultura antagónica» –sobre todo de los movimientos de emancipación de los años sesenta– creo que su análisis desvela la contradicción de los diagnósticos que sobre las causas del actual mal de escuela se nos ofrecen. De una vez por todas: la crisis de la escuela –en Europa y, en especial, en España– no es producto del influjo que sobre el sistema educativo ha tenido el pensamiento de izquierda. La crisis de la escuela es consecuencia de la dejación que la sociedad ha hecho respecto de la exigencia moral de formar a sus jóvenes. La lógica del consumo, su hedonismo vacío, su culto a un yo «blando» y su eliminación del esfuerzo y la disciplina a favor de la satisfacción inmediata, tienen un efecto devastador sobre la escuela. Así, la omnipresencia en las aulas de hábitos inasimilables a la formación en valores y a la vocación de estudio son consecuencia de la mutación histórica del capitalismo ascético hacia el capitalismo de consumo. Y eso no es un invento ni de Marcuse, ni de Danny el Rojo... Ni tan siquiera de la LOGSE.

EN DEFENSA DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

«Educar contra Auschwitz», o mejor, educar para evitar que Auschwitz se repita: en esa fórmula tan sencilla resume hace más de medio siglo T. W. Adorno lo que significa educar para la emancipación. Asumo con todas sus consecuencias esa consigna como el desafío que otorga sentido a la profesión de docente, aun a riesgo de que el marco histórico desde el que cobra sentido cuando Adorno la formula nos parezca lejano. A mí no me lo parece o, para ser más exacto, la filosofía desde la que se enuncia tal consigna tiene una absoluta vigencia. Demostrarlo nos autorizará para eludir la farragosa tarea de reivindicar aquí a Piaget, a Vygotsky y a todos los que desde el estudio de los procesos cognitivos han sido capaces de explicar el carácter constructivo del aprendizaje. No me referiré a ellos, aunque sí creo pertinente advertir del peligro de hablar de «nuevas pedagogías» sin saber establecer –aunque sólo sea por prudencia y por respeto intelectual– las oportunas distinciones

Es obvio que en el seno de las ciencias de la educación existen concepciones diversas y a veces opuestas. Acaso la LOGSE no supo, en origen, desembarazarse de cierta tendencia tecnocrática más preocupada por legitimar el lugar de los expertos en pedagogía que por propiciar la incorporación de espacios de libertad a la escuela. Eso justifica la sospecha –muy extendida entre los docentes españoles– de que las reformas educativas imple-

mentadas desde los ochenta son la consecuencia de un proyecto totalitario urdido por la «secta pedagógica». Sospecho que algunos compañeros, sinceramente vinculados a las ideas de izquierda, han prestado oídos a discursos como el del *Panfleto antipedagógico* por la sensación de que han sido apartados de la gestación de las leyes educativas por los políticos en favor de presuntos «expertos» que, no habiendo pisado un aula, parecen arrogarse el derecho a decidir qué función tiene la escuela, cuáles son los saberes válidos y cómo los profesionales debemos entender a pie de obra la relación con los alumnos. Tendencias tan irritantes como la de hacer proliferar farragosas jergas tecnocráticas o insistir a los profesores en que reciclarse consiste en asistir a reuniones y cursos, en los cuales uno sólo aprende a manejarse con más soltura entre sus tediosas y crecientes obligaciones burocráticas, son ejemplos de ello.

La irritación debe devolvernos a la consigna de Adorno. Sí, pero ¿cómo evitar recaer en la barbarie?: entendiendo que hemos de educar para la autorreflexión crítica. Esa propuesta resume la dificultad creciente del desafío al que nos enfrentamos en una sociedad cada vez más exhaustivamente administrada, donde crecen los motivos para convertirnos en seres heterónomos, esbirros de un kafkiano sistema de normas y reglamentos ante cuya lógica la razón queda arrinconada. Frente a ello Adorno reivindica el ejercicio de la resistencia:

La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego (1967: 84)

El riesgo de la recaída en la barbarie no parece producto de la neurosis de Adorno por los acontecimientos que vivió. Si le leemos atentamente, advertimos que el espíritu del capitalismo especulativo que forjó la locura de Auschwitz no ha desaparecido. Es discutible que estemos tan lejos como nos creemos de las alambradas y los cuerpos escuálidos en un tiempo donde la pobreza amenaza por todas partes a las islas de la opulencia. Nos enfrentamos al riesgo de una gran degradación moral y paradójicamente revestida de administración científica: la solución es educar para la emancipación, es decir, enseñar críticamente para recobrar la dignidad y la libertad.

El mensaje que desde el doloroso ecuador del siglo xx nos envía Adorno en sus textos sobre educación queda muy lejos, por ejemplo en la valoración del concepto de autoridad, de algunos de los que aquí hemos analizado. Frente al odioso blindaje contra el cuestionamiento de la autoridad y las normas que algunos proponen, Adorno reivindica al mismo tiempo la necesidad de la autoridad y de su cuestionamiento como única posibilidad de luchar contra la heteronomía y la servidumbre:

...el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de autoridad. Pero esto no debe ser malentendido, ni debe dar pie, en modo alguno a abusos; no hay que magnificar este estadio ni menos hay que aferrarse a él, porque quien así procede se ve expuesto no sólo a mutilaciones y deformaciones psicológicas, sino a estos fenómenos de inmadurez y falta de autonomía, en el sentido de una idiocia sintética que hoy nos vemos obligados a constatar en cada esquema. (1988:121)

El eco del ideal de la escuela como fuente de emancipación llega desde los textos de la Escuela de Francfort a los revolucionarios del 68 por la vía del freudomarxismo y Herbert Marcuse. No debemos sin embargo soslayar lo que los aires del estructuralismo, toda-

vía frescos en aquel momento, aportaron a aquel gran movimiento de masas para que cuajara un ideario que sólo al precio de una deshonesto banalización, como la que realizan Sarkozy o Vargas Llosa, podemos reducir al simplismo de ciertos eslóganes más o menos pintorescos como el de «prohibido prohibir».

8. En *Homo academicus*, Bourdieu analiza, a mi entender como voz sumamente autorizada, las condiciones de posibilidad del Mayo francés.

Muy trascendente es en este sentido la figura de Pierre Bourdieu.⁸ La apropiación peculiar que este autor efectúa de la metodología estructuralista supone hacer explícitas las relaciones de poder existentes, sacar a la luz los mecanismos de dominación de clase propios del capitalismo, convirtiéndose la escuela por ello en foco esencial del análisis. Es esencial descubrir el matiz que, respecto a la hegemonía de clase, advierte Bourdieu, quien parte del principio de que la clase dominante ya no gobierna abiertamente, no coacciona de forma violenta a los dominados.

Nos encontramos ante un concepto relevante, la violencia simbólica, sustituto de la coerción física y que se ejerce sobre todo en la escuela como un dispositivo reproductor de las relaciones desiguales. Requiere la adhesión del sometido, el cual no dispone de otro instrumento de conocimiento que el que le suministra el dominador, lo cual otorga apariencia de *normalidad* a la relación de dominio.⁹ No hay duda de que críticas como la de Bourdieu lanzan un inquietante desafío, en forma de interrogación, sobre la legitimidad de las instituciones educativas en el capitalismo. La agudeza de esta mirada consiste en descifrar todos los «impensados» sobre los que se alzan categorías tradicionalmente no cuestionadas como la del éxito académico. Los mecanismos que determinan el éxito y el fracaso son muy primarios y arrancan de determinaciones sociales y familiares.

9. Un ejemplo de aplicación de este método es el que descubre que la división género es resultado de un gran trabajo de socialización que cristaliza como *habitus*, es decir, como verdad natural.

Creo, pese a algunos excesos que hicieron fortuna entre los que levantaron las barricadas de París, que el análisis de Bourdieu abre algunas sendas que interesa rastrear, siempre y cuando sepamos no trasladar a la escuela más responsabilidades por la desigualdad social que las que realmente le competen. Cuando Bourdieu explica que la delincuencia juvenil está asociada directamente al fracaso escolar nos ilumina tanto como cuando desenmascara el perverso doble juego de la gestión política de la escuela: el gobernante quiere los beneficios de una élite escolar de individuos altamente especializados por un lado y, por otro, la adaptabilidad, movilidad y flexibilidad, en definitiva, la docilidad, de una enseñanza general somera y superficial. La miseria de la educación consiste pues en que los liceos crean «excluidos de interior». La conclusión que en sus estudios posteriores ha ido madurando Pierre Bourdieu demuestra que la atención que se le dispensó en el 68 no fue caprichosa: la escuela institucionaliza la precariedad; el neoliberalismo que hemos conocido junto a Bourdieu desde los ochenta propone un destino siniestro para nuestros escolares: esas ficciones de trabajo ahora llamadas «contratos basura».

Parece imposible no obstante bosquejar el paisaje ideológico de las pedagogías asociadas al Mayo francés sin aludir a la figura de Herbert Marcuse, considerado como el gran «filósofo de la rebelión juvenil».¹⁰

10. Así lo denomina Jürgen Habermas en *Respuestas a Marcuse* (11).

Marcuse tuvo el mérito de adaptar al peculiar desorden cultural de los sesenta la potente fundamentación filosófica proveniente de la escuela de Frankfurt. Su propósito es sustituir la sociedad de la dominación por un modelo civilizatorio superior. Para ello es preciso desmitificar la fe en el progreso entendido como conquista de la naturaleza, cuyos reflejos ideológicos son la mercantilización de los bienes humanos propia de la sociedad

11. En una civilización represiva la muerte misma llega a ser un elemento de represión. Ya sea que la muerte sea tenida como una amenaza constante, o glorificada como sacrificio supremo, o aceptada como destino, la educación para el consentimiento de la muerte introduce un elemento de rendición dentro de la vida... (1981: 217-8).

de consumo, o la adoración por el éxito y la eficiencia. Este planteamiento, barrunta ya en *El fin de la utopía* el protagonismo revolucionario que, sin detrimento de la clase obrera, puede empezar a tomar en esa época la juventud estudiantil. La «lucha en favor de Eros»¹¹ entendida como la oposición al concepto freudo-marxista del *tanatos*, que simboliza la pasiva obediencia al orden político y a la cultura de negación del placer, encuentra en la juventud a sus nuevos adalides. Marcuse reconoce en aquellos movimientos de contracultura no sólo el inconformismo o la renuncia a hacer la guerra en el Vietnam, sino un verdadero proyecto de transformación de las formas de vida pública y privada.

No hay duda de que el gran momento para hacer la revolución a partir de *Eros y civilización* o *El hombre unidimensional* ya ha pasado... Tanto como podemos ahora hablar del fracaso del 68. Quizá Marcuse esperó demasiado de las inconsistentes generaciones de estudiantes, provenientes por lo general de sectores pequeñoburgueses. Sin embargo, tuvo el mérito de saber vincular, al contrario que Adorno, la teoría crítica a una praxis política definida, con lo cual me refiero más a la ocupación asamblearia de aulas y despachos de La Sorbona que a las barricadas del barrio Latino. Además, al contrario que la ortodoxia marxista, intuyó la crisis del protagonismo revolucionario de la clase proletaria, así como el agotamiento de las organizaciones partidarias tradicionales. Lo realmente importante es que Marcuse supo atisbar en la contestación juvenil de ambos lados del Atlántico la energía para combatir la miseria de las formas tecnoeconómicas desde principios pacifistas, ecológicos o feministas, principios en suma propios de una vanguardia juvenil que –lejos de la ortodoxia estalinista– proyectaba combatir la lógica alienante y deshumanizadora del nuevo capitalismo. Más allá del cuestionamiento del sistema universitario es evidente que, desde Marcuse, encontramos en las aulas la simiente para el nacimiento y desarrollo de la cultura antagónica. Sólo así es posible entender que una revuelta estudiantil –presuntamente iniciada con simples pretensiones de reforma académica organizativa– terminara induciendo a la huelga a millones de trabajadores franceses.

¿Hubo, pese a todo, apropiaciones abusivas del discurso de la pedagogía libertaria? Desde luego. Consignas como «Prohibido prohibir» reducen su trascendencia a la coyuntura conflictiva en que hicieron fortuna: tan solo un eslogan, por más que el estilo de tolerancia pasiva y cínica que supuestamente preside la escuela actual parezca deberle mucho. En la medida en que ciertas consignas del 68 reproducen irreflexivamente clichés como el de que «el recinto educativo es carcelario y el docente un carcelero», nos quedamos en visiones demasiado estrechas de una tradición de filosofía de la escuela que tiene derecho a esperar algo mejor de nosotros.

Estaría dispuesto a aceptar las responsabilidades de ciertos planteamientos libertarios radicales en la actual desestructuración de la escuela de no ser porque –vuelvo a insistir en ello– creo que dicho desorden es fruto de la evolución del capitalismo mucho antes que de la contracultura o, como diría Daniel Bell, de la cultura antagónica. Si todos los impulsos de renovación educativa que he reivindicado en este artículo se redujeran a los simplismos del corte «Prohibido prohibir» sería menos crítico respecto a diagnósticos de la condición educativa actual que he tachado de equivocados, ideológicos y reaccionarios.

Lo que debemos advertir en las soflamas de Vargas Llosa o Moreno Castillo contra las «nuevas pedagogías» es que dejan intacto el auténtico problema: ¿cuál es la naturaleza de

la crisis que afecta a la escuela en las sociedades actuales y cómo debe ésta reubicarse ante dicha crisis? Los planteamientos reduccionistas y un tanto nostálgicos que hemos analizado concentran su rencor en las pintadas del 68 o en la LOGSE porque con ello eluden acudir a un trasfondo mucho menos fácil de identificar, el de que nos encontramos ante una creciente complejidad social. Fenómenos como la caída de las viejas imágenes del mundo, sustituidas por la lógica del consumo, o la fractalización de instituciones clave como la familia han descargado sobre la escuela una inmensidad de retos y dificultades novedosas. Que este proceso está destinado a complicar la gestión de la enseñanza, y que eso produce angustiosos conflictos, bloqueos y desajustes, es tan cierto como que ni el libertarismo del 68 ni los tecnócratas de la LOGSE han inventado todo este paisaje.

Sea como sea, debemos resistirnos tanto a la melancolía como al cinismo y recordar que la escuela se legitima como bien público y que la docencia extrae la dignidad de su carácter vocacional. Si pretendemos devolver la autoridad a la escuela desde el castigo y la segregación sólo agravaremos los problemas actuales. Debemos inspirar en nuestros alumnos la construcción de una verdadera identidad política basada en un compromiso social capaz de instalarse críticamente en la verdadera gran disyuntiva de la escuela de nuestro tiempo: o valores consumistas y empresariales o valores cívicos.

No otra cosa significa educar para la democracia o, si lo preferimos, educar contra Auschwitz: educación crítica supone asumir que el conocimiento no es algo dado, sino una interrogación permanente, un inacabable esfuerzo colectivo. ■

<

Imagen de la página 74:
Autorretrato de Jean-Louis Murat
(1999)

Referencias bibliográficas

- ADORNO, Theodor W., — *La educación después de Auschwitz*, Conferencia emitida en la radio de Hesse en 1967, después integrada en *Consignas*, págs. 80-85, Buenos Aires, Amorrortu, 1993. Traducción de Ramón Bilbao.
- *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998. Trad. de Jacobo Muñoz.
- BELL, Daniel, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza, 2006. Trad. de Néstor A. Míguez.
- BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008. Trad. de Ariel Dillon.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II. Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1986.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1976. Trad. de Aurelio Garzón.
- HABERMAS, Jürgen, *Respuesta a Marcuse*, Barcelona, Anagrama, 1969. Trad. de Manuel Sacristán.
- LIPOVETSKY, Gilles, *El crepúsculo del deber. La ética indolosa de los nuevos tiempos*, Barcelona, Anagrama, 2005. Trad. Ana Bignozzi.
- MARCUSE, Herbert, — *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel, 1981. Trad. de Juan García Ponce.
- *El hombre unidimensional*, Barcelona, Orbis, 1984. Trad. de Antonio Elorza.
- *El final de la utopía*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986. Trad. de Manuel Sacristán.
- MORENO CASTILLO, Ricardo, *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Leqtor, 2006.
- VARGAS LLOSA, Mario, «Prohibido prohibir», *El País*, 26-7-2009.