

¿La escuela va bien?

(A propósito de la lectura del libro de Raimundo Cuesta: *Felices y Escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo.*)

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de Valencia

¡Llega el tiempo en que el hombre dejará de lanzar la flecha de su anhelo más allá del hombre, y en que la cuerda de su arco no sabrá ya vibrar!

Llega el tiempo del hombre más despreciable, el incapaz de despreciarse a sí mismo.

Nietzsche. *Así habló Zarathustra, Prólogo de Zarathustra.*

Como el lector y la lectora saben muy bien, el capitalismo no existe. Ese objeto teórico epistemológicamente decisivo para la comprensión de las prácticas sociales, ha desaparecido de los mapas conceptuales. Así, hoy asistimos, por ejemplo, al proceso de negociación parlamentaria para la aprobación de un nuevo texto legislativo que ordene nuestro sistema educativo, como espectadores desprovistos de libreto alguno que nos ayude a interpretar ese momento puntual en la representación del gran teatro social. No hay historia, y si las voces del pasado se introducen en el presente, lo es más para ilustrar la cita erudita que para alumbrar las sendas y los ciclos del futuro. Qué se gana y qué se pierde en cada acción política, tiene más que ver con las coyunturales varas de medir de cada cual que con el análisis de un proceso histórico que hunde sus raíces en el siglo XVI. Quizá sea esa, precisamente, la esencia actual del capitalismo: naturalizar sus contradicciones. La realidad de la cada día estalla en un incontrolado sin fin de imágenes espectaculares y el proyecto filosófico moderno, que solo quiso mirar, ahora se encuentra atrapado en su propia debilidad: parece imposible recomponer en un proyecto unitario tanta parcelación, tanta apariencia. La separación, el discurso fragmentario especializado, organiza la explicación institucionalizada de lo que es posible. Así hablar hoy de educación en el interior de ese marco espectacular, puede que no sea más que una de las múltiples actividades productivas que impiden pensar y pensarnos en el interior de un mundo social que todavía podemos cambiar. Como nos recordaba Guy Debord, los sueños, también los sueños, permanecen bajo la custodia espectacular.

“Pero no”. Este es el grito y la advertencia felizmente encontrada en el libro de Raimundo Cuesta: frente al discurso de la apariencia propio de las actuales sociedades de control, es posible otro análisis que recupere la economía política, la historicidad y el análisis de las relaciones de poder, como categorías analíticas para pensar las actuales paradojas de la escuela en el interior del capitalismo:

El actual “capitalismo de ficción”, propio de las sociedades de control, sitúa a la escuela una vez más, entre las paradojas de lo que se dice que es y lo que realmente es; aunque esta dicotomía pretenda desaparecer en una sociedad en donde se es lo que se parece ser. Pero no. La genealogía de la escolarización de masas, que he esbozado en este libro, persigue precisamente establecer que no es lo que parece, que la escuela del capitalismo, ayer como espacio cerrado y hoy como lugar traslúcido, cumple calladamente sus funciones en amigable concierto con un tipo de sociedad ocupada en la permanente revalorización del capital a través de la mercantilización consumista de todas sus facetas (p. 247)

La cuestión a la que pretendo contribuir con este texto, que tiene como implícito la lectura del libro de Raimundo Cuesta, es si pensamos la escolarización desde una epistemología crítica o nos adaptamos también con el pensamiento al discurso inmovilista de lo que se nos dice que es posible hoy (pero también lo que no es posible). Como siempre, esta cuestión ilustra un histórico combate (tradición/innovación) en el que sólo contemplo la posibilidad de un único resultado. Pensar desde la divergencia, invertir el pensamiento dominante, quiere decir también hacer uso de un pensamiento posicionado. Puesto que no se conoce en el vacío, sino desde un determinado punto de la estructura social, lo que se reivindica ahora de nuevo es un conocimiento crítico que nos ayude a comprender la fase actual de la escolarización capitalista y nos provea de herramientas de transformación. De entre las múltiples vertientes de análisis que el propio libro de Raimundo Cuesta sugiere, a mi me interesa resaltar aquí cuatro aspectos que me parecen fundamentales en la educación y que han estado siempre presentes en la mirada crítica: el problema de la igualdad y la justicia social, la construcción de la esfera pública y democrática, la identificación del saber socialmente necesario, y el reconocimiento de la función social del docente. Por la brevedad que exige este artículo, sirva poco más que el enunciado de cada uno de ellos como introducción al necesario debate.

Sobre la igualdad y la justicia social.- No es ocioso recordar el abc de cualquier manual de teoría crítica: la escuela capitalista –pública, privada o concertada- no iguala en derechos y posibilidades ni contribuye a reequilibrar una relación estructural entre sectores y clases sociales basada en la injusticia. Digámoslo desde el principio: esta tesis –casi un lugar común- no invalida los esfuerzos políticos y militantes por paliar esa reproducción social de la desigualdad, pero ¡caramba! dejando a un lado la buena conciencia. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas jerárquicos con diplomas, éxitos y sanciones, el disciplinamiento de cuerpos y almas, la selección y organización de los contenidos curriculares, las jerarquías docentes, no son categorías pedagógicas neutrales, sino que

se corresponden con las condiciones socio-políticas de los diferentes grupos sociales, étnicos, culturales, religiosos y sexuales. Un único modelo de escolarización obligatoria, organizado según la lógica histórica del capitalismo, y consolidado en los sistemas educativos nacionales del siglo XIX, viene mostrando con claridad que el éxito de unos es siempre el fracaso de otros muchos. Y lo verdaderamente espectacular es el modo en que el poder naturaliza esa relación y la fragmenta en múltiples situaciones problemáticas hasta conseguir que cualquier intento de reforma abanderado por la empiria de la desigualdad y la injusticia nunca penetre en el entramado estructural del modelo. Como igualmente espectacular es que en el actual proceso de adaptación del sistema tecnocrático escolar a las democracias de mercado la utilidad política del modelo descanse cada vez más sobre la reproducción de la coacción simbólica, sobre el poder gubernamental para la construcción de las subjetividades: una forma de igualación institucional –una artimaña de salvación y felicidad, nos dirá Raimundo Cuesta- que nos impide dirigir la mirada crítica tanto sobre el carácter estructural de la desigualdad como sobre la colonización de los mundos particulares de cada cual. Enunciada la primera cuestión, y a la luz del libro que nos acompaña como pretexto, dejo formuladas este par de cuestiones: ¿La presencia de un modelo único y obligatorio de escolarización, detentado por el Estado nacional, puede seguir siendo considerada como *progreso social*? ¿En un proceso creciente de evanescencia del Estado –en lo que a determinadas responsabilidades históricas se refiere- quién o qué agencia hegemoniza la administración de ese modelo universal de escolarización pública?

Esfera pública y democrática.- Los últimos 30 años de las políticas educativas en España situaron el permanente debate escuela pública / escuela privada en un plano superficial vinculado con las subvenciones o la laicidad, dejando intacta la cuestión radical de la realización pública de la escuela pública. Desde el inicio de ese debate, en la transición política de la dictadura a la democracia formal, siempre hubo argumentos que alertaron sobre el error conceptual y político de confundir la escuela pública con la escuela estatal. Y creo que el efecto de verdad –como dispositivo de poder- de esa práctica discursiva de simplificación, generada en gran medida en el interior del sector hegemónico de la izquierda política y sindical, es doblemente confuso: porque desarraigó del concepto de lo público precisamente lo que le constituye: la subjetividad compartida, y porque simplifica hacia la idea instrumental de *servicio* lo que constituye una esfera de relación política.

En efecto, sabemos, con C. Castoriadis o H. Arendt, que desde el mundo griego, la esfera pública es el espacio reservado al desarrollo de la individualidad; “el único lugar –dice H. Arendt en *La condición Humana*-

donde los hombres podían mostrar real e invariablemente *quiénes eran*”. La escuela pública se hace pública si la lucha de lo subjetivo y lo que le corrompe amplía los límites de las banalidades sobre titularidades, servicios o corporaciones, en las que se sitúa actualmente el debate. La escuela como esfera pública requiere de la presencia activa de ciudadanos y ciudadanas con voluntad de radicalizar la relación democrática. No puedo imaginar una escuela pública que deje al sujeto sin voz, en la que la asamblea sea el lugar al que nadie quiere ir, y en el que cualquier proyecto emancipatorio equivalga al aburrimiento de quien no tiene ya intención de vivir nada nuevo. En ese marco de debilitamiento de lo comunitario se acrecienta la idea de escuela pública como un servicio o concesión cuya administración corresponde al Estado. La escuela, como la sanidad o el transporte, deviene en servicio que gestiona y controla el Estado. Y el público –o pueblo- queda como beneficiario de un servicio sobre el que no tiene ninguna capacidad de autogestión. No hay así lugar ni condición para la esfera pública, para un poder colectivo que decide sobre el tipo de condiciones de la escolarización que aumenten su capacidad emancipatoria.

Sin embargo, el libro de Raimundo Cuesta nos devuelve la memoria sobre una larga tradición del movimiento obrero –tanto socialista como anarquista- a mostrar fuertes reticencias al estado educador, y a procurarse, por tanto, modelos y organizaciones educativas autónomas y autogestionadas. Y lo que este trabajo genealógico viene a sugerir es que el acercamiento interclasista del PSOE y la derrota del movimiento obrero como proyecto emancipatorio sientan las bases de un consenso común sobre la hegemonía de un proyecto de escolarización obligatoria meritocrática separado de los combates por la justicia social y de las culturas y contenidos emancipatorios. Con el supuesto implícito – sempiterna idea burguesa, nos recuerda Cuesta- de que la escuela, ahora servicio público unificado, moderno y obligatorio, regenerará las conciencias y los tejidos sociales. Creo, entonces, que en el debate sobre la escuela pública vale la pena pensar la siguiente cuestión ¿No será acaso histórica y contingente la equivalencia de la escuela del estado como escuela pública, por lo que convendría deseternizar semejante presunción?

Todo lo anterior no niega las urgencias: en la actual coyuntura histórica de procesos crecientes de privatización, desregulación, externalización, o simple deterioro, de servicios sociales públicos, obtenidos por la prolongada presión social en las diferentes revoluciones liberales y burguesas de los tres últimos siglos, tienen que frenarse desde la reivindicación al Estado de un servicio público de calidad. Y esta es una reivindicación que ha de nutrirse con un pensamiento reflexivo, complejo y autocrítico. Es verdad que la administración del Estado invierte y

administra el dinero publico y parece históricamente escandaloso que un gobierno socialista subvencione colegios del opus dei mientras mantiene todavía barracones en la oferta pública. Pero también lo es que el cáncer de la cultura burocrática y corporativa se extienda el interior del cuerpo docente favorecido por políticas sindicales que miran lo público con funesta miopía. Con esos miembros a la derecha política no le cuesta mucho conducir el servicio público de la educación por el camino de los cangrejos.

Sobre el saber socialmente necesario y sus traducciones pedagógicas.- Es obvio que la mayoría de los seres humanos no alcanzan con los saberes científicos acumulados en la escuela el máximo desarrollo de su personalidad. Ni siquiera los que obtienen éxito acreditado en diplomas y calificaciones. ¿Cuál es entonces la naturaleza y función del conocimiento escolar en el actual proceso histórico de la escolarización que alcanzó, en nuestro caso, el derecho y la obligatoriedad hasta los 16 años? Apuntaré brevemente alguna cuestión sobre las que valdría la pena profundizar. En primer lugar, el carácter ideológico del academicismo científico como código curricular. El gran salto histórico del proyecto educativo moderno – de la verdad revelada a la verdad demostrada- ha devenido en pura pируeta espectacular para mantener al sujeto sujetado. De la mano del positivismo, la fragmentación y especialización científica llega a la escuela en forma de asignaturas inconexas y desgajadas de las problemáticas sociales y ambientales; la obsesión ideológica por la neutralidad separa ética, estética y conocimiento científico haciendo todavía más ideológico cualquier proceso valorativo del conocimiento –recuerden, con la LOGSE, el gran hallazgo de “los valores”, y todo lo que dio de sí-. El propio carácter academicista –bancario nos dijo Freire- al separar el conocimiento del proceso de conocer no sólo lo convierte en un producto acumulativo desgajado de la experiencia social sino que separa al sujeto de sí mismo: para decirlo retóricamente, aprobar el examen de matemáticas no me garantiza la apropiación de esa forma de conocimiento científico para comprenderme en el mundo que vivo, puede que todo lo contrario. Otro clásico, Freinet, le llamó a esto “el escolasticismo” porque el método pedagógico no rompe con aquel adiestramiento elitista iniciado por las órdenes religiosas e impone ahora, en el interior de la burbuja del aula, la ciencia fragmentada como imponía antes el catecismo. Sin sentido, de un modo burocrático y competitivo, desgajado de la vida real, y vinculado al premio y al castigo: una forma objetiva de criba social para seguir sabiendo donde están los buenos y dónde están los malos.

Creo que vale la pena preguntarnos por el papel que está jugando la institucionalización de la ciencia en la escuela, porque puede que aquel proyecto emancipatorio de los ilustrados burgueses se convierta en un

sofisticado discurso de sujeción al modelo de escolarización capitalista del éxito y el fracaso. Que es decir también, una forma de circulación del capital cultural que produce estratificación social y legitimación de formas diferentes de dominación a través del saber acumulado.

El segundo aspecto que pretendo apuntar quiere poner en relación en concepto de escuela pública con el de saber escolar. Si antes hablamos de la esfera pública como la posibilidad del encuentro activista, militante, de la subjetividad compartida, ahora el código curricular debe articular una forma de saber y de relación de los sujetos con el saber, coherente con aquella formulación. La escuela pública debería promover un tipo de saber vinculado con las problemáticas y las luchas sociales, proveedor de las mejores herramientas para el desarrollo de nuevas subjetividades, orientado a la práctica y capaz de generar autocrítica y reflexividad. De lo contrario, el modelo cultural de la escuela, reafirmando una ideológica y abstracta superioridad científico-tecnológica sobre la vida cotidiana del sujeto, impide precisamente que esa relación necesaria del sujeto con el conocimiento científico se trueque en experiencia emancipatoria sobre esa misma vida cotidiana.

Sobre la función social del docente. La escuela capitalista es burocrática y el maestro –funcionario servidor público- deviene en asalariado burócrata. Así fue desde el comienzo aunque las modalidades de esa perversión se transforman y complejizan, especialmente con las actuales formas de incorporación de la práctica sindical a la razón de Estado. En una escuela sin esfera pública, destrozado aquel efímero apunte sobre “comunidad escolar” de los inicios de la transición democrática (familias, docentes, estudiantes, asociaciones de barrio, líderes políticos y sindicales, compartiendo un proyecto comunitario de escuela pública), y reforzado el predemocrático esquema estamental y corporativo por el que estudiantes, padres/madres y profesores responden a interés particulares diferentes, lo que muestra el actual teatro social en la escuela es un panorama desolador en el que el Estado –increíblemente- juega el papel de árbitro neutral. En esas condiciones ¡qué se espera del maestro! Que se acoja a la ideología tecnocrática del esfuerzo individual para escapar a ningún sitio, puesto que ni siquiera se definió con claridad la carrera docente. Que confunda experiencia con rutina, en un contexto en el que nada invita a compartir la aventura de nuevos saberes profesionales. Que extrañado de su propio saber distribuya porciones de una supuesta especialidad disciplinar con un sentido más doctrinario que liberador. Que como el ciego del Lazarillo se agarre al libro de texto para recorrer el camino trillado del curso escolar. Y que aguante el chaparrón neoliberal en una fase de la escolarización obligatoria en la que cada vez más clientes lo que mejor valoran es el rincón soleado del patio de recreo, y en la que las credenciales escolares

van a la baja incluso para quienes no tienen nada. No coincido con los textos culpabilizadores del sector docente que no quieren mirar en la estructura del puesto de trabajo lo que atribuyen exclusivamente a la moral particular del empleado, pero es obvio que el sistema se reproduce con nuestras propias prácticas. Pensar históricamente la escuela supone también encontrar prácticas contrahegemónicas en el interior de las aulas y escuelas que, sin ningún tipo de idealismo pedagógico dan cuenta de que también ahí adentro se está librando un combate por la subjetivación. Solo si hay pensamiento histórico, el sujeto docente puede transformarlo en pensamiento práctico que le permita operar con un sentido crítico y de totalidad en la escuela. La conocida idea de “intelectual transformador” que maneja la teoría crítica significa que las prácticas en la enseñanza se insertan en la construcción política de la esfera pública. Y como todos y todas sabemos, ese es un tipo de relación saber / poder que no nace en los cromosomas. Alguna cosa tendremos que ver también en los programas y las prácticas que van conformando la relación entre conciencia y actividad en el trabajo de cada docente.

Para saber más:

Como quedó señalado, en la base de este artículo está la lectura del libro de Raimundo Cuesta (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Edit. Octaedro. Pero pretende a la vez ser un modestísimo homenaje al libro de Gonzalo Anaya *¿Qué otra escuela? Análisis para una práctica*, cuya primera edición de la Editorial AKAL fue en el año 1979.