

3ª EDICIÓN
REVISADA Y AMPLIADA

LA TIZA ENVENENADA

CO-EDUCAR EN TIEMPOS DE COLAPSO
(Primer manifiesto anti-andragógico)

VICENTE GUTIÉRREZ ESCUDERO

Textos (in) surgentes

A Jokin Ceberio

 ISBN: 978-84-944452-4-8

1ª edición: septiembre de 2016

2ª edición: marzo de 2017

3ª edición (revisada y ampliada): diciembre de 2017

El diseño y la maquetación de este libro es un aporte liberado de Emmanuel Gimeno (Creando Estudio).

Textos (in) surgentes es una línea editorial autónoma impulsada por la Asociación La Vorágine Crítica en la que aparecerán contenidos que nos parecen necesarios para alimentar la vida y la resistencia.

Si tienes sugerencias de textos (in) surgentes compártelas con nosotrxs en info@lavoragine.net

La Vorágine

Calle Cisneros, 15-Bajo

39001 Santander (Cantabria)

www.lavoragine.net

«Dejadnos, pues, Señores; sois tan solo usurpadores. ¿Con qué derecho pretendéis canalizar la inteligencia y extender diplomas de Espíritu?

Nada sabéis del Espíritu, ignoráis sus más ocultas y esenciales ramificaciones, esas huellas fósiles tan próximas a nuestros propios orígenes, esos rastros que a veces alcanzamos a localizar en los yacimientos más oscuros de nuestro cerebro.

En nombre de vuestra propia lógica, os decimos: la vida apesta, señores. Contemplad por un instante vuestros rostros y considerad vuestros productos. A través de las cribas de vuestros diplomas, pasa una juventud demacrada, perdida. Sois la plaga de un mundo, señores, y buena suerte para ese mundo, pero que por lo menos no se crea a la cabeza de la humanidad»¹

Antonin Artaud, *Carta a los rectores de las universidades europeas*.

«La escolita zapatista, por la que pasamos más de mil alumnos en comunidades autónomas, fue un modo diferente de aprendizaje y de enseñanza, sin aulas ni pizarras, sin maestros ni profesores, sin currícula ni calificaciones. La verdadera enseñanza comienza con la creación de un clima de hermanamiento entre una pluralidad de sujetos antes que con la división entre un educador, con poder y saber, y alumnos ignorantes a los que se deben inculcar conocimientos»

Raúl Zibechi, *Las escolitas de abajo*.

1 Antonin Artaud, «Carta a los rectores de las universidades europeas», en *Carta a los poderes*, Ed. Argonauta, Argentina, 2003.

Introducción

El sistema educativo al que tengo declarada la guerra vuelve a constituirse en torno a mí. Demasiadas veces he observado el funcionamiento de este trozo de carne descompuesta. Demasiadas veces he sufrido su olor nauseabundo desde dentro. Todo allí dentro se pudre, como el cadáver de una ballena que flota a la deriva. Aunque hay tareas más heridas de muerte creo que impartir clases en colegios e institutos es una actividad tan exenta de interés como vender crecepelo. Es más, la de profesor es quizá la más insensata.

Nadie sabe en realidad qué son exactamente los colegios e institutos pero todo el mundo conoce su incidencia perjudicial en el alumnado. Ciertamente, la educación actual es, a la larga, enormemente maligna y deshumanizadora. Además, alimenta un engranaje diabólico que preserva el orden estatal; la casta política que dirige el Estado encuentra en colegios e institutos (a partir de ahora me referiré a estos como Escuela) las bases sobre las que erigir su sistema de explotación desarrollista. Es un fraude en toda regla. Sí. Un gran fraude. Y esto sucede en todos los países «desarrollados». Es un rasgo «primermundista».

Habrà quien diga que en esa caja siniestra que es la Escuela, a pesar de sus estrategias de control, de las tensiones de poder, de la violencia que en ella reina, se producen ciertas experiencias intrépidas; choque de deseos, atracciones prohibidas o efímeros desanudamientos de la subjetividad vividos como verdadero aprendizaje, incluso de forma aventurera por los que ahí están encerrados. Y esto es, en parte, verdad. No niego que pueda sacarse algo de provecho por parte

de quienes se hallan allí dentro en calidad de alumnos, profesores o personal administrativo. Cualquier encierro aporta una experiencia de aprendizaje. Podría decirse lo mismo de la fábrica, del barco de pesca, del hospital o de la cárcel. Pero lo cierto es que el mal que la Escuela provoca es mucho mayor que sus supuestas ventajas.

¿Ha contribuido el actual sistema educativo a cambiar nuestra vida? No. Definitivamente no. Se aducirá que ha habido avances, cambios, mejoras en los derechos del alumno: el acceso para todas, la no segregación por sexos, la implementación de métodos flexibles o su actitud integradora. El hecho, sin embargo, es que hoy por hoy, la educación capitalista es incapaz de revitalizar la vida cotidiana. En la Escuela actual la vida es inviable, la belleza es inviable, todo lo que podría despertar nuestra curiosidad es inviable.

Por otro lado, la Escuela nada ha hecho por rebelarse contra las directrices del Estado o las reglas imperiales del capitalismo mundial, nada ha hecho para derribar el actual sistema de explotación. Hablemos claro, ni los pedagogos más declaradamente progresistas siquiera han conformado estrategias que hayan debilitado mínimamente al monstruo. Muy al contrario, la Escuela actual -pública y privada-, similar aún en muchos aspectos a la escuela prusiana de finales del siglo XVIII, sigue participando de la lógica capitalista; es ella la que selecciona y prepara al futuro trabajador o al futuro jefe. En ella nada se pone patas arriba; en ella se continúa relegando al alumno -al igual que en la educación burguesa o en la educación propia de los estados-nación que la precedieron- a una actitud servil, la de ser un mero espectador, un agente pasivo.

En la Escuela, el alumno queda reducido a una pieza más en la cadena de montaje y el conocimiento que este adquiere posee un mero valor instrumental. La contrarrevolución escolar es hoy en día más fuerte que nunca habiéndose llegado a infiltrar incluso en aquellos proyectos que dicen llamarse libertarios. Por tanto, si no se ponen en tela de juicio todas las escuelas no se puede poner en cuestión la lógica capitalista.

No solo debe abolirse la Escuela, sino que debe evitarse que emerja otra escuela, aunque incorpore elementos novedosos. Lo que yo sostengo es que, frente a la educación oligárquica, elitista y antidemocrática de la Escuela, la opción más sana es la de generar iniciativas de aprendizaje mutuo; plantear otra educación que articule una creación y distribución de conocimientos diferente. Pero nuestra vida misma se halla inmersa en un proceso de pedagogización, más allá de los límites que marca la Escuela. Es por eso que, con este libro, pretendo no sólo poner en cuestión la Escuela sino criticar la total pedagogización de la vida pues por ahí es por donde se debería empezar a cambiar el orden social. No propongo replantear, superar, repensar o humanizar las estructuras educativas actuales sino abolirlas por completo y acabar con el monopolio educativo de las multinacionales, que opera también en la vida de los adultos. De ahí que en el título haya recurrido al término «anti-andragogía» para mostrar mi rechazo a la pedagogización también de la vida del adulto. Esa es la llamada de este libro: la Escuela y el sistema educativo en su totalidad deben ser abolidos. No se trata de perder el tiempo transformándolos en otra cosa, de sustituirlos por algo parecido, entre otras razones porque ya ha pasado suficiente tiempo para darse cuenta del engaño perverso que suponen. Tal abolición supondría, además

de la descomposición de todo un modelo cultural (el que establece los roles de sujeto-profesor y sujeto-alumno, y nos domestica en el esfuerzo y la sumisión) también la de un modo de vida (el que impone la andragogización de la vida). Urge, pues, oponerse a las nocividades del sistema educativo allí donde este quiera acampar.

Para que tal abolición tenga pleno sentido la sociedad entera debe someterse a otras transformaciones. Criticar la Escuela -donde todo se mide en horas de trabajo y en horas de clase- es, en el fondo, criticar el productivismo y la moral del valor-trabajo. Oponerse a la Escuela es oponerse también a aquello para lo que este sistema nos prepara y clasifica; pues esta sigue reproduciendo un sistema económico-industrial de explotación, un modo de no-vida a la medida de las mercancías y no de las personas y sus deseos. De ese modo, enarbolaré un discurso antidesarrollista, llevando más lejos los argumentos antipedagógicos, apuntando hacia la necesidad de construir una sociedad desindustrializada.

1

Consideremos un centro educativo. Por ejemplo, un prestigioso instituto de enseñanza secundaria y hagamos el siguiente experimento: tras haberlo desalojado convenientemente y haber sacado todos los objetos de valor, perforemos algunas de sus columnas e introduzcamos en ellas suficiente nitroglicerina y TNT. Después, envolvamos las columnas y muros menores con una cuerda de detonación. Desde la lejanía, presionemos el botoncito. Los tabiques y tejados saltan por los aires. Tras la explosión, acerquémonos. Cuando los gases ya se hayan disipado, observemos lo que allí quede: veremos polvo en suspensión, fragmentos de muebles, papeles revoloteando en torno nuestro, tal vez lleguemos a reconocer algunos pupitres y encerados aún en pie, arrumbados entre los escombros; pero lo que queda realmente es el cielo nocturno. A lo lejos se aprecian unos enormes carteles publicitarios. Más allá, los neones de un prostíbulo parpadeando; un poco más lejos una comisaría de policía y un centro comercial y, más allá, un inmenso repetidor de telefonía móvil y una iglesia. Y la autopista, con su ruidoso tráfico. ¿Qué hacer?

2

Noticia de La Vanguardia del 9 de septiembre de 2015: «Dos niños rusos de cinco años han utilizado las palas con las que juegan habitualmente en la guardería para escapar del centro. Los menores cavaron un túnel por debajo de la valla de seguridad del jardín de infancia y huyeron». La noticia asegura que «los niños, que según algunas fuentes habían preparado su fuga varios días antes, se escaparon para llegar a un concesionario de lujo con el propósito de comprar un coche deportivo».

3

Las escuelas libertarias

La expresión «escuela alternativa» se ha convertido en un cajón de sastre en el que caben demasiadas cosas. Muchas veces, cuando alguien habla de «escuela libertaria», se está refiriendo en realidad a «escuela alternativa» y creo que no deberíamos caer en esa confusión. Se hace evidente que un proyecto que lleva el apellido de «alternativo» no tiene por qué remitir a un contexto de lucha, ni a la necesidad de una transformación de la sociedad para hacerla más justa. Un colegio privado del Opus Dei, por ejemplo, ya es «alternativo». Aun así, con «escuela alternativa» se suele hacer referencia a toda aquella escuela en la que se ponen en práctica procedimientos más novedosos o diferentes a los utilizados en las escuelas públicas. Aquí cabría una gran variedad de proyectos: ecoescuelas, bosquesuelas, educación al aire libre, educación en casa o cualquier estructura que aproveche experiencias de aprendizaje convivencial. Otro término que crea confusión es el de «escuela libre». Tras haberme informado sobre muchas de estas «escuelas libres» he llegado a la conclusión de que la mayoría dependen indirectamente de subvenciones estatales o de oscuras ONG, y otras tantas son meros negocios que distan mucho de lo que debiera ser un proyecto autogestionado y accesible a todo el mundo. En mi opinión, su lógica se corresponde con la ideología de la Escuela tradicional, en cuanto que no producen unas formas anómalas de aprendizaje, distintas de las admitidas por las convenciones del capitalismo desarrollista. Y tampoco cuestionan al capitalismo al que sirven.

En cambio, por «escuela libertaria» entiendo que nos referimos a toda esa escuela que busca formas de

relación entre los individuos basadas en el consenso y que desafía el rol de las instituciones estatales. Pero la diferencia esencial está en que la escuela se asume como un elemento transformador más de la sociedad y los individuos. Además, esa liberación del individuo escolarizado se debe desarrollar, como ser social que es, junto a otros seres humanos; su realización, pues, sólo puede producirse en sociedad, colectivamente, lo que implica la transformación de su entorno. Hay que decir al respecto que actualmente hay muy pocas escuelas que lleven esa etiqueta y las que lo llevan, en la práctica, se asemejan mucho a las «escuelas libres» antes descritas. Por tanto, ninguna escuela libertaria actual es, en Europa, activamente revolucionaria. Si tratamos de buscar información sobre «escuelas libertarias» que lo sean de verdad, tendríamos que mirar hacia el pasado. Podríamos remontarnos a mediados del siglo XIX, a las ideas de Bakunin y de Max Stirner, o a la Escuela Yasnaia Poliana, fundada por Tolstoi; fue una escuela antirrepresiva caracterizada por la no obligatoriedad, la accesibilidad a cualquier persona y la ausencia de exámenes, horarios y programas. Anarquistas como Jean Marie Guyau, Jean Grave, Sébastien Faure o Anatol Gorelik la tomaron como modelo a seguir; pero hay que decir que todos ellos coincidían en la necesidad de un «instructor». Con todas las limitaciones que se quiera, la escuela libertaria francesa La Ruche o la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia siguieron esa senda, así como muchas otras escuelas que a comienzos del siglo XX adoptaron este tipo de organización horizontal, como sucedió en España con los Ateneos Libertarios de la Segunda República. Parece que su punto fuerte era ese: su carácter no represivo ni autoritario. Una escuela sin autoridad y sin la injerencia de la iglesia católica parecía ser el salto más revolucionario que se

podía concebir. ¿Es entonces el antiautoritarismo el rasgo esencial que hace de una escuela una institución libertaria? De ninguna manera. Eliminar las actitudes autoritarias de las aulas es condición necesaria pero no suficiente. Entre otros motivos porque la Escuela Pública actual, en Europa, ya es antiautoritaria. El autoritarismo de la educación, propio de la sociedad burguesa y de los estados nacionales, fue heredado por la sociedad del capitalismo multinacional sin que a esta, en realidad, le fuese ya necesario. Y es verdad; el capitalismo ya no debe disciplinar a una masa procedente de un tipo de trabajo premoderno, con lo que la escuela del capitalismo no necesita del autoritarismo anterior. La autoridad de la escuela del capitalismo actual es, por tanto, una excrecencia anacrónica de su fase previa, de ahí que este se fuera desembarazando de aquella.

Ciertamente, el nuevo capitalismo no puede desarrollarse en una sociedad en la que los jóvenes vivan bajo rigideces autoritarias, sin poder consumir bajo ese falso sentimiento de libertad que les proporciona la publicidad y el «amable» lenguaje de los amos del mundo; no le hace falta que practiquemos esta o aquella religión, pues los métodos de manipulación mental son otros. Le basta con que entremos en el engranaje consumista, es decir, con que asumamos las reglas que impone la ideología del mercado. Por eso, y por muchos otros motivos, la Escuela actual ya no es autoritaria.

La Escuela actual tampoco es patriarcal. Es más, en las últimas décadas hemos presenciado la incorporación en el aparato educativo de numerosos métodos matriarcales

—que no femeninos²— de educación; la Escuela se ha hecho más maternal, vigilante y proteccionista. Esta concepción de la educación, que encuentra sus raíces en Rousseau, forma parte de un proyecto más global. Tiqqun ya advirtió de que la dominación del nuevo capitalismo, en general, se ha hecho más maternal y uterina. De ese modo, la nueva Escuela ha asumido ciertas características de las sociedades matriarcales: se implementan en el aprendizaje estrategias de autorregulación; se tiene en cuenta el factor emocional; no se riñe ni reprende, al contrario, se proporciona afecto, comodidad y seguridad; se trata de satisfacer las necesidades biológicas y, frente a la coerción moral, en algunos centros de Infantil y Primaria se da la posibilidad de elegir al niño lo que quiere hacer durante el día; por su parte, en Secundaria, el alumno puede elegir entre varios itinerarios y puede pasar de curso con varias asignaturas suspendidas, así como ser orientado y asesorado sobre sus posibilidades académicas y profesionales. Todo esto contribuye a invisibilizar las relaciones de poder.

Esta transición de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control ya fue estudiada en detalle por Foucault, Deleuze y Guattari, quienes indagaron en las nuevas estrategias de control del espacio, del tiempo y de la actividad corporal. La nueva vigilancia a la que todos estamos sometidos tiene más que ver con la tecnología que con el encierro. Cuando la vigilancia es capaz de penetrar

2 Querría aclarar que con esta crítica al carácter matriarcal del poder no quiero sugerir con tono despectivo que el poder se haya feminizado y mucho menos trato de reivindicar una *educación viril*.

en nuestras mentes en multitud de situaciones como, por ejemplo, al ser grabados en plena calle por una cámara de video-vigilancia, al pagar con tarjeta de crédito en un supermercado o al visitar desde un IP reconocible ciertos sitios web, el agente autoritario deja de ser un elemento externo de esta trama para instalarse en cada una de nuestras células, convertido en autocontrol. A esta nueva dictadura basada en el autodomínio del sujeto Foucault la llamó biopoder. Y la Escuela ha sabido adaptarse, parcialmente, a este nuevo régimen.

Algo similar a esa *matriarcalización* de la Escuela sucede con los «métodos». Muchos profesores libertarios critican las metodologías oficiales pero solamente para implantar otras más abiertas. El libro *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*, se cuestiona la enseñanza capitalista con gran lucidez. Sus autores, Héctor C. García y Alfredo Olmeda, aportan sugestivas propuestas en las que el propio alumno se sienta partícipe y responsable del proceso de aprendizaje. Utilizan el término «prácticas educativas» o el de «metodologías activas», basadas en la flexibilidad. Pero en mi opinión, creo que la expresión «metodología libertaria» es una contradicción en términos, por mucho que queramos flexibilizar algunos de los procedimientos aplicados. Es más, la Escuela misma del Capitalismo ya ha flexibilizado sus métodos. Aunque hay ciertos niveles de aprendizaje -en ciertos gremios y profesiones de las personas adultas, por ejemplo- en los que la aplicación sistemática de métodos pueda tener sentido, en Infantil, Primaria y Secundaria los métodos cumplen un papel de total sujeción y conseguiríamos con su aplicación más bien lo contrario de cara a potenciar un *aprendizaje de descubrimiento* -ese que abre nuevas puertas y nos hace tomar direcciones inesperadas-.

Silvio Gallo se apoya en Deleuze para afirmar que «puede haber métodos para enseñar (sirven para tranquilizar las conciencias perturbadas de los profesores), pero no hay métodos para aprender. El método es una máquina de control, pero el aprendizaje está más allá de cualquier control; el aprendizaje escapa, siempre. El aprendizaje no puede ser circunscrito a los límites de una clase, de la audición de una conferencia, de la lectura de un libro; él sobrepasa todas esas fronteras, rasga los mapas y puede instaurar múltiples posibilidades»³. La visión de los pedagogos al respecto es interesante: su razonamiento consiste en considerar que un niño o un adolescente no saben distinguir lo que deben aprender de lo que no, no saben lo que es bueno o malo para ellos. También piensan –y esto que voy a decir podría aplicarse igualmente a muchos pedagogos libertarios- que cuando se desatan en sus mentes procesos irracionales, no sometidos a métodos o procedimientos secuenciados, o cuando abandonan su juicio racional, no van a aprender nada. Esos «educadores» creen ser capaces de eliminar las *oscuridades* de esos procesos. Pero tal estado de opacidad, interrupción e incomprensión, ¿no es acaso un modo de exploración de la realidad constitutivo de cualquier aprendizaje global? El método cierra las posibilidades impredecibles que aporta la experiencia directa con la realidad. Además, cada persona es, en el fondo, una individualidad indomable, imposible de ajustar a unos cauces preestablecidos. Es por eso que la implantación de metodologías más laxas tampoco es un rasgo que convierta

3 Silvio Gallo, *Filosofía, enseñanza y sociedad de control*, en Cuadernos de filosofía, n° 12, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, pp. 10-11.

a una escuela en libertaria, libre o liberadora. Si lo que se pretende es crear situaciones que favorezcan la aparición de un *aprendizaje liberador* se debe desistir, por tanto, de la aplicación sistemática de métodos y apostar por la improvisación, la experimentación y el descubrimiento. De ahora en adelante, en vez de *métodos pedagógicos* hablaré de *prácticas de realidad*, lo que supone un cambio de paradigma en cuanto a todo lo que tiene que ver con la experimentación humana y el aprendizaje.

Pero si la Escuela actual no es autoritaria, ni patriarcal y flexibiliza muchos de sus métodos, ¿quiere eso decir que hemos superado el concepto burgués de educación? De ninguna manera. De la misma forma que en pleno siglo XXI no hemos superado el concepto burgués de «cultura» y todos seguimos pensando en artistas y espectadores, en obras de arte y subastas millonarias, en genios «creadores» y consumidores pasivos, seguimos hablando de profesores y alumnos, de exámenes y asignaturas, incluso por parte de muchos defensores de la «educación libertaria». El hecho de que la Escuela capitalista se haya desembarazado de sus muecas autoritarias no quiere decir que haya renunciado a las imposiciones normativas; al horario, al examen (con sus múltiples variantes) o al castigo; ya no es autoritaria pero si es coercitiva. Tampoco quiere decir que haya desistido de su necesidad de formar subjetividades. Lo que sucede es que para ello recurre a uno de los mecanismos más sutiles de dominación: el control.

Otra de las propuestas de los defensores de la «educación libertaria», y que enlaza con su carácter emancipador, es la no obligatoriedad de la asistencia a las clases. Ese es un aspecto que considero positivo pero muchas veces esa *no obligatoriedad* se centra solo en la elección de asistir a las clases que se quiera o en la participación voluntaria

en ciertas actividades, persistiendo el encierro. También se habla de quitar protagonismo al maestro o profesor mediante su «descentralización» pero quedando en un segundo plano, vigilante. Aunque se utilicen sinónimos como «colaborador» o «cooperador» es evidente que el rol que desempeña esa persona sigue siendo el mismo. En mi opinión, este asunto es crucial. Tanto en las escuelas de Ferrer, como en la escuela «Summerhill» de A. S. Neill –y demás escuelas progresivas- o en la enseñanza no directiva de C. R. Rogers se sigue hablando de alumnos y profesores. Incluso el propio Ivan Illich en sus propuestas hablaba de «educadores profesionales» que orientaran y guiaran a los alumnos y a sus padres para que lograsen la independencia educativa. Parece que cuando hablamos de la educación de los jóvenes, siempre aparecerá el fantasma del «guía» o del «instructor». Es cierto que en algunas de estas escuelas se cuenta con la colaboración de vecinos o padres y madres de alumnos, que suelen llamarse «acompañantes». Creo que el hecho de integrar a personas de la comunidad en el proceso de educación de la gente es algo positivo pero esto no elimina la presencia del profesor. Es más, esto le reafirma en su labor al sentirse él mismo «evaluado» por otros conciudadanos. En ese sentido, la incidencia de tal personaje en niños y adolescentes sigue siendo igual de nociva. Ya volveré a ello.

¿Adónde quiero llegar? Es evidente que, teniendo en cuenta todo lo dicho, las escuelas llamadas «alternativas», «libres» o «libertarias», aunque estén impregnadas de cierta ideología anticapitalista, pacifista o antipatriarcal acaban por sintetizar el veneno de la Escuela del Capitalismo, es decir: esfuerzo, jerarquía y la no autonomía del alumno. Es más, lo que yo sostengo es que, en el fondo, estos lugares son antirrevolucionarios porque precisamente en ellos *hay* alumnos. A todas estas «escuelas» podría aplicárseles,

por tanto, las mismas críticas que Pedro García Olivo, en su libro *El educador mercenario*, lanza contra lo que él denomina Pedagogía Reformista, que define de este modo: «Un dispositivo racionalizador de la integración en el aparato del Estado, al servicio de aquellos que, a pesar de su anticapitalismo ideológico, trabajan para la Escuela Capitalista»⁴. García Olivo destaca cinco características esenciales de la Educación Reformista que podríamos resumir así: el carácter obligatorio de la ESO, la flexibilidad existente a la hora de alterar el horario oficial, la incorporación de avances tecnológicos y nuevas metodologías dirigidas y evaluadas por el profesor, la sustitución del examen clásico por otros menos traumáticos (permitir la consulta de apuntes o la autoevaluación) así como la incorporación de la autoevaluación por parte del propio alumno, y la «participación» del alumnado en la gestión de los centros o que se organicen –bajo el mandato del profesor- en asambleas estudiantiles.

¿Qué es entonces lo que hace «libertaria» a una Escuela? La respuesta me lleva a una contradicción pues una Escuela, para que fuese libertaria, debería dejar de ser una Escuela. Es indispensable la erradicación de la obligatoriedad, de la distinción por edades y de la existencia de los roles del profesor y el alumno. Además, esas *agrupaciones humanas* –que ya habrían dejado de ser Escuela- deberían oponerse al capitalismo que las rodea y eso implicaría rechazar cualquier tipo de subvención o apoyo institucional. Lo cierto es que muy pocos han escrito sobre la necesidad de la desaparición

4 Pedro García Olivo, *El educador mercenario*, Ed. Brulot, Valencia, 2009, p. 42.

absoluta de los colegios e institutos. Pedro García Olivo es uno de los pocos que han optado por esa vía. Otro ejemplo lo tenemos, si nos remontamos unas décadas atrás, en Ivan Illich; aunque lo que él criticó no fue la educación pública en sí misma sino su institucionalización. Illich proponía sustituir las instituciones educativas por otras formas de organización bien distintas basadas en el *aprendizaje convivencial*. Aunque también alertó del riesgo que supondría repetir en esas nuevas estructuras los viejos errores de las escuelas tradicionales. Ya en 1978 escribe en la introducción a *La sociedad desescolarizada*: «La educación universal a través de la escolarización no es factible. No sería más factible si se intentara por medio de instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales. (...) La búsqueda actual de nuevos *embudos* educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: *tramas* educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse». Hay que oponerse entonces a cualquier organismo que reproduzca las excrecencias propias de la dominación escolar. Avanzando en esa dirección vemos ya cómo va cogiendo forma un concepto nuevo: el de *agrupaciones educativas* que sustituirán a las Escuelas y ocuparán otros espacios de la sociedad. Se erigirán contra el sistema de encierro y división actual (guarderías, colegios, institutos, centros de día, centros de adultos...), y favorecerán la puesta en práctica de un *aprendizaje vicario*, un *aprendizaje indirecto* en el que los niños y jóvenes aprendan a través de la convivencia con el resto de ciudadanos.

En un primer momento debemos recuperar el territorio y con territorio quiero decir todos los lugares donde se desarrolla la vida social de una comunidad. La

más visible es, sin duda, la calle. Hace unos años, en un debate sobre este asunto, una maestra me dijo que si las escuelas se aboliesen, los niños y adolescentes estarían «en la calle». Me hizo gracia el tono despectivo que utilizó para referirse a «la calle». Vamos a ver, que hayamos permitido que ciertas mafias policiales o determinados grupos de narcotraficantes se apoderen de ella y hayamos delegado en otros su gestión, es responsabilidad nuestra. Eso no quiere decir que debamos aislar y proteger a los jóvenes de la calle sino todo lo contrario: todos nosotros deberíamos volver a *estar en la calle* junto a ellos, *vivir y aprender* con ellos en la calle y no encerrarlos en un aula cada mañana.

Sin embargo, por extraño que pueda resultar, esta idea de abolir la Escuela es criticada incluso por parte de muchos defensores de la educación libertaria. En *Aprendiendo a obedecer* sus autores cuestionan esa posibilidad de este modo: «Otra mirada frecuente tiende a asimilar escuela a autoridad, disciplina, etcétera, y, por tanto, defiende que si eliminamos la escuela eliminamos la autoridad, la disciplina, etcétera. Esta visión parte de la premisa errónea de considerar que en las culturas donde no ha existido la escuela, es decir, un sistema educativo formal, la transmisión de valores, conocimientos y habilidades se ha realizado normalmente de forma libertaria y no coactiva»⁵. Ignoro a que «culturas donde no ha existido la escuela» se refieren. Si es a las llamadas «sociedades primitivas» habría que recordar que, al margen de que desconecemos

5 Héctor C. García, Alfredo Olmeda, *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*, Ed. La Neurosis o Las Barricadas, Madrid, 2015, p. 100.

mucho acerca de cómo funcionaban -con lo que es muy arriesgado asegurar si existían o no métodos coactivos a la hora de transmitir conocimientos-, actualmente existen en el planeta cientos de pueblos indígenas que viven de forma comunitaria en asentamientos rurales y que desarrollan sus propios modelos de educación, una educación vinculada a la naturaleza, espontánea y adquirida mediante la convivencia de los miembros de la comunidad. Estoy pensando en numerosas comunidades mesoamericanas en las que se mantienen formas tradicionales de aprendizaje a pesar de los intentos estatales por implantar escuelas que reproduzcan el modelo occidental. Citaré a Pedro García Olivo para mostrar, a modo de ejemplo, un sistema rotativo de *aprendizaje convivencial* del que tendríamos que tomar buena nota en Occidente: «En las comunidades indígenas el sistema político mismo desempeña funciones educativas, trasmisoras de la cultura, socializadoras. De ahí la importancia de un segundo rasgo del sistema de cargos, que en ocasiones pasa desapercibido: la rotación. Los cargos no sólo son “electivos”, son rigurosamente “rotativos”... Esto quiere decir que todos los miembros de la comunidad, a partir de los 15 años, y ya de un modo intensivo desde los 25, van a ocupar sucesivamente puestos de actividad práctica que les reportan un enorme conjunto de conocimientos significativos»⁶. Pero para encontrar otros modos actuales de aprendizaje no hace falta salirse del ámbito cultural europeo: la *educación en casa* o la *educación familiar* de los gitanos representa otro claro ejemplo de resistencia. Así y todo, fuera como

6 Pedro García Olivo, *No sólo hay esclavos. A propósito del modelo indígena mesoamericano de democracia directa*, La Haine, p. 4. En <http://www.lahaine.org/b2-img/olivo11.pdf>

fuese el funcionamiento de las sociedades del pasado y aun aceptando que la transmisión de los valores y conocimientos se produjese de forma coactiva, no quiere esto decir que en un futuro no sea posible construir un modelo antiautoritario y no coactivo sin Escuela. Aquí cobra especial protagonismo el pensamiento utópico, del que soy firme defensor. Frente a los que ven en él un eterno aplazamiento, creo que es posible construir un nuevo aprendizaje sin renunciar a la imaginación, entendiendo la imaginación como un fenómeno esencialmente real. Es precisamente el deseo de materializar el ensueño utópico el que nos puede llenar de la motivación y energías suficientes para afrontar un proyecto de futuro como ese.

4

Roland Barthes viajó a China en 1974. Aprovechó la ocasión para escribir, desde una mirada sabia e indagadora, todo lo que iba descubriendo. El material se publicó en el libro *Diario de mi viaje a China*. En estos textos describe de manera concisa los sucesos cotidianos; la vestimenta de la gente, las camas de los hoteles, los artículos de las tiendas y hasta el más mínimo detalle. También incluyó pequeñas reflexiones, frases oídas y fragmentos de las conversaciones que entablaba con la gente con la que se iba encontrando. Entre todas las anécdotas narradas hay una que despertó mi interés: al entrar en un museo, en vez de embelesarse con las obras de arte allí expuestas, le llamaron poderosamente la atención los dibujos que había en la puerta de un retrete.

Me he detenido en ese ejemplo porque a mí me sucedía lo mismo en los servicios de los centros educativos en los que trabajé. Cuando uno entra en un instituto de

secundaria lo primero que suele encontrarse, aparte de paneles informativos, son las cartulinas que cuelgan de las paredes: dibujos de diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, mapas políticos y físicos de ciertos países o esquemas de volcanes. Por su parte, en las ventanas de algunos colegios, en Navidad, suelen pegar estrellas o la silueta de los Reyes Magos para que se vean desde fuera las actividades que se realizan dentro. Todo eso nada tiene que ver con la verdadera creatividad de los jóvenes. En cambio, en las puertas de los servicios, uno encuentra aquello que debe ser *escrito a escondidas*, aquello que es expresión directa de la imaginación, sin censura ni filtro.

Pero las puertas de los servicios no son el único rincón en el que encontrar esa autenticidad de la expresión. Durante los últimos meses que trabajé como profesor de adolescentes, una de las actividades que me permitía sobrellevar aquel infierno consistía en, mientras revisaba sus cuadernos, echar un vistazo a las páginas finales. No lo hacía con la idea de cotillear sino porque en esas páginas era donde por fin hallaba expresiones de la *verdadera vida*. Las páginas finales de los cuadernos son laboratorios libres de la imaginación; una breve conversación con el compañero escrita clandestinamente durante una clase, un cipote grotesco, la torpe caricatura de un profesor, dos versos rimados, un garabato inexplicable, frases sueltas... Es un espacio de libertad el de las últimas páginas de los cuadernos cuyas posibilidades aún no han comenzado a ser exploradas. Es un terreno no vigilado en el que los alumnos, tal vez de modo inconsciente, refugian el ingenio y la libertad creadora que aún les queda. Pero a medida que pasan de curso, a medida que crecen y van siendo *pedagogizados*, los alumnos van abandonando esa actividad improductiva, de modo que las páginas finales de sus cuadernos van quedándose en blanco, desoladoramente en blanco.

Las paredes exteriores de los institutos también suelen incluir ejercicios espontáneos de creatividad como los descritos.

Y poco más.

5

La sexualidad dirigida

La Escuela nunca fue antisexual, ni siquiera en sus etapas más autoritarias. Todo en el aula es sexualidad. Basta con analizar los componentes libidinales de la Escuela, a saber: la autoridad, la persuasión, la fascinación de unos hacia otros, el halago o la alabanza. Todos esos resortes de la sexualidad, no siempre visibles, se activan en el aula. Es, queramos o no, inevitable. Otra cuestión es la dirección hacia la que se canaliza toda esa sexualidad; si se le permite al alumnado acceder a un rango mayor o menor de autoconocimiento, disfrutar de una libertad sexual completa o interaccionar libremente con sus compañeros. Es un hecho que en Occidente, en la Escuela nunca ha habido lugar para la espontaneidad y la sexualidad abierta, de modo que los niños y adolescentes, obligados a retener su sexualidad, sufren las consecuencias: introversión y neurosis. Si miramos atrás, o a los lados, de la historia encontraremos muchas comunidades indígenas cuyo modo de vida, tan alejado del estrés, el rubor y las inhibiciones morales de nuestras sociedades, han puesto en práctica formas de sexualidad bien distintas, en consonancia con la naturaleza. Casi todas coinciden con una voluntad de apertura de espacios en los que lo más íntimo del cuerpo se une con el exterior social y cosmológico. El aula, ahí, no tendría ningún sentido pues el lugar donde aprenden las pautas de la sexualidad se entiende como territorio de

crecimiento y expansión. Si en Occidente se educa *para* la sexualidad, en esas otras sociedades se educa *en* la sexualidad.

En las sociedades modernas hallamos muy pocos intentos por dar rienda suelta a la sexualidad de los alumnos. Vera Schmidt, una pedagoga y psicoanalista rusa, abrió en 1921 en Moscú un jardín de infancia llamado «Hogar Experimental de Niños». Lo que quería era avanzar en una vía nueva: no se castigaba al alumno, si este había hecho algo malo se le explicaba cuáles habían sido las consecuencias negativas de aquello, y los impulsos infantiles como correr o dar gritos no eran reprimidos. Otro de sus rasgos principales era la ausencia de represión en cuanto a las manifestaciones sexuales, pues los niños estaban autorizados a satisfacer su curiosidad. En cuanto a los educadores, se les invitaba a no reprimir la masturbación y a establecer con los niños relaciones igualitarias. A tenor de lo que nos dice Wilhelm Riech, quien conoció el centro en persona: «Los niños no sabían que se podía juzgar de diferente manera sus impulsos sexuales y las otras necesidades de naturaleza corporal. Así pues, satisfacían esos impulsos sin avergonzarse en presencia de las institutrices como si se tratara del hambre o de la sed»⁷. Los alumnos no se ruborizaban por el hecho de que les estuvieran observando las institutrices: «Los niños tenían plena libertad para satisfacer su curiosidad sexual entre ellos. No había obstáculos de ningún género

⁷ Wilhelm Riech, *La revolución sexual. Para una estructura de carácter autónoma del hombre*, Ed. Ruedo Ibérico. Col. El viejo topo, París, 1970, p. 271.

para que se examinaran unos a otros»⁸. De ese modo, la utopía de aunar libertad individual y social, que tanto ansiaban algunos pensadores libertarios de la época, parecía ir cogiendo forma. Pero tras muchas polémicas y tras haber recibido numerosos críticas por parte de los sectores más conservadores de la sociedad, el comisariado de educación decidió cerrar el centro por motivos presupuestarios. De ese modo perdió ayuda financiera, a pesar del apoyo dado por los sindicatos mineros alemanes y rusos. Por otro lado, no hay que olvidar la fuerza que en los primeros años 20 fue adquiriendo el estalinismo. Muchos pedagogos del nuevo régimen –que ya había empezado a instaurarse– comenzaron a vincular ese deseo de dar rienda suelta a las necesidades biológicas del alumnado en otra dirección: con su adaptación para el futuro trabajo. No es de extrañar que muchos pedagogos soviéticos vieran en las metodologías de Vera Schmidt un pernicioso conflicto entre sexualidad y colectivismo. Tal es así que las nuevas pedagogías comenzaron a implementar métodos que favorecían la actividad motriz y rítmica del alumno pero sin que hubiese una interacción sexual plena, confinando el placer al terreno individual. Con el fin de desinhibirle, se reencauzaba la energía sexual del alumno hacia futuras labores prácticas. De alguna forma, las escuelas del nacionalsocialismo y las de las democracias europeas posteriores –salvando las distancias que haya que salvar– tomaron ese camino: el de liberar las necesidades biológicas reprimidas para favorecer su incorporación a la guerra o al mundo del trabajo. Ese ha sido el objetivo prioritario de la *escuela de la modernidad*. Y lo sigue siendo. En las escuelas del capitalismo multinacional, a

8 Ibídem, p. 273.

pesar de haber implementado campañas informativas de educación sexual que tienen que ver con el conocimiento del cuerpo, la higiene, las enfermedades de transmisión sexual, los anticonceptivos o las relaciones afectivas, la conducta sexual del niño o del adolescente sigue siendo modelada. ¿Para qué? Para canalizar su energía sexual y ponerla al servicio del capitalismo. Véase este apunte crítico que hace Guattari sobre la forma de recuperación de la sexualidad del joven en las escuelas: «La “materia” que es fabricada detrás de sus muros es sin duda menos un asunto de enseñanza, de información o de poder que una materia libidinal constitutiva de la fuerza colectiva de trabajo y que implica un investimento “superyóico” de los roles profesionales y de las funciones jerárquicas»⁹.

Estas formas de recuperación de la sexualidad con fines militares o mercantiles, puede contrastarse –solo por contrastar– con la forma en la que viven la sexualidad los miembros de muchas comunidades indígenas. Pienso, por ejemplo en la descripción que hace Claude Lévi-Strauss de la forma de vida de los nambiquara, un pueblo indígena nativo de Brasil que habita en el Amazonas: «Las relaciones sexuales habitualmente tienen lugar durante la noche, a veces cerca de las fogatas del campamento; más a menudo, la pareja se interna unos cien metros en el matorral circundante. La desaparición es notada inmediatamente y todos se llenan de júbilo; se intercambian comentarios, se dicen bromas, y hasta los niños comparten una excitación de la que conocen muy bien la causa. A veces un grupito de hombres, mujeres jóvenes y niños se lanza en seguimiento

9 Félix Guattari, *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*, Ed. Cactus, Buenos Aires, 2013, p. 71.

de la pareja y, a través del ramaje, acecha detalles de la acción, cuchicheando entre ellos y ahogando sus risas. Los protagonistas no aprecian para nada este manejo, pero más les valdrá resignarse como también soportar las bromas y burlas que saludarán su retorno al campamento. Ocurre que una segunda pareja sigue el ejemplo de la anterior y va a buscar el aislamiento del matorral»¹⁰.

6

Si durante mi experiencia como profesor en institutos de Secundaria me hubieran apuntado con una pistola en la cabeza para obligarme a imponer una lectura al alumnado, habría sido sin ningún lugar a dudas *El coño de Irene* de Louis Aragon.

7

La destrucción de la diversidad

Para Jorge Larrosa, educar es adaptar el mundo entero a los nuevos ciudadanos que se incorporan a él. Dice exactamente: «La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. (...) Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que

10 Claude Lévi-Strauss, *Tristes trópicos*, Ed. Austral Media, Madrid, 2012, p. 346.

viene sin pretender reducirlo a la lógica de nuestra casa»¹¹. Si hay algo patente en la educación actual es la imposición de una *lógica identitaria difusa* –que no es ni siquiera una lógica propia- a aquel que se incorpora a nuestra sociedad. Esta concepción de la educación podría entenderse como derivada de una disconformidad respecto de las diferencias reales entre los individuos. Se relaciona claramente por una parte, con una negación de la *otredad* y por otra con cierto espíritu simplista y homogeneizador, que facilita la normalización de las personas. Ambas perspectivas se ligan en una idea general de mercantilización de los individuos y de los conocimientos. A ese plan de destruir singularidades, la Escuela del capitalismo multinacional lo ha llamado atención a la diversidad; en el fondo, no es más que una doble estrategia de separación y normalización. Si las escuelas-nación tuvieron como cometido destruir la diversidad cultural y lingüística de los diferentes pueblos integrados en una misma nación -por ejemplo en España, mediante la eliminación de idiomas como el euskera, el gallego, el asturleonés o el catalán- las escuelas del capitalismo multinacional hacen lo propio con las diferencias que hay entre individuos de distintas naciones.

Lo realmente nocivo reside en que el concepto de la atención a la diversidad puede usarse como una idea hegemónica que permita identificarnos como *anómalos*; como extrañas y perjudiciales *averías* que hay que anular. La atención a la diversidad, en la Escuela, tiene en su punto de mira todas esas singularidades maravillosas que

11 Jorge Larrosa, *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Ed. Novedades Educativas. Colección edu\casa, Buenos Aires, 2000, p. 169.

puedan dificultar la labor normalizadora de la Escuela, de ahí que se quieran neutralizar a toda costa. Las conductas consideradas «malas» e «inusuales» serán corregidas. Según esta concepción de la educación sólo hay «diversidad» cuando se detecta un mal funcionamiento y por tanto cuando hace falta una «reparación». La propia expresión «atención a la diversidad» lleva implícita la idea de que hay que «atender», que existe un problema en el que hay que intervenir y de ese modo ir modelando al alumno y preparándolo para que encaje en el mundo laboral. Desde una perspectiva más amplia puede presentarse como un proceso que estabiliza el orden social. Aquí me uno a los deseos de Santiago López Petit de reivindicarse uno mismo como *avería*: «Algunos hemos decidido convertirnos en una anomalía, y por eso nos burlamos de una curación que, sin embargo, necesitamos imperiosamente. Vivir quizás solo puede consistir en vivir esta anomalía hasta el final. Constituirse en anomalía significa aceptar lo insoportable para poder afirmar una verdad que está grabada en el cuerpo»¹². Yendo en esa misma dirección, creo sinceramente que para frenar el avance que el biopoder ejerce en nuestro organismo, uno debe afirmar hasta el más mínimo recodo de anomalía que tenga en su interior.

La atención a la diversidad es, por tanto, una herramienta de homogeneización de lo diferente y de aquellos que se incorporan a la sociedad; propone la aplicación de distintos procedimientos para que el alumno adquiera los mismos conocimientos y destrezas que los demás. He ahí su gran perversión. Se empeña en hacer la cuadratura del círculo obligando a todo alumno -sea

12 Santiago López Petit, *Hijos de la noche*, Ed. Bellaterra, Barcelona, 2014, p.78.

como este sea- a aprender los mismos conocimientos, independientemente de su cultura, personalidad e intereses personales. Ni siquiera se escogen unos contenidos distintos a los que indica la ley; estos son simplemente «adaptados».

Para acometer tal domesticación se ha elaborado una perversa *entomología de las excentricidades*. Todo es susceptible de ser un trastorno: a un alumno que piensa con imágenes se le dirá que tiene un problema con el lenguaje; de un alumno que se distrae con facilidad se dirá que tiene un Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (y se procederá a medicarle, lo que dará suculentos beneficios a la industria farmacéutica); del alumno que siempre está solo en los recreos se dirá que tiene conductas de inhibición conductual, de fobia social o que tiene algún rasgo del espectro autista, cuando lo que sucede es que, sencillamente, esa persona es tímida o quiere estar sola; de aquel que muestre conductas solidarias con causas de injusticia social y se fíe ciegamente del resto de sus compañeros se dirá que tiene Síndrome de Asperger; de aquel alumno que se muestre irritado ante las actitudes autoritarias que recaigan sobre él, se dirá que tiene un Trastorno Negativista Desafiante. Eso sí, cuando un niño demuestre que es capaz de dar por el culo a su propia madre con tal de trepar y sacar mejores notas que los demás, no se dirá que posee el Trastorno del Jodido Egoísta sino que es competitivo y emprendedor. He ahí el doble rasero.

Para afrontar la diversidad cultural en la Escuela se ha implementado la llamada «educación multicultural» o «intercultural». Recordemos cómo describía Slavoj Žižek este concepto: «La forma ideológica ideal de este capitalismo global es, lo sabemos, el multiculturalismo: esa actitud que, desde una hueca posición global, trata

todas y cada una de las culturas locales de la manera en que el colonizador suele tratar a los colonizados (...) El multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, autorreferencial de racismo, (...) un racismo que ha vaciado su propia posición de todo contenido positivo (el multiculturalista no es directamente racista, por cuanto no contrapone al Otro los valores *particulares* de su cultura), peor, no obstante, mantiene esa posición en cuanto privilegiado *punto hueco de universalidad* desde el que se puede apreciar (despreciar) las otras culturas»¹³. Por su parte, Silvia Rivera Cusicanqui ve en el multiculturalismo «un despliegue teatral de la alteridad»¹⁴, y da en la diana, pues la *alteridad* es el enemigo principal del capitalismo. Y qué mejor forma de anularla que recurriendo a su parodia. Bajo ese disfraz de *respeto al otro*, las técnicas pedagógicas lo esterilizan todo, lo homogenizan todo, lo convierten todo en una papilla en la que las peculiaridades se diluyen y en donde no caben anomalías.

Pero, antes de continuar, habría que detenerse un momento en lo que se encubre bajo esta multiculturalidad. No basta solo con respetar y tolerar al otro en el ámbito personal; respetar las creencias y opiniones del compañero inmigrante, por ejemplo, sino que debemos considerar tales pautas en el plano estructural. Abrirse *al otro*

13 Slavoj Žižek, *En defensa de la intolerancia*, Ed. Público, Col. Biblioteca Pensamiento Crítico, Barcelona, 2010, pp. 64-65.

14 Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Ed. Retazos-Tinta Limón, Buenos Aires, 2010, p. 59.

implica abrirse *a los otros*. Quiero decir que reducir eso a un asunto de responsabilidad personal no es más que una maniobra de despiste que evita que consideremos la solidaridad y la tolerancia respecto de los problemas sociopolíticos globales. Nos preparan para que seamos tolerantes y solidarios con el compañero de pupitre pero no nos preparan para que lo seamos con los trabajadores que son despedidos por ERE o con aquellas comunidades que viven bajo un régimen de completa injusticia, como es el caso de los saharauis o de los palestinos. Los problemas relacionados con la intolerancia, el racismo o la xenofobia se reducen al terreno individual para sumirnos en la incapacidad y lograr que no demandemos lo mismo a escala planetaria, por ejemplo, respecto de los refugiados sirios, tibetanos o saharauis, o respecto a la necesidad urgente de echar abajo cuanto antes todas las vallas y fronteras del planeta. Esto mismo podría decirse de las campañas de sensibilización de ahorro energético, reciclaje o acerca de la contaminación medioambiental. Sobre esta tendencia a reducir al terreno personal cualquier asunto ético ha reflexionado ampliamente Cornelius Castoriadis: «En todos estos casos se manifiesta un rechazo, si no a todo lo político, sí a la gran política, al intento de derivar de una ética, definida de una a otra manera, los criterios capaces de orientar, si no a la acción en general, al menos los actos y comportamientos singulares. No se posible dejar de constatar el parentesco de ese giro con el repliegue a la esfera de lo “privado” que caracteriza a la época y a la ideología “individualista”»¹⁵. Él habló de una «ética de encubrimiento» que no remite a la solidaridad que alguien

15 Cornelius Castoriadis, en *Miseria de la Ética*, revista Zona Erógena. n° 22, 1994.

ejerce cuando piensa el mundo sino que se reduce a la interacción más próxima.

Pero la verdadera causa del multiculturalismo hay que encontrarla fuera de la Escuela pues es necesario que la gente se adapte a una nueva estructura planetaria en la que las grandes multinacionales y los gobiernos organizan deportaciones masivas de mano de obra barata de países empobrecidos a otros más económicamente ricos. Curiosamente, se habla de multiculturalismo en un mundo en el que no existe una libertad de tránsito de las personas: leyes de inmigración cada vez más restrictivas, las vallas de Ceuta y Melilla, el muro de Cisjordania, las paredes «defensivas» erigidas por Marruecos en el Sahara Occidental o el muro fronterizo entre EEUU y México son solo algunos ejemplos. Y en ninguna Escuela oí hablar de ellos.

8

La educación obligatoria está concebida como un proceso lineal. ¿De dónde viene esa idea?

Los análisis que hacen Christian Baudelot y Roger Establet en *La escuela capitalista en Francia* bien podrían aplicarse a la Escuela vigente en el Estado español. Estos autores aseguran que: «La escuela no es continua y unificada más que para aquellos que la recorren por entero: una fracción determinada de la población, principalmente originaria de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía»¹⁶, y advierten que tras la Educación

16 Christian Baudelot, Roger Establet. *La escuela capitalista en Francia*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1976, p. 20.

Obligatoria «no existen ni siquiera escuelas, sino redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí»¹⁷. He aquí dos realidades enfrentadas: la de un diseño educativo lineal –que apunta hacia la Universidad– y la de un mercado de trabajo repleto de caminos paralelos, caracterizado por su estructura rizomática. La Escuela, sin embargo, ha sido diseñada por universitarios y a lo largo de la historia ha sido modelada desde ese ámbito a su antojo, estableciendo en ella unos contenidos de índole abstracta y unas rutas *acumulativas* caracterizadas por su verticalidad. Y eso ha sido así a pesar de que, como señalan Baudelot y Establet, muy pocos ciudadanos acaben cursando estudios universitarios¹⁸ y la gran mayoría –los procedentes de las clases sociales más bajas– desemboquen en ese mercado de trabajo que no es para nada lineal sino laberíntico.

¿Qué se opone actualmente a esta linealidad en nuestro sistema educativo? Siendo realistas la única avería heroica –la más enternecedora tal vez– que se opone a ese carácter rectilíneo del sistema educativo es el *repetidor*. El *repetidor* es un personaje pintoresco y singular que aporta perspectivas nuevas. El *repetidor* trastoca ese orden lineal de la educación formal por cuanto provoca un cortocircuito en esa cadena de montaje; con él, la *rueda de moler educativa* se detiene, altera la ruta a seguir y, aunque no la llegue a invertir, ralentiza el orden de la marcha. Se nota en él el regocijo y la suerte de haberse libertado,

17 Ibídem, p. 21.

18 Según el informe del Ministerio de Educación de España referido a 2015, sólo el 29% de los jóvenes en edad universitaria accedieron a los estudios de educación superior.

aunque sea por tan solo un año, de esa linealidad. Es un defensor de lo reversible. Más que de repetidor deberíamos hablar de rezagado. El *alumno rezagado* es –aún de manera puntual e inconsciente- el agente que introduce la reversibilidad del tiempo, que cuestiona la linealidad del currículum, alzándose como entrañable anti-héroe, allí donde la linealidad educativa se quiere imponer.

9

Otro aprender

El aprendizaje se propone aquí como doble experimentación: el que se ejerce en el entorno próximo, en la vida cotidiana, en la interacción inmediata con los demás, y ese otro aprendizaje que activamos ante una naturaleza arrumbada, frente a la dureza que supone plantar cara a una realidad social y medioambiental devastada. Son dos ámbitos de aprendizaje diferenciados pero que de alguna forma se retroalimentan y entorpecen. Si el primero encuentra su eco en un *aprendizaje de adaptación* –o también denominado *aprendizaje del shock-*, de acomodación a estímulos, bien sean positivos o negativos pero igualmente inesperados, el segundo debe activar estrategias consensuadas de supervivencia ante la crisis ecológica y social en la que nos encontramos.

En ese primer plano de proximidad, entiendo como aprendizaje todo aquello que pueda ejercer en nosotros una violencia perturbadora; es más, creo que cuando más se aprende es en lo convulso. Me atrevo a decir que en la vida cotidiana (sobre todo en los niños y jóvenes que acaban de llegar al mundo) todo lo que se aprende es a través de lo extraño y accidental, a través de la suspensión de las reglas habituales de la dominación.

Sabemos que la educación contemporánea occidental aparece organizada según una serie de reglas que permite transmitir mensajes con la mayor precisión posible. Un aprendizaje basado en la enseñanza jerarquizada insiste en la visión decimonónica del aprendizaje como proceso autosuficiente, que no ha de abastecerse con nada que esté más allá de los métodos, sin acceder a aquello que está en el exterior. Es la idea que subyace a toda pedagogía. Se olvida, en esos procesos, todo lo que pueden aportarnos la incomunicación, la irracionalidad (las irracionalidades), el territorio fascinante de lo inexplicable, el hallazgo de lo inesperado, el trueque de energías que hay en todo juego colectivo, lo aleatorio, lo casual o la misma extrañeza, aún motivada por las cosas más insignificantes. Muchas personas aseguran que sus experiencias de aprendizaje más intensas y significativas –las que recuerdan más vivamente– fueron aquellas que sucedieron fuera de la Escuela, en situaciones de claro *extrañamiento*. Y es verdad. En todos los centros educativos que he conocido siempre se evitaba la extrañeza y el asombro, pues estos nos invitan siempre a ponerlo todo en cuestión.

De ese modo, cambiando la naturaleza de la comunicación, llevándola más allá, se accede a un rango más amplio del aprendizaje. Es por eso que en vez de hablar de *métodos de aprendizaje* hablaré de *formas de aprendizaje*. Se me ocurren muchas posibilidades, demasiadas como para clasificarlas y establecer entre ellas relaciones, pero todas tienen un denominador común: son formas de organización interpersonales que se oponen a la creación y circulación controladas de conocimientos. Y a la *instrucción* también. Aquí deberíamos tener en cuenta la perniciosa identificación que se hace entre *aprendizaje* e *instrucción*. La infancia y la adolescencia son edades en las que la exploración de la realidad se hace

prioritaria. Sin embargo, en la Escuela se les empieza a instruir en unos conocimientos técnicos demasiado abstractos en vez de permitir que conozcan ampliamente lo que les rodea, y que se conozcan a ellos mismos, experimentando libremente para ver qué es lo que en realidad desean hacer y cómo. Lo cierto es que vivimos en una sociedad parcelada, basada en la competitividad y la productividad. De ahí que el aprendizaje de los jóvenes se encauce, con vistas a su futura incorporación en el mundo laboral, en la obtención de las mejores calificaciones y todo se dirija a la instrucción y a la acumulación memorística de ciertas informaciones.

En la población adulta, para aquel que quiera adquirir ciertas destrezas o conocimientos en un gremio concreto, en cierto deporte o en cierto ámbito artístico, la instrucción puede ser útil pero tratar de imponérsela a niños y adolescentes me parece un error. Traeré el clásico y doloroso ejemplo de los niños que son instruidos duramente para convertirse en deportistas de élite y a los que se les ha robado la infancia. ¿No hay acaso personas que aprenden a tocar la guitarra, a escalar o a resolver ecuaciones diferenciales a los 40 o 50 años? En un niño o un adolescente creo más apropiado otro tipo de aprendizaje que indague en su propio cuerpo y mente, en el autoconocimiento y en todo aquello que para él es desconocido. Los niños y los adolescentes siempre quieren experimentar el abismo. Y el abismo no es algo hueco; es emergencia de realidad construyéndose. Pero tampoco olvidemos que junto al abismo surge un *somos*. Se crea conocimiento porque junto a los abismos exteriores hay un *somos*; no se descubre en relación al otro sino en el *somos* que pone en común la indagación.

He dicho ya que el ser humano es un ser social. Insisto

en ello. Esa experiencia compartida, como actividad social que es, genera un conocimiento no controlado. Parece coherente, por tanto, considerar que un aprendizaje tal no puede oponerse a que la vida se conciba como *tránsito del límite*, como *expedición compartida* que siempre va más allá, y que siempre está *en relación*. Pero si diésemos ese paso el orden social se tambalearía, pues un proyecto de autoaprendizaje, ayuda y cooperación de esa índole dificultaría la ganancia capitalista. Uno comprende enseguida que el sistema educativo (público, privado o concertado) haya pretendido patentar, regular y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la elaboración y sistematización de métodos. De ahí que se haya erigido toda una burocracia asociada al método que ha reducido el aprendizaje a una serie de actos comunicativos unidireccionales. La herramienta más conocida es el libro de texto. El libro de texto es ese reservorio de métodos, empaquetados y comercializados que todo «buen profesor» debe utilizar en el aula.

Ahora bien, si abordamos la cuestión del aprendizaje desde un punto de vista global y comunitario, las posibilidades pueden ser igualmente lúdicas y liberadoras, es cierto, pero habría que detenerse por un momento en algo que nos condiciona, queramos o no, y que es –al margen del aumento de las diferencias entre ricos y pobres– la terrible situación en la que se halla nuestra biosfera; estamos a las puertas de un colapso energético y ecológico sin precedentes, un colapso que la mayor parte de la población ignora (incluso por parte de muchos profesores de instituto del área de ciencias). En una ocasión le pregunté a un compañero de trabajo, un profesor de Física, cómo se imaginaba el mundo dentro de 70 años. Él se limitó a decirme que «colonizaremos» –sí, utilizó esa palabra– otros planetas, que sería lo «lógico», añadió. Cuando le

pregunté de dónde íbamos a sacar el combustible y el metal suficientes para construir y propulsar semejantes naves, se limitó a decirme que las minas estaban llenas de todos los metales necesarios. Su reacción no es extraña; es un proceso psicológico muy extendido basado en la negación de aquello que tienes delante de los ojos, como es el caso del *precipicio de la energía* por el que ya hemos comenzado a deslizarnos.

En este contexto urge diseñar líneas de actuación colectivas, para anticipar cuanto antes una reforma radical de la sociedad y adaptarla a un mundo sin combustibles fósiles. No sirve depositar esperanzas en un *aprendizaje del shock*, de respuesta improvisada a un colapso de gran envergadura, aunque este se produjese poco a poco. Al contrario, frente a un *aprendizaje de adaptación* se hace necesario un *aprendizaje de anticipación*; aprender es también analizar la realidad y sus circunstancias, de tal manera que esas observaciones guíen nuestra conducta para evitar la catástrofe y el *sálvese quien pueda*. Sin duda, este declive marcará ciertas prioridades a la hora de plantear qué conocimientos crear y difundir, de cara a adquirir una conciencia más amplia de los peligros que acechan sobre la humanidad. Igualmente ese eco-aprendizaje implica poner en común toda la información, contradictoria en muchas ocasiones, de la que se pueda disponer para construir conocimiento, estableciendo debates asamblearios acerca de la necesidad de concebir otro modo de vida sin petróleo, con muchos menos esclavos energéticos de los que disponemos actualmente en Europa y que sea compatible a su vez con una perspectiva social. Tal modo de vida, claro está, no debe olvidar la necesidad de construir un mundo sin desigualdades sociales. Esto repercutirá en una concienciación global que convenza a individuos, empresas y gobiernos a no contribuir más a

un sistema de organización de las sociedades suicida. Y lo más importante, generará una nueva cohesión social, una *urdimbre ética* en la que, ahora sí, los procesos de enseñanza asociados a esa anticipación tendrán que ser rigurosos y metódicos, pues se requerirá de la aplicación de métodos científicos de análisis y estudio. Aquellos que dispongan de más información y conocimientos que otros podrán aportárselos a los demás, pues la única solución posible debe ser colectiva; cuestiones relacionadas con el cambio climático y las formas renovables de energía que no dependan del petróleo, la agricultura ecológica, la creación de huertas familiares o de gestión comunitaria, la rehabilitación de edificios, la gestión de residuos, el reciclaje, el abandono de la agricultura intensiva y los abonos químicos, los proyectos de movilidad sostenible, la paulatina ruralización de las ciudades o la cuestión del cuidado de las personas dependientes son solo algunos de los caminos a seguir.

Dicho esto, cabe preguntarse si hoy en día las universidades están desarrollando investigaciones en esa dirección o no. La verdad es que la gran mayoría está dando la espalda a una realidad incuestionable cuyas consecuencias ya estamos viendo. Un ejemplo de colapso energético ante el que se respondió de forma coordinada, cercano en el tiempo, lo tenemos en Cuba que, tras el desmantelamiento del Muro de Berlín y la disolución de la URSS, se encontró ante una súbita escasez de energía y materiales que amenazaba con paralizar el país. Desde las distintas universidades se desarrollaron proyectos de investigación y tesis doctorales que afrontaron esa nueva situación; el cambio de su modelo de agricultura, la agricultura ecológica, el estudio de la lucha contra las plagas o alternativas diversas a la producción de alimentos. ¿Acaso en Europa, desde el ámbito académico,

se están planteando alternativas al colapso en el que ya hemos entrado? Actualmente, disponemos de mucha información contrastada e indiscutible de lo que está sucediendo en nuestra biosfera y, sin embargo, bien pocos son los científicos, investigadores y colectivos que se hayan puesto en marcha para proponer alternativas concretas. Esperemos que cada vez seamos más los que participemos de ese nuevo *aprendizaje de adaptación*. Ese es el camino: crear espacios de debate, investigación y aprendizaje que permitan articular proyectos a gran escala y construir así un mundo habitable y justo.

10

Un día, en mitad de clase –creo que cursaba 2º de EGB– llamaron a la puerta. Era el director. Le dijo algo a la maestra. Ella me señaló. Venían a por mí. Nos llevaron a otro aula a mí y a cinco más. Éramos «los de ética» o, según esa maestra, «los que no creíamos en Dios». Así se refería a nosotros. De los quinientos alumnos que habría en aquel colegio público, tan sólo los padres de cinco alumnos (extraídos de clases y niveles diferentes) habían optado por no matricular a sus hijos en clase de religión.

Yo no sabía muy bien de qué iba aquello. El caso es que los viernes, mientras los demás veían diapositivas o documentales sobre Jesucristo y los apóstoles, a nosotros nos sacaban del aula y nos llevaban a otros lugares. A pesar de ser un crío, tenía la percepción de que ni ellos mismos sabían qué hacer con nosotros. Éramos una patata caliente. Algunas veces acabábamos en el aula de orientación y otras en recónditos despachos. No tengo un recuerdo muy claro de lo que hacíamos durante esas horas. Eso sí, el único recuerdo que conservo –muy vívido, por cierto– de esas clases es que en más de una ocasión nos

metieron en un aula junto con dos alumnas que tenían síndrome de Down. Nos ponían con ellas a pintar fichas, a jugar con figuras o, simplemente, pasábamos el rato allí. Aquella fue la primera vez en mi vida que tuve la suerte de relacionarme con personas con esa peculiaridad. De aquello aprendí mucho, sobre todo de su especial manera de responder al mundo.

Pienso con lástima en los compañeros que asistían a la clase de religión y se perdieron la oportunidad de convivir con aquellas otras alumnas, marginadas como nosotros. Creo sinceramente que aislar a las personas discapacitadas nos resta unas posibilidades de aprendizaje inmensas. Es por eso que cualquier comunidad de *aprendizaje convivencial* debe integrar a estas personas y no aislarlas como se viene haciendo desde siempre.

De vez en cuando me acuerdo de aquellas dos compañeras, de su extraña y compleja sabiduría. Qué torpe y tonto el mundo que las ignora. Y qué mundo aún más oscuro todavía tendríamos sin ellas. Juntos fuimos una conmovedora rebelión contra muchas cosas. Juntos, «los que no creíamos en Dios» y «las alumnas con síndrome de Down», fuimos, en aquellos lúgubres despachos, un palpito incomprensido de afectuosa y afligida humanidad, un destello contra la indiferencia cósmica del hombre.

11

La pregunta puesta al día es: ¿es la Escuela un producto de nuestra sumisión histórica a las leyes del mercado laboral o un derecho fundamental? ¿Crea individuos libres y autónomos, o individuos dóciles y obedientes? ¿Es la Escuela neutral frente a la lógica capitalista? Para analizar los cometidos fundamentales que desempeña la

Escuela dentro del desarrollo actual del capitalismo es imprescindible detenerse en su papel histórico. Es más, todas las cuestiones asociadas a la práctica educativa se hallan vinculadas a su origen histórico, que tiene mucho que ver con la industrialización, es decir, con el trabajo y la explotación, por no hablar de su función como elemento transmisor y reproductor de la opresión y el orden social.

En las escuelas-nación, el aprendizaje se basó siempre en procesos productivos, nunca lúdicos, porque era el trabajo el prototipo cultural y social que el Estado capitalista identificó como punto de apoyo para el diseño de estrategias pedagógicas (el trabajador debía aprender a leer para poder entender las máquinas). Hasta hace bien poco, aprender en Occidente, tanto para los jóvenes como para los adultos, quería decir aprender a trabajar. Todo estaba orientado hacia eso. Sin embargo el capitalismo actual, el de las corporaciones transnacionales (un capitalismo liberalizado, desregulado y globalizado) ya no necesita asalariados «formados» en una profesión concreta, al menos no masivamente, sino empleados dúctiles, de usar y tirar. Las relaciones de producción son ahora bien distintas. Conocemos de sobra cuales son los mecanismos de adaptación: deslocalización de empresas, bajada de salarios, despidos... El alumno, al acabar la escolarización obligatoria, ya no desembocará en la clásica fábrica fordista, ni siquiera en un trabajo indigno, sino que acabará malviviendo en situaciones precarias: transitar entre contratos basura y empleos temporales mal pagados y, cuando no, será un parado que deba «formarse». En esa dirección apunta Pauline McCormack en su artículo «¿Por qué la educación libertaria?» cuando afirma que: «Un gran número de jóvenes comienzan a descubrir que, tras la edad de 15 ó 16, la economía avanzada de hoy no los necesita y no están logrando hallar el lugar en la sociedad que el

trabajo les hubiese dado hace 20 o 30 años». Y esto es así no porque la Escuela esté haciendo mal su «trabajo» sino porque es consecuencia directa de que el capitalismo mundial ya no requiera de tanta mano de obra; algo que tiene que ver con el traslado de gran parte de la base industrial de los países avanzados a los países en desarrollo, pero también con la crisis energética. Anselm Jappe lo explica en estos términos: «Hoy el verdadero problema es la existencia de muchos seres humanos que resultan “superfluos” desde el punto de vista de la lógica económica. Está en marcha una verdadera revolución antropológica de carácter negativo que es consecuencia de que una parte cada vez mayor de la humanidad resulta “inútil” desde el punto de vista del capitalismo»¹⁹. Eso no quiere decir que el desempleado no se halle inmerso en la pesadilla industrial y consumista. Es por eso que la Escuela debe habituarlo a la lógica mercantil; nociones como mercantilización, recompensa o beneficio siguen vigentes en el aula y se corresponden todas ellas con una lógica capitalista de consumo. En relación a esto, uno de los cambios más llamativos que se ha producido en la Escuela es la incorporación de nuevos objetivos: la adquisición de una serie de destrezas genéricas vinculadas con el desarrollo personal y la integración en un entorno laboral cada vez más precarizado. Son las llamadas Competencias Básicas. Pensemos en algunas de ellas: «iniciativa personal», «conocimiento e interacción con el mundo físico» o «aprender a aprender». Todas tienen como objetivo la creación de sujetos indecisos, moldeables y flexibles, fácilmente adaptables al nuevo mercado laboral.

19 Anselm Jappe, *Criticar el valor, superar el capitalismo*, Ed. Enclave de Libros, Madrid, 2015, p. 71.

Esta vinculación tan estrecha entre Escuela y producción nos lleva a la pregunta decisiva: ¿Sin la Escuela, el capitalismo se desmoronaría o por el contrario tal abolición supondría un engrase de su maquinaria, lo que le facilitaría a estas cosas? Aunque sé de muchos capitalistas que se frotarían las manos ante tal desaparición, creo que a la larga eso se volvería contra ellos. Puede existir Escuela sin Capitalismo pero el Capitalismo sin Escuela es insostenible. Intentaré razonar por qué. En primer lugar, tengamos en cuenta que la Escuela, en este contexto de privatizaciones y precariedad laboral, tampoco muy diferente del de las décadas pasadas, nos hace moldeables, fácilmente adaptables a unas normas cambiantes. Ya lo he dicho. En segundo lugar, el capitalismo mundial necesita preparar a las masas, no tanto para la asunción de una disciplina férrea como para aprender a delegar en otros; un adulto que ha atravesado la Escuela, lo sabemos, es más dado a delegar en otros la responsabilidad de decidir sobre sus asuntos. En tercer lugar los hace más sumisos y obedientes. Tal vez a los dueños del mundo les da igual que montones de adolescentes estén desescolarizados pero no les daría igual que participasen en revueltas, escraches, sabotajes y motines. La Escuela frena eso. En cuarto lugar, la Escuela es una herramienta de control enorme, pues sus bases de datos disponen de toda nuestra información personal desde que nacimos. Y por último, entiendo que este sector de la población al que Jappe llama *población superflua*, aunque no trabaje, sí que consume o es, al menos, un consumidor en potencia. Jonathan Crary argumenta así acerca de esa utilidad: «Con la contrarrevolución de los años ochenta, el auge del neoliberalismo, la comercialización de los ordenadores personales y el desmantelamiento de los sistemas de protección social, el asalto a la vida cotidiana adquiere una nueva ferocidad. El tiempo mismo se mercantilizó

y el individuo se redefinió como un agente económico a tiempo completo, incluso en el contexto del “capitalismo sin trabajo”»²⁰. En este «capitalismo sin trabajo» incluso los desempleados, cuyos instantes también han sido mercantilizados, son rentables en términos económicos. Y hay un motivo más. A veces pienso que el Estado ha optado por conservar la Escuela por sí, tras el colapso energético del capitalismo de las multinacionales, regresamos a etapas históricas anteriores: a una *refeudalización* de la sociedad o a los modelos de estado-nación propios del siglo XX, en la que la Escuela volviera a desempeñar su papel tradicional. Por supuesto que hay muchos otros motivos, pero creo que los expuestos son suficientes para entender que el capitalismo internacional siga necesitando una institución con horarios, exámenes, para-exámenes, reglamentos de régimen interno y cosas por el estilo. Abolir tal institución supone, aún camino del colapso, atentar contra la cantera de la que se nutre el capitalismo para continuar haciendo girar la loca rueda de la producción y el consumismo. En ese sentido, podemos decir que el capitalismo morirá *educando*.

Pero el objetivo no es el de derribar un sistema que en unas décadas va a acabar suicidándose por falta de hidrocarburos. Como muy bien indicó Jappe, «la cuestión ya no es tanto cómo derribar un sistema aparentemente fortísimo, sino más bien cómo reaccionar ante una crisis que ya está ahí y que no va a desaparecer. La cuestión es cómo crear nuevas formas de cooperación social, de relación con la naturaleza, pero también

20 Jonathan Crary, *24/7 El capitalismo al asalto del sueño*, Ed. Ariel., Barcelona, 2015, p. 79.

nuevas formas de vida individual, de imaginación, de pensamiento, que permitan construir alternativas a un proceso de derrumbamiento que ya está ganando terreno. La cuestión no es si habrá movimientos de oposición a lo existente, sino en qué dirección irán»²¹. Estas observaciones de Jappe son perfectamente aplicables al contexto educativo: la prioridad ahora es la de ir creando formas educativas horizontales que impidan que nuevos regímenes autoritarios se hagan con el poder. Quiero decir que tal perspectiva de colapso no agota las reivindicaciones antiescolares; no podemos negar lo pernicioso que sigue siendo la Escuela y por tanto la necesidad de abolirla cuanto antes. Es, en definitiva, parte esencial del proceso de construcción de otro mundo.

12

El rizoma pedagógico

Tendemos a pensar que la pesadilla pedagógica acaba con la Educación Secundaria Obligatoria. No es así. El sistema capitalista, en la guerra económica del siglo XXI, ha tenido que adaptarse a las nuevas exigencias del mercado global. Es por eso que se ha pasado de la escuela-nacional del viejo capitalismo nacional-colonialista a las actuales escuelas del capitalismo multinacional. Para ello tuvo que, por un lado, erradicar del aula sus viejos métodos disciplinarios y renunciar a los contenidos patrióticos y religiosos del currículo y, por otro, implementar nuevos mecanismos de control, indispensables para el nuevo proceso global. La Escuela del nuevo capitalismo ya no depende del Estado –

21 Anselm Jappe, op. cit., p. 57.

aunque este la necesite para mantener el orden social- sino de la empresa global, de las nuevas multinacionales que nos gobiernan. Las múltiples reformas educativas que se han ido imponiendo en toda Europa durante los últimos años responden a esta nueva dependencia. De ahí que la Escuela implemente en el alumno, sea como este sea, una serie de normas globales que le van modelando como futuro empleado eventual. Pero cuando el individuo abandona la Escuela, para que ese control se siga produciendo, su vida cotidiana debe seguir siendo *pedagogizada*; el individuo debe seguir *siendo conformado*, debe seguir estando sometido al aberrante proceso de la formación. Es por eso que los capitalistas se propusieron extender la Escuela más allá de la Escuela. De modo que el alumno, tras abandonar el instituto, «libre» ya de la educación obligatoria y presencial, es integrado en lo que yo he denominado *rizoma pedagógico*: un entramado infernal que abarca tanto el Bachiller y la Universidad como todo lo asociado a la Educación de Adultos, los cursos para la Formación en el Empleo, así como un sinfín de talleres, foros, actividades de *tiempo libre*, cursillos *online* o presenciales, impartidos por centros de índole diversa. Puede que esas nuevas rutas no sean oficialmente obligatorias pero algunas de ellas, en la práctica, sí que terminan siendo necesarias para poder trabajar, para «ascender» en el trabajo o sencillamente para no «sentirse un fracasado». La expresión *rizoma educativo* responde a las peculiaridades de un mundo donde la organización de la producción y distribución del conocimiento está descentralizada, automatizada y cada vez más privatizada; un mundo donde, por otro lado, la creación de conocimiento está reservada a ciertas instituciones y, en cambio, las experiencias individuales y grupales que producen «otros» conocimientos tienden a separarse y atomizarse.

Bajo estas condiciones, el Estado debe continuar ejerciendo su control sobre el individuo y, ante todo, asegurar que la producción y difusión de conocimientos sigan estando sometidas a la lógica capitalista; nada de permitir un *aprendizaje de lo común*, nada de aprendizajes sin dueño, nada de movimientos vecinales o callejeros que se cuestionen las cosas, nada de *muchedumbres solitarias* de las que no se sepa nada, nada de un aprendizaje que aparezca allí donde *no tenga que estar*. Hay un vínculo de confrontación entre los micro-agenciamientos de deseo de las *personas-en-colectivo* y las atribuciones inherentes del Estado. En él, este mide sus fuerzas con un mundo lleno de individualidades y comunidades en relación. Es una lucha.

El caso es que, en este rizoma, la población -trabajadora o superflua, da lo mismo-, tras haber atravesado la educación obligatoria, es persuadida para seguir «formándose» durante el resto de su vida; debe empezar a acumular títulos y esa es otra característica del *rizoma pedagógico*: la importancia cada vez mayor que se le da a los títulos y a las calificaciones. Todo consiste en eso: obtener títulos y calificaciones altas, más que el vecino, independientemente de lo que se aprenda y de cómo se aprenda. Nada nuevo, es cierto, pero sí que llama la atención el número de nuevas titulaciones, algo que guarda estrecha relación con la paulatina privatización de la educación en el Estado español (por ejemplo, el 40% de los campus universitarios son ya privados). Es, pues, una siniestra red de recompensas (bien sean títulos, diplomas u horas de reconocimiento) que fortalece un sistema clasista, elitista y meritocrático. De hecho, desde que existe la Escuela, las propias condiciones laborales y los salarios siempre han estado vinculados a los méritos académicos obtenidos en la Escuela, lo que ha fomentado, sin duda, la desigualdad.

La Pesadilla Permanente

Llegados a este punto nos topamos con un término abominable, que aparece con bastante frecuencia en leyes, decretos y planes: Educación Permanente, un término puesto de moda a raíz de la participación del Consejo de Europa en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación en Estocolmo, en el año 1975, y en el «Symposium sobre una política de educación permanente para hoy» en Siena, en 1979. En 1976, la UNESCO definió tal concepto como «un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo» y ya en 1992 se firmó el Tratado de Maastrich que estableció las bases para la educación de adultos y la Formación Profesional; su artículo 127 prevé una política de *Formación Profesional* conjunta. Asume la integración de la *Formación Profesional inicial*, la *formación continua* y el conjunto de procesos que permitirá a las personas el *aprendizaje a lo largo de la vida*.

La razón de ser de la Educación Permanente parte del hecho de que el Sistema Educativo institucionalizado no era suficiente. De hecho, sus objetivos prioritarios son los de «ampliar, coordinar e innovar todos los recursos disponibles en las sociedades para la formación de las personas a lo largo de la vida». Ese viejo concepto de la educación como un proceso finito se ha venido abajo. La necesidad de adquisición de competencias debe ser permanente, constante y –a diferencia del carácter lineal de la ESO– apuntar en muchas direcciones.

Se nos dice que la Educación Permanente llena vacíos a los que no llega la Educación Secundaria Obligatoria,

que ayuda al individuo en su realización personal en todas las etapas de su vida, que remedia carencias, que fomenta la igualdad de oportunidades, que nos pone al día en el uso de los medios de comunicación social y de las redes sociales, o que fomenta el progreso en la calificación profesional, tanto desde el punto de vista del reciclaje de conocimientos como desde el punto de vista de los derechos del trabajador. Como cuento de hadas no está mal. He aquí el capitalismo multinacional mostrando su cara amable cuando todos sabemos que lo que se persigue es ejercer control. El concepto de *pedagogía invisible*, que pedagogos como María Acaso aplican en el aula, podría ser extrapolado al barrio, a la oficina o al dormitorio. Subyace aquí, la noción de la imperceptibilidad del poder en la que se fundamenta toda dominación. La capacidad de aprender del adulto queda brutalmente *pedagogizada*, conformada por múltiples agentes y como tal, sometida por vía normativa a la dictadura de la titulación, al examen (con sus múltiples variantes: auto-examen o co-examen) y al juicio de valor de los expertos y profesionales. Jon Igelmo Zaldívar, en la introducción a *Desescolarizar la vida*, libro en el que recorre la trayectoria de Ivan Illich, afirma que: «La pedagogización, desde una perspectiva más contemporánea, se presenta como un fenómeno que rebasa el marco de las instituciones educativas y se instala en la periferia [...] En todos los rincones de nuestra existencia, en los últimos años, tal vez décadas, es posible constatar la consolidación de una pedagogización constante de la acción que constituye la experiencia de cada vivencia»²². Se mire por donde se mire es fácil comprobar que todos los

22 Jon Igelmo Zaldívar, *Desescolarizar la vida*, Ed. Enclave de Libros, Madrid, p.12.

ámbitos por donde nos movemos los adultos están repletos de normas y directrices que nos indican cómo y cuándo debemos experimentar con la realidad. En definitiva: las personas deben ser siempre *alumnas* y el Estado, con ayuda de las grandes empresas, se ha erigido como el gran responsable de tal proceso.

Por otro lado, esa Educación Permanente es una necesidad asociada, no a una forma de vida liberadora, que podría, en última instancia, ser decidida, elegida, sino a una suerte de sutiles imposiciones que van desde exigencias de tipo laboral hasta las que podrían considerarse chantajes respecto a la propia autoestima de la persona. Tal es así que la Educación Permanente pone en suspenso nuestra entidad como individuos libres e independientes, confina a un eterno aplazamiento esa supuesta formación; es decir, nunca concluye. De modo que la pelota, hagamos lo que hagamos, siempre está en nuestro tejado.

Las leyes que amparan esta concepción de la educación indican claramente cómo llevar esa educación totalitaria a todos los niveles y estados de la vida del ser humano. En la LOE (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006), en el Artículo 5, el titulado «El aprendizaje a lo largo de la vida» no se habla de obligatoriedad de la escolarización para adultos pero sí que menciona que la Administración «facilita» y «acondiciona» el entorno para que las personas puedan incorporarse al aprendizaje permanente; es la Administración la que se erige como la encargada de orientarnos en ese complejo entramado de aprendizajes. Veamos cómo.

Habría que recordar que la Educación Permanente abarca tres grandes ámbitos: la Educación Permanente de Adultos, la Educación Superior y la Formación Profesional Ocupacional.

La Educación de Adultos

Los Centros de Adultos presentan una serie de peculiaridades que lo distinguen de lo que venimos denominando Escuela. Si aún sigo ejerciendo como profesor es el hecho de haber acabado trabajando precisamente en un Centro de Adultos. De haber continuado ejerciendo la profesión en la educación secundaria creo que me habría vuelto literalmente loco. En cambio, en la Educación de Adultos he encontrado modos de poner en práctica un aprendizaje voluntario y convivencial más acorde con la visión que tengo respecto de lo que debería ser la educación.

Antes que nada, hay que tener en cuenta que la Educación de Adultos se divide en enseñanzas regladas y no regladas. Las enseñanzas regladas son aquellas que conducen a la obtención de títulos académicos como el Graduado en Educación Secundaria. Lo integran la Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA), las enseñanzas iniciales o diversos cursos de formación de base y alfabetización. Aunque en estos tramos haya un currículo oficial y exista la figura del profesor creo que en ellos no se reproduce ni el modelo ni las situaciones pedagógicas propias de la ESO. Para empezar, la asistencia no es obligatoria lo que elimina el sentimiento de autoridad que el alumnado ve en el profesor. Por otro lado, el perfil del alumnado es tan variado en cuanto a edades, situaciones laborales y procedencia que surgen muchas más situaciones propicias para el aprendizaje que entre personas de la misma edad; he vivido la situación de tener en el mismo aula a una madre y su hija, o dos monjas que hicieron amistad con dos bomberos, o a jóvenes de 17 años sentados al lado de una anciana de 82 que de niña fue víctima de la guerra civil española (y de la represión posterior). Eso genera otros vínculos, unos

intercambios de información y opiniones muy distintos de los que brotan en un aula de Secundaria. Además, se puede ejercer una *educación convivencial* en la que, agrupando a los alumnos de otro modo, unos se enseñen a otros. Sólo por estas razones no veo en la ESPA una réplica exacta del modelo educativo de la ESO.

La parte negativa tiene que ver con cuestiones como la función examinadora del profesor, el que a veces se produzca cierta infantilización del alumnado, el hecho de que los contenidos a impartir estén impuestos por el Estado y que la asistencia, en muchas ocasiones, termina por convertirse en obligatoria pues cada vez más personas necesitan obtener cuanto antes el título de Graduado en Educación Secundaria para trabajar. Otros se matriculan en esta enseñanza porque ven en la obtención de ese título un reto personal; es algo que quedó pendiente en sus vidas y que quieren remediar cuanto antes. Es como si esa titulación fuese un *rito de iniciación* pendiente. Hasta ahí llega el grado de penetración biomolecular del fantasma de la Escuela en nuestras mentes. En ese sentido contaré una anécdota. El primer año que impartí clase en un Centro de Adultos yo iba cargado de ideas; nada más entrar en el aula le propuse al grupo que podíamos hacer lo que quisieran; debatir alguna noticia, reflexionar acerca de por qué estábamos allí, charlar sin más o incluso irnos. Me sorprendió el hecho de que fueron ellos los que terminaran por pedirme que impartiera la clase de forma «tradicional» con los contenidos marcados por la ley, lo que me llevó a preguntarme acerca del grado de control que el Estado, o quién fuese, había ejercido en ellos. Fue como una oscura inversión de la relación profesor-alumno mediante la cual el propio alumnado, de forma unánime, me exigió que impartiera clase, es decir, que hiciera de profesor.

Pero existen otras enseñanzas no regladas que presentan peculiaridades bien distintas. En cursos preparatorios para exámenes externos (Accesos a Grado Medio y Superior o la prueba GES) el profesor no ejerce las características propias de un profesor de Secundaria: no examina, no califica, no riñe y no obliga a hacer deberes. Al contrario, se convierte en un aliado que da consejos, enseña técnicas para preparar un examen y hace, en definitiva, más llevadero ese tránsito por el *rizoma educativo*. Adquiere, por tanto, la faceta de un verdadero «facilitador» que entiende -y en ocasiones comparte- el mal trago de tener que examinarse una vez más.

A esto habría que añadir un gran número de otras enseñanzas no regladas, de estructura y naturaleza diversas, que tienen como objetivo dinamizar la vida cultural y social del entorno en el que se ubica el Centro de Adultos: actividades lúdicas, talleres, exposiciones u otras experiencias de asociacionismo vecinal que tienen mucho que ver con la llamada *educación informal*. Los talleres, por ejemplo, adquieren una dimensión participativa esperanzadora. Conozco casos de alumnos que han acabado impartiendo su propio taller en calidad de profesor. Asimismo, conozco profesores de centros de adultos -yo mismo- que se matricularon como un alumno más en diversos talleres impartidos en el mismo centro en el que trabajaban. Lo mismo opino de las Aulas de la Tercera Edad y las Aulas Culturales para Mayores; un ejemplo cercano es el de la UNATE (Universidad Nacional Aulas de la Tercera Edad) de Santander, donde personas mayores -junto a otras no tan mayores- acuden cada día con energía renovada y con miles de ideas. Son personas maravillosas que con su actitud participativa y dinámica están ya construyendo otro mundo. Lo que lamento es la gran separación que hay entre estos centros

y otros lugares. Son espacios, por desgracia, arrinconados y escondidos del resto de la sociedad.

Por todo lo dicho, encuentro en la Educación de Adultos suficientes motivos para depositar en esta enseñanza ciertas esperanzas de que el mundo pueda avanzar hacia un aprendizaje horizontal y que los ciudadanos adquiramos conciencia de tomar las riendas de nuestra propia vida. Después de todo, esta es la base sobre la que empezar a construir una nueva sociedad; una sociedad repleta de espacios de convivencia, calle incluida, donde niños y adolescentes, adultos y ancianos enseñen y aprendan todos juntos. En nuestra mano está, entonces, mezclarnos unos con otros, *ser* unos con otros.

La Formación Profesional

En el Estado español la LOMCE reorganizó la Formación Profesional imitando en cierta forma el modelo alemán. Poco a poco esta se fue vinculando a los centros educativos. Aunque sea competencia del Ministerio de Empleo y Seguridad Social está siendo parcial y progresivamente transferida a las Consejerías de Educación correspondientes, dependientes a su vez del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Algunas de las actividades de la Formación Profesional Ocupacional se desarrollan bajo el paraguas de la Educación de Adultos o la Educación Compensatoria, que son competencia del Ministerio de Educación. Por su parte, El Ministerio de Defensa posee sus propios programas de Formación Ocupacional.

Más recientemente, se incluyó en los Ciclos Formativos de Formación Profesional un ciclo destinado a la Formación en Centros de Trabajo (FCT); se trata de un

módulo transversal obligatorio que los alumnos cursan en las empresas colaboradoras, con una subvención al 50% del Fondo Social Europeo. El Real Decreto 1147/2011 de Ordenación de la Formación Profesional del Sistema Educativo detalla cómo «formar» a la vez que el individuo trabaja en la empresa, algo legal incluso a partir de los 17 años, con lo que puede darse perfectamente en el ámbito escolar. Aunque se advierta que la estancia en las empresas colaboradoras no suponga una vinculación laboral de los alumnos en formación, lo cierto es que el alumno va a trabajar igualmente. En este tipo de contratación el control sobre el trabajador es doble: además del control habitual de los jefes se ejerce un control «escolar». De hecho, los agentes encargados de tal cometido son el profesor-tutor de la FCT y los «tutores» de la empresa. Además de explotado, se es también examinado, calificado, valorado y juzgado. ¿Hay algo más aterrador? Todo esto contribuye, sin duda, a la explotación del trabajador pero también a su infantilización. El alumno que sale del instituto, si opta por este camino, se convierte de nuevo en alumno-aprendiz, pero, a la vez, en un trabajador en activo, sin representación legal. A todos los efectos es un estudiante matriculado en una enseñanza reglada que no tiene el carácter de trabajador. Por lo tanto, no tiene garantías sobre las condiciones de trabajo, lo que aumenta la precarización laboral. Ese es el objetivo de la llamada «formación en alternancia». Incluso hay nuevas modalidades de Formación Profesional (la Dual, por ejemplo) que son de impartición exclusiva en la empresa. El aula es la empresa. De ese modo se facilita la mano de obra gratuita a las empresas. Vemos cómo la Escuela, lejos de desaparecer tras la ESO, hunde sus garras en el mundo del trabajo. Se trata de que la Formación Profesional sea una etapa educativa más, como lo fue la ESO, y así se justifican relaciones laborales más precarias. Podría hablarse también de las empresas que obligan a sus trabajadores a realizar

ciertos cursos de formación para adaptarse, por ejemplo, a las nuevas tecnologías.

Si cogemos la perspectiva suficiente, comprobaremos aterrados que se ha conformado un laberinto monstruoso, lleno de corredores interconectados entre sí, donde trabajo y estudio se mezclan y confunden. Un andamiaje basado en la «formación polivalente», dotado de numerosas «ofertas modulares» a las que hay que acceder si se quiere trabajar en algo. Es evidente que, al requerirse cada vez más títulos para acceder al mundo laboral, tal rizoma se torne más y más espeso, impidiéndonos ver la realidad en la que nos estamos asfixiando.

En el Estado español los pasos dados por PP y PSOE en materia educativa han ido encaminados a establecer una mayor vinculación entre el sistema productivo y educativo; Bonifacio Pedraza López, un consultor en Formación Profesional, en un artículo titulado «La Nueva Formación Profesional en España ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales?» publicado en la página web de la Organización de Estudios Iberoamericanos lo dejó bien claro: «El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la *formación permanente* tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa». Pero también se da el proceso inverso: no se trata únicamente de incorporar en la Escuela mecanismos propios del mundo de la empresa (por ejemplo, la realización de pruebas para analizar la «productividad» educativa de las Escuelas), sino de que sea la propia empresa la que se escolarice, utilizando para ello la «formación» como coartada y así controlar a los empleados.

En un informe elaborado por Stephen J. Ball y Deborah Youdell, ambos del Instituto de Educación de la Universidad de Londres y encargado por la Internacional de la Educación para el «V Congreso Mundial» celebrado en 2007, ya se alertaba de esta doble tendencia de la privatización de la educación: la de hacer que la Escuela se comporte como una empresa y la de aumentar todo lo posible la colaboración del sector privado con los centros educativos públicos. Así, dentro del gran proceso de privatizaciones iniciado, que afecta muy en especial a la enseñanza pública, hace su aparición el «gestor educativo», un agente esencial en estas políticas de privatización pues es el encargado de implementar y afianzar los mecanismos del mercado y los modos en que estas se llevan a cabo.

La colaboración entre empresas y centros educativos públicos es cada vez mayor. Los autores del informe citado dan algunos datos: «Así, por ejemplo, puede citarse el caso de la reciente implementación de un sistema de pruebas nacionales en Japón que se subcontrató a las compañías NTT Data y Benesse (el mayor proveedor privado japonés de servicios postescolares y de cuidado infantil). Ocho empresas presentaron ofertas al proceso de licitación, que implicaba la impresión, el suministro, la corrección, el análisis estadístico de las pruebas y la entrega de los resultados a las autoridades locales. En Estados Unidos, muchos distritos escolares subcontratan en la actualidad sus sistemas de evaluación y de pruebas a los alumnos, la gestión de los datos, los servicios de recuperación y el trabajo de elaboración de los planes de estudios de

asignaturas específicas»²³. Pero no hay que irse muy lejos para encontrar esta suerte de simbiosis. Basta con leer un poco la prensa de nuestro país para toparse con noticias como esta: «El Paraninfo de la Universitat Politècnica de Valencia ha acogido este miércoles el Campus McDonald's de Formación y Empleo Joven, una iniciativa que se inicia en Valencia y que recorrerá varias regiones con el fin de ofrecer información de utilidad para orientar a los jóvenes en la búsqueda de trabajo»²⁴. Es sólo un ejemplo de los muchos que podríamos encontrar de cómo ciertas empresas o entidades bancarias «colaboran» con universidades públicas.

Las palabras del afamado y galardonado Joseph E. Stiglitz, quien representa ese linaje de neokeynesanismo cada vez más presente en los medios de comunicación, pueden servirnos como ejemplo para entender por dónde van los tiros. En su libro *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Stiglitz habla de «cómo mejorar el aprendizaje, es decir, cómo crear una economía y una sociedad del aprendizaje»²⁵. Su punto de vista puede resumirse en el siguiente planteamiento, que enhebra mercado, trabajo flexible y aprendizaje en una confusa amalgama de conceptos: «La educación moderna y

23 Stephen J. Ball y Deborah Youdell, *Privatización encubierta en la educación pública*, Internacional de la Educación, V Congreso Mundial, julio, 2007, p. 23. En <http://www.ei-ie.org>

24 Noticia del 26 de febrero de 2014, en www.europapress.es

25 Joseph E. Stiglitz, Bruce C. Greenwald, *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Ed. La Esfera de los Libros, p. 100.

las políticas laborales se enfocan hacia el “aprendizaje permanente”, mejorando la capacidad de adaptación a un mercado siempre cambiante. Esto facilita que los individuos vayan de una empresa a otra, lo cual brinda grandes beneficios privados y sociales a la consiguiente flexibilidad. Ya que gran parte –si no la mayor parte– del aprendizaje económicamente relevante ocurre en el trabajo, no en la educación formal, deberíamos ver la educación formal y la formación en el puesto de trabajo como complementarias, un sistema donde la primera se diseña para mejorar la productividad de la segunda»²⁶. Estos «gestores educativos» ven la Formación Profesional simplemente como una forma de aumentar la competitividad y productividad de las economías. Nada que ver con el verdadero desarrollo personal o con el aprendizaje entre iguales.

Ante el chantaje económico en el que estamos inmersos, ante la necesidad creada de tener que trabajar, la Formación Profesional se torna para muchas personas, aunque sea de forma indirecta, en algo obligatorio. Los antiguos gremios o las empresas familiares en las que los hijos aprenden de sus padres, están condenadas a desaparecer pues se requieren cualificaciones que no pueden conseguirse exclusivamente a través de una experiencia laboral. Da igual que sepas desempeñar perfectamente una profesión, si no dispones del título correspondiente no te contratarán. El pobre, si quiere trabajar en algo, ha de seguir escolarizándose durante el resto de su vida. El trabajador, si quiere seguir en la empresa, ha de someterse a controles y exámenes continuos. He aquí el anclaje que

26 *Ibíd.*, p. 102.

ata educación y trabajo. La empresa se ha escolarizado. Todo se ha *escolarizado*. Todo se ha *pedagogizado*. Se cierra el círculo.

Empresas del entretenimiento

Pero aún hay más. A las regulaciones institucionales se suman las de las grandes empresas del entretenimiento. Yo sostengo que sus poderosos mecanismos de control requieren de una compleja *pedagogización*. De ese modo, la *dominación educativa* pisa terrenos que exceden el recinto escolar, adentrándose en nuestra propia casa, en nuestros teléfonos móviles y ordenadores, en todos los rincones de nuestra vida. Jonathan Crary explica esta colonización de la vida cotidiana en estos términos: «Hoy, los espacios de comunicación, producción y circulación de la información operan de forma permanente y penetran en todas partes. Un alineamiento temporal del individuo con el funcionamiento de los mercados y dos siglos de desarrollo hacen que las distinciones entre el tiempo del trabajo y el no trabajo, entre lo público y lo privado, entre la vida cotidiana y las esferas institucionalmente organizadas sean del todo irrelevantes»²⁷. En ese sentido, desempeñan una labor esencial, sin duda, los llamados programas del corazón, el cine de Hollywood y eventos multitudinarios como los grandes espectáculos musicales. Sin duda, adoctrinar en la estupidez nos hace más dóciles e ignorantes. Jean-Claude Michéa nos recuerda el concepto de *tittytainment*, propuesto por Zbigniew Brzezinski, que bien podría compararse con el célebre *pan*

27 Jonathan Crary, *24/7 El capitalismo al asalto del sueño*, Ed. Ariel., Barcelona, 2015, p. 83.

y circo; «Con esta palabra-baúl se trataba simplemente de definir un “cóctel embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta”. Este análisis, cínico y despreciativo, tiene la evidente ventaja de definir, con toda la claridad deseable, el pliego de condiciones que la élites mundiales asignan a la escuela del siglo XXI. Partiendo de este análisis, se puede deducir, con un mínimo margen de error, las formas a priori de toda reforma destinada a reconfigurar el aparato educativo según los únicos intereses políticos y financieros del Capital»²⁸. Los dueños del mundo no sólo tratan de inducirnos a la obediencia sino que también quieren sumirnos en el embrutecimiento y la estupidez; ahí interviene toda una maquinaria tentacular y perversa cuya cabeza más visible son los medios de comunicación masivos. La televisión, la radio, internet o las revistas de la prensa rosa no son solo *maquinarias de expresión*; son algo más que aún no sabemos definir pero detrás de las cuales se hallan grandes lobbies mediáticos y poderosas multinacionales. Yo sostengo que tales maquinarias adquieren funciones pedagógicas pues nos instruyen en todo tipo de metodologías. En este espacio social colonizado por la economía la diferencia entre *entretener y educar* está cada vez más difuminada.

El sociólogo y filósofo Maurizio Lazzarato encuentra un buen punto de apoyo en la sociología de Gabriel Tarde para describir cómo la sociedad de control, a diferencia de la sociedad disciplinaria, modula nuestra mente (y

28 Jean-Claude Michéa, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Ed. Acuarela, Madrid, 2002, p. 12. Traducción de Isabelle Marc Martínez.

nuestra memoria) mediante dispositivos tecnológicos de acción a distancia (televisión, radio o internet) que, aunque favorezcan la interacción entre individuos, en el plano físico nos mantienen separados. Así se construye una realidad simplificada «a través de la acción a distancia de los deseos y las creencias»²⁹. Y por todo ello, por su capacidad de dar verosimilitud y homologación al *acontecimiento*, crean la única percepción colectiva válida. Según Lazzarato: «La máquina de expresión (...) se convierte cada vez más en un lugar estratégico para el control del proceso de constitución del mundo social. Es en ella y por ella que se efectúa la actualización del acontecimiento en las almas y su efectuación en el cuerpo»³⁰. Tomemos una de estas maquinarias: la *opinión pública*. Su objetivo es el de capturar la multiplicidad de opiniones individuales y reducirlas a una sola. No siempre lo consigue; no unánimemente. De ahí que construya verdades estadísticas, igual de efectivas en cualquier caso. Para ello se requiere de la puesta en práctica de una serie de sofisticadas técnicas de control de la opinión, de las formas de consumo y de la distribución de los conocimientos. En ese sentido la *opinión pública*, instaurada en lo más recóndito de nuestra mente, trata de ser un modelo a imitar, impone lo que debe ser *mayoritario* y, por tanto, lo que debe predominar por encima de todo. La diversidad de opiniones es subordinada a un sentir mayoritario que depende de esas maquinarias. Por ejemplo, la posibilidad de ir disfrazado o desnudo por la

29 Maurizio Lazzarato, *Políticas del acontecimiento*, Ed. Tinta Limón. Colección Nociones Comunes, Buenos Aires, 2006, p. 66. Traducción de Pablo Esteban Rodríguez.

30 *Ibíd.*, pp. 92-93.

calle, es embestida por el control de la moda. Hay muchos más ejemplos. Es una red siniestra de pedagogías. ¿Por qué hablo de pedagogías? Porque la *opinión pública*, por seguir con este ejemplo, somete las subjetividades a una codificación normativa. Siempre hay una planificación que hace que ciertas posturas nos resulten extremistas, intransigentes o violentas, y otras modélicas, bien vistas o aceptadas por todos.

¿Qué puede hacer la Escuela, por muy anticapitalista que la consideremos ante esa organización planetaria del *tittytainment*? La Escuela como tal, nada. Si la vida se halla colonizada por ese *tittytainment* sólo es posible liberarse de él reemplazándolo por un tejido social amplio; creando redes que operen al margen de la Escuela, las reglas del mercado y el dinero. Vengo insistiendo en ello durante todo el libro. Esta advertencia la encontramos en Ivan Illich, quien proponía construir nuevas formas de relaciones educacionales que vinculen al ser humano con el contexto social, a través de situaciones no mercantilizadas ni sometidas a las habituales prácticas escolares. A esta nueva forma de educación Fourier la llamo *educación societaria*. Cuando Ivan Illich propone convertir a todas las instituciones sociales en educativas lo hace sobre la base de una sociedad nueva. Él mismo ya advirtió del riesgo de que si esa transformación no se hace sobre la base de una nueva forma de sociedad, las viejas instituciones contra las que se lucha podrían verse reforzadas.

Jean-Claude Michéa, por su parte, ve posible crear una sociedad culta y de individuos críticos desde «otra» escuela y a la vez, ve en la escuela capitalista un sabotaje a esa escuela tradicional: «Ahora bien, en este ámbito, la maquinaria se ha puesto en marcha hace tiempo y a gran escala, y es bastante obvio que, en el sabotaje del

aprendizaje elemental, la escuela capitalista ha desempeñado un papel quizás irremplazable. Pero, por muy moderna que nos la imaginemos, esta escuela nunca podrá competir ni por un momento con los deslumbrantes y constantemente renovados dispositivos de la omnipresente cultura joven. Si, por ejemplo, en el contexto de una estrategia dada, se ordena a la juventud que festeje Halloween o que se inscriba en la Love parade, la escuela no necesita desempeñar este cometido. Evidentemente, comerciantes y comunicadores de todas las clases se encargarán de ello con mucha más motivación, medios y eficacia»³¹. Este análisis parte de una visión que contrapone escuela tradicional y capitalismo, como si fuesen fuerzas enemigas. Yo creo que sucede más bien lo contrario: la escuela capitalista multinacional es una continuación de la escuela nacional, mediante la cual el poder estatal adapta nuestra subjetividad y nuestra forma de divertirnos a las nuevas normas y códigos del mercado.

Tampoco esperemos nada del Estado. Ya lo he dicho. El Estado, como institución separada, no va a mover un dedo para evitar esta situación. No hay más que ver la televisión pública del Estado español para darse cuenta de que forma parte esencial de la implantación del *tittytainment* planetario y que, al igual que los medios de comunicación privados, está sometida también a la lógica de la propiedad privada del capital. Unos y otros desempeñan funciones pedagógicas y educativas, no solo informativas y de entretenimiento. Y esas funciones responden a los intereses del capital transnacional, es decir, de las industrias del automóvil, de las farmacéuticas, de los cosméticos, de los juguetes o de la comida basura. Estoy pensando en

31 Jean-Claude Michéa, op. cit., pp. 18-19.

programas como «Saber vivir», que nos enseña a cuidarnos y a estar saludables; «Saber cocinar», que nos enseña cómo debemos cocinar; «Cámbiame», que nos enseña cómo y con qué debemos vestirnos o en series como «Cuéntame», «Isabel» y «El Ministerio del Tiempo», que nos enseñan, a su modo, la historia «oficial» de España.

Hoy en día, en el *rizoma pedagógico*, la verdadera pizarra es la pantalla de la televisión o del ordenador. El aprendizaje de la vida del adulto se halla capitalizada en exclusiva por los *reality shows*, las telenovelas, los acontecimientos deportivos masivos y los grandes espectáculos musicales. Podríamos decir, simplificando mucho, que en la *sociedad del espectáculo* el «público» hace las veces de «alumno» que recibe la información; el mundo social, con sus medios de comunicación masivos, hace las veces de «aula global» y las tecnologías de acción a distancia hacen el papel del profesor. Esa idea del *aula en la pantalla* lo resume de forma insuperable Eduardo Galeano en estas palabras, con las que se puede concluir: «Las horas de televisión superan ampliamente las horas del aula, cuando las horas del aula existen en la vida cotidiana de los niños de nuestro tiempo. Es la unanimidad universal: con o sin escuela, los niños encuentran en los programas de la tele su fuente primordial de información, formación y deformación, y encuentran también sus temas principales de conversación. El predominio de la pedagogía de la televisión cobra alarmante importancia en los países latinoamericanos, por el deterioro de la educación pública en estos últimos años»³².

32 Eduardo Galeano, *Patas Arriba La Escuela Del Mundo Al Revés*, Ed. Siglo XXI, 2005, p. 169.

El crecimiento personal

Pero en esta escalada del absurdo hay un cuarto escalón –vinculado al anterior– que tiene que ver con el denominado «crecimiento personal»; mas allá del «perfeccionamiento» profesional de los trabajadores, más allá de la regulación del tiempo de ocio, se apunta hacia el máximo desarrollo espiritual y social del individuo. Según la Educación Permanente los individuos estamos siempre incompletos. Y esa es quizás una de las más aterradoras «aspiraciones» del Estado: estar permanentemente constituyéndonos. Todos debemos dirigirnos hacia ese *desarrollo pleno*. Según esta concepción de la pedagogía siempre hay carencias en la personalidad de los ciudadanos. Y el individuo vive sometido a esas carencias que son, por propia definición, irresolubles, porque nada, ni cursos, ni charlas, ni el éxito profesional –si pudiese existir algo así–, ni el crecimiento espiritual podrán llenar esas carencias del todo. De ahí que se nos incite a comprar manuales de alimentación saludable o infumables libros de autoayuda que nos prometen una felicidad fácil y accesible. Para ello el Estado ha creado las condiciones para que sus editores y autores estén fácilmente accesibles en internet, o interviniendo en la programación de la mayoría de cadenas televisivas, públicas o privadas, diciéndonos que nuestra forma de comprender la vida es errónea. La autoayuda se ha consolidado ya como un negocio muy lucrativo.

Por otro lado se nos incita a acudir a multitud de conferencias, charlas o cursos intensivos para que completen nuestros vacíos. Y todo bajo el auspicio de esos nuevos chamanes: los expertos, un ejército de *entendidos* ante cuyas recomendaciones debemos aplaudir y obedecer como borregos. Es habitual encontrárnosles en universidades, academias y centros públicos o privados

(entornos jerárquicos distintos de los ateneos libertarios y las asambleas vecinales), en platós de televisión o en Internet. Resulta, por otra parte, irónico que sean otros, con sus libros y charletas, los que vengan a decirnos cuándo y cómo debemos *auto-realizarnos*, cuando tal actividad debería partir de nosotros mismos. De todos modos, en una sociedad basada en la competencia y el individualismo no es extraño que todos tengamos falta de autoestima y de confianza en nosotros mismos y que muchos se quieran aprovechar de eso. Lo mismo podría decirse de las sectas, que venden un misticismo estúpido y hueco. La cruda realidad es que nuestro estilo de vida ha sido diseñado por otros y construirlo por uno mismo es una tarea bastante complicada, pues sería necesario reconquistar espacios y tiempos que nos han sido hurtados hace ya mucho.

Juntémoslo todo: este entramado de sectas, programas televisivos, editoriales subvencionadas, librerías comerciales, academias y universidades privadas -que cuentan con el apoyo de las administraciones- es, ante todo, un contubernio mafioso que ya ha colonizado nuestra vida. Todo ciudadano, sea masa superflua o no, productivo o improductivo, trabajador o parado, adulto o adolescente debe ser, como digo, *pedagogizado*. He ahí la trampa; la zanahoria colgada en la punta del palo que avanza cuando nosotros nos movemos para morderla. Al individuo de hoy, convertido en un eterno alumno (en un sujeto-alumno), no le queda más salida entonces que caminar hacia la zanahoria. Nos topamos, por tanto, con una *supra-escuela* que se expande a todos los niveles y etapas de nuestra vida. Todo ha de ser *pedagogizado*, incluso actividades tan solidarias y fraternales como por ejemplo la tarea del cuidado a personas dependientes ha de ponerse bajo los dictámenes institucionales de métodos y

reglamentaciones (desde ciertos sectores del eco-feminismo se habla ya de una *pedagogía del cuidado*). El carácter totalitarista de la Educación Permanente es ya el de una *dominación permanente*. Es aquí donde la burocracia estatal muestra su verdadero rostro. Se entiende, entonces, una disolución del individuo adulto en muchos ámbitos; una disolución que nos condena a ser *eternos alumnos*.

Así todo, este punto de vista es incompleto. La Educación Permanente se asume como una solución, lo que camufla sus verdaderas razones, a menos que hagamos una sencilla inversión: no llena un vacío en nuestras vidas sino que lo crea. Se impone alterando la percepción que tenemos de nosotros mismos, haciéndonos creer que nos falta algo y que por tanto, siempre debemos estar aprendiendo. En las sociedades de control actuales «nunca se termina nada»: esa es la esencia de la Formación Permanente. El ciudadano es siempre un alumno preso en un laberinto normativo del que nunca podrá salir, siendo permanentemente juzgado, permanentemente calificado, permanentemente sometido al pago de tasas y matrículas. Hecha esta inversión se entiende su verdadera razón de ser. La Educación Permanente nos obliga a vivir bajo una serie de carencias y, a su vez, pontifica sobre quién y cómo deben ser superadas. Esto es lo que sucede con todo lo relacionado con la Educación Recursiva, la Educación Continua o la Formación Profesional.

¿Qué hacer? Huir cuanto antes de los *expertos*, de todo estudio dirigido y toda mercantilización del conocimiento. Nadie tiene que decirnos cómo ni cuándo debemos aprender. Se trata de arrojar lejos de nosotros los manuales de la subjetividad a fin de que desaparezcan para siempre. Se trata de arrojar bien lejos todo lo que en nosotros mira hacia el *experto*, todo lo que nos

impide experimentar libremente. Es necesaria una total *despedagogización* –aunque podríamos hablar ya de *desandragogización*– de la vida y asumir que *alumno fracasado* es aquel que admite que la «formación» es el precio que hay que pagar para alcanzar ese «Dorado» que es la titulación, la realización o el crecimiento personal. Frente al *suspenseo perpetuo* propongo, entonces, el *no presentado permanente*.

13

Educación transformadora

Del 16 al 18 de diciembre de 2008 se organizaron, en un centro educativo en el que trabajé, unas jornadas sobre comida basura y alimentación saludable tituladas «La Alimentación y Consumo». Durante esos días retiraron estratégicamente la máquina expendedora de bollería industrial y refrescos azucarados que había en el pasillo principal. Justo al día siguiente de haber finalizado tales conferencias la volvieron a colocar.

14

¿Qué es un maestro o un profesor? Distinguiré a los maestros y profesores de Infantil, Primaria y Secundaria de todos aquellos que operan en las redes escolares posteriores a la Educación Obligatoria: profesores de Bachiller, autoescuelas, Escuelas Taller, Universidades, Educación de Adultos, Escuelas de Idiomas, Conservatorios... ¿Cuáles son los cometidos de los primeros? Tanto la tradición socialista como la liberal han mantenido como fundamento de la educación las figuras del profesor y el maestro, capaces de guiar al menor de edad en el tortuoso camino de convertirse en un individuo «libre», pero su verdadero cometido es,

más allá de aplicar y vigilar el proceso automatizado de transmisión de unos conocimientos -que ni siquiera han sido fabricados por ellos-, encargarse de clasificar a cada alumno según sus aptitudes y capacidades, es decir, de seleccionar y escoger. Son expertos en eso. Algo más próximo a la labor del responsable de recursos humanos de una empresa que a la del educador de una comunidad.

Veamos en qué consisten estos procesos. En un primer momento se procede a la extracción de información de forma continua, mediante prácticas que separan a los alumnos de sus propias aptitudes y capacidades. Paralelamente interviene todo un conglomerado de técnicas de evaluación como son el test, el examen tradicional, los ejercicios escritos, la recogida de trabajos o las entrevistas orales. Tras esta fase en la que se detectan los contrastes entre unos y otros, el profesor va modelando tales diferencias a su gusto, potenciando aquellas cualidades que él cree relevantes y desactivando otras. Todo esto conduce a la calificación global: un número. Cuando un profesor califica -un proceso execrable tan sólo comparable a la marcación del ganado con hierros al rojo vivo- también jerarquiza y de ese modo implementa en el alumno la ideología pequeño burguesa mediante la cual se van generando entre la población las diferencias y las divisiones de clase necesarias para que funcione convenientemente el sistema de explotación. Es una realidad que -aunque dependa de otros factores- los alumnos con calificaciones altas, en general, tendrán más posibilidades de ocupar los puestos más privilegiados en la sociedad: directivos, industriales, empresarios o grandes comerciantes. En cambio los que obtengan notas más bajas, numéricamente hablando, ocuparán puestos que, según ellos, no precisen de facultades intelectuales *especiales*, como agricultores, pequeños comerciantes, empleados y obreros.

En el aula, por tanto, la personalidad del alumno no sólo es analizada y contrastada con la del resto de compañeros sino que además es *constituida*. Se trata de clasificar, de establecer roles, de dividir en especies, o más crudamente: de distinguir lo válido de lo inválido, produciendo y fortaleciendo a su vez esas diferencias, creando así la preferencia de unas estirpes frente a otras. Su tarea en resumidas cuentas consiste en *fabricar la jerarquía*.

Se produce otro fenómeno aterrador que he denominado *drenaje de la subjetividad* mediante el cual se absorben o anulan algunos flujos del deseo en detrimento de otros. Es interesante recordar que la palabra latina *educare* signifique, literalmente, extraer. Cualquier potencia creadora que sea considerada inútil o improductiva será desactivada. Otros flujos de deseo son aprovechados, redirigidos y recuperados, de modo que el alumno entre *en equilibrio*, a todos los niveles.

En la Escuela, por tanto, la verdadera función del *sujeto-profesor* -aunque este en teoría se alce como aquel que permita al alumno desarrollarse como persona, defendiéndole de la dominación circundante- es la de producir al *sujeto-alumno*: un ser investido en un corsé mental, incapacitado para actuar en función de sus verdaderos deseos.

De la misma forma que una buena parte de la izquierda vio en el trabajo y en la cultura del esfuerzo un modo de «liberación interior» mediante el cual el sujeto quedase liberado de toda alienación y contaminación del capitalismo, muchos encontraron en el estudiante al verdadero sujeto revolucionario. Lo cierto es que el estudiante es sometido al proceso contrario: la imposición

de una nueva identidad. El sujeto-alumno que se le impone al individuo escolarizado sirve no solo para que olvide sus deseos y obsesiones sino para que se desentienda de sus propias raíces, algo muy notable en los alumnos inmigrantes, o en aquellos que provienen de zonas rurales.

Ser alumno es, por tanto, conformarse –en sus dos acepciones- como sujeto. Ha hablado Anselm Jappe de esta resignación: «El sujeto es el sustrato, el actor, el portador que el sistema fetichista de valorización necesita para asegurar la producción y el consumo. No es completamente idéntico al individuo o al ser humano, que en ocasiones puede sentir la forma-sujeto como una camisa de fuerza»³³. Además, se le enajena. Esa enajenación consiste en que su objeto de estudio se convierte en un objeto con existencia exterior, fuera de él, irrelevante y lejano. Esta predilección por transmitir únicamente una serie de conocimientos-mercancías inalterables, que pertenecen tan sólo al ámbito académico, económico y científico, caracteriza la educación actual. Taeli Gómez Francisco, recurriendo al concepto de fetichismo de Marx, afirma que lo que se enseña «se ha cosificado a tal extremo, que circula como un producto ajeno a nosotros y no como nuestro propio acto de ser en ella; peor aún, no nos pertenece. Si bien, al cosificarse la educación como una mercancía, no se escapa del fetichismo de la mercancía en general, más lo identificamos

33 Anselm Jappe, *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*, Ed. Pepitas de Calabaza, Logroño, 2011, p. 34.

particularmente, como fetichismo de la educación»³⁴. Tal sujeto va incorporando en su configuración más recóndita elementos del sistema mercantil. En realidad, un alumno es fruto de las relaciones capitalistas, que él mismo, a su vez, reproducirá durante su vida.

¿Qué tipo de relaciones se establece entre ellos? La relación entre profesor y alumno podría recordarnos a la relación entre explotadores y explotados; en el fondo, enseñar a otro a aprender algo que no se desea aprender es casi un sadismo. Pero he aquí una verdad irreal: en los colegios e institutos, el alumno, al entrar en conflicto con el profesor -el hecho de tenerlo enfrente siendo obligado a hacer cosas que él no quiere; incluso, en términos logísticos, la distancia que hay entre el profesor y el alumno (tarimas, espacio escénico, mesa del profesor...) ya denota superioridad-, puede asumirse a sí mismo como miembro de una clase social o ideológica. Es, después de todo, una respuesta natural de oposición a una autoridad, pero que no nace de una situación de explotación económica. Gérard Mendel explica este fenómeno mediante las alteraciones a las que, a lo largo de la historia, ha estado sometido el condicionamiento autoritario educativo. A medida que la sociedad de control fue haciéndose fuerte, el profesorado fue perdiendo autoridad y el alumnado fue comprobando que, ante ese vacío de poder, su poder institucional seguía siendo nulo. Tal imposibilidad por ejercer un mínimo poder en la sociedad contribuye a que los alumnos se vean a sí mismos, tal vez en un plano inconsciente, como clase ideológica y a que crezcan sobre la exclusión de cualquier

34 Taeli Gómez Francisco, «El fetichismo de la educación: algunas tesis para el debate». En <http://www.alainet.org/>

otra perspectiva, en unos lugares y en unas situaciones que vuelven inútil y ridícula su rebeldía.

Esta verdad irreal tiene una consecuencia demoledora: la separación de la juventud y las organizaciones adultas en lucha. Gérard Mendel se ha referido a este desencuentro con gran lucidez: «Se forma así una especie de pareja ideológica: alumnos de una parte; profesores + administración, de la otra. Pareja que, *mutatis mutandis*, puede por analogía compararse a esta pareja de la lucha de clases: trabajadores / capitalistas»³⁵. Sí que es cierto que, aunque sea en un nivel inconsciente, puede darse algo parecido a una lucha, me refiero a la lucha de su subjetividad por no estar ahí, por querer experimentar en otros lugares y en otras situaciones, pero tengamos en cuenta que, en el fondo, profesores y alumnos (en su mayoría trabajadores e hijos de trabajadores) tienen los mismos intereses. No hay un alumnado en lucha por constituirse como clase social, pues el alumnado, como grupo humano, tiende a disolverse, a no ser. Igual ocurre con el esclavo que no lucha para afirmarse como esclavo, como el miembro de un colectivo cuyos derechos deban defenderse, sino que el único deseo que comparten todos los esclavos es el de dejar de serlo. Sin embargo, el Estado, agudiza y fomenta esta brecha haciéndoles creer a ambos –al profesor también– que entre ellos se establece una lucha ideológica. Mientras no se acabe con esa relación profesor-alumno, el alumnado se desentenderá por completo de las luchas de los adultos. Gérard Mendel llega a afirmar que la tan deseada incorporación de los jóvenes en el

35 Gérard Mendel, *El manifiesto de la educación*, Ed. Siglo XXI, Madrid, p. 119.

funcionamiento de la sociedad se halla «bloqueada» y que la única solución posible es la autogestión respecto del poder institucional.

¿Entonces es deseable la descomposición de la relación profesor-alumno que se produce en la Escuela? Por supuesto. La clásica separación burguesa profesor/alumno de la Escuela es un anacronismo que frenará cualquier proyecto emancipador del ser humano. Tanto unos como otros son clases institucionales prescindibles. Debemos tener en cuenta, además, que siempre que haya un alumno y un profesor, habrá un inspector en medio, aunque no se le vea. El inspector es el componente policial de esta trama, que nos recuerda que en la Escuela todo aprendizaje está, de antemano, sometido a cierta vigilancia. Pero el proceso no solo es vigilado sino que, si este es anómalo, puede ser *sancionado*. La ruptura de esta triple relación (profesor-alumno-inspector) conllevaría la aparición de un nuevo paradigma educativo; un tipo de aprendizaje inaccesible al Estado, no sujeto por tanto a ningún control externo. Este marginado discurso ha alcanzado escasa popularidad. Eso se debe al fuerte arraigo de la noción de *educador* por parte de una población totalmente integrada en la cultura de masas. Pero este rol encuentra firmes defensores también en el pensamiento libertario, donde siempre se ha reivindicado la figura del «facilitador» o del «acompañante».

¿Qué hacer entonces con el niño y el adolescente escolarizados? Más que plantearnos lo que podemos hacer para sacarlos de esa pesadilla diaria deberíamos pensar en lo que pueden hacer ellos, en *dejarles hacer*. En un primer momento, si no pueden escapar del mecanismo educativo de forma inmediata al menos podemos ayudarles a comprender que han sido atrapados por un engranaje, y

a que pongan en cuestión su propia existencia en cuanto alumnos. Deben ser ellos mismos quienes rompan con su propia forma-sujeto para desvincularse así del «sagrado» referente del profesor.

Pero vayamos más allá. ¿Qué sucede cuando terminamos de cursar el periodo obligatorio? Una vez que hemos finalizado la ESO y hemos caído en el *rizoma pedagógico* se nos sigue imponiendo el rol de alumno. Ese es precisamente el objetivo de la llamada Educación Permanente: alargar en todos nosotros, de por vida, tal estado, y continuar produciendo individuos cambiantes, adaptativos, amoldables a cualquier tipo de trabajo o situaciones (adaptables por ejemplo a diversos modos de explotación). A su vez, el *rizoma educativo* también reproduce el rol del profesor. Y lo hace, por un lado en la forma de unos seres a los que ya me he referido con anterioridad: los *expertos*, donde caben tanto conferenciantes para eventos, como sabelotodos «especializados» en distintas áreas y telepredicadores laicos del cientificismo, que generan opinión pública. Y por otro, mediante los ídolos; hoy en día las nuevas vedettes, las estrellas cinematográficas, los campeones olímpicos o los líderes de los grupos de música que gozan del favor de los medios masivos, han asumido también el papel de *profesores*. Ciertamente cuando acudimos a una charla o vemos por la tele al comentarista de turno indicándonos cómo debemos vivir, nosotros, espectadores pasivos, nos convertimos de algún modo en alumnos, tal vez la peor subespecie de alumno. Por otro lado, el profesor reaparece -aunque no llega a ser tan nocivo como en el periodo obligatorio- en multitud de enseñanzas posteriores a la ESO, como es el caso de los Centros de Adultos, e incluso de forma virtual en la *enseñanza online*.

Por tanto, en el ámbito de los adultos, deberíamos pararnos a pensar en qué medida, en el trabajo o en nuestro mal llamado tiempo libre, seguimos siendo *alumnado* y cómo condiciona eso nuestra toma de decisiones. Es por eso que debemos eliminar de nuestro interior toda forma de sujeto-alumno-consumidor (estático o fluctuante), para hacer que emerja toda nuestra subjetividad y energía no contaminada.

Partamos de la premisa de que todas las personas, independientemente de su edad, pueden aprender y pueden hacer que otros aprendan cosas. No olvidemos que en todo aprendizaje se establecen estrechos vínculos de unos con otros. Los efectos incorporales que brotan de esa interacción y las situaciones propias de la convivencia, son demasiado complejos para establecer una fenomenología clara pero su análisis puede ser de gran utilidad a la hora de construir un *aprendizaje mutuo*, que contribuya a una sociedad integradora. En este tipo de aprendizaje, el binomio profesor-alumno más que cambiar de sentido se desintegra, apuntando de pronto en ambos sentidos a la vez. Cualquier persona, sea niño, adolescente, adulto o anciano, puede ser un *profesor efímero*, e instantes después, ser un *alumno efímero* o al revés, o simultáneamente. Todos podemos aprender enseñando y enseñar aprendiendo. Es un concepto muy similar al de *qubit* de la física cuántica. Un *qubit* es un sistema cuántico que posee dos estados básicos: $|0\rangle$ y $|1\rangle$, que se corresponden al $|0\rangle$ y $|1\rangle$ del bit clásico pero que puede encontrarse también en un estado de superposición cuántica, es decir, una combinación lineal de esos dos estados: $\alpha\cdot|0\rangle + \beta\cdot|1\rangle$. Esto es significativamente distinto al estado de un bit clásico, que puede tomar solamente los valores $|0\rangle$ o $|1\rangle$.

Trasladando este concepto al ámbito que aquí nos ocupa, vemos que los dos estados básicos que corresponden

al de alumno y profesor pueden darse simultáneamente o en diferentes porcentajes; alguien puede comportarse en cierto momento como profesor en un 20 por ciento y como alumno en un 80 por ciento. En la Escuela actual esas situaciones son muy habituales, aunque sea en un plano inconsciente o subterráneo, pero dada la separación que hay entre unos y otros sus posibilidades no se explotan como se debiera. Tal relación puede establecerse entre grupos, entre individuos y grupos e incluso en una sola persona. De ese modo nadie se erige en calidad de profesor, es decir, en figura de autoridad. La tarea de que nadie agarre el bastón de mando y se alce como líder (como el profesor), incluso de que sienta la mera tentación de hacerlo, corresponde –al igual que en las asambleas– a todos los participantes de ese encuentro. En ese contexto, por tanto, se podrá desarrollar una *enseñanza mutua* y un *aprendizaje horizontal* que involucre a jóvenes y a adultos.

15

Máquinas para enseñar: el nuevo paradigma de la *web 2.0*, bolígrafos conectados por wi-fi a internet que vibran cuando el alumno escribe alguna falta de ortografía, entornos virtuales para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, gafas 3D que enseñan y entrenan las habilidades de los niños para regular las emociones, robótica educativa para potenciar la capacidad organizativa, impresoras 3D para incentivar la creatividad, servicios de alojamientos de vídeo, *ebooks* escolares, lápices ópticos, pantallas táctiles, pizarras digitales interactivas, realidad aumentada... Cambiaría todos estos engendros tecnológicos por haber aprendido a ordeñar una vaca.

Uno de los cometidos del profesor es el de dejar ser al *cabecilla*. Nadie sabe cómo ha aparecido, de dónde ha llegado o quién lo ha puesto ahí. En un aula se produce más aprendizaje en el proceso de su surgimiento –del que todos son, en mayor o menor medida, conscientes– que en las clases en sí. Tal proceso es imprevisible. El *cabecilla* se autoproclama torpemente y poco a poco. De todos modos merece la pena verle surgir, presenciar esa lucha –visible o subterránea– por alzarse con el liderazgo.

Nombrar delegado de aula es invisibilizar al *cabecilla*, que adquiere aún más protagonismo y legitimidad. Si el delegado es el mesías religioso y oficial (Jesús), el *cabecilla* tiene más que ver con la guerrilla clandestina (Teudas). Si el delegado es elegido mediante el voto, el *cabecilla* siempre se autoproclama, consciente o inconscientemente. Es más, el mejor *cabecilla* es aquel que no sabe que lo es, ni que lo quiso ser. Es un macho alfa bobo. El *cabecilla* se porta mal. El *cabecilla* busca su total desvinculación con la totalidad de la clase. Quiere ser inaccesible a los demás. Pero a la vez el profesor encuentra en el *cabecilla* un aliado subterráneo y por eso lo estima. La dominación ha hecho del *cabecilla* su aliado. Le deja ser.

A veces, cuando el profesor debe abandonar durante unos minutos el aula, encomienda la vigilancia de la clase al *cabecilla*.

El aprendizaje por venir

¿Es viable una educación sin Escuela, que vaya al encuentro de la práctica social unificada? ¿Es posible una educación que no transmita el virus letal del elitismo y la explotación? ¿Es posible construir nuevos modos de aprendizaje colectivos, no excluyentes ni *jerarquizantes*, basados en la relación igualitaria y horizontal de sus participantes? ¿Cuáles serían los rasgos esenciales de ese nuevo aprendizaje?

Habría que empezar aceptando que todo está por hacer; una sociedad que aún no se haya liberado de la injerencia venenosa de la industria, del capital, del Estado y de la lógica mercantil, lo tiene muy difícil para construir un aprendizaje horizontal. De nosotros depende buscar esos resquicios en los que ir ejerciendo una enseñanza verdaderamente alternativa. En segundo lugar, habría que preguntarse bajo qué presupuestos asumimos como aprendizaje una experiencia dada. Tras un análisis histórico de sus diversas concepciones, entiendo que lo que lo ha definido tradicionalmente ha sido la intencionalidad comunicativa entre dos o más individuos de transmitir conocimientos y destrezas de forma unidireccional. En la Escuela actual se sigue esta idea. Los conocimientos que se embuten en los cerebros de los chavales no circulan sino que van del profesor al alumno y este no puede ni siquiera ponerlos en cuestión. Creo que todo aprendizaje requiere de una producción y una circulación de conocimientos dinámica y multidireccional. Por otro lado, se olvida que puede producirse aprendizaje también en la incompreensión y la inteligibilidad, en la incomunicación y la extrañeza, no sólo mediante el estudio riguroso, la observación, el razonamiento y la instrucción jerarquizada. Aquí desempeñan un papel esencial tanto

el lenguaje poético como las distintas manifestaciones artísticas. Igualmente podemos hablar de aprendizajes orientados al placer y el disfrute. Y no hay que olvidar la importancia del *desaprendizaje*, es decir, la eliminación de ciertos prejuicios o de mitos asumidos como verdades universales, algo esencial en cualquier proceso emancipador. También deberíamos reivindicar nuestro derecho a olvidar, a ignorar o a «aprender mal»; yo, personalmente, prefiero aprender mal en grupo que aprender bien en solitario. Se trata de configurar un *otro* aprender: no aprender lo *otro*.

Todo aprendizaje exige una puesta en común y ahí intervienen otros factores, como el medio en el que el ser humano se desenvuelve. Por eso uno de los agentes de aprendizaje más importantes, tanto para niños como para adultos, es el entorno el que la persona vive y se desarrolla. En todas las culturas los niños adquieren y modifican sus comportamientos y conocimientos mediante el *aprendizaje indirecto*, a través de la observación de los adultos (o de otros niños). Y al revés. Aprender se concibe entonces como lugar de resonancia y rozamiento, de contacto cuerpo a cuerpo. En este aprendizaje desempeña un papel esencial la interacción y la cooperación de todos, independientemente de la edad. Es cierto que un adulto tiene otras necesidades y otros intereses que un adolescente o que un niño. Incluso entre personas de la misma edad se pueden dar esas mismas diferencias, pero es precisamente la heterogeneidad de los miembros de un *grupo de aprendizaje* la que les permite a todos acceder a prácticas desconocidas y les posibilita el descubrimiento de lo *diferente*.

Ya he dicho que ese nuevo aprendizaje solo podrá construirse sobre las bases de una sociedad justa e igualitaria. El ser humano, liberado ya de toda imposición, dispondría de verdadero tiempo libre para aprender;

comprobaría que puede construir su propia vida desde cero mediante la puesta en práctica de un aprendizaje lúdico e indagatorio. En una situación tal, las personas podremos desarrollar lo que yo he denominado *prácticas de realidad* y que podría corresponderse con el concepto debordiano de *experiencia humana antiespectacular*. Esas prácticas combinarían el autoaprendizaje y la educación comunal. La educación utilitarista, competencial y jerarquizadora no tendría sentido en una sociedad no capitalista, no habría instituciones que fabricasen recetas de cómo debe darse la producción y la transmisión de conocimientos. Es más, no habría «gestores» del conocimiento. Las agrupaciones³⁶ de aprendizaje se plantean como un laboratorio que, al llenarse de situaciones no sistematizadas, producirían conocimientos impredecibles -no dependientes de los lobbies de la industria- y nuevas direcciones de investigación.

La exploración de esos otros aprendizajes puede darse en el contexto de agrupaciones humanas efímeras, integradas por familiares, amigos o conocidos, de todas las edades e, incluso, integrada de forma casual por desconocidos. No olvidemos que la convivencia es esencial pues esta rompe las barreras de la autonomía de cada uno. Cada grupo diseñará sus propias situaciones de

36 No es mi intención seguir los caminos de investigadores como Albert Bandura, Richard H. Walters, Katherine Bielaczyc, Allan Collins, Marlene Scardamalia, Carl Bereiter o Stacey Ludwig-Hardman, cuyos trabajos relacionados con «comunidades de construcción de conocimiento» se centran en el ámbito académico, en entornos virtuales, en la interacción mediante ordenadores o requieren para su desarrollo una «preparación» avanzada por parte de los participantes.

aprendizaje. Los ciudadanos se agruparán voluntariamente para aprender y enseñar; habrá quien regale conocimientos sin pedir nada a cambio, otros los intercambiarán a su vez por otros conocimientos distintos. Así, el aprendizaje tendería por un lado al descubrimiento compartido y, por otro, a un intercambio de informaciones y conocimientos que enlazaría, no con el concepto de don y su célebre triada donar-recibir-devolver, o con el de trueque o *potlach* (desprenderse de algo para mostrar poder o prestigio), sino con una negación tanto del derecho de propiedad sobre las ideas, como del *copyright* y las patentes; ya sabemos todos hasta qué punto se degrada la cultura cuando la convertimos en mera cadena comercial.

Las prácticas realizadas por estos grupos podrán ser atravesadas por todo tipo de efluvios emocionales como el amor, la amistad o la camaradería pero también podrán ser experimentados la insolidaridad, el egoísmo o el odio. Habrá agrupaciones que, en función de aquellas experiencias que quieran realizar, ocuparán permanentemente o de forma puntual espacios de convivencia más recónditos y salvajes como cuevas, bosques, playas, fábricas abandonadas o edificios en ruinas. La experimentación se llevará a todos los planos posibles.

Para el caso de agrupaciones constituidas para aprender ciertas profesiones –donde adquiere sentido la *instrucción*– aquellos subgrupos de personas que tengan más conocimientos y experiencia que los demás se los ofrecerán al resto (no habrá un único profesor). Tales funciones fluctuarán pues aquellos que vayan adquiriendo más habilidades y conocimientos irán enseñándoselos a los que se incorporen a esas agrupaciones.

Por otro lado, habrá *Centros de Aprendizaje*

Convivencial; espacios inmensos a los que acudirán niños, adolescentes, adultos y ancianos, con grandes espacios divididos en líneas de experimentación: juegos, conocimiento de la naturaleza, gastronomía, música, baile, meditación... Guarderías, colegios, institutos, centros de adultos y geriátricos se unirán en un mismo emplazamiento. Otros lugares, como bibliotecas, centros sociales y asociaciones de vecinos, pasarían a fusionarse igualmente en espacios comunes. La convivencia será absoluta. No habrá escuelas donde arrinconar a los niños a espaldas de los ancianos; no habrá geriátricos en donde arrinconar a los mayores a espaldas de los niños. Habrá juegos, divertimentos matemáticos, talleres en los que se dibujará y se escribirán cuentos... Se hablará acerca de la vida y de la muerte, sin prejuicios. Todos aprenderán de todos. Será una educación que facilite una distribución nómada y no sedentaria de los conocimientos. Para entonces, el mundo se habrá desindustrializado y habremos recuperado la calle; ese será el espacio de convivencia principal donde organizar banquetes vecinales, cines de barrio, teatros populares o talleres de cualquier tipo.

Me permito referirme a las propuestas de Paul Goodman de *educación informal* que incluían múltiples formas de educación. Goodman llegó a plantear la posibilidad de utilizar la propia ciudad como escuela. Él creía que la enseñanza debía enraizarse en la vida de la comunidad. Por ejemplo, quería integrar en la educación de los niños aquellos lugares no destinados a fines educativos como farmacias, tiendas, talleres mecánicos e incluso llevarles a explotaciones agrícolas. Otras propuestas consistían en que en las escuelas hubiese cuartos con tocadistas y máquinas recreativas. Por su parte, Ivan Illich abogaba por crear bancos de intercambios de saber-hacer en todas las actividades

humanas; proponía nuevas instituciones educativas para todas las edades de la vida e incidía en la importancia de llevarlas a la práctica aun no habiéndose producido todavía la desaparición de las clases explotadoras. Y no le faltaba razón; creo que desentenderse de la educación en el presente podría llevarnos a un planeta aún mucho más triste e injusto. Es por eso que hasta que no llegue el ansiado fin de la civilización, mientras esa sociedad idílica no se haya materializado debemos plantearnos qué hacer con lo que hay.

¿Qué nuevos modos de producción y transmisión de conocimiento podrían construirse en esta fase agónica del capitalismo? Considero que, aun dirigiéndonos a una catástrofe planetaria, a pesar del agotamiento de los recursos energéticos, del cambio climático irreversible y del destrozo medioambiental -o precisamente por eso- es necesario irse preparando para que esa descomposición no nos lleve a una barbarie depredadora, a regímenes totalitarios indeseables, que incluso puedan articularse bajo el signo del anticapitalismo. Podrían empezar a ponerse en práctica, ya mismo, otros modos de aprendizaje no dependientes del Estado ni de las directrices del mercado que este ampara; no hablo de la educación de las instituciones, por supuesto -que tratará de frenar cualquier posibilidad de cambio-, sino de una educación nueva, organizada desde abajo, desarrollada en los lugares más recónditos e impredecibles de la sociedad actual.

Se trata de hacer de este colapso capitalista una fiesta permanente del aprendizaje, donde ir ejercitándose ya en ambulatorios autogestionados, huertas comunales, comedores populares, radios piratas, grupos de consumo, talleres vecinales de elaboración de fanzines fotocopiados, ecoaldeas o cooperativas integrales cuyos trabajadores se

hagan con el control en régimen autogestionario. Estos lugares serán el tejido social en el que se irá desarrollando ese *aprendizaje por venir*.

Algunas prácticas concretas

Ante la escasez de recursos energéticos, la ruralización de las ciudades no se nos presenta ya como un proyecto utopista sino como proceso inevitable. Cada vez hay más urbanitas que, huyendo del estrés, el paro y el encarecimiento del nivel de vida, se interesan por el mundo rural. No se trata de regresar a un mundo campesino desaparecido. Eso, entre otras cosas, sería imposible. Es evidente que los campesinos actuales poco tienen que ver con los campesinos de antaño; la gran mayoría de las costumbres, saberes, supersticiones, rituales y creencias que caracterizaron a las sociedades campesinas tradicionales, ha desaparecido. En este proceso de neorruralización todo está por hacer y no creo que sirva de mucho tratar de reactivar el pasado, lo que no es incompatible con recuperar los aspectos positivos de ese tipo de sociedades: los trabajos colectivos, el apoyo mutuo o la confianza interpersonal. En lo relativo al aprendizaje del campesinado habría que recordar que en él adquiría un protagonismo esencial la transmisión oral de los conocimientos; conocían el territorio como la palma de su mano; su aprendizaje se abría a otros ámbitos, a otras técnicas y oficios, aprendían como se hacía una cosa mirando a otras personas y el entorno era tan impredecible e inclemente que les hacía desarrollar una verdadera *pedagogía de la incertidumbre*.

Marc Badal en su texto «Pequeños mundos campesinos», más que mirar con añoranza a un modo de vida ya desaparecido o idealizar las costumbres campesinas, opta por destacar aquellas cualidades

estimables y beneficiosas de las que carecemos en la sociedad actual. Nos dice: «El campesino aprendía sin hacer preguntas. [...] Tampoco interpela a lo que le rodea. Él no sabe qué es lo siguiente que aprenderá. Ni cómo ni dónde. Simplemente mantiene despierta su atención en el conjunto de lo que observa. Cualquier información es relevante. Es así como confecciona la tupida red de su conocimiento»³⁷. Por tanto, todas las transformaciones que tienen que ver con la ruralización de las sociedades son oportunidades magníficas para ir experimentando otra educación en la que el descubrimiento aporte un estado de apertura más enriquecedor y en la que no se disocie vida y aprendizaje; aprender en el campo es aprender cuestiones vinculadas a la vida misma. También es un aprendizaje vinculado a los demás. Los que ya se han ido a vivir al campo coinciden en afirmar que solos es muy difícil trabajar en él y son conscientes de que hay que organizarse colectivamente; por ejemplo, buscar gente con la misma inquietud, crear cosechas colectivas y grupos de consumo. Todo eso fortalecerá sin duda el tejido social.

Para los que seguimos viviendo en la ciudad sólo nos queda aprovechar las grietas y resquicios que el capitalismo aún no ha colonizado -o no se preocupa de controlar lo suficiente- para desarrollar ese *otro* aprendizaje. Desde el ámbito libertario tal vez algunos de los libros más contundentes sean *El enigma de la docilidad y*

37 Marc Badal, «Pequeños mundos campesinos», en la revista *Cul de Sac. Revista de pensamiento crítico*. nº 5, febrero, Ed. El Salmón, 2016, p. 113. Este texto, aunque incluye alguna modificación, pertenece al último capítulo del libro *Vidas a la intemperie. Notas preliminares sobre el campesinado* (2014).

El educador mercenario por todo lo que plantean en relación a la desescolarización y los aprendizajes abolidos. Su autor, Pedro García Olivo, nos recuerda que «hay, pues, al margen de la Escuela, un vasto campo de posibilidades de autoformación, de autoeducación, difuso y complejo, que impregna casi todo el tejido de la vida cotidiana, de la interacción social; campo de posibilidades que está siendo explotado, de hecho, por la juventud, y probablemente más por la juventud no-escolarizada que por la escolarizada»³⁸. En *El educador mercenario* habla de «distintos medios e instrumentos de la autoeducación de la juventud» y pone como ejemplos «los ateneos, las distribuidoras, los colectivos, las bibliotecas alternativas, las revistas y las editoriales no-capitalistas» y defiende «la transmisión no-vigilada de la cultura», así como la «divulgación no institucional de los conocimientos»³⁹. Al margen de estos contextos, es fácil darse cuenta de que la propia vida cotidiana está llena de experiencias de *aprendizaje mutuo*. Pondré un ejemplo, aunque no proceda estrictamente del ámbito de los jóvenes. Hace años yo acudía a una Escuela Oficial de Idiomas para recibir clases de francés. Una mañana la profesora no vino a clase. Todos los alumnos nos hallábamos en el pasillo esperando su llegada. No tardó en hacer acto de presencia el jefe de estudios, quien nos dijo que nuestra profesora tardaría una hora en llegar, tras lo cual nos dejó entrar al aula. Una vez dentro, todos nos agrupamos de forma espontánea; unos se sentaron en grupo, otros en pareja

38 Pedro García Olivo, *El enigma de la docilidad*, Ed. Virus, Barcelona, 2005, p. 111.

39 Pedro García Olivo, *El educador mercenario*, op. cit., p. 93.

y otros a solas. Hubo, incluso, quien se bajó a la calle a fumar un cigarrillo. Nos pusimos a estudiar sin ningún tipo de jerarquía ni mandato. Cada subgrupo comenzó a trabajar con un tema en concreto; unos a recordar el pasado perfecto, otros a preparar redacciones, otros a charlar sin más... Lo interesante era poder elegir el qué, cómo y con quién estudiar. De repente la profesora hizo su aparición y toda aquella espontaneidad se diluyó como un azucarillo en un vaso de agua. He de decir que ya existen grupos de aprendizaje similares al descrito y que cada vez son, por fortuna, más abundantes.

Siguiendo ese mismo espíritu participativo podrían crearse grupos para desarrollar experiencias que vayan más allá de lo meramente académico, que partan de la curiosidad por experimentar la realidad en toda su plenitud. Las posibilidades son inmensas. Estoy pensando en las investigaciones realizadas por los amigos enrolados en torno a la revista *El Gran Juego*, principalmente Roger Gilbert-Lecomte y René Daumal, quienes se lanzaron desde bien jóvenes a una experimentación vital absoluta. Entre sus numerosos y muy variados terrenos de actuación encontramos el estudio de las filosofías orientales, la cultura de las civilizaciones desaparecidas, la experimentaron con drogas como el alcohol, el opio y la heroína, la intoxicación con productos químicos, los viajes astrales, la descorporización, la visión extrarretiniana, la manipulación de los sueños o la investigación del sueño profundo (mediante el cual poder investigar sobre la muerte). De ese modo aumentaban su rango de percepción y de visión. Julio Monteverde, quien ha realizado la primera traducción de los textos de la revista *El Gran Juego* al castellano, afirma que: «Son adolescentes, sí, pero adolescentes que han descubierto en ellos mismos las armas para convertirse en otra cosa muy diferente

de lo que se espera de ellos»⁴⁰. También participaron en inusuales juegos como caminar con los ojos vendados por la ciudad de la mano de un miembro del grupo. Durante los años 50, los artistas pánicos Alejandro Jodorowsky y Enrique Lihn desarrollaron juegos similares como caminar en línea recta por una ciudad, sin desviarse en ningún momento, atravesando casas si fuese necesario.

Ojalá que todos los jóvenes cogiesen las riendas de su vida y decidieran experimentar como ellos hasta hacer pedazos la realidad. En ese sentido, creo que deberíamos facilitar e impulsar entre todos la curiosidad de los jóvenes y no bloquearla. Esa curiosidad *antiacadémica* de los miembros de *El Gran Juego* guarda muchas semejanzas con el rechazo que ciertas personas diagnosticadas como «enfermas mentales» profesan hacia los profesionales de la salud, para auto-organizarse solidariamente desarrollando una *práctica del cuidado mutuo*. Un buen ejemplo es el de la Red de Grupos de Apoyo Mutuo (XarXa GAM) de Barcelona. En el número 261 del periódico Diagonal se publicó un reportaje de Ana Álvarez sobre esta agrupación. Está integrada por personas que habiendo sido diagnosticadas decidieron dar la espalda a las instituciones sanitarias -públicas o privadas- para ayudarse entre sí, solidariamente, de igual a igual, y cuidarse. Se organizan asambleariamente y ven en el capitalismo la causa de muchas de las enfermedades actuales y del individualismo atroz en el que vivimos. Según ellos mismos: «Desde hace ya casi dos años nos hemos ido juntando personas disidentes y fugadas del sistema psiquiátrico con el

40 Julio Monteverde, en el prólogo a *El gran juego*, Ed. Pepitas de Calabaza, Logroño, p. 13.

propósito de cuidarnos mutuamente y politizar nuestros malestares. Creamos un grupo de apoyo mutuo, sin jerarquías ni profesionales, un grupo de afectadas que querían y queremos hablar en primera persona (del plural) de la salud y de cómo nos desquiciamos y, también de cómo autogestionarla y combatir por nuestras vidas»⁴¹. Es esencial, pues, la búsqueda del conocimiento sin directrices externas, en zonas de opacidad no vigiladas, dando la espalda a lo institucional y académico.

En un plano más amplio, podemos pensar en proyectos educativos que relacionen sectores dispersos, incluso marginados, de la sociedad. Hablaré del proyecto Universidad Trashumante (UT), nacido a mediados de la década de los 90 de la Cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y del grupo Sendas para la Educación Popular. Su objetivo principal era el de generar –siempre desde la horizontalidad y la participación- espacios de reflexión en los que la mayoría de las voces «pudiera decir y decirse», para fortalecer las organizaciones populares de base pero sin un adoctrinamiento político. Ellos mismos afirman: «Nosotros no enseñamos a leer la realidad sino que aportamos herramientas para que cada grupo realice su propia lectura. No somos vanguardia de nada, no vamos señalando el camino a seguir». Sus integrantes recorrieron Argentina en un autobús, accediendo a los lugares más recónditos, ofreciendo talleres de Educación Popular. Los proyectos abarcaban tanto la danza, la pintura, el teatro y la música como la reflexión, las bibliotecas populares u

41 Artículo de Ana Álvarez, en Periódico Diagonal del 16 de enero de 2016.

otras prácticas barriales. Dice Juan Carlos Suárez: «La UT trabaja para construir una calidad de poder dentro de la propia sociedad civil y de las organizaciones populares que permita controlar la representatividad y cambiar las políticas de las minorías, construir contrapoder, construir otro paradigma. Consideran que [...] está emergiendo un nuevo paradigma constituido por grupos, redes y movimientos, donde aparecen nuevos sujetos colectivos, que intentan trabajar desde otra lógica y desde otra ética de construcción, diferente a la llevada a cabo por el sistema [capitalista]»⁴². Al ser un proyecto que pone en relación tantas asociaciones vecinales y organizaciones artísticas, sus impulsores utilizan el término «red de redes» para describirlo. Interesante las salvedades que hacen los miembros del Colectivo Situaciones para evitar lo que ellos llaman *instancias superiores*: «Desde la perspectiva de las redes descentradas, una coordinación no tiene por qué aparecer como instancia “superior”. En las redes sin centro, “todo queda abajo” o, como dicen los compañeros del MTD de Solano, no se trata de construir de “abajo hacia arriba” sino de hacerlo de “abajo hacia abajo”»⁴³ y, añaden, «el carácter difuso de la Gran Red [...] nos condena a la *apertura*. “Siempre existe algo más”. Tramos implícitos, no reconocidos, no organizables»⁴⁴.

42 Juan Carlos Suárez, «Universidad Trashumante», en <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=244>.

43 Universidad Trashumante y Colectivo Situaciones, *Universidad Trashumante. Territorios, redes, lenguajes*. Ed. Tinta Limón, Buenos Aires, 2004, p. 182.

44 *Ibíd.*, p. 183.

Daré otro ejemplo más. En el documental *Libros y Nubes*, del director Pier Paolo Giarolo, encontramos una cautivadora práctica de aprendizaje familiar y colectivo. Se trata de la creación de una Red de Bibliotecas Rurales en Cajamarca (Perú). Cada una de las comunidades decide en asamblea comunitaria si quiere o no tener una biblioteca. En caso afirmativo, se elige a un bibliotecario que es un miembro de la comunidad. Los libros son donados por voluntarios o mensajeros, que deben recorrer grandes distancias para hacerlos llegar a su destino. El bibliotecario de cada comunidad se lleva los libros a su casa y atiende el servicio de llevar los libros a las de los demás. De ese modo, estos libros pasan a formar parte de la vida de estas personas. Tras el trabajo, las familias –personas de distintas edades– se reúnen en torno al fuego para leer e intercambiar ideas. La lectura y el aprendizaje se integran así en sus costumbres. Los libros, además, son intercambiados entre distintas comunidades.

Las Escuelas Populares son otro ejemplo reciente de educación autogestionada. Surgieron en España durante los años 70 con el fin de acabar con el alto índice de analfabetismo. En los 80 cogieron mucha fuerza pero ya en los 90 muchas de ellas desaparecieron y otras firmaron convenios de escolarización con el Ministerio de Cultura convirtiéndose en centros públicos. Dos de las más célebres son la Escuela Libre Paideia (Mérida) y la Escuela Popular La Prospe (Madrid). Esta última nació en 1973. Uno de sus principales objetivos era la alfabetización de la población más desfavorecida. La Prospe aglutinó tanto a militantes políticos y sindicales como a otros procedentes de movimientos okupas, antimilitaristas o de diversas ONG. De gran interés fueron sus Grupos de Aprendizaje Colectivo. Dicen sus creadores: «El proyecto pedagógico siempre se había planteado desde el punto de vista de

una educación no bancaria e igualitaria, como un proceso colectivo en donde todas dan y reciben algo, con tendencia a diluir la frontera monitora-alumna»⁴⁵. Con el tiempo, el proyecto pasó de desarrollarse en centros okupados a disponer de un espacio cedido por el ayuntamiento. Actualmente, desarrollan un trabajo admirable orientado a solucionar los problemas cotidianos de los vecinos, apoyar a la población inmigrante y en general, en contribuir a construir una sociedad más justa pero, sin pretender quitar mérito e importancia a toda esa labor, creo que es necesario poner encima de la mesa el debate de si las ayudas estatales a las que están abiertos, de algún modo, les restan capacidad transformadora a sus iniciativas.

Podría callarme aquí pero considero imprescindible referirme, en un plano más global, a experiencias educativas insurgentes, que planten cara al neoliberalismo y a sus transnacionales. Estoy pensando en la experiencia que organizó el EZLN en agosto de 2013, en Chiapas: la llamada «primera escuelita zapatista», que congregó a multitud de organizaciones sociales mexicanas y a miles de personas de todo el mundo. A ese encuentro le siguieron dos promociones más, en diciembre de 2013 y en enero de 2014. Los participantes no sólo reflexionaron en torno a la libertad sino que desde un punto de vista práctico se integraron en la forma de vida de la sociedad indígena: se alojaron en sus casas, trabajaron sus tierras y fueron partícipes de su día a día. El aprendizaje se daba en el espacio de lo cotidiano, integrándose en el trabajo

45 Varios autores, *La Prospe. Escuela viva, 40 Años Construyendo Cultura Popular (1973-2013)*, Ed. Queimada, Madrid, 2015, p. 58.

cooperativo y solidario (siempre en relación de igualdad entre mujeres y hombres). No es un proyecto que pueda ser calificado de utópico pues aún sitiados por el capitalismo más atroz, los zapatistas ya están creando *otra* sociedad.

Veamos la descripción que hace una exministra de educación (de Ecuador), Rosa María Torres, en su artículo *La escuela de la libertad de los Zapatistas* al respecto: «Se habla de “escuela”, de “curso”, de “clases”, de “profesor”, de “alumnos”, pero se trata de *otra* clase de escuela, *otra* clase de curso, *otra* clase de clases, *otra* clase de profesor, *otra* clase de alumnos, *otra* clase de educación. La mejor versión de educación comunitaria y en comunidad, de abajo para arriba antes que al revés. Se habla de pedagogía, pero se trata de *otra* pedagogía: una pedagogía vivencial, una pedagogía del compartir, de la convivencia y del compromiso, antes que una pedagogía discursiva, aunque estén ahí el Subcomandante Marcos y los comandantes indios; una pedagogía incluyente, en la que todos -niños, jóvenes y adultos- son sujetos de educación, de enseñanza y de aprendizaje; una pedagogía que reconoce y valora la diversidad, que rechaza lo homogéneo, lo igual para todos; una pedagogía donde lo importante no es la infraestructura -sigue siendo la disponible: básica, precaria- sino las relaciones humanas, los vínculos entre las personas, la confianza en el otro, el compromiso y el norte de un proyecto para la transformación social y política»⁴⁶. El periodista Alex Mensing nos aporta una visión similar: «En muchos sentidos, la Escuelita no era una escuela típica. Los maestros no tenían títulos,

46 Rosa María Torres, «La escuela de la libertad de los Zapatistas», publicado en el blog otra-educacion.blogspot.com

los libros de texto no citaban a prestigiosos académicos anteriores, y los salones de clase no tenían pizarrón. La clase estaba en sesión 24 horas al día y la sección de preguntas y respuestas estaba abierta todo el día. [...] Pero la mayoría de las lecciones más importantes se aprendían al compartir el hospedaje, las comidas, el trabajo, la vida y las conversaciones con las familias y guardianes zapatistas anfitriones de los estudiantes en sus pequeñas y remotas comunidades durante los días que duró la Escuelita»⁴⁷.

Claro que poner en marcha un proyecto de ese calibre en Europa plantea muchos interrogantes y dificultades. Por ejemplo, se necesitaría disponer de nuevos lugares de convivencia, lo que nos lleva inevitablemente a una crítica del territorio. En las ciudades actuales, lo sabemos muy bien, el Estado trocea el territorio a su antojo dificultando la convivencia; mires donde mires verás tráfico de mercancías, áreas restringidas y espacios públicos video-vigilados. Son solo tres ejemplos del infierno urbano en el que vivimos. El primer paso consistiría por tanto en reconquistar esos lugares y reestructurarlos. Conviene traer aquí una cita de Tiquun: «El territorio actual es el producto de varios siglos de operaciones policiales. [...] No se trata de poseerlo. De lo que se trata es de densificar localmente las comunas, los tránsitos y las solidaridades hasta tal punto que el territorio se vuelva ilegible, opaco a toda autoridad. No es cuestión de

47 Alex Mensing, «En la Escuelita Zapatista los estudiantes aprenden organización comunitaria y resistencia civil como forma de vida», en *The Narco News Bulletin*, 29 de agosto 2013. En <http://narconews.com/Issue67/articulo4711.html>.

ocupar, sino de *ser* el territorio»⁴⁸. Es cuestión de infiltrarse en todos los lugares posibles, generando una interacción nueva y configurando experiencias y emplazamientos hasta ahora insólitos. Sería sin duda una utilización inusitada de ese espacio urbano destruido por la especulación inmobiliaria y la mercantilización de la vida.

La situación efímera de aprendizaje

El primer paso de cara a recuperar esos territorios tomados por el poder consistiría en realizar concentraciones masivas en esos mismos espacios que se quieren recuperar: centros comerciales, escuelas, universidades, museos, prostíbulos, zoológicos, parques y autopistas, dando la espalda a su utilidad. El segundo paso tiene que ver con establecer allí un aprendizaje distinto, que cuestione la realidad circundante. Esa agrupación de individuos impulsados por curiosidades comunes es lo que he denominado *situación efímera de aprendizaje*. La *situación efímera de aprendizaje* es una agrupación espontánea u organizada de individuos que comparten *prácticas de realidad*, independientemente de los conocimientos que se disponga de los mismos y en donde, aunque sí se pueda tener en cuenta quién de los participantes tiene más experiencia, no haya ningún guía. De esta manera, esa co-educación parece convertirse tanto en un lugar de pura experimentación física e intelectual como en un espacio de libre intercambio de conocimientos e informaciones.

48 Comité Invisible, *La insurrección que viene*, Ed. Melusina, Santa Cruz de Tenerife, 2009, p. 139.

El concepto es similar a las «agrupaciones espontáneas antiinstitucionales» propuestas por David Cooper en su libro *La muerte de la familia*. Cooper habla de «una estructura móvil, totalmente desjerarquizada y en revolución continua, capaz por ello de generar revolución más allá de los límites de su estructura»⁴⁹. La describe como «una retícula muy amplia, digamos de cincuenta o sesenta a doscientas o trecientas personas, en términos actuales. En caso de un número mayor, el principio unificador del grupo consiste en que cualquiera pueda exponer su experiencia de trabajo [...] a cualquiera que desee escuchar, mediante un simple acuerdo, para lo cual cada uno toma la iniciativa»⁵⁰ y añade: «En cualquier caso, lo que se produce es una decisiva ruptura de la oposición burocrática académica entre docente y discente»⁵¹.

La *situación efímera de aprendizaje* coincide, usando terminología *tiqquniana*, con esa *comunidad por venir* capaz de traer algo nuevo; se trata de un nuevo *estar-en-común*. No hay intención comunional, ni totalizante. La *situación efímera de aprendizaje* persigue un nuevo modo de interacción entre las singularidades atomizadas a las que se ha reducido la sociedad. No olvidemos que la sociedad surge como consecuencia del intercambio de conocimientos. Los participantes, lo hayan pactado o no previamente, cooperan, se tocan, se agregan unos a otros; se deslizan unos por relación a otros, sin verticalidad ni métodos. La experiencia

49 David Cooper, *La muerte de la familia*. Ed. Ariel. Barcelona, 1976, p. 89. Traducción castellana de Javier Alfaya.

50 *Ibidem*, p. 89.

51 *Ibidem*, p. 90.

del aprendizaje es la experiencia de un descondicionamiento y en ella ha de desvanecerse toda pedagogía. Después, toman distancia. Tal es el único camino que en la reunión lleva al aprendizaje repentino y autónomo. Las dificultades de desarrollar un aprendizaje liberador sometido a la rigidez normativa de una comunidad son demasiado conocidas para traerlas aquí. Por eso, tras la *situación efímera de aprendizaje* sus integrantes toman distancia y vuelven a *desconocerse*.

En la *situación efímera de aprendizaje* todo sucede en un nivel de breves intercambios de micro-agenciamientos de enunciación; un trueque de *algos*, una aventura colectiva. Roce innecesario de subjetividades que van y vienen. Querencias y desapegos. Vuelvo a Tiqqun: «Experimentando en nosotros mismos el ser extraño que siempre-ya nos ha desertado y que funda cualquier posibilidad de vivir la soledad como condición del encuentro, la finitud como condición de un placer inaudito, la exposición como la condición de una nueva geometría de las pasiones, ofreciéndonos como el espacio de una fuga infinita, maestros (y maestras) de un nuevo arte de las distancias»⁵².

Una obviedad: la *situación efímera de aprendizaje* es efímera, aunque puede prolongarse a lo largo de toda la vida. Es, ante todo, inesperada; puede acontecer en cualquier actividad cotidiana como hacer la compra, pasear o coger un autobús; puede surgir en el tenderete, en el sindicato, en la orgía, cambiando cromos en la plaza, en la asamblea vecinal o en un entierro; a veces uno reconoce

52 Tiqqun, *Tesis sobre la comunidad terrible, seguido de El problema de la cabeza*, Ed. Arena libros, Madrid, 2014, p. 65.

algo similar a una situación de aprendizaje ahí donde, en un principio, no esperaba encontrársela. La vida cotidiana está llena de esos instantes. Aprender significa estar en disposición de adquirir conocimientos inesperados, de estar receptivo ante lo accidental y reaccionar ante lo accidental implica una nueva organización, propia y grupal; no para armonizar o conciliar sino para *devenir*. Según Tiqqun, en su libro *Tesis sobre la comunidad terrible*, el *biopoder* pierde efectividad en esa apertura al acontecimiento en torno al cual «es como las singularidades se agregan, aprenden a cooperar y a tocarse»⁵³. Puede surgir en un contexto de catástrofe, durante el desarrollo de una huelga general, en la preparación de un escrache, de un sabotaje, en la paralización de un desahucio, en una manifestación reprimida por la policía o en el seno de cocinas populares y viviendas de urgencia. Pero también puede planificarse con cierta antelación y desarrollarse en encuentros organizados con cierta periodicidad.

Lo esencial de la *situación efímera de aprendizaje* es su voluntarismo. No tiene intencionalidad clara. Son flujos de deseo que interaccionan y se retroalimentan. Es anti-institucional pues no se erige como macro-equipamiento de poder. Nunca adquirirá el rango de oficial. Eso es, aparte de inaceptable, imposible. Jamás se ganará la respetabilidad de los pedagogos. Es irreverente, extraña y perturbadora. Buena parte de su condición perturbadora se debe a que nos recuerda en todo momento que la vida puede ser *otra*. Es más, por el mero hecho de participar en ella, nuestra vida *ya está siendo otra*. No es utópica pues *ya es*.

53 *Ibidem*, p. 60.

La *situación efímera de aprendizaje* no es una asamblea. En ella no se decide nada. No se impone nada. No se vota a nadie. Nadie representa a nadie. No hay una ideología que la articule. Sí que puede dotar al participante de la destreza de la técnica en el ámbito de las profesiones, así como de la técnica asociada a los placeres y el júbilo o a desaprender ciertos aprendizajes «viciados» pero en ningún caso adoctrina, ni inculca en el individuo un sistema de ideas-creencias, ni prácticas morales. Al contrario, la *situación efímera de aprendizaje* invita a nuevos modos de ser, por escandalosos que estos puedan resultar. Facilita la autodestrucción del sujeto que nos ha sido impuesto. Habrá reuniones en las que se juegue a ser otro con ayuda de disfraces –que serán utilizados también en la vida cotidiana–; algo similar a los tradicionales talleres de teatro en donde se eliminará la imagen que la sociedad nos ha obligado a ser; uno no puede aprender desde sí mismo como *sujeto*. Debe salir de sí mismo. El disfraz nos hace ser aquello que queremos ser pero no nos dejan ser; nos posibilita ser *los otros* que hay dentro de uno.

La *situación efímera de aprendizaje* no es revolucionaria sino rebelde, no construye sino que destruye, no se basa en la esperanza de un mundo mejor sino en la desesperación. Opera *en y sobre* la catástrofe. La *situación efímera de aprendizaje* no es histórica; no se clava en lo histórico, ni bebe de lo histórico. Solo se realiza en la intensidad comarcal. Su ímpetu no se diluye en la totalidad universal. Todo se aprende o se olvida aquí y ahora.

Una persona sola puede ser en algunos momentos una *situación efímera solitaria*; el autodidacta, de hecho, ya lo es. Pero nunca se queda ahí pues es inevitable que toda esa experiencia acabe siendo volcada en la colectividad.

Sólo puede haber aprendizaje pleno en la colectividad. La *situación efímera de aprendizaje* es una llamada a la intensificación de la experiencia colectiva, es un lugar en el que desplegarse y «ensimismarse colectivamente» ante todo lo maravilloso. Es una escuela no comprendida, una vecindad de pequeños situacionismos, un laboratorio de la indocilidad, un compendio de prácticas misteriosas. Dicho de otra manera: es la respuesta vital a la dictadura de la inteligibilidad, al aprendizaje transparente y dirigido del poder imperial. Es, en definitiva, una *escuela no civilizada*. Por todo lo dicho, la *situación efímera de aprendizaje* es heroica y trágica.

Las *situaciones efímeras de aprendizaje* se irán haciendo hueco poco a poco en una sociedad cancerizada por el individualismo y la lógica mercantil. Por supuesto que la creación de tales espacios dependerá de la aparición de otras energías. Será una lucha abierta en muchos frentes que necesitará de la coordinación con otras agrupaciones humanas dispersas.

Dado que los poderosos no van a tolerar tales actividades será necesario que muchas de esas redes sean clandestinas. Y a medida que el capitalismo vaya colapsando, en un contexto insurreccional, será necesario, con el fin de acelerar tal colapso, desarrollar un aprendizaje prohibido, una práctica gamberra y escandalosa. A algunas agrupaciones de aprendizaje, impulsadas por un antipedagogismo insurreccional e internacionalista, no les quedará más remedio que organizarse bajo la forma de la guerrilla urbana. Sus prácticas, tan delictivas como amorosas, le serán hostiles, claramente hostiles, al capitalismo: escuelas secretas de encapuchados, acciones anticonsumistas en grandes centros comerciales, campañas anónimas de concienciación para la desescolarización en

centros educativos o sabotajes sistemáticos de conferencias, exposiciones y demás actos institucionales de naturaleza «cultural». Habrá que regresar a la *asamblea nocturna*, coordinándose desde zonas de opacidad no vigiladas.

Si tras el colapso capitalista el mundo sigue siendo habitable, construiremos una sociedad en la que no hagan falta ni títulos, ni exámenes, ni expertos de la pedagogía. Frente a ellos defenderemos una soberanía educativa plena. Crearemos nuestra propia educación; personas de todas las edades nos reuniremos -como sucedió durante el 15M- espontáneamente en bosques, plazas y autobuses, en calles, túneles y entidades bancarias. Distribuiremos manuales, libros de texto artesanales contruidos con todo tipo de materiales encontrados. Bloquearemos las autopistas y aeropuertos, autogestionando el aprendizaje y la creación del conocimiento.

Contra la educación unilateral, por un *aprendizaje absoluto*, por una participación total.

18

Me informan de que un alumno de 3º de ESO ha sido expulsado tres días por haber escrito en el libro de religión, al lado de una imagen de Jesucristo, la siguiente frase: «Hijo de la gran puta».

19

La educación omitida

Tendemos a pensar que en las mal llamadas sociedades primitivas existe algo similar, algo equiparable a la abyecta institución educativa; algo así como una manifestación

instintiva, encaminada a establecer normas y a repartir roles. Sucede lo mismo con el paso de un curso a otro de las escuelas y con los «ritos de paso», o entre los conceptos de profesor y chamán, como si el papel del profesor fuese una continuación lógica del papel que juega el chamán. Tales premisas son erróneas pues responden a una visión «evolucionista» según la cual las sociedades se desarrollan históricamente desde la ignorancia y las supersticiones hacia un mundo lleno de justicia y un conocimiento absoluto e inquebrantable.

A pesar de las pocas pruebas que nos dejaron las culturas prehistóricas, sabemos que en el pasado la educación estaba muy vinculada al proceso de obtención de los medios de subsistencia; caza, pesca y recolección. Existen muchos indicios que nos llevan a pensar que el modo de transmitir conocimientos a las nuevas generaciones tenía un carácter enriquecedor para los individuos. Actualmente disponemos de numerosos testimonios registrados sobre grupos humanos, por desgracia ya desaparecidos, que habían estado viviendo hasta hace bien poco como lo habían estado haciendo siglos atrás. La obra de Marvin Harris o Levi-Strauss son maravillosos compendios de experiencias de aprendizaje tribal y familiar, de muchas de las cuales ellos fueron testigos.

Por otro lado, creo que sería de gran ayuda mirar sin prejuicios -pero sin mitificarlas- a aquellas sociedades en las que no ha existido la escuela tradicional, a pesar de las injerencias estatales y de las multinacionales. Convendría tomar nota, por ejemplo, del modo en que muchas comunidades no *civilizadas* adquirían y difundían sus conocimientos. En ese sentido un dato importante es el hecho de que en muchas de estas sociedades aquel que disponía de ciertos conocimientos o destrezas no

ejercía poder sobre los demás. Pondré el ejemplo de los selk'nam, un pueblo nativo de Tierra del Fuego. Según nos cuenta Anne Chapman: «Los que fabricaban las mejores herramientas o sabían obtener un aprovechamiento óptimo eran los mejores productos (apropiadores) de la caza de presas mayores... pero hay limitaciones impuestas por la simplicidad de utillaje, que no permitía, ni aún al más hábil, lograr una situación de dominio sobre otro de su grupo»⁵⁴. En cambio, en la sociedad industrial, aquel que posea estudios (y es calificado con notas más elevadas), tendrá un mayor salario o una posición social más alta y también es habitual que aquel que posea ciertos conocimientos acabará por ejercer, directa o indirectamente, más poder sobre aquellos que no los tienen. Aprender en una sociedad jerarquizada equivale a eso. El *aprendizaje unitario* que yo propongo no excluiría a nadie pues el conocimiento se construiría y difundiría entre todos. En esta sociedad encontramos más elementos positivos, como es el caso de su rito de iniciación de los jóvenes, el llamado *hain*. Consistía en una serie de pruebas con las cuales se verificaba la preparación de la juventud para la vida, su capacidad para soportar las privaciones y el dolor, así como su astucia y tenacidad. Pero Anne Chapman nos dice que sus implicaciones sociales eran mucho más amplias pues «no es solamente rito de iniciación sino también una prolongada experiencia»⁵⁵ que podría calificarse como de educativa. El aprendizaje *hain* no se limitaba a iniciar a los jóvenes en la edad adulta, o a adquirir destrezas útiles en términos

54 Anne Chapman, *Fin de un mundo: Los Selk'nam de Tierra del Fuego*, Vásquez Mazzini editor, Buenos Aires, 1990, p. 120.

55 *Ibíd.*, p. 171.

de supervivencia sino que es una forma de iniciar a los jóvenes en el misterio de la naturaleza; el mito del origen, sus seres mitológicos, las vinculaciones entre espíritus y naturaleza o los misterios que encierra el comportamiento de los astros. Si analizamos los contenidos que se imparten en la Escuela no veremos nada relacionado con la búsqueda del animal-guía u objetos de poder, el sueño lúcido y la ensoñación o sobre adentrarse en frondosos bosques o en cuevas inexploradas para echarse a dormir o a meditar.

La inclusión de la naturaleza en la educación suscita algunas consideraciones. Entre ellas, la primera debe ocuparse de las reticencias que una concepción todavía antropocéntrica adopta frente a una educación que se funda en la ligazón entre los espíritus y los fenómenos naturales, entre los animales, las plantas y las energías cósmicas. La segunda, y al margen de otras consideraciones de tipo místico, tiene que ver con la idea de que la naturaleza es la charca en la que el pensamiento se zambulle, el portal por el que el espíritu se abre a la *alteridad*. El aprendizaje de los tarámuri, o tarahumaras, por ejemplo, es de ese orden. Se trata de un aprendizaje que amplía lo real mediante la astronomía y sus misterios, la preservación de fábulas y leyendas ancestrales, de sus bebidas y ropajes rituales, y su relación cercana con los bosques, a cuyos árboles hablan e interpretan; toda una realidad inundada de energías y metamorfosis que, en Occidente, nuestra cultura nos ha vedado experimentar. Antonin Artaud, quien viajó en 1936 a México para convivir con comunidades de esta etnia, ofrece esta descripción de un ámbito de aprendizaje tan amplio como estimulante y que viene a recordarnos lo limitado de nuestras aulas: «En la montaña tarahumara todo habla exclusivamente de lo Esencial, es decir, de los principios según los cuales se formó la naturaleza; y todo vive exclusivamente para dichos principios: los

Hombres, las tormentas, el viento, el silencio, el sol»⁵⁶. Es preciso, para aportar una visión actual de la sociedad rarámuri, citar la descripción que hace de esta Ana Paula Pintado: «La educación formal y pública es deficiente, pero los tarahumaras desde muy niños reciben otro tipo de educación, muy particular. Sus padres los regañan en contadas ocasiones, y les dejan la responsabilidad de decidir por ellos mismos. Desde muy chicos trabajan para la casa y tienen sus propios animales que sus padres les regalan. A partir de los cinco años de edad saben los nombres de los árboles y plantas, llevan a pastar a las cabras y cuidan a sus hermanos pequeños. El pastoreo de las cabras lo hacen normalmente las mujeres con sus hijos, aunque también van los niños solos. Durante más de cinco horas caminan por los alrededores del rancho, gritándoles a las cabras y aventándoles piedras para conducir las, jugando con su pelota del rarajipa, su aro de la ariweta o, si es periodo de Semana Santa, tocando el tambor. Cuando encuentran un lugar que les agrada a estos animales, las mujeres se sientan sobre una de esas grandes rocas de la Sierra a hacer alguna costura. La familia se encarga de educar y transmitir los saberes en torno al medio ambiente, la lengua y la cosmovisión. Es la mejor manera de que subsista este conocimiento ancestral»⁵⁷. A pesar de la intromisión cada vez mayor por parte del capitalismo transnacional en estos territorios, es admirable

56 Antonin Artaud, *Los Tarahumara*, Ed. Barral, Barcelona, 1974, p. 68.

57 Ana Paula Pintado Cortina, *Tarahumaras*, Ed. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México, 2004, pp. 21-22.

que muchas de estas comunidades hayan podido conservar toda esa riqueza cultural. Y eso ha sido gracias a una actitud combativa de claro rechazo tanto de la Escuela occidental como del Capitalismo que quiere mercantilizar con sus tierras y sus gentes. Afortunadamente, tal rechazo ha crecido exponencialmente en estos últimos años.

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que en Occidente, al niño y al adolescente, al igual que al adulto y al preso, se le infantiliza. Y eso es así porque sencillamente le quitamos poder. Sabemos que en muchas comunidades indígenas a los niños se les educa, desde bien pequeños, para que se sientan responsables de sus actos. Puede sernos útil la siguiente cita de Daniel Everett quien vivió con los pirahã en los años 60: «La percepción que tienen los pirahã de los niños como ciudadanos iguales a todos los demás significa que no hay ninguna prohibición que se aplique a los niños y no se aplique igualmente a los adultos y viceversa. No existe, por ejemplo, el prejuicio de que los niños tienen que estarse quietecitos, calladitos y ser obedientes. Los niños pirahã son ruidosos y bravucones y cabezotas cuando se les antoja. Tienen que decidir por sí mismos si hacen o no lo que su sociedad espera de ellos. Con el tiempo aprenden que les conviene escuchar un poco a sus padres»⁵⁸. Sin duda, la mejor forma de hacer que el niño se sienta responsable de lo que hace y piensa consiste en hacerle partícipe de la sociedad. A veces basta con ampliar la educación más allá del ámbito familiar. No todas las comunidades indígenas educan a sus niños en ese entorno. Existen sociedades que se organizan en aldeas

58 Daniel Everett, *No duermas, hay serpiente: Vida y lenguaje en la Amazonia*, Ed. Turner, 2014, p. 126.

cuya educación, al igual que en las culturas industriales modernas, sucede al margen de la esfera doméstica pero que les permite intervenir en todo en el tejido social. He aquí una forma de educación, descrita por Marvin Harris, en la que los niños y adolescentes aprenden construyendo –ampliando– la propia sociedad en la que viven: «Entre los nyakyusa del sur de Tanzania, por ejemplo, los niños varones de 6 o 7 años empiezan a construir en las afueras de su aldea refugios y chozas de juncos en los que juegan. Poco a poco, estas chozas de juego se mejoran y amplían, desembocando a la postre en la construcción de una aldea totalmente nueva. Entre los 5 y 11 años, los muchachos nyakyusa duermen en casa de sus padres; pero durante la adolescencia sólo se les permite visitarles por el día. Para entonces duermen ya en la nueva aldea, aunque la madre les sigue todavía preparando la comida. La fundación de la nueva aldea se completa cuando los jóvenes toman esposas que les preparan la comida y empiezan a dar a luz la generación siguiente»⁵⁹. La educación de los jóvenes nyakyusa se produce, ya no *en medio de* la sociedad sino participando activamente en los procesos mismos de su construcción. Los jóvenes no son internados en un edificio durante seis o siete horas al día sino que están en continua interacción con el tejido social. Esto podría aplicarse al proceso de desindustrialización que se empezará a producir en Occidente, en el que los niños y adolescentes puedan implicarse en la construcción de huertas y cooperativas, tomando decisiones.

Habría que mencionar la importancia de la oralidad

59 Marvin Harris, *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid, 2011, p. 209.

en la educación de muchas comunidades indígenas. Hay teorías que aseguran que la transmisión y el almacenamiento de conocimientos fueron parejos tanto al desarrollo de las habilidades manuales como a la confección de herramientas y al desarrollo de la capacidad del lenguaje. Tal vez aprendizaje y cultura oral tengan más vinculaciones de las que pensamos. Frente al rígido y caro libro de texto, podemos oponer entonces una cultura oral que aúne memoria y conocimiento. Por ejemplo, en el pueblo indígena cofán, un pueblo amerindio que habita en la frontera entre Colombia y Ecuador, los conocimientos pasan de generación en generación a través de una serie de cantos tradicionales que, a diferencia de nuestros inmutables libros de texto, van modificándose al pasar de unos a otros. De ese modo, los mayores transmiten a los más jóvenes todo lo relacionado con sus creencias, mitos, experiencias vividas o expectativas como comunidad. Y lo hacen en su propia lengua. Además, en lugar de aula llevan a los alumnos a bosques, ríos, playas y otros sitios sagrados.

Quiero terminar con tres observaciones: la primera tiene que ver con las escuelas estatales que muchos gobiernos americanos están imponiendo a numerosas comunidades indígenas, destruyendo su cultura e idioma. Paco Gómez Nadal, alguien que conoce muy de cerca este tipo de sociedades, en su libro *Indios, negros y otros indeseables*, narra el encuentro que mantiene en el Chocó (Colombia) con Jaime Jumí, un aprendiz de jaibaná, una especie de chamán que tiene contacto con los jai (espíritus). Partiendo de un punto de vista muy cercano al anterior, afirma que: «Los Emberá, Jaime especialmente, desconfían de lo que ahora aprenden sus hijos en las escuelas estatales, occidentales. Mi interlocutor siente como un fracaso personal haber enviado a su

hijo mayor al colegio. Las palabras de su padre, de su jaibaná particular, rebotan ahora en el hijo de 28 años y los choques culturales son una herida en el orgullo étnico de Jaime»⁶⁰. La segunda consideración guarda relación con algo muy asumido en Occidente: la necesidad de poseer títulos para todo. Es interesante lo absurdo que le resultan a la mayoría de las comunidades indígenas nuestro tradicional «diploma». A este respecto Gómez Nadal explica que «Los títulos se muestran a los ojos del indígena como papel mojado que no avala destrezas. Para un autodidacta, que bebe de la observación y de la asimilación de los saberes de los que le llevan un trecho de ventaja, la formalidad es una camisa de fuerza que castra mentes. Y algo de esto hay en nuestra sociedad, aunque parezca un tópico»⁶¹. Y la última consideración gira en torno al hecho de que en nuestras escuelas el alumno no cuestiona lo que se le enseña. Ni siquiera el profesorado cuestiona los conocimientos que está transmitiendo. Es imposible que el conocimiento aumente o se difunda si no se cuestiona el saber oficial. Paco Gómez Nadal se reafirma en esa postura cuando expone lo siguiente: «La escuela indígena es la de la pregunta, la escuela occidental la de las respuestas. Me explico. En el proceso de formación de nosotros, los occidentales, las respuestas están escritas antes de que el alumno haga la pregunta [...] Nosotros no conocemos a los autores de las respuestas. Jamás los vemos, jamás podemos cuestionar lo que imparten, no lo que representan. En la educación indígena, sin embargo,

60 Paco Gómez Nadal, *Indios, negros y otros indeseables*, Ed. Milrazones, Santander, p. 153.

61 *Ibíd.*

el proceso parte de la pregunta del alumno, que más que un escuchante, es un aprendiz que recoge conocimiento de diversos maestros cotidianos y los tamiza en el embudo del crecimiento personal. Los maestros responden a las preguntas rebuscando en el canasto del conocimiento de la comunidad y adaptan el recorrido de los mitos a las curvas de las inquietudes del aprendiz»⁶².

20

Grilletes educativos

Leo en las memorias de Boussingault: «Desde el momento de la captura de los esclavos en su territorio natal eran encadenados para conducirlos a los barcos negreros. El grillete era un aro de hierro que se cerraba en el tobillo o en el cuello del prisionero; este aro estaba cerrado por un perno y pendía de él una cadena. Los grillos eran un conjunto de aros o grilletes, dos o más, que se aseguraban en las piernas del esclavo o de varios esclavos a la vez, y que se aseguraban a una barra de hierro o a una larga cadena»

A los pocos días, encuentro en <http://actualidad.rt.com/ciencias>, la siguiente noticia, fechada el 14 de Junio de 2012: «Innovación educativa: pulseras de Bill Gates medirán interés de los alumnos en clase. El cofundador de Microsoft, Bill Gates, hizo una millonaria inversión para desarrollar e introducir en las escuelas el uso de pulseras que miden el interés de los alumnos en las clases. [...] El dispositivo utiliza la reacción galvánica de la piel

62 Ibídem, pp. 153-154.

para medir los estados emocionales de sus usuarios. El aparato podría ayudar a los profesores a detectar los temas aburridos y los interesantes para sus alumnos y llevarlos a mejorar y hacer más dinámica la enseñanza. Mediante sus sensores integrados la pulsera monitorea la transpiración, [...] además de evaluar el estado de ánimo de los estudiantes, el dispositivo controlará la asistencia de los alumnos mediante un sensor especial».

21

El aprendizaje onírico

«Bajo las estrellas y en la oscuridad, el hombre reencuentra su estado original de criatura arrojada en un universo infinito y en incesante movimiento: le hace interrogarse acerca de su presencia en el mundo, lo sumerge en una cosmogonía, en una religiosidad personal difusa pero poderosa»

David Le Breton, en Elogio del caminar

En la noche todo funciona de otro modo. A nada que uno se adentre en la oscuridad, en cualquier oscuridad, comprobará que todo se percibe de otro modo. El tiempo transcurre de forma diferente y uno aprende cosas imposibles de aprender en la vigilia. Dicho esto, resulta sorprendente el total desinterés que en nuestras sociedades mostramos respecto de la noche y el sueño. La única vinculación que se suele establecer entre educación y sueño es el hecho habitual de que la Escuela desencadene pesadillas en los estudiantes; el primer día de clase, por ejemplo, nos sitúa en un estado de expectación tal que favorece su aparición. También podemos pensar en los sueños relacionados con la materia que se está estudiando

o la célebre pesadilla de faltarnos alguna asignatura por cursar para poder acabar la carrera. Pienso que debería ser al revés: el sueño debería ir por delante de la vida, capitaneándola y no ir a rebufo de los acontecimientos desafortunados que nos vayan sucediendo. En ese sentido, los sueños pueden prepararnos para iniciar experiencias de aprendizaje, darnos consejos, avisarnos de ciertos riesgos o infligirnos valor y curiosidad.

En muchas ocasiones he imaginado una suerte de *aprendizaje nocturno*. Suelo pensar en edificios abandonados, llenos de camas y colchones, a los que únicamente se acuda a dormir, echar la siesta, holgazanear, experimentar la ensoñación o sencillamente, para permanecer allí en un estado de duermevela. En su interior, los pasillos, las habitaciones, las escaleras y los sótanos estarán llenos de sonámbulos, o de individuos que se hallen en un peculiar estado de ensoñación e irán de un sitio a otro, amodorrados, enfangados en una subjetividad nueva. Se entablarán debates absurdos, cómicos e inexplicables, desarrollados en la más absoluta de las modorras. Y nadie *entenderá* nada. Será un nuevo aprendizaje cuyas posibilidades no hemos llegado aún ni a atisbar. Y, a la vez, se respirará en todas partes un ambiente de holgazanería, una solidaridad inútil. Habrá un gimnasio inmenso dedicado al intercambio de sueños; será algo así como una biblioteca en la que, en vez de libros, uno encontrará papeles con sueños escritos y en los que escribirá también los suyos, antes de volver a echarse a dormir. Unos interpretarán los sueños de los otros con total inhabilidad y socarronería. Otros dibujarán lo que han soñado. Me gusta imaginar un aprendizaje así, bajo los efectos del sueño, donde la exaltación amorosa y la imaginación se desaten.

Contaré una anécdota en la que un sueño me hizo adquirir el conocimiento de una experiencia hasta entonces nunca vivida. La primera vez que sentí vértigo fue en un sueño. Volé. Tenía 12 años. En el sueño me vi en el patio de mi colegio, dentro de una máquina recreativa infantil con forma de avión. Comencé a correr, pues mis piernas sobresalían por un agujero practicado en la parte inferior, hasta que sentí que mi peso se aligeraba e iniciaba el ascenso. Años después, cuando volé en avión por primera vez, comprobé que el vértigo soñado era igual al experimentado en la realidad. Este es tan solo un ejemplo de las muchas posibilidades que se abren ante nosotros.

La pregunta sería: ¿qué hacer con esas experiencias soñadas que construyen conocimiento? La experiencia de aprendizaje que hay en los sueños es abrumadora. Sería interesante profundizar en una suerte de *aprendizaje onírico*. Podríamos entrar en el asunto recordando numerosos casos de descubrimientos científicos producidos durante un sueño, como es el caso de Elias Howe, quien inventó la máquina de coser en un sueño o Auguste Kekulé, quien descubrió en un sueño la estructura de la molécula del benceno. Pero, al margen de experiencias puntuales procedentes del ámbito científico, prefiero centrarme en las vinculaciones del sueño con el aprendizaje y los vínculos interpersonales de una comunidad. En ese sentido sería muy cautivador el hecho de analizar la integración del fenómeno onírico en la vida por parte de numerosas comunidades indígenas, tanto para alcanzar el autoconocimiento de uno mismo como para favorecer la cohesión social.

En *El sueño sagrado. Los sueños como vía hacia lo divino* escrito por Scott Cunningham y traducido al castellano por Alejandro Pareja, encontramos numerosos

ejemplos de comunidades indígenas de América del Norte en las que el sueño se convertía en una práctica educativa más. Por ejemplo, para los ojbwa, los sueños desempeñan un papel esencial a la hora de dar el salto a la edad adulta: «Cuando los muchachos ojbwa alcanzaban la pubertad, ayunaban en solitario durante cuatro días para prepararse a recibir una canción soñada de gran poder. A todos los niños y niñas se les animaba desde pequeños a que soñasen y a que recordasen los sueños»⁶³. El sueño también nos permite obtener certezas y convicciones o indagar en aquello que deseamos ser, por ejemplo, en la elección de una profesión. Nos dice Scott Cunningham: «Las comadronas (mujeres todas ellas) solían recibir en sueños la vocación que las hacía dedicarse a dicho oficio, pues los sueños en que aparecían partos otorgaban a la mujer que los soñaba el poder de facilitar este proceso a las demás mujeres»⁶⁴. Otro ámbito en el que los sueños adquieren gran relevancia es el de la creatividad, algo que en nuestras sociedades se da de forma parcial, relacionado únicamente con esa noción romántica de «inspiración», propia de los artistas, y no de esas profesiones en las que lo construido es fruto del trabajo colectivo, o del trabajo creativo de gremios artesanales como el de los carpinteros, ebanistas o ceramistas: «Entre los *zuñí*, los sueños recibidos de manera natural eran fuentes de inspiración y de información. Era frecuente que las alfareras descubrieran, al despertarse, que habían recibido unos diseños completamente nuevos para decorar sus

63 Scott Cunningham, *El sueño sagrado. Los sueños como vía hacia lo divino*, Ed. Edaf, Madrid, 1994.

64 *Ibídem*.

cacharros»⁶⁵. Otros pueblos indígenas como los papago hallaban en sueños la solución a problemas relacionados con la agricultura o las enfermedades: «Las enseñanzas recibidas en sueños también formaban parte importante de la educación de los papago. La información solía presentarse en forma de canción, que jamás se revelaba a los demás. Las canciones soñadas eran unas fuerzas poderosas; inspiraban temor, y eran sagradas. Con estas canciones soñadas, los papago atraían la lluvia vivificadora, garantizaban el crecimiento de los cultivos, curaban a los enfermos y realizaban muchos otros actos positivos. En las antiguas comunidades de los papago, los chamanes varones obtenían su poder por medio de canciones soñadas»⁶⁶. Un último ejemplo: en Malasia, los Senoi -según nos cuenta Kilton Stewart- dan mucha importancia a la educación de los sueños. Por la mañana, los miembros de cada familia se cuentan sus sueños y debaten sobre lo que cada uno hizo en ellos. Después, en la asamblea del poblado, se habla de los sueños más relevantes de cada familia y los chamanes los interpretan, organizando las tareas del día en función de las necesidades y conflictos que estos sueños revelaron. No tienen pudor en investigar sobre el contacto sexual que se produce en los sueños. Es más, de ese modo creen que se solucionan los conflictos entre los individuos implicados en el sueño.

Podría aportar muchos otros casos de comunidades cuya cohesión social se intensifica con ayuda de esa vinculación entre sueño, ensoñación y aprendizaje pero creo

65 Ibídem.

66 Ibídem.

que basta con los expuestos para poder seguir avanzando, no sin antes lamentar que en las sociedades occidentales no nos hayamos interesado por ese *otro* aprendizaje que surge en el ámbito del dormir. En Occidente sueño y vigilia siguen siendo, por desgracia, ámbitos escindidos; en medio hay una fisura creada por las mecánicas pedagógicas de la vigilia. Quizá lo onírico sea el único rincón de *aprendizaje libre* que le queda al ser humano. Debord, ya en los años 90, advirtió que no disponíamos de espacios de la vida social verdaderamente autónomos, desligados de los procesos mercantiles. Jonathan Crary, en cambio, ve en el sueño el último reducto que escapa a la dominación. Al menos por ahora. No podemos eludir aquí una tentativa global, totalmente opuesta; la de aquellos que quiere cartografiar y controlar incluso nuestros propios sueños. A eso parece que nos encaminamos. ¿Quién sabe si las multinacionales que nos gobiernan terminarán por colonizar nuestro inconsciente? En 2010, la BBC informó que «un equipo de científicos de Estados Unidos trabaja en un dispositivo electrónico para grabar e interpretar los sueños». De ese modo nuestros sueños no solo podrán ser grabados o interpretados sino que además podrán ser espiados. No tardaremos en tener un registro informatizado de nuestros sueños al que la policía podrá acceder vía wi-fi. «Nos gustaría leer los sueños de la gente», declaró el líder del equipo, el doctor Moran Cerf. Puede que este sea el primer paso para desarrollar una *pedagogía onírica* que nos indique cómo y qué debemos soñar (y qué no). Cuando esto suceda podremos decir que la dominación ya será absoluta. Mientras no sea así disfrutemos de nuestros sueños como forma de entrar en coordinación con los espacios del inconsciente y de crear ciudadanía. Mientras el sueño siga siendo opaco, será inaccesible al poder. Es más, ¿la opacidad del inconsciente, acaso no pone en crisis la supuesta nitidez de la vigilia?

¿Aprender no es, en parte, cuestionar toda lucidez y toda claridad? A pesar de la contaminación mediática bajo la que se desarrollan nuestros sueños y ensoñaciones, creo que hay algo en ellos que aun se resiste a ser recuperado. Pongámoslos, entonces, en común y aprendamos de todo aquello de lo que nos hablan.

22

Extracto de una conversación entre dos alumnos de unos cuarenta años de edad, acontecida en la primera planta del Centro de Adultos en el que trabajo:

-¿Arriba qué hay?

-Otro año más.

23

El 26 de octubre de 2005, en la localidad francesa de Clichy-sous-Bois, la policía acudió a un lugar por un aviso de robo. Los agentes le pidieron la identificación a un grupo de jóvenes, la mayoría estudiantes de secundaria que regresaban de jugar un partido de fútbol. Los chavales echaron a correr. La policía fue tras ellos. Tres se refugiaron en una subestación eléctrica en donde había un transformador de alta tensión. Zyad Benn, de 17 años, y Bounna Taroré, de 15, ambos estudiantes de instituto, murieron electrocutados. El tercero de los jóvenes, de 23 años, que se hallaba en Francia en situación irregular, sufrió quemaduras.

Este hecho desencadenó una serie de disturbios sin precedentes. Los disturbios se propagaron por otras ciudades europeas como Bruselas y Lieja. Miles de

personas fueron detenidas y hubo cientos de encarcelados. Miguel Amorós escribió a raíz de estas revueltas el texto «La cólera del suburbio» y fue editado por Klinamen en 2005. En él, Amorós reflexiona acerca de lo sucedido: «El orden fue alterado escandalosamente durante más de tres semanas por un puñado de adolescentes ¿Qué hubiera pasado si todos los habitantes de los suburbios hubiesen participado en la revuelta? Uno de los Estados “más poderosos del mundo” quedó en ridículo y la desintegración social se hizo visible junto con sus causas: la exclusión, el racismo, el urbanismo penitenciario, el control policial. El Gobierno tuvo que recurrir al toque de queda basándose en una ley de la época de la guerra de Argelia, ley que ni siquiera se aplicó en Mayo del 68»⁶⁷.

La reflexión que quiero traer aquí es que la mayoría de los «alborotadores» eran jóvenes, muchos de ellos estudiantes. Si miramos dentro de estos chicos –los nuevos desheredados y desposeídos del capitalismo- veremos que están llenos de capacidades imaginativas imprevisibles, poderes psíquicos inexplorados y un amor salvaje aún no contaminado del todo por la lógica del mercado. Pensemos en esa energía, la energía subversiva de unos jóvenes obligados a vivir una vida que no desean. Es precisamente esa energía libidinosa, pasional y transformadora -que bien podría participar de cualquier proceso revolucionario- la que se decide domesticar hasta su anulación en los colegios, institutos o centros de internamiento.

Claro que la furia de los manifestantes apuntó en

67 Miguel Amorós, *La cólera del suburbio*, Ed. Klinamen, 2005, p. 5.

muchas direcciones. No podemos decir que se tratase de un levantamiento revolucionario, con propuestas concretas, sino que fueron revueltas dispersas; sin un programa común por el que luchar. En cualquier caso a todos ellos les unió un mismo propósito: la negación de un modo de vida suburbial al que han sido confinados por marginación, racismo y por los sagrados dictámenes de la economía. No sólo ardieron vehículos sino que también fueron presa de la llamas muchas comisarias, centros comerciales, concesionarios de coches, escuelas y parvularios. Aunque tales acontecimientos tuvieron mucho de espontaneidad, es significativo que parte de esa ira apuntase contra instituciones educativas. Basta analizar las instalaciones atacadas. Extraigo de un texto de Gavroche, que se incluyó junto al artículo de Miguel Amorós antes citado, parte de la cronología de los hechos:

Viernes 28: En la barriada Chêne Pointou hay disparos con arma de fuego contra los coches de los gendarmes y los CRS. Arden varios coches de correos, 30 vehículos particulares. Un colegio está a punto de ser incendiado.

Martes 1: Ardén 69 vehículos. En Sevrans, incendian dos aulas de una escuela primaria, y tres policías sufren lesiones leves.

Miércoles 2: Mientras arden 315 vehículos, dos escuelas primarias, una oficina de correos, una comisaría y un centro comercial son dañados. Detienen a 49 personas.

Sábado 5: Arden 1.295 coches más. Los disturbios se extienden por otras provincias. En Gironne se queman dos escuelas mientras que en Torcy se hace lo mismo con una estación de policía y un centro de juventud. En Evreux

se incendian dos escuelas, una estación de correos y un centro comercial.

Lunes 7: En Pau, arde el instituto de secundaria de Saint-john Perse. También arden 2 escuelas en Valenciennes, y un gimnasio en Villepintes. Varios policías pegan una brutal paliza a un chico. 186 detenidos. 36 policías heridos, dos de ellos por balines.

Jueves 10: Se incendian 463 vehículos. 201 personas son detenidas. Mientras que en Alemania se queman al menos diez vehículos, en Altenburgo se lanzan tres cóctel molotov contra una escuela.

Sábado 12: En Carpentras arde una escuela.

Domingo 13: 285 vehículos calcinados. 115 detenidos. Son atacadas escuelas en Estrasburgo, Carpentras y Toulouse. En Lieja un menor de edad, que participaba en la revuelta, sufre quemaduras graves. 50 personas detenidas.

24

¿Qué función desempeña el recreo en las Escuelas? No es la de que los alumnos se tomen un descanso físico pues la energía gastada en el recreo es mucho mayor a la gastada durante una clase ordinaria, incluso la que se destina a una clase de educación física. No hay más que echar un vistazo al patio de un colegio o de un instituto para darse cuenta. Tampoco les supone un descanso mental, pues no se quitan de la cabeza el examen que va a tener, el trabajo que tienen que presentar o las clases que aún les quedan por delante. ¿Entonces para qué existe?

El ritual del recreo es común a muchas culturas en las que se ha implantado la Escuela. Ahí se manifiesta, aún bajo la vigilancia policial del profesor de guardia (y la de sus propios compañeros), el rebelde interior. Por un lado, la mega-máquina educativa genera insatisfacción. A las infames actividades –en muchas ocasiones bienintencionadas– del profesor se opone una reacción simétrica de rechazo pero que no puede mostrarse como tal. El alumno que se encuentra encerrado en el aula, aunque entra en rebeldía, se reprime. El recreo, entonces, puede concebirse como una válvula de escape; tal vez son los instantes de la jornada en los que más cerca estarán los chavales de la *expresión libre*, aunque se dé bajo el encierro. Durante las clases previas al recreo han sido víctimas de una amplia gama de horripilantes ataques psíquicos: humillaciones, castigos, aburrimiento, ninguneos, desprecios, el sometimiento al juicio calificador del examen... Es lógico ver en el recreo un espacio-tiempo para *negar*, para *querer jugar* (pues no da tiempo a hacerlo en realidad). Muchos alumnos se preguntan, cuando se ven fuera del aula, qué hacían realmente allí dentro y por qué deben regresar; son momentos cruciales en los que se cuestionan sus verdaderos deseos; hacen frente a las preguntas: «¿qué quiero hacer?» o, mejor dicho, «¿qué me dejan hacer?». Los alumnos al aire libre dicen palabrotas, blasfeman, algunos rompen cosas, otros se pelean. Se liberan algunas tensiones. En todos los Institutos de Enseñanza Secundaria en los que tuve la desgracia de trabajar observé que muchos alumnos investigaban los límites del recinto. Algunos, incluso, llegaron a saltar las verjas que les separaban del exterior. Otros se escondían para fumar. Parece que el recreo les da ingravidez o les otorga otros poderes.

El recreo invita, por tanto, a la *luciferación* del

alumno; da la sensación de que ahí empieza a manifestarse su demonio, durante tantos minutos reprimido. Abre un portón al inconsciente. Traumas, inhibiciones, anhelos y fobias desfilan dentro de sus cabezas. Pero esa ruptura es, en el fondo, una falsa liberación pues aparte de limitarse a unos escasos 20 minutos, el alumno la experimenta bajo la ingrata perspectiva de tener que regresar al aula y retomar el «derecho a aprender». Sobra decir que en el profesorado, durante el recreo, se activan mecanismos psíquicos similares. Es una tragedia compartida, común. Es algo terrible. No dejo de preguntarme lo que ocurriría allí dentro si la Escuela fuera solo recreo, un *perpetuo recreo*. ¿Qué tipo de aprendizaje se desarrollaría en un *perpetuo recreo*?

25

Si hay algo que siempre me ha llamado la atención del sistema educativo actual es la reclusión a la que es confinado el alumno. La Escuela necesita concentrar a sus víctimas en un espacio cerrado durante muchas horas. Ante esa aterradora evidencia, muchos educadores progresistas se afanan por sacarles más al patio durante las clases o se empeñan en realizar más salidas extraescolares; visitas a museos o excursiones dirigidas en las que se está tan permanentemente vigilado que apenas se repara en lo que a uno le rodea. Ese territorio al que se accede es parcelado y delimitado. Se ponen límites temporales. En definitiva: se prohíbe la experiencia directa y compartida con el mundo real. Lo cierto es que en la Escuela se ha olvidado por completo las virtudes del caminar, del paseo.

David Le Breton nos lo recuerda así: «Caminar en el contexto del mundo contemporáneo, podría suponer una forma de nostalgia o de resistencia. Los senderistas, por

ejemplo, son individuos singulares que aceptan pasar horas o días fuera del automóvil para aventurarse corporalmente en la desnudez del mundo [...] La marcha [...] conduce durante un instante a que el viajero se interrogue acerca de sí mismo, acerca de su relación con la naturaleza o con los otros, a que medite, también sobre un buen número de cuestiones inesperadas»⁶⁸. Pienso en varios autores de distintas tradiciones que se aproximan a esta concepción del paseo: Robert Walser, André Breton, Louis Aragon o Guy Debord. Es la apertura; asomarse a una exterioridad que busca una correspondencia con el interior.

En 2012 la editorial *Enclave de Libros* publicó el libro *Crisis de la exterioridad, crítica del encierro industrial y elogio de las afueras*, que contaba con textos teóricos de miembros del Grupo Surrealista de Madrid, entre los que me incluyo. A lo largo de sus páginas, sus autores indagan precisamente en la poca experiencia que el ser humano tiene de esas zonas limítrofes a las que no han llegado, o no del todo, las garras de la civilización. En su introducción se define el concepto de *exterioridad* como «toda esa inmensa esfera de la realidad que queda permanentemente fuera de la mediación cultural humana y que, por tanto, nos abre a lo que *nos viene dado* más allá de lo que construimos en las relaciones sociales entre los hombres, colocándonos en una *vivencia de frontera* allí donde

68 David Le Breton, *Elogio del caminar*, Ed. Siruela, col. Biblioteca Azul (serie mínima), Madrid, 2011, p. 18.

termina el monólogo unidireccional de la civilización»⁶⁹. En ese *territorio* caben experiencias tan enriquecedoras como la pérdida, la desorientación, el encuentro con *el otro* o el hallazgo y abandono de objetos. En uno de los textos incluidos, Lurdes Martínez nos advierte que «esa experiencia de la exterioridad que reclamamos se encuentra seriamente limitada por el estado actual de cosas antes descrito: que, al menos en el mundo desarrollado, todo el espacio natural ha perdido su autonomía por el control que sobre él ejerce la marcha rentabilizadora de la economía; que la mayor parte de la población actual ya no vive en, ni directamente de la naturaleza; que la aproximación a esta se halla pervertida por una subjetividad conformada por la dominación; o que la posibilidad de acercamiento es esporádica»⁷⁰.

Por supuesto que existen muchas formas de pasear: el paseo indagatorio, el paseo nocturno, el paseo del que juega a perderse o a deambular sin miedo por terrenos privados. El paseo nos hace desvincularnos de lo aprendido. El paseo no debe ser una actividad metódica; si se establecen previamente puntos de partida y de llegada, duración, ruta... no es un paseo, es otra cosa. El paseo verdadero afirma en cada paso el azar en su totalidad. Si lo que se pretende es potenciar otras capacidades –tal

69 Introducción a *Crisis de la exterioridad. Crítica del encierro industrial y elogio de las afueras*, varios autores, Ed. Enclave de Libros, Madrid, 2012, p. 6.

70 Lurdes Martínez, en «Perfil pasional de la orografía», *Crisis de la exterioridad. Crítica del encierro industrial y elogio de las afueras*, op. cit., p. 227.

vez adormecidas- de aprender al aire libre, deben tenerse en cuenta las situaciones que surjan en ese entorno; experimentar la sorpresa y el hallazgo, tratar de orientarse con ayuda de musgo que nace en la corteza de los árboles, provocar el encuentro con lugareños desconocidos, tocar las piedras, experimentar el grito en plena naturaleza, cavar con las manos en busca de bichos, enterrarse... Desde luego que el paseo urbano también tiene su interés, pero todos sabemos que la ciudad está llena de estímulos que nos distraen del paseo y el efecto liberador es mayor en el entorno natural.

Otro asunto: se habla del paseo como de un elemento esencial en la configuración del sujeto moderno. Muchos de estos proyectos de convivencia extraescolar me recuerdan, salvando las distancias que se quiera, a muchos adoctrinamientos de la juventud por parte de los estados: el movimiento «excursionista» de Karl Fischer, los campamentos de las juventudes hitlerianas o las de los Boy Scouts escondían el amor a Dios y a la patria. Muchas sectas u organizaciones fascistas actuales recurren a métodos de adoctrinamiento similares, métodos en donde se somete al individuo a la *convivencia militarizada* y a una férrea disciplina. En realidad el *paseo libre* fomenta más bien lo contrario pues lo libera de las rigideces ideológicas; contribuye a su *desformación*, a su desregularización, a su deconstrucción. Es más, el paseo improvisado cuestiona al paseante; le pone en duda. Preguntas como «¿quién soy?» o «¿qué deseo hacer ahora?» suelen surgir durante su desarrollo. El vagabundeo, por ejemplo, entendido como un fenómeno superior del paseo, nos invita permanentemente a vivir otra vida. Vagabundeando el ciudadano da cuenta de que las cosas están en otro sitio del que pensaba. Aprender exige *conciencia del inacabamiento*. ¿Y qué mejor que el paseo para constatar esa incompletitud?

En esa dirección apunta Paulo Freire cuando dice: «El inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento».

A estas críticas podríamos añadir otras muchas, como las orientadas contra todas esas actividades que reducen el paseo a mera mercantilización. Es lo que sucede con el «turismo de aventura» y el ocio mediatizado. Todo eso nada tiene que ver con el paseo, con las virtudes liberadoras –que no rentables– del paseo.

Por todo ello creo que el peor encierro al que es sometido el alumnado es sin duda el que se da paradójicamente al aire libre pues no hay nada más frustrante que tener delante las narices un entorno natural inmenso al que sólo vas a poder acceder de forma limitada. ¿Qué posibilidad de experimentación hay en esas salidas guiadas? Al respecto de las escuelas alternativas que incluyen en su programación este tipo de actividades, sería conveniente recordar el salto que explica Foucault de las sociedades disciplinarias a las de control; la escuela al aire libre, «en casa» o «a distancia» son ejemplos claros que ya estamos viendo tomar forma y que participan de nuevos mecanismos de control que nos alejan de los rigores de la reclusión, sí, pero igualmente perniciosos. El *encierro al aire libre* no propone una verdadera vivencia sino que educa en lo ilusorio, en la separación. En el instituto en el que cursé BUP y COU apenas realizábamos salidas extraescolares; la asignatura de educación física consistía en dar vueltas al patio, como los presos de una cárcel que deben cansarse. En realidad, allí nunca nos enseñaron a pasear. De hecho nunca paseé, ni dentro del recinto, ni en las excursiones a las que nos llevaron, ni siquiera a la hora de dirigirme hacia él.

¿Qué se hace en las Escuelas Libres? Pensemos en el proyecto de Bosquescuela impulsado por la empresa Interprende S. L. y la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente. Entre sus objetivos está el de ser «una alternativa innovadora para que los niños y niñas aprendan, potencien sus aptitudes intrínsecas y desarrollen aspectos tan importantes como su sentido innato de pertenencia y el respeto a la naturaleza». Lo esencial aquí es confinar en el espacio delimitado de un bosque a una pequeña comunidad de individuos a la que se ha llevado allí obligatoriamente. Aunque algunos de sus principios me gustan: mezcla de edades e interacción con el medio natural, en el fondo, siempre se establecen unos límites, unas rutas, unos espacios de los que el niño o el adolescente no pueden salir. Por otro lado el alumno no escapa de los tentáculos de las Competencias Básicas. Leemos en el apartado correspondiente a sus objetivos: «Desarrollando competencias y adquiriendo habilidades» Aquí también el alumno debe aprender a «ser útil para» desarrollar unas cuantas competencias definidas previamente, cuando los contenidos que uno va a trabajar son -o debieran ser- imprevisibles. Ese es uno de los puntos débiles de tales propuestas.

Hace poco cayó en mis manos la Unidad didáctica de un amigo mío, maestro en un Colegio. He aquí un extracto: «Contenido Principal. 1- Orientación básica y el código morse. / 2- Los planos. Leyendas. / 3- Recorrido de pistas. / 4- Salida. / 5- Uso de la brújula. / 6- Hacemos nuestra mochila. / 7- Pistas de rastreo. / 8- La vuelta al cole en 40 minutos». Ese mismo día redacté una unidad didáctica paralela:

Un grupo de ciudadanos han quedado en un punto de la ciudad. En ese momento deciden separarse;

cada subgrupo recorrerá una calle diferente. Han acordado que cada participante regresará al menos con tres personas desconocidas. El final no está predeterminado; nadie sabe hacia dónde le conducirá su deriva. Un subgrupo ha decidido saltar dentro de un solar aparentemente abandonado y ver qué hay allí; un solitario ha decidido solapar una constelación sobre su ciudad y recorrerla; otro, el más osado, se ha propuesto entrar a una tienda y robar tres objetos; un subgrupo ha decidido ir preguntando a la gente con la que se encuentren por sus sueños y hay quien tras haber soñado con un callejón misterioso, esperanzado, decide ir en su busca. Vendría bien que al menos un participante se empeñase en realizar la misma ruta que hace todos los días, al menos para preguntarse por qué lo hace. Al día siguiente han quedado para cotejar sus experiencias. La temporalización podría ser esta: «1- Desorientación. / 2- Construcción previa de planos psicogeográficos personales. / 3- Salida de un punto en común. / 5- Destrucción de cualquier elemento que oriente. / 6- No hay hora de vuelta». O esta otra: «1- Amarse 2-Cogerse de la mano 3- Entrar en el mar. 4- Nadar sin soltarse hacia el horizonte y morir.»

La nueva co-educación no tendrá nada que ver con Sócrates, sus discípulos y sus encuentros fortuitos. Tampoco con las recetas situacionistas, tan puestas de moda tras su desactivación revolucionaria por el propio espectáculo. En la *situación efímera de aprendizaje* los jóvenes y los mayores toman las calles de pueblos y ciudades. El tráfico se paraliza. La *educación convivencial* que promulgo será plenamente extraescolar. Pienso en escuelas-bosques, escuelas-acantilado o escuelas-volcán, en lugares donde exista el riesgo de perderse o de tener un accidente. En el paseo uno siempre se arriesga -¿por qué no?- al extravío,

al accidente, al contratiempo. La *pedagogía del riesgo* defendida por Silvio Gallo guarda estrecha relación con lo que estoy hablando aquí: «Aprender la libertad y aprender a convivir con el riesgo, y aprender a gustar del riesgo, es aprender el placer de vivir en la cuerda floja, sin nunca saber el resultado del próximo paso. La pedagogía libertaria hace, así, una pedagogía del riesgo, en cuanto la pedagogía autoritaria se resume en una pedagogía de la seguridad»⁷¹. Sé que se pondrán innumerables pegos pero nadie se cuestiona el riesgo que supone montarse todos los días en un vehículo y atravesar la ciudad o una autovía para acudir a un distante puesto de trabajo. Es más, todos lo asumen con absoluta normalidad. En cambio, cualquier propuesta educativa que hable de experimentar con la *exterioridad*, dentro o fuera de la ciudad, se llena de «peros». La verdadera educación debe llevar al límite el riesgo. Todo aprendizaje debe caminar hacia la aventura. Para que el alumnado aprenda a ser libre –si es que desea serlo– habría que situarle en un *contexto de libertad* no en un *simulacro de libertad*; asumiendo errores, pudiendo elegir, haciéndose responsable de sí mismo. El paseo en edades tempranas es, en definitiva, un inicio a los misterios de la subversión (todo fluye y cambia), una apertura a la complejidad.

En el libro *No duermas, hay serpientes* de Daniel Everett leemos: «En la sociedad pirahã hablan a los niños como a un adulto cualquiera, tan dignos de respeto como

71 Silvio Gallo, «Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación», en el libro *Educación Anarquista: Aprendizajes para una sociedad libre*, Ed. Eleuterio, Santiago de Chile, 2012.

un adulto plenamente desarrollado»⁷² y más adelante relata la siguiente experiencia: «Nos fijamos en un niño de unos dos años que estaba sentado en la choza detrás del entrevistado, jugando con un cuchillo de cocina muy afilado, con una hoja de unos quince centímetros. Blandía el cuchillo aquí y allá, a veces muy cerca de los ojos, el pecho, los brazos y otras partes del cuerpo que a uno no le haría ninguna gracia rebanarse o perforar. Sin embargo, lo que más nos llamó la atención fue que, cuando se le cayó el cuchillo, su madre, que estaba hablando con alguien, se acercó con aire despreocupado, sin interrumpir su conversación, lo cogió del suelo y se lo devolvió al niño»⁷³.

Pedagogía del riesgo.

26

Noticia del 21 de febrero de 2009. En el periódico *El País*. «Berlusconi autoriza patrullas nocturnas de ciudadanos. El Gobierno italiano que preside Silvio Berlusconi aprobó ayer con carácter de urgencia un decreto ley que autoriza las patrullas nocturnas ciudadanas para luchar contra la delincuencia»

Noticia del 17 de febrero de 2016. En <http://www.diarioinformacion.com>. «El colegio San Roque de Alcoy crea una patrulla de patio para prevenir el acoso escolar. Alumnos del colegio San Roque de Alcoy formarán una patrulla para detectar casos de acoso escolar. El objetivo

72 Daniel Everett, op. cit., p. 117.

73 Ibídem, p. 118.

de este plan es intentar detectar posibles conflictos, insultos o el comportamiento agresivo de escolares con el fin de mediar y poner soluciones»

27

Elena Laiz Sasiain, una maestra de escuela rural y formadora de Gipuzkoa, en su artículo «¿Tiene sentido dividir la escuela por edades?» incide en una cuestión olvidada: la segregación por edades de las escuelas, y lo hace en estos términos: «¿Por qué la escuela separa a los niños y niñas por edades? ¿A qué intereses responde este criterio? ¿Se ha revisado alguna vez en la historia reciente de la educación? ¿Hay una sola razón pedagógica para ello? ¿Qué ventajas educativas tiene esta distribución? ¿Por qué se nos hace creer a los docentes y a los padres que así es como debe ser?»⁷⁴. Todos, tarde o temprano, nos hemos hecho estas preguntas. A nada que uno observe cómo se comportan los integrantes de cualquier grupo humano en el que se hallen personas de diferentes edades se dará cuenta de que ahí se dan muchas situaciones que favorecen el flujo de información, la escucha, el apoyo mutuo y el incremento de la curiosidad. Ese fue precisamente uno de los motivos por los que decidí seguir trabajando en la Educación de Adultos. Nunca me he explicado por qué la Escuela se organiza segregando por edades, cuando sabemos que convivir con personas de otra edad es esencial en los procesos de socialización y aprendizaje. Por ejemplo, un alumno más pequeño que otros tenderá a imitar las técnicas resolutivas de los mayores y a su vez, los

74 En <http://www.grao.com/forums/dividir-escuela-edades>.

mayores deberán desarrollar estrategias propias para poder explicárselo a los pequeños. O al revés.

Un proyecto que apuntó en esa dirección fue el impulsado en Cantabria por Orlando Jorrín: la Escuela Viva de Santibáñez. A pesar de ser un centro que formaba parte del sistema educativo público, propuso una serie de prácticas que involucraban a niños que iban desde los 3 a los 10 años. Al iniciar la mañana, entre todos se decidía lo que iban a hacer. Las actividades incluían el juego, la música y la investigación de sucesos cotidianos. El aula contaba con un espacio donde los alumnos podían leer sobre un colchón. La escuela estaba abierta a la participación de padres y madres de alumnos, de antiguo alumnado y de vecinos del pueblo. No había calificaciones sino informes donde se anotaban los procesos. En 2011, la Escuela Viva sufrió presiones políticas para que acatase las normas impuestas por la Consejería y el proyecto fue abandonado. Pero en Cantabria hay más experiencias de este tipo. El colegio Los Puentes (Colindres), por ejemplo, lleva desarrollando desde 2006 un proyecto educativo basado en el *aprendizaje mutuo*. Aunque sus experiencias se centren en alumnos de entre 3 y 5 años, los resultados son lo suficientemente asombrosos como para aplicarlo a un mayor rango de edades. Leemos en una noticia relacionada con este colegio: «“Cuando vas al parque, notas quiénes son los niños de Los Puentes porque se relacionan mucho más con el resto y se portan mejor”, dice una madre» (El Diario Montañés, 24 de febrero de 2013).

Pero voy más allá. ¿Os imagináis fusionar las actuales escuelas con los centros de día, o con los centros de la Tercera Edad? ¿Fomentar actividades en las que interaccionen niños y ancianos? En relación a esto mencionaré una experiencia cautivadora que refrenda

las repercusiones, incluso terapéuticas, que tiene ese tipo de convivencia. La Residencia Joviar de Lleida, para personas mayores, decidió implementar en el centro una guardería para los hijos de los trabajadores, de entre 0 y 3 años. Lo curioso del proyecto es que los niños realizaban actividades con los ancianos residentes. Un proyecto similar lo encontramos en la residencia de ancianos Providence Mount St. Vincent, en Seattle, Estados Unidos, que en 2015 puso en funcionamiento dentro de sus dependencias una escuela de preescolar llamada *Centro de Aprendizaje intergeneracional (CIT)*, por sus siglas en inglés) Según la web www.inforesidencias.com: «Las actividades y programas planificados de los niños se llevan a cabo en el edificio e instalaciones que también contienen un hogar de más de 400 adultos mayores. Cinco días a la semana, los niños y los residentes se juntan en una variedad de actividades previstas, como la música, la danza, el arte, el almuerzo, la narración o simplemente están juntos. Estas actividades resultan en beneficios mutuos para ambas generaciones. El programa, y el contacto continuo entre los niños y personas de diferentes generaciones mejora las oportunidades y calidad de vida de todos». Es un punto de partida, sin duda. Todavía queda mucho por hacer pero si queremos construir una co-educación plena, basada en el amor, el cuidado, la ayuda mutua y la solidaridad, deberíamos empezar a mezclarnos unos con otros sin distinción de edades.

28

Ningún modelo de educación puede funcionar en las cárceles. A aquellos que tratan de llevar la educación a las cárceles lo único que puedo decirles es que las cárceles no deberían existir. No tengo nada más que decir al respecto.

En un instituto recibí la visita del padre de un alumno. Las reuniones las hacíamos en una pequeña habitación oscura, que no tenía ventanas. Tras una larga conversación acerca del mal comportamiento de su hijo y en la que tratábamos de buscar soluciones para que el chaval cambiase de actitud, el padre se quedó un rato callado y terminó espetando: «Péguele si hace falta», a lo que yo respondí: «Perdone pero nosotros no pegamos en clase a los alumnos». Y añadió: «No, no digo en clase, –hizo una pausa- digo en un sitio como aquí, como aquí...», a la vez que señalaba con los brazos extendidos a su alrededor.

Anexo

Antidesarrollismo y coeducación sin escuelas en la transición poscapitalista¹

“Creo firmemente que el efecto real de las escuelas es prevenir la educación. [...] Está claro que las escuelas no están ahí para educar, si lo hiciesen lo veríamos. Están ahí para reproducir la sociedad capitalista de consumo. Es lo que todo el mundo quiere que hagan, y lo hacen bien. Es por eso que las escuelas no se pueden arreglar. No se las puede reformar para que dejen de estar plagadas de relaciones autoritarias, aprendiendo toneladas de cosas irrelevantes y aburridas, exámenes, certificados, fracasos y violaciones de los derechos humanos. Si estas características fuesen eliminadas, entonces las escuelas no reproducirían la sociedad consumista-capitalista”²

Ted Trainer

1 Artículo publicado en 15/15\15 - Revista para una Nueva Civilización, 18 de julio, 2017. Disponible en www.15-15-15.org/webzine/2017/07/18/antidesarrollismo-y-coeducacion-sin-escuelas-en-la-transicion-poscapitalista/

2 Ted Trainer, «‘Education’ under Consumer Capitalism, and The Simpler Way Alternative», Simplicity Institute. Envisioning a Prosperous Descent, 2012, p. 3. En <http://simplicityinstitute.org/>

Introducción

El 10 de marzo de 2017 los periódicos se hicieron eco del descubrimiento por parte de Repsol del «mayor yacimiento de petróleo en 30 años en EEUU» (El País, 10 de marzo, 2017). En ese artículo se informaba que «los recursos identificados pueden aportar unos 1.200 millones de barriles de crudo ligero, el equivalente al consumo de España en cuatro años». Por esos días, ese mismo periódico publicó el artículo *La gran transición energética no esperará al fin del petróleo* en el que se afirmaba que «el consumo de petróleo –actualmente en torno a los 86 millones de barriles diarios- continuará ascendiendo hasta entre 90 y 100 millones en 2030». Los demás datos incluidos parecían dar la misma sensación de abundancia, de que este hallazgo nos aportará cantidades ingentes de energía. Utilicé sendas noticias para una sencilla actividad pedagógica con un grupo de alumnos y alumnas de 1º de ESPA (Educación Secundaria de Personas Adultas) que consistió en lo siguiente. Tras dedicar un tiempo a la lectura de estos textos y discutir la veracidad de los datos aportados -en ese asunto no me voy a detener ahora-, pedí al alumnado que realizase algunos cálculos, como averiguar cuánto tiempo tardaría el mundo, al ritmo de consumo actual, en agotar ese yacimiento. He de reconocer que no sabía el resultado –aunque lo intuía- ya que decidí esperar para resolverlo con ellos y ellas. Tras realizar varias operaciones el resultado final fue de 13,95 días. Todos nos sorprendimos. Hubo quien pensó que nos habíamos equivocado en algo porque una cantidad tan breve de tiempo no tenía sentido, sobre todo viniendo de una noticia como aquella, tan optimista y esperanzadora respecto a la previsiones energéticas futuras. Sin embargo, ese era el resultado: no llegaba a 14 días.

He aquí una sencilla actividad grupal que nos permite evidenciar lo engañoso del lenguaje periodístico con el que los medios de comunicación masivos distorsionan la percepción que tenemos de la realidad. Llevamos décadas sufriendo este tipo de manipulaciones. Si miramos atrás y analizamos las noticias aparecidas en los medios de los oligarcas, relacionadas con las cuestiones ecológica y energética, veremos que todas tratan de ocultar (a veces disimular) una realidad espeluznante: que estamos iniciando una etapa que se va a caracterizar por una escasez de recursos energéticos sin precedentes. Investigadores como Antonio Turiel hablan ya de que antes de 2020 podría ocurrir un pico conjunto de las energías no renovables, petróleo, gas natural, carbón y uranio, lo que nos avoca a un descenso energético forzado, con todo lo que eso conlleva: pérdida paulatina de derechos, desestructuración social, bajada de salarios, aumento del paro, subida de precios de los productos básicos... La verdad es que de todos los escenarios imaginados por el ecólogo David Holmgren parece que el que tiene más posibilidades de materializarse es ese al que nos llevará un rápido calentamiento global combinado con un descenso energético aún más rápido. Así y todo, el profundo desencanto al que parece arrastrarnos esta realidad es, también, un *golpe de realidad* necesario. Pensemos que lo valioso de este pesimismo estriba en la lucidez que paradójicamente nos aporta, pues al menos a muchos nos hace salir del engaño en el que hemos vivido durante todas estas últimas décadas. Aunque yo no creo que la Escuela tenga que ser la encargada de crear una *conciencia activa* al respecto –mis propuestas, como se verá, se sitúan al margen de la Escuela–, no deja de sorprenderme que poco o nada se esté haciendo desde los colegios e institutos, públicos y privados. Tampoco desde las universidades (eso me sorprende aún más). He de confesar que durante los

años que fui estudiante universitario y durante aquellos en los que trabajé en Institutos de Educación Secundaria me llamó poderosamente la atención una cosa: el gran *analfabetismo ecológico* del profesorado, yo incluido. Respecto a los libros de texto... habría que dedicar un artículo aparte.

Con este artículo pretendo imaginar escenarios posibles y abrir unas cuantas vías de actuación educativas no escolares para afrontar el inminente colapso al que nos dirigimos: por un lado difundir a toda la población la información proporcionada por los investigadores -aunque ésta no nos guste, nos asuste o nos resulte a veces contradictoria- y, por otro, construir un nuevo modo de aprendizaje horizontal y participativo con el que afrontar esas nuevas situaciones.

Antes de finalizar con esta introducción diré que todo lo que viene a continuación es aplicable al entorno en el que vivo. En ningún momento consideraré estos análisis, críticas y propuestas como universales. Es más, opino que cualquier movimiento antiescolar que aspire a poner en práctica una educación emancipada ha de ser antieurocéntrico (y, por tanto, antiuniversalista). En otros territorios, donde la situación puede ser bien distinta, tal vez habría que proponer otras vías de actuación.

La Escuela ante el colapso

Ante esta situación tan alarmante, la izquierda eco-ciudadanista y los ecosocialistas (podríamos mencionar a Barry Commoner, Ted Trainer, Mary Mellor o Jorge Riechmann), por un lado, comparten el objetivo de

mitigar los efectos nocivos de esa escasez de recursos energéticos. Para ello, proponen una etapa de transición en la que se vaya reduciendo paulatinamente el consumo de combustibles fósiles y que nos permita avanzar hacia un mundo pospetróleo en condiciones de justicia. Por otro lado, los anarcoecologistas, los eco-insurreccionalistas y, en general, los movimientos antidesarrollistas proponen un cambio radical, una destrucción total e inminente de la maquinaria económica y estatal (por ejemplo Derrick Jensen, John Zerzan, Paul Kingsnorth o Ron Sakolsy y sus amigos del Grupo Surrealista de Chicago con su *ecología de lo maravilloso*). Pero tanto decrecentistas como antidesarrollistas coinciden en resaltar -que es adonde quería llegar- el papel salvífico que desempeñará la Escuela. He de decir que la gran mayoría de ellos son, en el fondo, apologetas de la escuela. Confían en ella; en la posibilidad de reformarla -mediante la inclusión en los currículos educativos oficiales de contenidos relacionados con cuestiones medioambientales, el aprendizaje-servicio o realizando actividades extraescolares de educación ambiental- para crear individuos críticos y un mundo más justo en el que el medioambiente sea respetado. Esta es la realidad dominante en amplias zonas de la izquierda.

Me gustaría exponer algunas consideraciones previas al respecto. La primera tiene que ver con el papel nefasto y nocivo que ha desempeñado la Escuela, en todas sus modalidades, a lo largo de la historia europea. No olvidemos que la escolarización, en Occidente, ha sido y sigue siendo un instrumento capitalista, que no ha servido ni con mucho para eliminar las desigualdades sociales. Admitir la Escuela actual es admitir por tanto el principal cimiento del capitalismo. Recordemos de paso que los grandes movimientos desescolarizadores y antipedagógicos de los años 60 y 70 (Paul Goodman, Everett Reimer o Ivan Illich) no fueron

solamente una crítica a la pesadilla escolar sino al capitalismo contemporáneo; la lógica industrial, la mercantilización y la esclavitud del trabajo asalariado. Otra consideración a tener muy en cuenta es que la Escuela –tradicional, pública, privada, libre o alternativa- no es un lugar adecuado para facilitar y fomentar la interacción y la socialización pues nos acostumbra a obedecer y delegar en otros. Al delegar, el alumno no somete a crítica las normas que regulan la vida escolar lo que, por extensión, reproducirán en otros ámbitos de la vida. Tampoco favorece el libre intercambio de conocimientos pues éstos vienen impuestos desde arriba. Ya dijo Ivan Illich que «la escuela amaestra al alumno para que se sirva de textos continuamente revisados»³. Por otro lado, la Escuela impide que el alumno o la alumna experimente otros aprendizajes distintos, lo que hace que el único aprendizaje socialmente admitido sea el académico y reglado. Más argumentos: la Escuela forma parte de un complejo mecanismo que nos convierte en sujetos competitivos; existe para impedir al alumnado imaginar y experimentar otras formas de vida, basadas en la igualdad y el apoyo mutuo. Y algo más: desde que somos niños la Escuela nos adoctrina en la *cultura escolar*. Pensemos en las célebres competiciones deportivas o en los tradicionales concursos literarios que se convocan en numerosos colegios e institutos. También hallamos *cultura escolar* en esa necesidad imperiosa por formarse permanentemente que nos impone el mercado laboral, así como en un ámbito tan competitivo, corrompido y elitista como el universitario, cada vez más privatizado. Y, por supuesto, en el llamado tiempo libre, también llamado tiempo de ocio, tan vinculado al consumismo. Es evidente

3 Ivan Illich, *La convivencialidad*, Ed. Virus, Colección Ensayo, Barcelona, 2012, p. 138.

que, en Europa, seguimos enfangados en una noción burguesa de cultura, un tipo de cultura que, por cierto, hemos impuesto al resto del planeta y que divide a la gente en dos tipos de individuos: los *genios elegidos*, capaces de generar arte y literatura, y los espectadores pasivos, que consumen productos manufacturados sin participar en el proceso creativo. No hay más que ver los espectáculos musicales masivos en los que decenas de miles de personas «disfrutan» ante la actuación de unos pocos; un tipo de cultura segregadora, jerárquica y elitista que impide la participación y compartir el impulso creativo. Eso tiene mucho que ver con la mentalidad sumisa y servicial que se nos impone en la Escuela. Frente a eso Dereck Jensen ya insistió en la importancia de generar una *cultura de resistencia*, que tendrá que ser, añadido yo, esencialmente antiescolar. Según este activista, la cultura dominante nos hace generar odio hacia el mundo. En la decimocuarta de las premisas con las que abre el primer volumen de su libro *Endgame* afirma que: «Estamos individualmente y colectivamente educados a odiar la vida, odiar el mundo natural, odiar la naturaleza, odiar a los animales salvajes, odiar a las mujeres, odiar a los niños, odiar a nuestro cuerpo, odiar y temer a nuestras emociones, odiarnos». Y el germen de esa cultura dominante lo tenemos en el entorno escolar.

Si tenemos en cuenta todo lo dicho hasta ahora, contentarse con la idea de que la Escuela Pública termine cayendo junto con el capitalismo al que sirve es pecar de ingenuidad pues no hay que ignorar el catastrófico papel que ésta desempeñará durante ese hundimiento: el de seguir creando sujetos dóciles e ir preparando de forma gradual y pacífica la nueva esclavitud. Cuanto antes la echemos abajo antes podremos empezar a construir – aquí tal vez sea más apropiada una palabra de mi tierra, intraducible, que es *entarajilar*- un tejido social amplio

y otro modo de vida. Es más, afirmo que habría que abolir todo aquello que se parezca a una Escuela actual (privada, pública o alternativa). Mi crítica a la Escuela hace por tanto tabla rasa con la hegemonía escolar que impuso la modernidad, encadenándola a los procesos mercantiles e industriales, y de cuyas garras la izquierda tradicional aún no ha sabido escapar pues la ve como una conquista irrenunciable. Pero ¿qué tipo de Escuela existirá en Europa del Sur, si es que existe, durante ese tránsito hacia un mundo poscapitalista?

La Escuela por venir

Hay quién piensa que el neoliberalismo, en sus últimos coletazos, irá desmantelando la Escuela Pública para favorecer a los colegios y academias privadas, así como a las empresas y expertos del *homeschooling*. Su razonamiento es el siguiente: al dirigirnos hacia un mundo obligatoriamente desindustrializado, la Escuela ya no será necesaria. Es cierto que actualmente, en Occidente, ya no hay tantos individuos a los que convertir en trabajadores industriales. A esas personas a las que el capitalismo ya no necesita Anselm Jappe las llama «población superflua». Según él, se trata de gente «que, desde el punto de vista del sistema, haría mejor en arrojar al mar. Es gente que ya no dispone siquiera de las armas del viejo proletariado, como por ejemplo la posibilidad de hacer una huelga, porque, en definitiva, nadie les necesita»⁴. Opino que,

4 Anselm Jappe, *Criticar el valor, superar el capitalismo*, Ed. Enclave de Libros, Madrid, 2015, p. 71.

actualmente, gran parte de esas personas sí sigue siendo útil a la dominación pero en calidad de trabajadores flexibles o, al menos, como posibles consumidores. Pero claro, en una fase más avanzada de una transición como la que aquí estoy describiendo, en la que escasee la energía y en la que el dinero público vaya desapareciendo, hay dos razones de peso para que la Escuela siga siendo imprescindible. Por un lado, el capitalismo, en esas fases tan imprecisas previas a su fin, va a seguir necesitando de ésta –siendo obligatoria para edades tempranas- como dispositivo de control social. O dicho de otro modo, el desmoronamiento controlado del sistema-mundo actual requerirá de ese dique de contención que continúe amaestrando a la población en la instrucción y la docilidad. Pero esa escasez energética tendrá consecuencias aún más dramáticas puesto que producirá una fuerte reducción de *esclavos energéticos* por individuo que tal vez les haga, a muchos de estos *individuos superfluos*, ser de nuevo necesarios para convertirse en *esclavos humanos* –o en la mano de obra de un nuevo trabajo coercitivo inimaginable- de las élites, que querrán conservar sus comodidades. Las escuelas públicas, en ese escenario hipotético, sospecho que servirían para eso. Aunque si miramos al presente, ¿acaso los inmigrantes que vienen a Europa huyendo de las atroces consecuencias del nuevo colonialismo, no están siendo sometidos ya a una esclavitud encubierta? También hay quien piensa que, ante la falta de recursos energéticos, los centros educativos públicos serán insostenibles pero lo cierto es que el metabolismo físico-energético de un colegio de Primaria o de un instituto de Enseñanza Secundaria no requiere de tanto consumo como un hospital, un estadio de fútbol u otras instalaciones más prioritarias para la casta política que dirige el Estado, como son las fábricas, los aeropuertos o las instalaciones militares.

Por todo lo expuesto es por lo que estimo que los colegios e institutos no serán las instituciones que la futura casta política estatal haga desaparecer primero. De modo que, de acuerdo con la tesis que vengo defendiendo estos últimos años, las escuelas –en esa primera fase de tránsito hacia un mundo poscapitalista– seguirán existiendo y siendo obligatorias para niños, niñas y adolescentes, aunque sí que es cierto que sus requerimientos energéticos se irán reduciendo de forma progresiva. Como es evidente, la Escuela de un capitalismo en declive no se parecerá a la Escuela de un capitalismo naciente; otro régimen energético implicará otro tipo de Escuela, que incluso podrá presumir de ser ecológica y sostenible (abordaré esta cuestión más adelante). Las futuras adaptaciones (curriculares, legislativas, normativas, logísticas, energéticas...) dependerán de esa desglobalización, de ese decrecimiento forzado que empezará a producirse en breve, con más prontitud en Europa del Sur, estimo, que en Europa central o en Europa del Norte.

¿En qué consistirán esas adaptaciones? Las Escuelas serán muy parecidas a las antiguas escuelas rurales de hace décadas. Aumentarán en número pero su tamaño se verá reducido y se dispersarán, incluso las situadas en las propias ciudades; no habrá autobuses que puedan recoger a estudiantes desperdigados para llevarles a puntos alejados de sus viviendas. Serán *escuelas de proximidad*. Esos edificios no dispondrán de ascensores. La iluminación eléctrica estará muy limitada, con lo que se aprovechará la luz solar lo máximo posible, llegándose incluso a impartir clase en el exterior. Los actuales *esclavos energéticos escolares*, a saber: pizarras digitales, ordenadores y tabletas con conexión a Internet (con sus videojuegos educativos, simuladores o tutoriales online), robots educativos, impresoras 3D o sofisticados proyectores desaparecerán

poco a poco para recaer de nuevo en los maestros, maestras, profesores y profesoras todas las labores de enseñanza. Además, pasarán de ser administradas por los viejos estados a ser controladas por estructuras estatales reducidas (posiblemente más reducidas que las actuales autonomías del Estado español). Las coordinarán delegados estatales que asumirán el papel de los actuales inspectores de educación. Aquellos padres y madres que se nieguen a escolarizar a sus hijos e hijas serán amenazados con perder su custodia, de forma similar a como sucede en la actualidad. Por cuestiones de austeridad, se bajarán los salarios de los maestros, maestras, profesores y profesoras, que trabajarán más horas y aumentarán la ratio de alumnos y alumnas por clase. Y en las aulas convivirán niños y niñas de diferentes edades, lo que será bien recibido por los pedagogos «alternativos» que aún existan. Paralelamente, se producirá una oleada de privatizaciones y de creación de nuevas escuelas privadas, similar al surgimiento de las universidades privadas actuales; algo que tiene que ver directamente con el saqueo neoliberal de la riqueza de los estados por parte del capital financiero. Este fenómeno de privatizaciones no es más que la apropiación del dinero recaudado por el fisco por parte de corporaciones privadas. Aunque se sabe que la Educación Superior es una de las áreas de inversión más importantes para este capital financiero -un negocio de miles de millones de euros⁵-, a la

5 *Nota del editor:* El informe *La universidad española en cifras 2015-2016*, de la asociación CRUE Universidades Españolas –que agrupa a públicas y privadas- cifraba en 50 las universidades públicas y en 34 las privadas en junio de 2016. Hay que tener en cuenta en 1990, en el Estado español sólo había 4 universidades privadas y que desde el año 2000 no ha abierto ningún campus público.

Educación Primaria y Secundaria se las irá privatizando igualmente, aunque no del todo. A esas escuelas privadas acudirán los hijos e hijas de las familias pudientes, lo que contribuirá a agudizar las diferencias sociales.

En otro orden de cosas es vital preguntarse qué es lo que se enseñará en esas escuelas públicas. En la sección titulada «Pérdida y cambio de conocimientos» del capítulo «Quiebra del Estado fosilista» del libro *En la espiral de la energía*, sus autores reflexionan sobre cómo influirá un contexto próximo al colapso en la creación, difusión y conservación de los conocimientos. Aventuran que en «el Largo Descenso, la escolarización abarcará menos años y probablemente se producirá un proceso de aprendizaje más desligado de la educación formal (sobre todo universitaria) y mucho más relacionado con la práctica»⁶. También tiendo a pensar que en esas escuelas se abandonará el aprendizaje abstracto para dar prioridad a las destrezas manuales, pues los niños y niñas escolarizados en centros estatales, a diferencia de los hijos e hijas de los ricos y las ricas, que se escolarizarán en centros privados, tendrán que aprender desde bien pequeños a realizar las tareas que nadie querrá hacer. Incluso dentro de la propia Escuela Pública aquellos que obtengan las calificaciones más bajas seguirán siendo los condenados a realizar, dentro de los peores trabajos, los más indeseables. Para eso, se continuará recurriendo al dispositivo escolar más infame: el *fracaso escolar* que, no olvidemos, se instauró con ese fin (de la misma

6 Ramón Fernández Durán y Luis González Reyes, *En la espiral de la energía. Volumen II: Colapso del capitalismo global y civilizatorio*, Ed. Libros en Acción / Baladre, Madrid, 2014, p. 283.

forma que las grandes empresas farmacéuticas evitan la curación y les resulta más rentable desarrollar drogas cronicadoras).

También creo que la Escuela Pública irá asumiendo paulatinamente programas relacionados con cuestiones ecológicas. Conviene recordar al respecto que desde ciertos gobiernos, organismos internacionales y grandes grupos corporativos ya se ha optado por estrategias que concilian la crisis energética y la globalización, adaptando la producción a los recursos actuales. Me temo que la «solución» será más capitalismo pero bajo la «apacible» forma de un *capitalismo verde*. Veamos cómo define este fenómeno el ecosocialista y surrealista Michael Löwy: «No se trata de oponer los “malos” capitalistas ecocidas con los “buenos” capitalistas verdes: es el sistema mismo, fundado en una competencia despiadada, en las exigencias de rentabilidad, en la carrera de las altas tasas de ganancias, el que es destructor de los equilibrios naturales. El pretendido “capitalismo verde” es sólo una maniobra publicitaria, una etiqueta puesta para vender una mercancía, o, en el mejor de los casos, una iniciativa local equivalente a una gota de agua en la árida tierra del desierto capitalista»⁷. Diré, de paso, que sobre esta contradicción ha reflexionado ampliamente Daniel Tanuro en su libro *El imposible capitalismo verde*, cuya lectura aconsejo encarecidamente. De modo que, siguiendo esa lógica perversa, el Estado empezará a incluir en los currículos oficiales de muchas asignaturas contenidos que tengan que ver con las energías llamadas

7 Michael Löwy, «¿Qué es el ecosocialismo?», 17 de septiembre del 2013. En <http://www.democraciasocialista.org/>

alternativas -que en realidad no tienen nada de alternativas pues son subsidiarias del petróleo- como la energía de biomasa, la termosolar, la fotovoltaica o la eólica y que, además, están en manos de grandes grupos constructores y energéticos. Paralelamente, se potenciará todavía más el aprendizaje-servicio como método para vincular el compromiso social con el aprendizaje escolarizado y se fomentarán en el aula valores como el reciclaje o el consumo responsable. Pero estas maniobras de despiste no sólo se harán desde la Escuela. Tengo la sospecha de que en unos pocos años, desde eso que yo he denominado *rizoma pedagógico* (concepto paraguas que incluye distintos dispositivos como la industria del cine, la publicidad, las empresas del entretenimiento, los libros de autoayuda o los *mass media*) y aunque debilitados por la escasez energética, alternen sus mamarrachadas de distracción –pensemos por ejemplo en la película *Capitán Fantastic*; el momento tan idílico como sutil en el que la familia está viajando en su autobús y se ven al fondo varios molinos eólicos- con campañas de concienciación sobre decrecimiento y colapso, con las que empiecen a «sensibilizarnos» para que aceptemos el hecho de tener que perder derechos sociales y consumir menos, o instando hipócritamente a las clases oprimidas y desfavorecidas, a los trabajadores y parados, y a toda esa *población superflua* antes aludida, a «arrimar el hombro» convenciéndonos por ejemplo de que acudamos a comprar alimentos «ecológicos» a los grandes centros comerciales que aún queden en pie. Incluso llegarán a conseguir que nos sintamos culpables por utilizar más agua de lo aconsejable. Ese *capitalismo verde* creará, por tanto, un nuevo código cívico. Sobra decir que en muchos colegios e institutos ya se están desarrollando proyectos que apuntan en esa dirección (volveré a este punto más adelante).

Hacia una co-educación antiescolar

Ante esta situación propongo varias vías de actuación. En este libro (*La tiza envenenada*) he defendido –además de la abolición de las escuelas– dos planos distintos: el *aprendizaje de proximidad* –a escala individual y grupal, basado en la instrucción voluntaria, la experimentación y el juego– y otro tipo de aprendizaje ya propuesto por James Boltkin y del que se habló mucho en la conferencia de Salzburgo organizada por el Club de Roma en 1979: el *aprendizaje de anticipación*, para prepararse a gran escala ante posibles situaciones de catástrofe cercanas. Por un lado, en ese primer nivel, es enriquecedor aprovechar la posibilidad de participar en numerosos grupos de autoaprendizaje, en lo que yo he llamado las *situaciones efímeras de aprendizaje* (momentos imprevistos de la vida cotidiana en los que se aprende algo inesperado y significativo) o ejercer de la forma más irresponsable posible un *aprendizaje salvaje* mediante el cual experimentar libremente con la mente y el cuerpo, y que he llamado *prácticas de realidad*. Pero me gustaría detenerme en ese segundo nivel que exige, queramos o no, la coordinación entre distintos colectivos de investigadores, permacultores, miembros de cooperativas y grupos de consumo para establecer un aprendizaje global que persiga acuerdos en todo lo relacionado con el medio ambiente y sus transformaciones. Para lo cual planteo cuatro fases, que describo a continuación.

- Desaprender y adquirir *conciencia del colapso*

La primera de estas fases consiste en deconstruir lo aprendido. Deberemos emprender ya mismo un profundo

desaprendizaje para eliminar de nuestra mente todas las mentiras y fantasías de omnipotencia que la Escuela y los medios de comunicación masivos nos han ido inoculando. Para eso debemos fomentar un aprendizaje horizontal que permita el contraste libre de información lo que exige a su vez la desaparición tanto de las maquinarias de expresión hegemónicas de las élites –y uno de sus más perversos dispositivos: la *opinión pública*–, como de la Escuela, por ser una institución transmisora de conocimientos impuestos de forma vertical. La segunda fase consistirá en adquirir *conciencia de colapso*, es decir, aceptar que estamos avanzando hacia un abismo, y una *conciencia ecológica* que nos haga buscar soluciones realistas. Esta doble asunción, comprender la situación tan alarmante de la biosfera en toda su gravedad y asumir voluntariamente la necesidad de actuar, es un requisito previo a toda posibilidad de transformación o anticipación. Dar ese paso no quiere decir que se deba concebir un *ser humano nuevo*, lo que tendría más que ver con el absurdo mito del cyborg o el hombre-máquina. Se trata de una metamorfosis cognitiva, un acontecimiento similar a la noción de *conversión* utilizada en varios ocasiones por el filósofo Manuel Sacristán para referirse a la transformación de las propias personas, de cara a romper con muchos obstáculos mentales como son la *tecnolatría*, el individualismo o el confort. Nada nos garantiza que en la Escuela podamos adquirir todos y todas esa doble conciencia. Trataré de explicar por qué a continuación.

Son muchos los autores que creen que la Escuela es la institución idónea no sólo para fomentar tal concienciación sino para prepara a la humanidad para afrontar un mundo pospetróleo. Pondré un ejemplo. Manuel Casal Lodeiro en el Anexo II de su célebre libro *La izquierda ante el colapso de la civilización industrial* enumera interesantes

propuestas para afrontar ese tránsito poscapitalista. Dedicar un subapartado a la educación en el que aporte posibles vías de actuación, algunas de las cuales tienen que ver con el ámbito escolar y la idea tan extendida de implementar en los currículos «la capacitación de los estudiantes en habilidades y conocimientos necesarios para una vida pospetróleo» o de incluir en los libros de texto asuntos que aborden «la visión histórica de la relación entre nuestra especie y la energía»⁸. El problema que veo aquí es doble: por un lado, coincido con educadores como David Sobel, quien asegura que al trabajar con alumnos y alumnas de escasa edad, que no han desarrollado plenamente el lóbulo frontal, es muy difícil abordar ideas abstractas. Por otro, si pensamos en los colegios de Primaria y Secundaria, es irónico tratar de crear sujetos críticos y responsables en estos lugares, cuando es ahí precisamente donde las personalidades son modeladas sin piedad. Aquí podríamos hablar del concepto de *pedagogía colonial* que, según Walter Benjamín –aunque él confiaba en la posibilidad de crear una escuela en la que esto no sucediese– destruye la subjetividad de los niños. Según Lluís Ballester y Antoni J. Colom: «Benjamín inicia una crítica a la pedagogía, a los propios adultos y, en definitiva, al mercado. El material o los juegos didácticos, así como los libros o juguetes infantiles son fruto de la pedantería de los adultos, que creen adivinar los gustos de los niños [...] los niños no imitan las cosas de los adultos; prefieren objetos cualesquiera sin utilidad infantil aparente, pero a los que son capaces de dar vida relacionándose con ellos en sus juegos de forma más profunda que con los juegos

8 Manuel Casal Lodeiro, *La izquierda ante el colapso de la civilización industrial*, Ed. La Oveja Roja, Madrid, 2016, p. 342.

creados para jugar»⁹. Este mismo razonamiento puede aplicarse a cualquier proceso de aprendizaje, y a los libros de texto o software educativo diseñados por los adultos.

Pero aunque el profesorado o el alumnado quisieran incorporar en las programaciones esos asuntos el propio Estado se lo impediría, pues no olvidemos que las leyes educativas vienen determinadas desde instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Unión Europea. Hagamos memoria; en 1999 veintinueve ministros de Educación europeos firmaron la Declaración de Bolonia, sentando las bases del Espacio Europeo de Educación Superior que sigue las directrices de las organizaciones empresariales. Por su parte, la OCDE desarrolla y difunde en 2003 el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) y la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos España, comienzan a reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias básicas. Es importante advertir que todas estas grandes decisiones nunca fueron sometidas a referéndum. Teniendo en cuenta eso: que el Estado nunca permitirá que se incluyan en las Escuelas contenidos sobre las causas y consecuencias de la actual crisis energética –pues jamás se enfrentará con la industria petrolera, ni con la poderosa industria del automóvil, ni con los grandes conglomerados industriales del negocio eólico o nuclear- sólo nos queda, para poder divulgar conocimientos que nos preparen para el colapso,

9 Lluís Ballester, Antoni J. Colom, *Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2015, p. 228.

realizar esa labor en un contexto de autoorganización popular, responsabilidad colectiva y cooperación.

No obstante lanzaré un último argumento antiescolar, y que trataré de desarrollar en profundidad: nada hay más inútil que pretender crear *conciencia ecológica* en la Escuela. Hay una incompatibilidad inmensa entre las metodologías escolares y cualquier pretensión moralizante. Cualquiera que haya trabajado como profesor o profesora en un centro educativo sabe que ningún método, ni ninguna disciplina escolar nos asegura repercutir en la conciencia de los alumnos o alumnas, sobre todo si tenemos en cuenta el aislamiento de la Escuela respecto del resto de la sociedad. De ahí que, para ser mínimamente sensatos en esta apreciación, sea poco pertinente tomar en serio la vinculación entre las actividades realizadas en el aula y su supuesta resonancia social. Aunque es verdad que tanto a los alumnos de Primaria como a los de Secundaria sí que podría transmitírseles cierta información relativa a la influencia humana en los ecosistemas, en ningún caso podemos esperar que estos adquieran un compromiso medioambiental sincero. De esta imposibilidad ya nos había hablado Walter Benjamin: «Dado que el proceso de educación moral se opone, por principio, a toda racionalización o esquematización, no tiene nada que ver con ningún tipo de enseñanza, pues la enseñanza es para nosotros, y por principio, el medio racionalizado de educación»¹⁰. Es en otros ámbitos de la sociedad donde la gente puede activar esa *empatía moral*

10 Walter Benjamin, *Escritos La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, traducido por Juan J. Thomas, Ed. Nueva Visión, Colección Diagonal, Buenos Aires, 1989, p. 37.

ecológica tan necesaria, mediante el aprendizaje vicario, la convivencia o el paso rotativo por todos los cargos de responsabilidad de la comunidad. Para excitar esa actitud moral que permanece adormecida en nuestro inconsciente es necesario por tanto salir del aula y de la Escuela e implicarse de lleno en la sociedad.

- La perversa *moral escolar ecológica*

Sin embargo, actualmente, desde los centros educativos ya ha empezado a imponerse, más allá de las meras iniciativas individuales, una suerte de *moral ecológica*, basada en energías falsamente renovables. Abundan cada vez más los proyectos de educación ambiental relacionados con el llamado aprendizaje-servicio, subvencionados muchos de ellos por diversas instituciones públicas, entidades bancarias, empresas interesadas y diversas fundaciones. Así como la religiosidad –desde fuera pero sobre todo desde dentro de las Escuelas– posibilitó la implantación de una moral totalizadora, afirmo que esa fe irracional en la tecnología –a la que Jorge Riechmann llama *tecnolatría*– y que muchos creen que nos salvará de la crisis ecológica y energética en la que ya hemos entrado, está posibilitando la implementación de una falsa *moral ecológica* en las escuelas. He aquí el riesgo de caer en otro tipo de creencia moralizadora tan normativizada y pedagogizada como el cristianismo. Este deslizamiento que, a modo de trilerio, sustituye la *educación religiosa* por la *educación tecnológica* tiene una consecuencia devastadora: anular el pensamiento crítico y fomentar el pensamiento único e ilusorio.

Además, la *moral ecológica* que se difunde desde la Escuela Pública –de forma puntual y vaporosa– está

despolitizada por completo. Dicho de otro modo: la Escuela fomenta una ética boba que no cuestiona la existencia del sistema de explotación actual. A su vez, tal proceso es excesivamente *etizante*. En general el pensamiento ecologista se está *despolitizando* y *etizando* de forma preocupante. Estoy a favor de crear vínculos humanos que potencien la aparición de voluntad ética -eso que Louis Janover llamó «decisión ética, voluntad de autoeducación y de transformación interior»¹¹- pero no *etizar* cualquier proceso de aprendizaje por decreto ley -y más si se lo desvincula de lo político-, más que nada por el riesgo de caer en rigideces ideologías moralizantes o en comportamientos dogmáticos que en la mayoría de los casos nos hacen perder perspectiva. Reducir las emisiones de efecto invernadero, por ejemplo, no debería partir de una motivación ética sino de razones puramente utilitarias. En ese sentido, creo que en cualquier espacio de aprendizaje debería evitarse esa tendencia *eticista*. La única ética efectiva será una ética transformadora y verdaderamente revolucionaria, que surja de forma voluntaria y que Janover caracterizó así: «La ética revolucionaria se define por oposición directa a la “moral del ocio”, que toma la existencia de los amos o de las castas intelectuales ociosas por modelos de la emancipación y del goce humanos»¹². Es por eso por lo que, de cara a fomentar una *moral ecológica* no pedagogizada ni impuesta, ésta ha de producirse en el espacio social; fuera de la Escuela pero también fuera de las garras del mercado, al margen de todos los dispositivos

11 Louis Janover, *Poesía y revolución*, Ed. La llave de los campos, Madrid, 2007, p. 63.

12 *Ibidem*, p. 24.

del *rizoma pedagógico* que no dejan de bombardearnos con noticias engañosas, documentales falaces, charlas de expertos o debates televisados.

Asimismo, esta tendencia a *etizar* la Escuela no ha hecho más que perjudicarla pues la ha terminado por convertir en una escombrera de responsabilidades donde todos, alumnos, alumnas, profesores, profesoras, maestros y maestras, reciben su parte de culpa. Un ejemplo de esta propensión la hallamos en autores como Ramón Fernández Durán y Luis González Reyes cuando acusan a la institución escolar del analfabetismo ecológico de los adultos: «El sistema educativo dista mucho de estar preparado para los cambios que se avecinan, por lo que la población, en general, adolece de conocimientos básicos (agricultura adaptada al entorno, elaboración de máquinas sencillas, construcción de monedas sociales, articulación social) y de capacidad de comprender los fuertes cambios que ya se están produciendo. Lo que atesora son habilidades que se olvidarán por inservibles»¹³. El sistema educativo dista mucho de eso porque su verdadero cometido seguirá siendo desviar la atención de lo importante para que sigamos consumiendo sin cuestionarnos la realidad que nos rodea. El absurdo llega a tal extremo que, de la misma forma que a los niños y niñas no escolarizados de países cuyos recursos están siendo literalmente robados por las potencias mundiales, se les culpabiliza del hambre que padece su población, a los niños, niñas y adolescentes que no reciben *educación ecológica* –y a los profesores, profesoras, maestros o

13 Ramón Fernández Durán y Luis González Reyes, op. cit., pp. 294-295.

maestras que no imparten tal educación- se les señala como responsables indirectos del despilfarro energético o de la crisis ecológica. Al parecer, la culpa de la contaminación ambiental, la tala de árboles o el calentamiento global la tiene la Escuela cuando es desde instituciones y organismos dirigidos por adultos desde donde se podría frenar realmente esa devastación desarrollista. Por otra parte, resulta llamativo que esa *educación verde* no se inserte en otros niveles educativos como el Bachiller, la Formación Profesional o la Universidad, o en otros ámbitos realmente perniciosos como son el industrial, el empresarial o el financiero. Precisamente por eso el Estado, de forma perversa, ha convertido a la Escuela Pública en la organización cultural hegemónica -pues su repercusión social es prácticamente nula-, arrebatando a otros ámbitos de la sociedad la posibilidad de difundir el conocimiento considerado como esencial.

- Aprendizaje participativo y horizontal

Una tercera fase consistirá en prepararse para afrontar las situaciones de dificultad que se nos vengán encima mediante la puesta en práctica aprendizajes horizontales, participativos y voluntarios que, además de paliar los efectos nocivos de las crisis ecológica y energética, traten de involucrar a todos los individuos, faciliten una distribución equitativa de los conocimientos y surjan en todos los ámbitos de la sociedad. Creo que la desaparición paulatina del trabajo asalariado y del dinero, así como la reducción de la producción y del transporte de mercancías, favorecerá su consecución. Pero poco ayudarán las habituales clases obligatorias de colegios e institutos, el tradicional modelo de clase magistral que impera en las universidades o las

charlas de los expertos, tan promovidas desde numerosos medios de comunicación masivos, antes bien, lo harían los encuentros de colectivos diversos, vecinos e investigadores que confronten información, la debatan y la intercambien de igual a igual. De la escolarización obligatoria de niños y adolescentes se pasará a la *instrucción voluntaria* de todas las personas, indistintamente de su edad, en multitud de ámbitos y siguiendo distintas rutas. En ese sentido, Manuel Casal Lodeiro lanza en el libro ya citado otras propuestas destacables como son la recuperación de saberes y oficios tradicionales o potenciar la autogestión y la autoorganización; habla de promover escuelas populares, ateneos y grupos de autoaprendizaje en los que organizar charlas, jornadas y debates vinculados con el cénit del petróleo, el compostaje casero o las habilidades útiles en un mundo sin petróleo, por citar tan sólo algunas de sus opciones. Otra de sus propuestas más seductoras es la creación de «centros autonómicos de referencia» que funcionen a nivel comarcal y regional y en donde se debata y experimente con las cuestiones antes mencionadas; sus estrategias apuntan a la necesidad de habilitar espacios para el contraste de información y la creación y difusión de conocimiento. Lo que interesaría aquí es que esos encuentros sean vividos realmente como experiencias compartidas, que estén socializados al máximo y entrettejidos en el funcionamiento mismo de la colectividad. Mejor dicho: que puedan tener resonancia en la realidad social. Es por eso que, en ese tránsito hacia esas nuevas sociedades, tanto en la enseñanza divulgativa como en el *aprendizaje instructivo*, creo que deberían priorizarse el estudio de los propios recursos de la comunidad (y de las comunidades vecinas), el progresivo y lento desmantelamiento de las ciudades, la ruralización, la soberanía alimentaria, los huertos urbanos, los modos de agricultura y ganadería no intensivas, la lucha contra la masiva destrucción de suelos y

hábitats naturales, estrategias para evitar y/o hacer frente al calentamiento global, y en general, adoptar un nuevo modo de vida en paz con los ecosistemas. Para acometer tales modificaciones será muy provechosa la ampliación que Jorge Riechmann hace del término *biomímesis* en el sentido de imitar los ecosistemas mediante metabolismos sociales que respeten la naturaleza, construyendo una tecnosfera que se adapte de forma armoniosa y sostenible al funcionamiento de la biosfera.

- Recuperarlo todo

Ahora bien, de qué sirve querer aprender juntos, reunirse y formarse en torno a asuntos como el respeto al medioambiente o la soberanía alimentaria si no disponemos del uso de los lugares que decimos defender o de aquellos que podrían proveernos de alimentos. Es por eso que con el fin de ejercer una educación vinculada al propio entorno hará falta superar una cuarta fase –que puede darse simultáneamente a la tercera- y que consistirá en recuperar el territorio. Entiendo el término *territorio* en un sentido muy amplio, no sólo en el relacionado con los medios de producción. Primero, en un sentido institucional; para poder aprender *de otro modo* habrá que utilizar todos esos espacios «cedidos» por el Estado u ocupados –okupar equivale aquí a recuperar- por la fuerza como lugares de encuentro y experimentación. Podrán utilizarse las infraestructuras para entonces abandonadas como los grandes estadios deportivos y centros comerciales. No niego que se deba recurrir al uso de instituciones que todavía funcionen como bibliotecas, asociaciones vecinales o centros sociales. Estos lugares se destinarán, en gran parte, al aprendizaje en todas sus dimensiones: lúdico,

amatorio, gremial e instructivo. En ellos se realizarán asambleas, talleres, debates, foros de intercambio de opinión y charlas informativas, aunque el concepto de charla informativa me resulta escaso, pues creo que todas esas reuniones entre vecinos deberían ser encuentros en los que se tomen entre todos y todas decisiones importantes para la comunidad. Serán igualmente espacios de tránsito y reunión entre productores locales y consumidores. En estos nuevos emplazamientos, a los que he dado el nombre de Centros de Aprendizaje Convivencial y que serán accesibles a cualquiera, la convivencia intergeneracional será fundamental. Serán fruto de la fusión de guarderías, Escuelas y geriátricos; serán fusión de talleres destinados al aprendizaje de ciertos oficios y espacios lúdicos de niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. Tal vez el modelo actual más parecido a lo que estoy tratando de imaginar aquí sean los Centros de Educación de Personas Adultas. El hecho de haber estado tantos años trabajando en este tipo de centros me ha llevado a la convicción de que el verdadero aprendizaje se produce cuando existe una absoluta diversidad entre los participantes; de ahí que en vez de imaginar colegios e institutos imagine Centros de Adultos a los que acudan de forma voluntaria niños, niñas y adolescentes, padres y madres, ancianos y ancianas bien sea con la idea de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria o con la intención de intervenir en trayectos educativos no reglados como talleres o cursos. Un buen ejemplo de autogestión educativa lo tenemos en la Escuela Popular La Prospe de Madrid, concretamente en su primera época. Aunque los Centros de Adultos sean en la actualidad centros públicos controlados por el Estado, pueden ser lugares de encuentros voluntarios, perfectamente válidos y efectivos, sobre todo en sus enseñanzas no regladas, a los que acudan padres y madres con sus hijos e hijas, en donde desarrollar actividades

como la descrita en el ejemplo con el que he abierto este artículo pero también donde decidir asambleariamente qué transformaciones realizar en los entornos públicos. Puede que sigan trabajando allí funcionarios (profesores e inspectores). Lo que será fundamental es que, mientras el Estado vaya desdibujándose, la propia población vigile -a la vez que va apoderándose de ellos- esos centros estatales para evitar que caigan en manos de mafias, organizaciones opacas, bancos o cualquier empresa privada. Quiero decir que cada paso que se de dentro del Estado debe ser un paso para destruirlo y, por tanto, para alejarse de él, si no, uno se vería al borde de una contradicción, pero también para que su uso sea efectivamente público. No se trata de ir okupando los vacíos que supuestamente vaya dejando tras de sí ese Estado en descomposición sino más bien de ir arrebatándoselos incluso por vías violentas si hiciera falta y someterlos a una verdadera autogestión vecinal. Soy consciente de que la mayoría de los ecosocialistas proponen estrategias mixtas para afrontar los grandes cambios que se avecinan. Pondré un ejemplo. En la revista *Integra Educativa* hallamos un texto firmado por Andrés Bansart titulado «Educación mutua para el ecosocialismo». Aunque no estoy de acuerdo en la defensa que hace de los colegios e institutos, sí que coincido con él en su visión de que la educación debe transformarse para que todas las personas se involucren de forma voluntaria en el funcionamiento de la propia comunidad. Habla de «*democracia directa y permanente*» ejercida por niños, niñas, adolescentes y adultos, que aprendan juntos a vivir, cooperando activamente en la sociedad. Además, Bansart considera que no sólo es necesaria la participación de todos y todas sino cambios estructurales profundos: «La educación ecosocialista, además de ser mutua y permanente, tiene que ser sistémica. El ser colectivo y sus integrantes deben tener la capacidad de identificar

las partes del todo, descubrir las relaciones entre estas partes, analizarlas una por una y volver a aprehender la totalidad»¹⁴. Pero he de reconocer que encuentro en sus propuestas bienintencionadas cierta contradicción. Por un lado, afirma que «Sin una formación mutua, una información compartida y una comunicación verdadera es imposible llegar a una *autodeterminación* de las colectividades y de los pueblos. [...] La horizontalidad y la comunicación son fundamentales para esta integración (son fundamentales, es decir *fundadoras* del proyecto ecosocialista)»¹⁵ para añadir unas pocas líneas después que «La horizontalidad es, por consiguiente, esencial para el proceso ecosocialista (esencial en el sentido de que esta horizontalidad es su *esencia*). Sin embargo, se necesita también una cierta verticalidad. El Estado debe recibir las informaciones que vienen desde las bases, interpretarlas, buscar denominadores comunes u observar divergencias. A partir de esto, tiene que delinear políticas, diseñar planes e implementar programas destinados al conjunto del país, también emprender acciones a favor de una integración regional»¹⁶.

Como cuento de hadas no está nada mal pero para afrontar transformaciones de gran envergadura como las que aquí presento, no creo que esa toma de las instituciones

14 *Andrés Bansart*, «Educación mutua para el ecosocialismo», *Integra Educativa. Revista de investigación educativa*, Vol. III / Nº 3, Bolivia, p. 103.

15 *Ibídem*, p. 108.

16 *Ibídem*, p. 109.

(la toma del Estado) sea conveniente. Es más, veo una contradicción enorme entre la idea de tomar el Estado y la idea de dispersar el poder, y más en el contexto de esa difícil transición que iniciaremos en breve. Por un lado, acceder a cargos políticos hace que muchos y muchas cedan a la posibilidad de corromperse y por otro lado, al delegar en representantes políticos, se imposibilita la ampliación del poder capacitante de la gente. Considero por tanto que las estrategias mixtas o estatocéntricas son un error; confiar en el Estado es no percibir la realidad e ignorar quién está detrás de él. Confianza cero en el Estado. Insisto. Y menos en un estado desesperado, en esa *excrecencia de Estado* que aún tratará de ejercer el control y de permitir que los ricos y las ricas conserven sus privilegios y comodidades a expensas de los más desfavorecidos. Igualmente si deseamos aprender sin asumir el discurso de los expertos o de los telepredicadores -que tratarán de despistar y manipular- debemos huir del capitalismo y de todas sus mutaciones, y muy en particular del *rizoma educativo* y sus tentáculos. Por ello, Anselm Jappe habla de que «la única oportunidad está en salir del capitalismo industrial y sus fundamentos; es decir, de la mercancía y su fetichismo, del valor, del dinero, del mercado, del Estado, de la competencia, de la nación, del patriarcado, del trabajo y del narcisismo, en lugar de acondicionarlos, de apropiarse de ellos, de mejorarlos o de servirse de ellos»¹⁷. Así se generará verdadero conocimiento, cuando personas de todas las edades entren en contacto para aprender de forma voluntaria, entendiendo el aprendizaje como vinculación con la sociedad en la que se vive, sin la

17 Anselm Jappe, *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*, Ed. Pepitas de calabaza, Logroño, 2011, p. 54.

injerencia ya ni de las grandes empresas transnacionales, ni del Estado, ni de los embusteros textos educativos. Se trata de construir un paradigma cultural distinto del actual en el que no exista un *sujeto trascendental* kantiano capaz de generar conocimiento, frente a otros sujetos incapaces de generarlo.

Pero generar conocimiento no implica generar *conciencia ecológica*. Estos Centros de Aprendizaje Convivencial no serán lugares donde eso deba producirse de forma obligatoria; no serán instituciones transmisoras de una moral. Insisto en la argumentación de Benjamin al respecto: «La enseñanza, con su fundamentación racionalista y psicológica, nunca puede alcanzar la actitud ética, sino únicamente lo empírico, lo prescrito»¹⁸. Ese proceso mediante el cual todos adquiramos el deseable compromiso de ser respetuosos con los ecosistemas, de producirse, se producirá fruto de una amplia interacción entre todos los miembros de la comunidad, desarrollando apego por el propio entorno en el que se vive y en el que se colabora de forma activa. Me refiero a que aprender a amar y a cuidar los entornos naturales exige disponer de ellos para utilizarlos y compartirlos. Esto me lleva a una segunda acepción del término *territorio*. *Recuperar el territorio* quiere decir también integrarse de nuevo en los ecosistemas de los que hemos estado viviendo separados; recuperar los bienes comunales, reapropiarse de aquellas zonas de caza y pesca o terrenos *cultivables* que permitan dar sustento a la población, recuperar el pinar, la costa, el río o la vieja escombrera con todo lo que estos lugares comportan: tradiciones y antiguos modos

18 Walter Benjamin, op.cit., p. 40.

de agricultura, compañerismo y viejas alianzas, y en algunos casos recuerdos íntimos y personales. Esto es, en definitiva, restablecer toda una cultura local. Es por eso que sin esta cuarta fase la tercera perdería todo su sentido. Aunque he de recordar que existen comunidades que lo tienen muy difícil para acometer tal recuperación, como le sucede por ejemplo a los saharauis o a los tibetanos, a quienes les han arrebatado absolutamente todo.

Para poder establecer nuevas formas de intercambio humano habrá que arrebatarle al capital, entonces, todos esos entornos naturales que han sido urbanizados, contaminados y sepultados bajo la pesadilla desarrollista. De ese modo podrán ponerse en práctica cooperativas, huertos colectivos, redes alternativas de transporte, redes de fabricación de ropa o cualquier otra estructura solidaria. Esos nuevos *espacios de confluencia*, tan distintos de lo que hasta entonces habremos conocido, serán una oportunidad de participar de forma plena en la sociedad e ir adaptando el modo de vida a un planeta con recursos limitados. Puede servirnos de apoyatura la obra de Ted Trainer, quien apuesta por un modo de vida más sencillo, abandonando el consumismo. En obras como *La energía renovable no puede sostener una sociedad de consumo* defiende abiertamente la cooperación y el apoyo mutuo; nos habla de «reuniones regulares de trabajo voluntario» en las que todos y todas realicen las tareas realmente necesarias para la comunidad: «Podríamos formar parte de varios turnos, comités y grupos de trabajo que realicen el mantenimiento de molinos, construcción de edificios públicos, el cuidado de los niños y enfermería, la educación básica y el cuidado de los ancianos y discapacitados en nuestra área. Estas actividades se ocuparán de realizar muchas de las funciones que los consejos burocráticos realizan actualmente por nosotros, como mantener

nuestros propios parques y calles, y también la energía, el agua y la gestión de residuos. [...] Necesitaríamos por lo tanto muchos menos burócratas y profesionales, reduciendo así la cantidad de ingreso que necesitaríamos ganar para pagar impuestos y servicios»¹⁹. Haré algunas matizaciones a estas propuestas tan estimulantes: con el fin de evitar la compartimentación actual de la sociedad propongo que los procesos que influyan en la educación de los niños, niñas y adolescentes sean los mismos que se apliquen a la educación de los adultos. Por otro lado, en la creación de estos grupos de trabajo, habría que rehuir la creación de profesionales, *agentes educativos* o nuevos expertos que con ayuda de «innovadoras» pedagogías dirijan la vida de los demás, imponiéndoselas. Las propuestas lanzadas por Ivan Illich tendrán absoluta vigencia. Él habló de diferentes *tramas educacionales* como por ejemplo los servicios de búsqueda de compañero, el acceso libre de cualquier persona a lugares en los que se pueda aprender como bibliotecas, laboratorios, museos, teatros o fábricas, las lonjas de habilidades (en las que aquellos o aquellas que posean cierta habilidad se ofrezcan para enseñárselas a otros u otras), la asignación de cierta cantidad de créditos básicos (una especie de renta básica del conocimiento) a todas las personas por igual y que puedan canjear por la obtención de ciertos conocimientos, propiciar que cualquiera pudiera elegir a *maestros ocasionales* o la posibilidad de que cualquier persona tuviera la opción de proponer un debate en el espacio público. No estoy muy de acuerdo con la esperanza que él depositaba en la tecnología, como era el uso de ordenadores para realizar esas búsquedas; si

19 Ted Trainer, *Renewable Energy Cannot Sustain a Consumer Society*, Ed. Springer, Dordrecht, Holanda, 2007, pp. 140-141.

Illich viera el uso que en la actualidad se hace de las redes sociales se echaría las manos a la cabeza. Así y todo, creo que todas ellas son vías de actuación no sólo viables sino deseables. La respuesta, por tanto, ha de darse fuera del recinto escolar propiciando procesos educativos a la luz de la vida en sociedad.

En esa nueva educación será fundamental la convivencia intergeneracional, de ahí que considere necesarios los Centros de Educación de Personas Adultas. Si nos encaminamos hacia sociedades sin internet ni ordenadores (o por lo menos con un uso limitado de los mismos, o en manos tan sólo de las élites) la cultura oral y escrita volverá a tener la importancia que tuvo en el pasado lo que fortalecerá los vínculos sociales; será esencial que los conocimientos pasen de amigos a amigas, de vecinas a vecinos, de padres y madres a hijos, hijas, nietos y nietas (y al revés). No sólo florecerán nuevos conocimientos públicos sino que surgirán además *conocimientos relacionales*, que crearán vínculos más estrechos entre unos y otros. La convivencia, la cultura del aprovechamiento de los pocos recursos de los que se disponga y la necesidad de compartirlos establecerá entre los vecinos y vecinas nuevos lazos de solidaridad. Muchos autores insisten en la importancia, para entonces, de los ancianos y ancianas, que poseerán información abundante relativa a la naturaleza, la mecánica básica, la elaboración del *compost* o la ganadería ecológica. La cuestión es si los ancianos y ancianas de entonces conservarán esos conocimientos. De todos modos no sólo se aprenderá de ellos y ellas –y ellos y ellas de nosotros– sino que al compartir muchos momentos de la vida con ellos y ellas nos educaremos, indirectamente, en la tarea de los cuidados, lo que va en sintonía con algunas propuestas procedentes del anarcofeminismo o del ecofeminismo –

aunque no comparto el papel protector y salvífico que esta corriente le asigna al Estado- que tienen que ver con la ética del cuidado y que, rechazando de lleno esa cultura patriarcal que impone realizar exclusivamente a la mujer esas tareas, aspiran a un reparto justo de las mismas entre hombres y mujeres. De ahí el término «anti-andragogía» del subtítulo de este libro, con el que he tratado de rechazar las pedagogías machistas –escolares o no- que los hombres adultos, o el propio Estado, le imponen a las mujeres.

La construcción del pensamiento ecotópico

Para que surja ese nuevo aprendizaje es esencial configurar nuevos imaginarios y nuevas narrativas pero también nuevas *poéticas*. Y ahí cobra especial protagonismo el pensamiento utópico. Pongámonos entonces –¿por qué no?- utópicos. Michael Löwy escribió al respecto: «¿Utopía? En el sentido etimológico –“no lugar”–, sin duda. Pero si no se cree, junto con Hegel, que “todo lo que es real es racional, y todo lo que es racional es real”, ¿cómo pensar una racionalidad sustancial sin invocar utopías? La utopía es indispensable para el cambio social; extrae su fuerza de las contradicciones de la realidad y de los movimientos sociales»²⁰. Además, tengamos en cuenta que la ausencia de pensamiento utópico siempre es ocupada por el ocultismo, supersticiones religiosas indeseables u oleadas de desencanto de las que Jorge Riechmann tanto

20 Michael Löwy, *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe capitalista*, Ed. Herramienta y Ed. El Colectivo, Buenos Aires, Argentina, 2011, p. 33.

nos alerta por ser el alimento de nuevos movimientos fascistas. Ante cualquier forma de pensamiento ilusorio e insolidario cabe oponer por tanto una imaginación analítica e insurgente, llena de humor y entusiasmo, que nos permita concebir escenarios alternativos al vigente. A mi modo de ver, para poder constituir esas sociedades emancipadas y sustentables, apetecidas por muchos y muchas, debemos primero imaginarlas aunque sea como mero ejercicio creativo. Si no lo hacemos nosotros, otros se encargarán de imaginarlas por nosotros, si es que eso no está sucediendo ya. Actualmente vivimos inmersos en un imaginario infantilizado y occidentalocéntrico. No hay más que ver, por un lado, el peso que en la cultura popular tienen las películas de apocalipsis zombis o catástrofes planetarias en las que el capitalismo no es cuestionado; por otro lado, los medios de comunicación controlados por las élites, con sus revistas «científicas» y amparadas por la todopoderosa tecnología, no dejan de bombardearnos con hallazgos de exoplanetas similares al nuestro a la vez que esconden o disfrazan las averiguaciones realmente preocupantes, y por su parte las grandes producciones cinematográficas no cesan de advertirnos de la amenaza de meteoritos inmensos o esperanzarnos con viajes intergalácticos que nos permitirán colonizar otros rincones del Universo. De hecho, el escenario futuro más imaginado en la actualidad tiene que ver con esos descubrimientos milagrosos: supuestos motores inagotables, coches eléctricos, energía gratuita o viajes a otras galaxias. Presiento que en esa primera fase de transición, aunque de forma más restringida, tales trampantojos sigan existiendo ante lo cual será imprescindible que un nuevo arte no competitivo y horizontal se vaya abriendo paso; sólo una nueva cultura no escolarizada (que no tenga nada que ver tampoco con la cultura del espectáculo) y confeccionada entre todos y todas podrá ayudar a reencantar el

pensamiento y llenarlo del optimismo suficiente para construir una sociedad basada en el apoyo mutuo. Tal actitud constructiva debe incluir propuestas viables pero también alternativas ilusionantes y utópicas.

El *pensamiento ecotópico* nace entonces como un pensamiento utópico adaptado a los límites biófisicos del planeta. Claro que, si el pensamiento utópico no goza de muy buena prensa incluso dentro de buena parte de la izquierda, con el *pensamiento ecotópico* sucede tres cuartas partes de lo mismo. Mario Gaviria, en el prólogo a una reciente edición en castellano del libro *Ecotopía* de Ernest Callenbach, reconoce que aunque «el avance de la ecotopía ha sido muy rápido y espectacularmente en todo lo referente, al menos en España y Europa, a la igualdad de la mujer, y la crisis del patriarcado, pero harán falta todavía dos generaciones para dar un empujón final [...] a la tecnología social, política, antropológica, convivencial»²¹. Se me ocurren ahora varios autores que se han adentrado en esa senda: Albert Meister con *Una utopía subterránea*, que describe la vida cotidiana, el aprendizaje horizontal y las vicisitudes convivenciales en un centro okupado; Charles Fourier con sus simpáticos «falansterios» (unidades habitacionales comunes) y sus escuelas societarias tan meticulosamente descritas o Ernest Callenbach con su obra ya mencionada *Ecotopía* en la que narra la visita ficticia a un estado ecologista que ha desarrollado un modo de vida sin contaminación, con otra educación más liberadora para sus ciudadanos y con un tipo de agricultura

21 Mario Gaviria, «La ecotopía concreta universal avanza», prólogo a *Ecotopía* de Ernest Callenbach, Ed. La linterna sorda, Madrid, 2013, p. 18.

e industria sostenibles. Emilio Santiago Muño, con quien comparto membresía en el Grupo Surrealista de Madrid, en su libro *Rutas sin mapa. Horizontes de transición ecosocial*, ha sabido combinar en sus análisis la cuestión energética y los factores sociopolíticos con los modos de sortear los dispositivos de subjetivación propios de la sociedad del espectáculo. Es un aporte poco habitual en el ámbito del pensamiento colapsista que compagina la cuestión de la crisis energética con la poetización de la vida cotidiana, en sintonía con las posturas situacionistas pues al eco-fascismo no se le combate sólo con las armas sino también con el pensamiento creativo. Así lo observa este autor: «Si no somos capaces de proponer un proyecto emancipatorio en el que la reducción del consumo energético y material sea una aventura excitante, los imaginarios colectivos bascularán hacia soluciones totalitarias que prometan conservar algo de la opulencia perdida por el ecocidio, aunque sea al precio de desatar el genocidio»²². Tras enumerar en su libro multitud de ejemplos de reencantamiento de la vida cotidiana, algunos de los cuales tuve la suerte de poder compartir con él (el contacto con lo maravilloso cotidiano, la deriva urbana, los juegos psicogeográficos o la construcción de objetos) incide en que: «Las posibilidades para el disfrute soberano de la vida no requieren de un gran equipamiento técnico ni un enorme despliegue energético. Sólo de libertad frente a la inhumanidad del capital y sus lógicas totalitarias, para, de este modo, poder florecer»²³. No hay en el actual *ocio*

22 Emilio Santiago Muño, *Rutas sin mapa. Horizontes de transición ecosocial*, Ed. Los libros de la Catarata, Madrid, 2016, p. 131.

23 *Ibíd.*, p. 135.

alienado ni en la actividad consumista asociada al *tiempo libre* una experiencia similar a estas *prácticas de masas* descritas por Santiago Muíño, totalmente improductivas e inútiles en términos económicos, sí, pero asequibles a cualquiera y que sin duda contribuirán al advenimiento de una verdadera *cultura popular*.

Escapar cuanto antes del capitalismo y su tecnología

A la luz de los cambios en la tecnología y la comunicación de las últimas décadas (cambios que no se han producido de forma homogénea en todo el planeta) se tiende a vincular el aprendizaje con los medios tecnológicos. Puede servirnos de ejemplo el libro *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)* de Marco Raúl Mejía Jiménez quien, desde posiciones no occidentalocéntricas, habla de constituir procesos pedagógicos alternativos motivados por el surgimiento de lo que él denomina «educomunicaciones»; plantea adaptar los procesos educativos a la mediación tecnológica. O eso es lo que yo entiendo al leer: «Establecemos una ruptura con el concepto tradicional de socialización en el sentido de las nuevas mediaciones que introduce la nueva realidad de la tecnología en su versión de aparatos apropiada hoy en forma diferente por las diferentes clases y grupos sociales, lo cual influye en la redefinición y redimensionamiento de la educación popular y afirmar que ella, en tanto práctica social, muestra que su operar educativo es posible en todos los terrenos, formales y no formales y que, además, desborda su acción hacia el amplio universo de lo informal, a la vez que asume las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas para hacer real su propuesta en las nuevas

realidades. Nuestro proyecto metodológico recupera los espacios de socialización, convierte la acción educativa en interacción e incidencia social constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje, constituidos desde las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas, propiciadas desde el lenguaje digital y coloca esos espacios y sus procesos, en un horizonte de proyecto popular»²⁴.

En mi opinión, la llamada *educación popular* no debe adaptarse a las reglas de esa supuesta sociedad tecnológica o al pensamiento post-moderno sino rebelarse contra éstos, desde la localidad y la desobediencia. Adaptar la educación y los modos de transmisión cultural a procesos de dominación tecnológicos es el error más lamentable que podríamos cometer. No olvidemos que actualmente, en Occidente, todo proceso de aprendizaje y creación de conocimientos está mediado por la tecnología digital, que ejerce un control desmesurado en la vida de las personas. Asumir y acomodarse a esa mediatización nos llevaría de cabeza a una suerte de *esclavitud voluntaria*. En este punto considero que la desaparición de los medios tecnológicos tendrá sus consecuencias positivas pues ampliará nuestra capacidad de relacionarnos y de establecer relaciones directas, aunque el Estado seguirá poniendo obstáculos para impedirlo. Será fundamental entonces ir desertando ya de toda la tecnología sobre la que no tengamos control, y más cuando sabemos que el mundo al que nos dirigimos irá desglobalizándose y destecnificándose poco a poco._

24 Marco Raúl Mejía Jiménez, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*, Ed. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Lima, Perú, 2011, p. 73.

Igualmente, la radicalización capitalista de los últimos 30 años nos ha llevado a un mundo en el que la vinculación entre aprendizaje y economía, entre enseñanza y productividad se ha visto muy fortalecida. Un ejemplo de defensa enfervorecida de este tipo de matrimonio contra natura lo tenemos en obras como *La creación de una sociedad del aprendizaje* de Joseph E. Stiglitz y Bruce C. Greenwald donde podemos leer: «La educación moderna y las políticas laborales se enfocan hacia el “aprendizaje permanente”, mejorando la capacidad de adaptación a un mercado siempre cambiante. Esto facilita que los individuos vayan de una empresa a otra, lo cual brinda grandes beneficios privados y sociales a la consiguiente flexibilidad. Ya que gran parte –si no la mayor parte– del aprendizaje económicamente relevante ocurre en el trabajo, no en la educación formal, deberíamos ver la educación formal y la formación en el puesto de trabajo como complementarias, un sistema donde la primera se diseña para mejorar la productividad de la segunda»²⁵. Resulta difícil expresar mejor el espíritu que subyace a la ideología neoliberal, tan obsesionada con hacer del aprendizaje un engranaje más del proceso productivo. Deberíamos oponernos radicalmente a ese empobrecimiento educacional y cultural al que quiere conducirnos este capitalismo agonizante.

Aún así, hay quienes todavía creen que durante esas transiciones tanto el Estado como un capitalismo «más humano» harán concesiones imprescindibles a las clases baja y media para mitigar los efectos dañinos del colapso. En mi opinión, lo que realmente mitigará esos efectos será

25 Joseph E. Stiglitz, Bruce C. Greenwald, *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Ed. La Esfera de los Libros, p. 102.

que ejerzamos una verdadera autogestión de nuestra propia vida y eso sólo puede hacerse no *al margen* sino *contra el* capitalismo. Michael Löwy en *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista* describe propuestas radicales que afectan a la producción y al consumo, además de romper con el modelo de sociedad del capitalismo industrial occidental. Afirma que «una reorganización de conjunto del modo de producción y de consumo es necesaria, de acuerdo con criterios exteriores al mercado capitalista: las necesidades reales de la población (“solventes” o no) y la protección del medio ambiente»²⁶. No hace falta que indique las dificultades que esto conlleva. Y más si tenemos en cuenta que todas estas tentativas siempre han sido aplastadas por el capital o por el propio Estado. Pero tengamos en cuenta que el inminente debilitamiento de los estados, en parte provocado por el agravamiento de la crisis energética, cambiará las reglas de juego. Ramón Fernández Durán y Luis González Reyes, en el libro ya citado vaticinan que una descentralización de los Estados desencadenará una dispersión de poder: «La pérdida de poder “horizontal” del Estado ahora se producirá en favor de entidades mafiosas o hacia procesos de autoorganización social. La población en los espacios centrales creará mecanismos de autosatisfacción de necesidades básicas (sanidad, educación, alimentación, vivienda), como ya lo había hecho el movimiento obrero en su nacimiento y como ya está ocurriendo en gran parte de las Periferias (Bolivia, Chiapas, islam político)»²⁷. Estas experiencias son, ante todo espacios/momentos

26 Michale Löwy, op. cit., p. 32.

27 Ramón Fernández Durán y Luis González Reyes, op. cit., p. 283.

educacionales que aunque fracasen, crean al menos unos conocimientos relacionales que serán muy beneficiosos cuando la situación empeore. Por ello insiste Carlos Taibo en «salir con urgencia del capitalismo y que al respecto, y a título provisional, lo que se halla a nuestro alcance es abrir espacios autónomos autogestionados, desmercantilizados y, ojalá, despatriarcalizados, propiciar su federación y acrecentar su dimensión de confrontación con el capital y con el Estado»; para agregar: «Si unos interpretan que estos espacios nos servirán para esquivar el colapso, otros creen que es preferible concebirlos como escuelas que nos prepararán para sobrevivir en el escenario posterior a aquel»²⁸. Estos «espacios autónomos» actúan por tanto como una contra-escuela en la medida en que, si no logran sortear el colapso sí que nos proporcionan un aprendizaje de nuevas formas organizativas que no sólo nos hagan escapar a las lógicas de la dominación sino que también establezcan relaciones personales de interdependencia y de cooperación más igualitarias, lo que ayudará en ese futuro cercano a desplegar un modo de vida adaptado a menos recursos materiales, en un marco de justicia.

Pueden ser ilusionantes muchas propuestas contemporáneas como el movimiento Ciudades en Transición. La idea surgió de un proyecto desarrollado por Rob Hopkins con los estudiantes del Centro de Formación Profesional de Kinsale para crear una ciudad sostenible y reaccionar ante la crisis energética que se avecina. A partir de 2008 numerosos pueblos y ciudades de todo el mundo imitaron ese modelo y decidieron organizarse de forma

28 Carlos Taibo, «Sobre el colapso», 16 de octubre del 2016. En <http://kaosenlared.net/>

creativa para superar problemas tan alarmantes como la escasez de materias energéticas fósiles, el declive de los recursos naturales o el cambio climático. En lo tocante a la educación, otra vía de actuación muy esperanzadora es la adoptada por familias que han decidido no escolarizar a sus hijos e hijas como por ejemplo la asociación Eduki, de Balmaseda. Entre sus actividades destaca la visita semanal que realizan a un bosque cercano en donde todos y todas aprenden juntos, sin profesores, sin maestros y sin expertos de la pedagogía. La educación de muchas comunidades indígenas actuales, sin caer en tentaciones idealizadoras, puede servirnos como ejemplo a seguir. Pedro García Olivo se muestra optimista –algo infrecuente en este autor– en su libro *La bala y la escuela*, cuando asegura que «frente al “monstruo” ilustrado, nos queda, pues, la esperanza local. Resistirse al monstruo es lo que las comunidades indígenas vienen practicando desde hace casi dos centurias; hallar en ellas, o en otros localismos, sustento para la esperanza es lo poco que todavía cabe a cuantos, como nosotros, se temen occidentales»²⁹. Respecto a la autogestión de los aprendizajes atestigua que: «La esfera cotidiana del pueblo indio es el ámbito en el que la educación comunitaria se refleja y se refuerza [...] Lo que en una sociedad de clases, como la occidental, sirve para la reproducción de la desigualdad y para la profundización de la opresión, en el “pueblo de indios” el comunero alimenta sin descanso, reactiva, el proceso informacional de autoeducación para la justicia social

29 Pedro García Olivo, *La bala y la escuela (Holocausto indígena)*, Ed. Virus, Barcelona, 2009, p. 150.

y para la democracia política»³⁰. Pero el hecho de que una comunidad decida autoorganizarse no garantiza que asuman un discurso antiescolar ni revolucionario. El contraejemplo más visible lo tenemos en el movimiento zapatista que ha implantado en los últimos años un total de 500 escuelas, alternativas a las estatales, con un total de 16.000 alumnos escolarizados. Así lo observa el sociólogo y antropólogo Bruno Baronnet en su tesis doctoral *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*: «La franca hostilidad que oponen los pueblos indígenas zapatistas al Estado, y en particular a la escuela “oficial”, hace posible que la mayoría de las bases de apoyo del EZLN se involucre de lleno en la experiencia alternativa de construcción de la educación autónoma»³¹. Una de sus más anheladas aspiraciones, en palabras de Bruno Baronnet es «la apropiación social de la escuela como espacio de participación comunitaria en el quehacer político, administrativo y pedagógico»³². Su prioridad es la de crear sus propias escuelas (que preservan su idioma y su cultura) pero en ese camino corren el riesgo de olvidar toda una tradición de educación comunitaria. Es un ambicioso proyecto político, impulsado

30 Ibídem, p. 150.

31 Bruno Baronnet en su tesis doctoral *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, codirigida por Rodolfo Stavenhagen / Christian Gros, Ed. Abya Yala, Ecuador, Quito, 2012, p. 12.

32 Ibídem, p. 442.

desde los municipios autónomos que, como todo proyecto transformador y subversivo, está sometido a fuertes contradicciones; las contradicciones entre las formas de control colectivo y la propia figura ya mencionada del «promotor» o «promotora», del *docente indígena* y sus comités de educación, dependientes de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ). Sorprende, por ejemplo, saber que muchos de los «promotores» y «promotoras» que hacen de nuevos maestros y maestras fueron en el pasado reciente niños y niñas no escolarizados. No niego que en esos procesos escolarizadores intervengan agentes y colectividades que en los modelos escolares europeos brillan por su ausencia, como hacen allí, además de los «promotores» y «promotoras», las familias de los alumnos y alumnas, las asambleas comunitarias, las Juntas de Buen Gobierno, los consejos municipales con sus comisiones de educación o los comités locales. Según Baronnet, «una enseñanza situada en el contexto social y territorial también remite a la necesidad de inscribir la acción pedagógica en el tiempo social, tomando en cuenta el calendario agrario y climático. Por ejemplo, muchos promotores acuerdan en su comunidad realizar actividades prácticas de cultivo, cría y venta de productos agrícolas (frijoles, plátanos, hortalizas, gallinas, cerdos, etc.) dentro de las actividades escolares extramuros»³³. De ese modo, afirma que «los modos de apropiación de la escuela rebasan el marco de las relaciones maestro/alumno porque se inscriben también en las relaciones comunidad/escuela»³⁴. Pero cabe preguntarse en qué medida las escuelas

33 Ibidem, p. 225.

34 Ibidem, p. 218.

zapatistas, cuyo número ha ido en aumento, por mucho que participen en ellas otros sectores de la comunidad, terminan por imitar los modelos estatales contra los que se oponen. Aunque soy consciente de que allí las escuelas no son iguales que las escuelas occidentales, tengo la duda de si la propia existencia del maestro o del «promotor» pueda ser igual de nociva que lo es en los sistemas educativos europeos. Si como afirma Jérôme Baschet en su célebre libro *Adiós al capitalismo: Autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos*, «en estas escuelas, aprender tiene sentido porque la educación está arraigada en la experiencia concreta de las comunidades y en la lucha compartida por la transformación social, dando cuerpo tanto al “nosotros” de la dignidad indígena como al “nosotros” de la humanidad rebelde»³⁵, yo pregunto: ¿por qué no propiciar el aprendizaje de los jóvenes en la experiencia diaria que acaece en la comunidad misma y no en una institución como la Escuela? Así y todo yo no soy quién para indicar cómo deben organizarse otras comunidades, y más aquellas comunidades tan diferentes de las sociedades sur-europeas.

Pero para poder vivir en verdadera democracia no sólo hay que vencer al Estado sino saber cómo organizarse después. En ese sentido, para entonces, será muy ventajoso disponer de conocimientos sobre, además de agroecología, medio ambiente, medicina o biología, cuestiones organizativas esenciales para una vida comunitaria sin dominación de unos sobre otros. De lo

35 Jérôme Baschet, *Adiós al capitalismo: Autonomía, sociedad del buen vivir y multiplicidad de mundos*, NED Ediciones, Colección Territorios, Barcelona, 2015. Principio del formulario Final del formulario

que se trata, en efecto, más allá de la mera supervivencia, es de organizarse en condiciones de equidad y de justicia. Algunos autores como Manuel Casal Lodeiro creen esencial el poder conservar ese legado que nos hayan dejado las comunidades en lucha del pasado. Es por eso que propone como «misión para las fundaciones, ateneos, escuelas populares y *thinkthanks* diversos de que dispone la izquierda política y social, la preservación en libros impresos en papel de larga duración –no podemos contar con la certeza de disponer de medios digitales en el futuro [...]– de este tipo de obras fundamentales»³⁶, obras que tengan que ver con la organización de sociedades emancipadas de forma sostenible o con modelos alternativos de desarrollo comunitario. Aquí cabrían dos críticas pero antes de entrar en ellas debemos presuponer que para entonces, en esas sociedades, la lectura habrá dejado de considerarse como industria y por lo tanto, como dispositivo de control de masas. Partimos por tanto de la premisa de que las obras que se conserven no serán utilizadas como meros libros de texto o interpretadas como doctrinas irrefutables. Dicho esto, la primera de las críticas consiste en rechazar esa costumbre occidentalocéntrica que nos lleva a asumir que el único conocimiento humano válido es el nuestro, el europeo, cuando en otros lugares del mundo existen infinidad de conocimientos ancestrales que no sólo despreciamos sino que además impedimos que formen parte de nuestro canon científico. La segunda crítica tiene que ver con una suerte de incompatibilidad entre las diferentes obras que abordan la cuestión de la emancipación política y la forma en que se reorganizarán las comunidades futuras. Creo que siempre se ha de recelar

36 Manuel Casal Lodeiro, op. cit., p. 265.

de aquellas recetas que incluyan valores y percepciones que pertenecen a otra época, por muy útiles o interesantes que nos resulten. Además, si se va un poco más allá se ha de considerar que en etapas ya muy avanzadas de ese escenario, en un mundo pospetróleo en el que la falta de combustibles fósiles baratos sea absoluta, tal vez la capacidad de conservar información sea tan limitada que habrá de dar preferencia a aquella que tenga que ver con la supervivencia. Como asegura Miguel Amorós «aprender a cultivar un huerto [...] o fabricar pan o construir un molino podría ser más importante que conocer la obra de Marx, la de Bakunin o la de cualquier otro»³⁷. Esto no debe desanimarnos pues aun habiendo desaparecido muchas de esas obras esenciales confío en que si esas nuevas sociedades toman forma, ellas mismas crearán espontáneamente sus propias prácticas emancipatorias, así como sus propios conocimientos sin tener que reparar ciegamente en las recetas de los actuales teóricos de la revolución.

La, tal vez inevitable, pedagogía de la violencia

Es obvio que ese tránsito hacia un mundo poscolapso no será un camino de rosas. Para empezar, deberíamos tener todos claro que tales cambios no deben ser forzados pues eso nos llevaría a regímenes autoritarios o dictatoriales. En este sentido podemos recordar lo expuesto por Roberto

³⁷ Miguel Amorós, *Salida de emergencia*, Ed. Pepitas de Calabaza, 2012, p. 151.

Espejo en el prólogo a una edición de *La convivencialidad* de Ivan Illich: «Un decrecimiento, por ejemplo, no podría ser impuesto por ley [...] sino que debe ser un movimiento político que traiga aparejado un cambio en la forma de ver las cosas. La sociedad convivencial de Illich está fundada en un individuo que es consciente de la importancia de esta actitud para su propio desarrollo y para el desarrollo de su comunidad»³⁸. Sin embargo es comprensible pensar que una transformación cultural como esta, voluntaria y pactada, nunca llegue a producirse; Derrick Jensen, en su libro *Endgame*, cree que ésta difícilmente se dará de forma voluntaria ya que exige un esfuerzo individual y colectivo que no todos estarán dispuestos a hacer.

En primer lugar, estamos hablando de cambios sociales, económicos y culturales muy fuertes, que requieren de disciplina y sacrificio. En segundo lugar, es un cambio en el modo de vida que implica renunciar a muchas comodidades y en cuyo desarrollo podríamos ver aumentar de forma preocupante las conductas llenas de *egoísmo*, insolidaridad e indiferencia ante el prójimo. Podemos subrayar en ese sentido las palabras de Anselm Jappe: «La crisis actual no parece propicia a la aparición de tentativas emancipadoras (al menos, en una primera fase), sino al sálvese-quien-pueda. [...] Seguramente asistiremos a una espectacular difusión del arte de sobrevivir de mil maneras y de adaptarse a todo, antes que a un vasto movimiento de reflexión y de solidaridad, en el que todos dejen a un lado sus intereses personales, olviden los aspectos negativos de la socialización y construyan

38 Roberto Espejo, «Humanismo radical, decrecimiento y energía», prólogo a *La convivencialidad* de Ivan Illich, op. cit, p. 40.

juntos una sociedad más humana»³⁹. En tercer lugar, intuyo que en Occidente, en esos estados esqueléticos al servicio de los poderes económicos y de las viejas élites, y con la inestimable ayuda de mafias locales y grupos paramilitares, no permitirán que se formen agrupaciones descontroladas que quieran *aprender por su cuenta* o realizar cualquier otro proyecto autogestionario, y tratarán de seguir controlando las maquinarias de expresión que hoy en día actúan como agentes educadores. Y si no... que se lo digan a los vecinos del gaztetxe Kukutza en Rekalde, desalojado violentamente por la policía en 2011 y que terminó con decenas de heridos y 31 detenidos con cargos, o al vecino torrelaveguense sancionado en 2017 con 5.000 euros por ayudar en la limpieza de un solar okupado, el Espacio Argumosa, que ha estado siendo autogestionado desde hace años (con el consentimiento de algunos de sus dueños) por varios vecinos en Torrelavega. Si en un régimen supuestamente democrático como el actual se desahucia a ancianos y ancianas, se encierra a sindicalistas por luchar por sus derechos, a artistas por hacer música solidaria y a jóvenes por *twittear* chistes, qué no sucederá en un régimen en el que la escasez de recursos haya ido en aumento y en el que el descontento de los más desfavorecidos ponga aún más nerviosas a las élites que nos gobiernan. Tampoco invita al optimismo el hecho de que los primeros territorios que descolonizará este *capitalismo en putrefacción* –aquellos en los que podrían fundarse sociedades emancipadas con más facilidad– serán aquellos lugares invivibles, próximos a cementerios de residuos nucleares abandonados o regiones desertificadas, para acaparar otros lugares más reducidos que serán las

39 Anselm Jappe, op. cit., p. 128.

zonas ricas en recursos naturales, minerales, terrenos cultivables y agua potable. A lo que podríamos añadir el peor de los escenarios: la posibilidad del advenimiento de estados fascistas, nuevos procesos colonizadores o un neofeudalismo administrado por señores de la guerra. No podemos obviar tales dificultades.

A medida que esos estados se desdibujen, es bastante probable –ojalá me equivoque– que en ellos surjan leyes que prohíban el derecho de reunión y la libre circulación de conocimientos o que se limite mucho más la libertad de expresión. Se declararán *estados de excepción permanente* más severos que los implantados por distintos gobiernos europeos en los últimos años, amparándose en el miedo a la farsa yihadista. Aprender en un contexto así será claramente un acto de fuerza y de insumisión. En tal entorno represivo, agotadas las vías del diálogo y la búsqueda de consenso, no nos quedará otra que desarrollar entonces una labor subterránea de aprendizaje gamberro y clandestino. Será indispensable, por desgracia, activar una *pedagogía de la violencia*, en múltiples frentes; por un lado, contra las empresas exploradoras y aquellos que pretendan implantar – amparados o no en el racismo– cualquier modo de nueva o vieja esclavitud, como hicieron en los años 20 del pasado siglo los conocidos como «Caballeros del Ojo de Tigre», una organización paramilitar de autodefensa que actuaba contra los asesinos del Ku Klux Klan en EEUU; por otro, contra los responsables políticos que continúen destruyendo la naturaleza y que se nieguen a abandonar su actividad terrorista, como hiciera el Frente de Liberación de la Tierra durante los años 90 o los habitantes de Val di Susa con sus sabotajes en contra del TAV.

Presagio, por tanto, un futuro inmediato en el que aumentarán considerablemente las huelgas, las okupaciones, las manifestaciones, los sabotajes y los levantamientos populares. Carlos Taibo en el prólogo al libro *Revolución o colapso. Entre el azar y la necesidad* de Octavio Alberola apela a «una violencia revolucionaria que se antoja inevitable, siquiera solo como mecanismo vital de autodefensa, en un escenario como el del colapso que se avecina»⁴⁰.

Se crearán escuelas para la lucha armada, guerrillas urbanas para el sabotaje de las instalaciones y maquinaria utilizadas para el fracking, al secuestro de ricos o a la destrucción de cajeros bancarios. Volveremos a la asamblea nocturna, al sindicato invisible, al anonimato antijerárquico del pasamontañas como aseguran los zapatistas. Como sucedió siglos atrás en Europa con el apoyo mutuo originado en numerosas revueltas campesinas y urbanas o con las mutuas de socorro creadas por el proletariado industrial, surgirá una nueva solidaridad entre los nuevos oprimidos. La revuelta será una práctica esencial pero no olvidemos que ésta no debe ser entendida tan sólo como un proceso insurgente de transformación social sino como un ejercicio de la voluntad en el que experimentar la autonomía. Se trata de desalienar la vida, de liberarla aunque sólo sea por unos meses de las telarañas de la dominación. Pensemos en el levantamiento de 1981 en Brixton, Londres, – muchas de cuyas soflamas iban dirigidas contra el trabajo asalariado- al que concurrieron unas 5.000 personas y que fue seguido por una oleada de disturbios por todo el

40 Carlos Taibo, prólogo a *Revolución o colapso. Entre el azar y la necesidad* de Octavio Alberola, Ed. Queimada, 2017, Madrid, p. 11.

país; las revueltas surgidas en 2005 en Clichy-sous-Bois -suburbio del este de París-, que se extendieron por el país y en las que se incendiaron numerosas guarderías, colegios e institutos, o la *revuelta popular* de 2006 en Oaxaca, México, un movimiento formado por decenas de organizaciones sociales que mantuvo en jaque al Estado y que autogestionó la ciudad durante seis meses, antes de ser brutalmente reprimido. Es cierto que este tipo de sublevaciones se enfrentan a unos estados tan poderosos y desalmados que sus posibilidades de transformar la sociedad se hacen casi nulas pero al menos nos queda la esperanza de que en un contexto en el que la escasez de recursos energéticos debilite a estos estados, la conquista del espacio público y de los medios de producción, creación y difusión del conocimiento sea, al fin, viable y se puedan establecer comunidades sin desigualdades, ni explotación, ni agresiones al medio ambiente. Y es que, en cualquiera de los escenarios planteados, sólo una conciencia solidaria y subversiva, sólo un aprendizaje ejercido desde abajo para los de abajo, así como la urdimbre de un tejido social fuerte y cohesionado puede hacer frente a lo que se nos vendrá encima, sean los últimos estertores represivos de los estados, las mafias empresariales y paramilitares o las derivas ecofascistas. Como bien advierte Miguel Amorós: «Puede ser horrible si la necesaria ruralización, que habrá de afrontar las consecuencias de una superpoblación repentina y brutal, no discurre por vías revolucionarias, es decir, si se limita a una producción centralizada y privilegiada de comida y energía en lugar de orientarse hacia la creación de comunidades libres y autónomas capaces de resistir a la depredación post urbana»⁴¹. Y

41 Miguel Amorós, op. cit, p. 158.

eso, bajo la influencia narcotizadora y degradante de la Escuela, será imposible.

Las bio-regiones de la co-educación

Una vez derribado ese par siniestro que forman el capital y el Estado, los planteamientos del municipalismo libertario tendrán absoluta vigencia: producción de autonomía, ruralización, reforestación, relocalización en base a núcleos pequeños y organización federalista. Las viejas nociones de imperio, estado, nación o patria desaparecerán para dar paso a la comunidad, al municipio, a la bio-región y en un nivel global, a la confederación de bio-regiones, que no tendrá nada que ver con el concepto mumfordiano de *megamáquina*. Pedro A. Moreno Ramiro imagina así la coordinación entre todas estas comunidades dispersas: «En el nivel superior, las confederaciones serían redes de bio-regiones que estarían en contacto político-administrativo para resolver conflictos entre ellas, fomentando de este modo la diplomacia frente a la resolución armada de los conflictos políticos. Podríamos decir que la Confederación de Biorregiones sería la administración democrática que sustituiría al Estado vertical y anti-ecológico en el que habitamos en la actualidad»⁴². En cada uno de los diferentes territorios de esas bio-regiones brotará una

42 Pedro A. Moreno Ramiro, «¿Cómo articulamos el ecologismo social como respuesta a la crisis civilizatoria? Decálogo de buenas prácticas para transitar hacia una sociedad del “buen vivir”», *15/15\15 Revista para una nueva Civilización*, 9 de febrero del 2017. En <https://www.15-15-15.org/>

cultura local, única e intransferible que, en contacto con las culturas locales de los territorios vecinos configurará una urdimbre de culturas, en perpetua mutación. De ahí, de esas prácticas descentralizadas, brotará un nuevo paradigma cultural, que revolucione nuestra vida cotidiana al desmercantilizar los conocimientos, sustituyendo al del capitalismo. Ya dijo Murray Bookchin que: «el municipalismo libertario no es un movimiento exclusivamente para crear asambleas populares. También es un proceso para crear una cultura política»⁴³. En sintonía con esos postulados podemos recurrir también a las sociedades autogestionadas que propone Ted Trainer, en donde: «Los procesos políticos fundamentales tienen lugar informalmente en cafés, cocinas, y en las plazas públicas, porque es ahí donde los temas pueden ser discutidos y pensados hasta que la mejor solución llegue a ser generalmente reconocida. Las posibilidades de una política escogida que trabaje bien dependen de cuan contentos están todos con ella. El consenso y el compromiso se logran mejor a través de un lento y a veces torpe proceso de consideración formal e informal, en el cual el verdadero trabajo de la toma de decisiones es hecho mucho antes que la reunión donde se vota finalmente. De este modo, la política llegará nuevamente a ser participativa y parte de la vida cotidiana»⁴⁴. Todos y todas participaremos en la creación de la vida social, vinculados cada vez más a los demás. Nuestra vida y sus aprendizajes, para

43 Entrevista de Janet Biehl a Murray Bookchin, en *Las políticas de la ecología social: municipalismo libertario*, Janet Biehl, Murray Bookchin, Ed. Virus, Barcelona, 2009, p. 171.

44 Ted Trainer, op. cit., p. 142.

entonces, estarán vinculados con el entorno próximo en el sentido de que nos responsabilizaremos plenamente de él. Volveremos a discutir en el foro, en el ágora pública. Habrá una permanente circulación de manuscritos. Pero a su vez, resurgirá una cultura de la oralidad, una *oralidad de proximidad*; nos reuniremos en torno a hogueras para contarnos historias de terror, leyendas y crear nuevos mitos. Se diseñarán religiones efímeras que durarán días, semanas o años para ir transformándose en otras. Se formarán grupos de aprendizaje permanentemente; el aprendizaje en todas sus posibles vertientes (incluidos el desaprendizaje, el aburrimiento o el *no aprender*) será el motor de todo. Ya no habrá *embaladores del saber* que ofrezcan informaciones estereotipadas o pedagogías ocultas. Los jóvenes pasarán por todos los puestos de responsabilidad de la sociedad. La vida de los niños, niñas, ancianos y ancianas estará llena también de tránsitos indagadores, que se adentrarán en todas las actividades de la comunidad. Una nueva co-educación -una forma de *educación política radical*, como diría Bookchin- generará amor, curiosidad y solidaridad por aquello que se aprende (o desaprende) y respecto a las personas con las que eso se aprende.

Ese *aprendizaje emancipado* evitará que derivemos hacia regímenes basados en la explotación del ser humano o en la destrucción de la naturaleza. Para entonces ya no habrá fábricas, ni trabajo asalariado. Los actuales bloques de viviendas de las conurbaciones serán inviables. El hecho de dejar de edificarse tales engendros será vivido como una oportunidad pues nos responsabilizaremos de algo tan esencial como la propia vivienda y aprenderemos construyendo. Ivan Illich ya destacó al respecto la importancia de ese hecho al describir las favelas y las barriadas de América Latina en donde la gente construye

sus propias casas: «No costaría caro prefabricar elementos para viviendas y construcciones de servicios comunes fáciles de ubicar. La gente podría construirse sus moradas más duraderas, confortables y salubres, al mismo que aprendería el empleo de nuevos materiales y de nuevos sistemas. En vez de ello, en vez de estimular la aptitud innata de las personas para modelar su propio entorno, los gobiernos introducen en esas barriadas servicios comunes concebidos para una población instalada en casas de tipo moderno»⁴⁵. De igual forma, crearemos nuestra propia vestimenta, nuestros propios vehículos –individuales o colectivos– (bicicletas, carros, barcas...) y preservaremos nuestra propia forma de hablar pues ningún estado nos impondrá cómo debemos hacerlo. Ya no habrá ocio alienado; no habrá macro espectáculos musicales donde miles de personas admiren a un puñado de *genios* sino reuniones vecinales en las que todos canten, bailen y toquen instrumentos. Una *agricultura de proximidad* dará paso a una soberanía alimentaria que permitirá reducir el transporte de alimentos, recuperar una agricultura no intensiva y favorecer el acceso a la tierra, el agua y las semillas por parte de los pequeños productores y campesinos. Igualmente una *sexualidad de proximidad* establecerá nuevos vínculos humanos. Surgirán nuevas estructuras familiares y nuevas identidades sexuales a las que no se les pondrá nombre; en cada playa se instaurará la *orgía no problemática* en la que podremos amarnos unos a otros con furia y con dulzura, estableciendo un aprendizaje corporal que nos hermane. Desarrollaremos una vida onírica de proximidad, igualmente intensa; soñaremos unos con otros y nos lo contaremos después

45 Ivan Illich, *La convivencialidad*, op. cit., p. 135.

sin ningún tipo de rubor, fortaleciendo la subjetividad colectiva. Dormiremos siguiendo otros ciclos, de menos horas como se dormía antes de la aparición de la luz eléctrica; despertaremos en mitad de la noche para comer algo, charlar y experimentar la sexualidad en un apetecible estado de amodorramiento, y nos echaremos largas siestas bajo el Sol. Habrá cuevas y bosques, bellos y misteriosos de por sí, en los que perderse. Habrá viajeros perpetuos que iniciarán una vida nómada de bio-región en bio-región, que no tendrá ya nada que ver con el turismo ni con las visitas guiadas y que serán bien recibidos por todos y todas los miembros de la comunidad receptora; estos viajeros y viajeras llevarán objetos, alimentos, mensajes y conocimientos de un lugar a otro y serán valorados y queridos. Además de *prácticas de realidad* y *situaciones efímeras de aprendizaje* habrá asambleas inesperadas, debates constantes y acciones poéticas inexplicables. Y la vida será un *perpetuo recreo* en el que experimentarnos y reconocernos.

