

“EL EDUCADOR MERCENARIO”

ESCRITURAS AHUYENTABLES I

**“EL EDUCADOR MERCENARIO”**

ESCRITURAS AHUYENTABLES I

PARA UNA CRÍTICA RADICAL DE LAS ESCUELAS DE LA DEMOCRACIA

PEDRO GARCÍA OLIVO

EDITORIAL BRULOT

LOS DISCURSOS PELIGROSOS EDITORIAL

PRIMERA EDICIÓN : Enero 2008

Editorial Brulot

[www.brulot.org](http://www.brulot.org)

[editorial@brulot.org](mailto:editorial@brulot.org)

Apartado de correos: 92002 – 28080 MADRID

Los Discursos Peligrosos Editorial

[www.pedrogarciaoliviliteratura.com](http://www.pedrogarciaoliviliteratura.com)

[contactando@pedrogarciaoliviliteratura.com](mailto:contactando@pedrogarciaoliviliteratura.com)

Apdo. de correos n.º 7, Ademuz-46140, VALENCIA

DISEÑO DE CUBIERTA Y MAQUETACIÓN

Editorial Brulot

ISBN :

“BIST DU DIE NACHT?”

*Rilke*

## ÍNDICE

NOTA EDITORIAL BRULOT	11
A MODO DE PRÓLOGO ( <i>Victor Araya</i> )	15
I. PRESENTACIÓN	17
II. EL OBJETO DE LA CRÍTICA	27
III. “¿QUÉ HACER?” LA PREGUNTA CULPABLE	73
IV. PEDAGOGÍA ¿LIBERTARIA?	91
V. IMPLICACIONES	99
VI. EN TORNO A “EL IRRESPONSABLE”	119
*FUENTES	121

## NOTA EDITORIAL BRULOT

En las charlas de presentación del libro *El Irresponsable* en las que hemos acompañado a Pedro García Olivo en distintos puntos del estado español a algunos de los miembros del colectivo editorial Brulot nos llamó la atención lo chocante que para ciertos asistentes era la idea de la abolición de la escuela, como lugar cerrado de adoctrinamiento, y aún más, cuando esa crítica Pedro la hace extensible a las escuelas libertarias. Ello nos ha llevado a reflexionar sobre su crítica y entre otras cosas, a darnos cuenta de la falta de comprensión y de análisis serio que su discurso en algunos ámbitos y coros ha generado, así como a ver importante darle salida a esta nueva propuesta donde se explican de forma más detallada las tesis de lo que se ha bautizado como “antipedagogía”.

En primer lugar, aquellos que hemos tenido unos padres y abuelos que no fueron a la escuela entendemos quizás mejor los argumentos de Pedro, pues está claro que a las generaciones pasadas no solo no les hizo falta ir al colegio ni la enseñanza programada, sino que además sus conocimientos en muchos terrenos (agricultura, remedios naturales, costura, valores, etc.), en forma de saberes transmitidos socialmente y adquiridos por la propia experiencia sobrepasan con creces la formación “intelectual” y en esa patraña llamada “educación transversal en valores” que observamos en los colegios los que hemos tenido con-



1 tacto diario con la realidad del sistema educativo. La ideología de la escuela ha gozado de tan buena popularidad en las sociedades modernas occidentales que ha desplazado en todos los lugares al aprendizaje que naturalmente se da dentro de una comunidad determinada. Precisamente, a la disolución de la comunidad (bien la rural, bien la de los barrios de las ciudades) ha contribuído enormemente, desde la figura del maestro que en los pueblos introducía las grandes ideas desarrollistas de la urbe -como ocurre hoy con las escuelas occidentales en las comunidades indígenas- a la afirmación que ella misma representa de la diferencia entre especialistas “inteligentes” y un pueblo dependiente, necesitado de dirección y asistencia.

14 En la escuela no se aprende nada sino a obedecer, como mucho, se adquieren ciertas estrategias básicas de darwinismo social, algún complejo, algo suelto que te llama la atención, se hacen algunos amigos, y en el mejor de los casos medidas de evasión y rechazo hacia el encierro y la autoridad. Si hablamos de escuelas libertarias -si es que ya este concepto no es contradictorio de por sí- no nos sentimos con la capacidad de emitir un juicio tan severo, pues las intenciones de sus gestores y educadores -que lo son- pensamos que son sensiblemente distintas a las de los funcionarios o docentes a sueldo del estado, cuya mayoría realmente carece del suficiente bagaje cultural, experiencias vitales y formación para desempeñar su trabajo. La escuela en este caso es un lugar donde se cultiva la apatía y se fomenta la pérdida de la imaginación y del interés por el conocimiento. La enseñanza más consciente y libre de

1 las escuelas libertarias pudiera ser que estas deficiencias las evitan, pero sigue eso sí reproduciendo el direccionismo y con ello, la autoridad. 2 3

4 En cualquier caso, la creación de escuelas anarquistas o libertarias desde finales del siglo XIX, desde Tolstoi a los talleres de formación del frente de Aragón en 1936, lo consideramos un fenómeno importantes que hay que tener en cuenta a la hora de pensar sobre los aciertos y errores del movimiento libertario en su historia. Por ejemplo, el análisis del tecnocratismo de Ferrer i Guardia es interesante para seguir re-construyendo el discurso anti-desarrollista desde la perspectiva libertaria y un síntoma de esa laguna en el estado teórico de primeros de siglo, o igual que hay que tener en cuenta la importancia de que la clase obrera dispusiera de lugares como los ateneos en los que formar su conciencia. No se puede nunca mitificar la historia, sino analizarla, interpretarla y comprenderla para mejorar las prácticas y luchas en el presente. Y la tradición libertaria de las últimas décadas ha pecado en exceso de mitomanía. ¿Se han mitificado, como pasa con las heroicidades del pasado, también las escuelas libertarias?. Está claro que el tipo de formación que reivindica Pedro tomando como modelo los pueblos indígenas hace referencia a una serie de cuestiones que en el ámbito de la escuela, sea de la índole que sea, no se pueden abordar, pues tratan de un aprendizaje real, natural y espontáneo del que se han hecho cargo las comunidades tradicionales que la escuela y su ideología vienen a sustituir, incluso a despreciar. El cimiento profundo de la existencia de co-



legios y universidades no es otro que la separación entre gobernados y gobernantes, creando estos una clase de especialistas que en todas las materias han ido minando la autosuficiencia popular en materia de conocimiento que respondía a unos modos autónomos de trabajo y enriquecimiento personal. La escuela es una de las causas fundamentales por tanto de disolución de la autonomía y con ello, de la libertad de los pueblos para comprender el mundo y organizar su vida por sí mismos. Por todo ello, hemos visto interesante volver a hacerle a Pedro García Olivo un sitio en nuestro proyecto, esta vez con un texto con la necesaria explicación y desarrollo de aquello que El Irresponsable dejaba presupuesto: el carácter mercenario de todo educador, pues su labor siempre parte de un sistema de ideas y valores que trata de inculcar y con ello, seguir manteniendo.

**Editorial Brulot, Diciembre 2008.**

## A MODO DE PRÓLOGO

*Escrituras ahuyentables I* recoge las entrevistas que, durante los últimos años, sirvieron a Pedro García Olivo de ‘escudo’, de ‘barricada’ íntima, contra la fuente inconmensurable de su desasosiego: la Escuela. Las tesis que erigió asimismo en artilugios de combate, armas arrojadas, mientras ejerció de “anti-profesor” inejemplar y cuando, pertrechado de desesperación, conseguía escapar de la docencia. Casi desde todos los registros conocidos (teóricos, coloquiales, filosóficos, poéticos,...), el autor se ha forzado a ‘hablar’ de aquello que, tal vez, no le permitía ‘vivir’. Esta sorprendente “heterogeneidad” en los modos textuales, conciliada con el testarudo centramiento en un objeto único, obsesionante -la Educación-, constituye quizás el rasgo más llamativo de la obra que presentamos. Por no decir nada del extemporáneo y desapacible radicalismo de sus tesis, siempre abrazadas a la experiencia de la persecución y, como se ha sugerido, de una locura sobrada de razón.

Este libro, “no apto para cualquiera”, como gustaba advertir Herman Hesse a propósito de su *El lobo estepario*, ha acertado, en nuestra opinión, con su título: *Escrituras ahuyentables*. Escrituras que cabe ‘alejar’, evitar’, ‘sortear’ (ahuyentar); escrituras de las que podemos ‘protegernos’, sabedores de que nacieron con la voluntad de agredir (“Quién quiera que seas, defiéndete; pues voy a dirigir contra ti la honda de una terrible acusación”, se nos ‘aclara’



1 en el encabezamiento de “Presentación”); escrituras de las  
 2 que siempre es factible ‘escabullirse’, ponerse a salvo, como  
 3 no ocurre con esas otras literaturas ‘inesquivadas’, casi ‘in-  
 4 evitables’, que caen sobre nosotros con la desfachatez del  
 5 diluvio o de la escarcha y que tan difícil resulta no leer -  
 6 best-séllers, ocurrencias de los autores ‘de moda’, montajes  
 7 editoriales, obras complacientes de este o aquel “escribidor”  
 8 mimado por el mercado,... “Escrituras ahuyentables” que  
 9 definen desde el principio a su enemigo, el muy sacralizado  
 10 ‘engendro’ que quisieran borrar de la faz de la Tierra: las  
 11 Escuelas de la Democracia, nada menos que las mejores de  
 12 nuestras Escuelas...

13 “¿Eres la noche?”, nos pregunta, brutal y desconcertante,  
 14 Pedro García Olivo, recogiendo un verso en alemán de  
 15 Rilke (“Bist Du die Nacht?”), casi como ‘prolegómeno’ para  
 16 la extraña batalla contra uno mismo a que aboca la lectura  
 17 de su obra. Nos gustaría concluir esta breve nota con una  
 18 tentativa de respuesta: no lo hemos sido, no sabemos por  
 19 qué no hemos podido serlo... Hasta nos parece ilegítima la  
 20 pretensión de buscar en el lector la noche. Y, sin embargo,  
 21 cuando pensamos en todas esas palabras sedientas de inter-  
 22 pelación que casi se amotinan en *Escrituras ahuyentables*, a las  
 23 que hemos añadido erráticamente estas pocas nuestras, qui-  
 24 siéramos poder abrigar todavía, con Juan Rulfo, la esperanza  
 25 de que “algún día... llegará la noche”.

26 *¿Eres la noche?*  
 27

28 Víctor Araya

29 *Canícula del 2007, Valencia*

## PRESENTACIÓN

1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 6 “Quién quiera que seas, defiéndete;  
 7 pues voy a dirigir contra ti la honda de una terrible acusación”

8 **Lautréamont**  
 9

10 «¿Por dónde empezar?» era el título de una obrita de  
 11 Roland Barthes con el que quería aludir precisamente  
 12 a esta dificultad, ahora experimentada por nosotros, de  
 13 iniciar el tratamiento de un tema complejo, con impli-  
 14 caciones que afectan de algún modo a todo el campo  
 15 social. ¿Por dónde te gustaría empezar a ti?  
 16

17 Me gustaría empezar definiéndome, poniendo boca arriba  
 18 todas mis cartas -aunque, de este modo, quizás acabe (¿en  
 19 beneficio de quién?) con aquella «partida contra un venta-  
 20 jista» en que, tan a menudo, se convierte la lectura de un  
 21 texto. Soy un antiprofesor, un insumiso de la enseñanza  
 22 que todavía se subleva contra el discurso vanilocuente de  
 23 los ‘educadores’ y contra la sustancial hipocresía de sus  
 24 prácticas. Comparto la opinión de Wilde: «Así como el  
 25 filántropo es el azote de la esfera ética, el azote de la esfera  
 26 intelectual es el hombre ocupado siempre en la educa-  
 27 ción de los demás». Y creo asimismo que la pedagogía  
 28 moderna, a pesar de esa bonachonería un tanto zafia que  
 29 destila en sus manifiestos, ha trabajado desde el principio







1 para una causa infame: la de intervenir policialmente en  
 2 la consciencia de los estudiantes, procurando en todo mo-  
 3 mento una especie de reforma moral de la juventud. «Un  
 4 artificio para domar»: así la conceptuó Ferrer Guardia,  
 5 como si por un instante se tambaleara su desesperada fe  
 6 en la Ciencia. Pugno, en fin, por desescolarizar mi pensa-  
 7 miento, empresa ardua e interminable. Me temo que tam-  
 8 bién la Escuela, otra vieja embustera, se ha introducido en  
 9 el Lenguaje; y por ello se hace muy complicado desho-  
 10 llinar de escolaridad los modos de nuestra reflexión.

11 Incluso en la célebre interrogación de Adorno «¿Es  
 12 todavía posible la Educación después de Auschwitz?» se  
 13 percibe como un eco de este inveterado prejuicio escolar.  
 14 Con su tan citada observación, el filósofo alemán se es-  
 15 taba refiriendo, en efecto, a una Educación Ideal, bene-  
 16 factora de la Humanidad, en la que aún destellaría una  
 17 instancia crítica, un momento emancipatorio, negador de  
 18 todo Orden Coactivo; una Educación testarudamente fiel  
 19 al programa de la Ilustración, desalienadora, destinada a  
 20 influir positivamente sobre la conducta de los hombres, a  
 21 llevar «más lejos» su pensamiento; una Educación capaz  
 22 de contribuir a la reforma de la sociedad, a la reorganiza-  
 23 ción de la existencia... Se preguntaba por la ‘posibilidad’,  
 24 después de Auschwitz, de una Educación que nunca ha  
 25 existido -o ha existido sólo como «falsa consciencia»,  
 26 como mito, como componente esencial de la «ideología  
 27 escolar». Esa Educación de Adorno tampoco fue posible  
 28 «antes» de Auschwitz. Más aún: los campos de concen-  
 29 tración y de exterminio fueron concebidos y realizados

1 gracias, en parte, a la educación «real», «concreta», que  
 2 teníamos y que tenemos -la educación obligatoria de la  
 3 juventud ‘recluida’ en Escuelas; la educación que segrega  
 4 socialmente, que aniquila la curiosidad intelectual, que  
 5 modela el carácter de los estudiantes en la aceptación de  
 6 la Jerarquía, de la Autoridad y de la Norma, etc., ésta es  
 7 la única «educación» que conocemos- a la cual las demo-  
 8 cracias contemporáneas pretenden meramente lavarle la  
 9 cara. Esta educación ‘efectiva’, de cada día en todas las  
 10 aulas, habiendo coadyuvado al horror de Auschwitz, sigue  
 11 siendo perfectamente posible después...

12 En resumen, me defino como un anti-profesor, un ene-  
 13 migo de toda pedagogía y un gran odiador de la Escuela. Me  
 14 gusta pensar que tiendo a desescolarizar algo...  
 15

\*\*\*

16  
 17 **Sostienes opiniones muy críticas en relación con el sis-**  
 18 **tema educativo estatal y las experiencias pedagógicas al-**  
 19 **ternativas (libertarias, p. ej.). ¿Desde qué presupuestos?**  
 20 **¿Cuál es el perfil político-filosófico de tus observaciones?**  
 21 **¿Podrías esbozar tu punto de partida?**  
 22

23 Voy a responder a tu pregunta de una forma un poco brutal:  
 24 yo soy un “anti-profesor”, y no puedo simpatizar con la fi-  
 25 gura del ‘educador’. Tampoco puedo solidarizarme con el  
 26 discurso y la práctica de los ‘pedagogos’, particularmente  
 27 de los ‘pedagogos reformistas’; un discurso y una práctica  
 28 regidos por las dos fuerzas que, según Goethe, constituían  
 29 *los mayores enemigos del hombre*: la Esperanza y el Temor.





1 *Esperanza* de ‘ilustrar’ a los hombres, de hacerlos más li-  
 2 bres, más sabios, independientes, autónomos, condición  
 3 de un futuro mejor, de una sociedad transformada, de  
 4 una existencia pacífica. Y *temor* al exceso, al desborde, a  
 5 la voz de esos hombres que no quieren dejarse ‘educar’,  
 6 a los discursos que describen la “esperanza” como mero  
 7 atavío de la engañifa (“La desesperación es sencilla -ha  
 8 escrito Bataille-; es la ‘ausencia’ de toda engañifa, el es-  
 9 tado de las superficies desiertas y, puedo imaginármelo,  
 10 del sol”); *temor* también a la Represión, a suscitar el enojo  
 11 de la Autoridad, a olvidarse en alguna mala hora de la Ley.  
 12 “Tengo en cadenas (le dijo Mefistófeles a Fausto, en la  
 13 obra de Goethe) a *dos de los mayores enemigos del hombre*:  
 14 la Esperanza y el Temor.” Precisamente por aferrarse a la  
 15 Esperanza (es decir, a la Ilusión, a la Engañifa, a los Mitos  
 16 del Sistema), y por no poder ocultar su temor a transgredir  
 17 verdaderamente la ley, su miedo a desobedecer, pánico a  
 18 ganarse la malquerencia del Poder, por estas dos razones,  
 19 la pedagogía moderna, aunque frunza el ceño al modo  
 20 de los ‘reformistas’, aunque se inflame de retórica ‘libera-  
 21 dora’, al gusto del progresismo, continúa ajustándose a la  
 22 parca definición de Ferrer Guardia: “es -dijo- un *artificio*  
 23 *para domar*”. Me adscribo, pues, a la anti-pedagogía. Si  
 24 quieres, luego puedo desarrollar esta cuestión...

25 En segundo lugar, acostumbro a presentarme como  
 26 un “desescolarizador”: procuro, por lo menos, ‘desescola-  
 27 rizar’ mi pensamiento, lo que no es tan fácil.

28 \*\*\*  
 29

## ¿Cómo concibió su ideario antipedagógico?

1  
 2  
 3 En mi caso, nunca ha habido una “primacía” de la ideo-  
 4 logía sobre la vida, un “tutelaje” del pensamiento sobre la  
 5 acción. Al contrario, lo poco que creo haber descubierto,  
 6 lo poco que tengo que decir, proviene de la experiencia.  
 7 Yo *desemboqué* en el paradigma de la “irresponsabilidad”  
 8 en la Enseñanza ‘después’ de un desencanto, de una des-  
 9 ilusión: después de una práctica (bienintencionada, con-  
 10 ciencia de la docencia ‘progresista’, ‘reformista’, ‘com-  
 11 prometida’, etc. Durante un par de años fui, en efecto, lo  
 12 que en *El Irresponsable* más combato: fui un “ingeniero de  
 13 los métodos alternativos”, un educador “moderno”, “soli-  
 14 dario”, “revolucionario”... Lo peor que puedo decir de esa  
 15 experiencia es que *me salió bien*: conseguía lo que quería,  
 16 influía sobre los alumnos, casi me idolatraban... Pero, por  
 17 dentro, algo en mí se rebelaba contra ese poder y esa in-  
 18 fluencia. Un par de alumnos (empollón ‘atípico’ el pri-  
 19 mero, sombrío, callado, insociable, misterioso en medio  
 20 de sus excelentes calificaciones; y un delincuente juvenil el  
 21 segundo, desequilibrado, aficionado a las drogas) tuvieron  
 22 el coraje de confirmar mis sospechas: “Pedro, eres un *pre-*  
 23 *dicador*, pero ‘de otra clase’; haces *lo mismo que los demás*,  
 24 aunque ‘de otra manera’, más soportable, más simpática.  
 25 *¿No te da vergüenza?*”. Esto es, más o menos, lo que me di-  
 26 jeron, cada uno por su lado... Empecé a horrorizarme ante  
 27 el ‘éxito’ de mi estrategia: alumnos que pensaban cada vez  
 28 más como yo, y ya se declaraban “anticapitalistas”, “li-  
 29 bertarios”, etc.; que se rebelaban cada vez más contra las





1 autoridades del Instituto, *sobre todo si yo les guiñaba un*  
 2 *ojo*; que empezaban a vestir el ‘uniforme’ de la crítica y  
 3 de la insumisión -el ‘uniforme’ que yo, de algún modo,  
 4 les *imponía*... Sentí, en efecto, vergüenza de mi práctica.  
 5 Comencé a examinarme con ojos críticos... La Enseñanza  
 6 me resultaba relativamente “sencilla”. Cobraba un sueldo  
 7 muy estimable casi *sin sufrimiento*, y, aparentemente, con  
 8 la conciencia ‘tranquila’ -sin menoscabo de la exigencia  
 9 de la lucha, sin lesión de mis ideales... Caí, al fin, en la  
 10 cuenta de que *yo era el peor de todos*, de que constituía el  
 11 “éxito supremo de la Institución” -el tipo de profesor que  
 12 ésta requería para ‘reformarse’, ‘modernizarse’, embaucar  
 13 astutamente a los alumnos y adaptarse a la perversidad de  
 14 los Nuevos Tiempos. Me había convertido en algo mucho  
 15 más deplorable que un ‘profesor’: me había convertido en  
 16 un ‘profesor *amado*’. A partir de ahí, empecé a cambiar de  
 17 paradigma... Quise re-inventarme, hacerme otro. Ignoro  
 18 si la esquizofrenia, que tan importante papel ha jugado en  
 19 mi corazón y en mi cerebro, me ayudó en ese empeño...  
 20 No me importa reconocer que, por aquel entonces, yo cam-  
 21 minaba de su brazo; ella era la dueña secreta de mis días.

22 Y, por fin, en Orihuela, nació ese *irresponsable* que  
 23 nunca podré volver a encarnar, que se halla (en dignidad,  
 24 en inteligencia) mil veces por encima de mi ser actual, y  
 25 que me sigue mereciendo un inmenso respeto. Su terrible  
 26 cordura estaba hecha de sinrazón y, quizás no debería  
 27 decir esto, de arte; su hermoso extravío sabía demasiado  
 28 de *los lugares comunes en los que nunca nos perdemos y donde*  
 29 *todo está ya perdido*. Algo debió quebrarse en mí, de todas

1 formas. Me instalé orgullosamente en el inmoralismo, 1  
 2 en el crimen, en el aborrecimiento máximo de la Escuela 2  
 3 y de esos homúnculos que llamamos “educadores”... Le 3  
 4 perdí, primero, el miedo a la Expulsión; luego la busqué 4  
 5 con un ardor de loco. 5

6 \*\*\* 6

7 **A la vista de su posicionamiento teórico y de la práctica** 7  
**que llevó a cabo, hay quien lo considera un “terrorista** 8  
**pedagógico”. ¿Se estima usted como tal?** 9  
 10 11

12 Si he de ser sincero, te diré que prefiero sembrar *el terror* 12  
 13 entre los profesores y los pedagogos antes que el reconoci- 13  
 14 miento o la discrepancia amable. Soy un *gran odiador* de 14  
 15 la Escuela. Las palabras que encuentro y reúno para com- 15  
 16 batirla no están a la altura de ese odio, y siempre me dejan 16  
 17 insatisfecho. El *daño* que quisiera infligir a la institución 17  
 18 escolar es infinito, y me atormenta percibir que apenas 18  
 19 logro *hacerle cosquillas*. Experimento, sin duda, el resen- 19  
 20 timiento y la frustración de todos los *terroristas*; y debe 20  
 21 haber algún inmenso *amor* a no sé qué otra cosa detrás del 21  
 22 odio que albergo en mi corazón, como a ellos les sucede... 22  
 23 Pero no me gusta la comparación: *es injusta con ellos*. A su 23  
 24 lado, yo soy un niño jugando a dar miedo. Mi modestia 24  
 25 me lleva a verme, sin más, como un *anti-pedagogo*. Eso es 25  
 26 lo que soy, un “anti-pedagogo” visceral. 26

27 Como “anti-pedagogo”, impugno un supuesto que está 27  
 28 en los cimientos de esa disciplina, en el surtidor de todas 28  
 29 las críticas ‘progresistas’ a la Enseñanza tradicional y de 29





1 todas las ‘alternativas’ disponibles: la idea de que com-  
 2 pete a una *selecta aristocracia del saber* (los educadores,  
 3 los profesores) realizar una importantísima tarea en be-  
 4 neficio de la juventud, una operación calificada sobre  
 5 la conciencia de los estudiantes de la que se seguiría la  
 6 mejora o transformación de la sociedad. Arrogándose  
 7 una facultad *demiúrgica* (‘creadora’ de hombres), y como  
 8 miembro de una “élite”, erigido en *autoconciencia crítica*  
 9 *de la Humanidad*, el ‘educador’ se entregaría a una deli-  
 10 cada corrección del carácter de los jóvenes, a una muy  
 11 ‘ilustrada’ labor de forja de la personalidad, siempre  
 12 con la mirada puesta en el ‘bien’ del estudiante y en lo  
 13 que conviene a la sociedad -se aplicaría a la *modelación*  
 14 de sujetos ‘críticos’, ‘autónomos’, ‘creativos’, ‘independientes’,  
 15 ‘libres’, ‘solidarios’, ‘tolerantes’, ‘pacifistas’, etc.  
 16 Bochornoso, este *elitismo*, aderezado de *filantropía*, pone  
 17 de nuevo sobre la mesa aquella *moral de la doma y de la cría*  
 18 que tanto irritaba a Nietzsche e incurre una y mil  
 19 veces en lo que Foucault y Deleuze, pensando no sólo en  
 20 los educadores, denominaron “*la indignidad de hablar por otro*”  
 21 (indignidad, en nuestro caso, de suplantar la voz del  
 22 estudiante; de ‘reformar’ la Institución *en su nombre*; de  
 23 intervenir policialmente en su subjetividad alegando que  
 24 se hace *por el propio bien* del afectado; etc.). A la manera  
 25 de un *déspota ilustrado*, pertrechado de conocimientos ‘es-  
 26 pecializados’ y pautas ‘científicas’, el educador moderno,  
 27 sucedáneo de la divinidad, se entregaría a una empresa  
 28 ‘redentora’, ‘salvífica’, casi estrictamente ‘religiosa’... Pero,  
 29 en realidad, nada, absolutamente nada, ni los estudios, ni

1 las lecturas, ni la formación ‘científica’, ni los títulos ‘aca-  
 2 démicos’, autorizan a un hombre (lamentable *funcionario*,  
 3 muchas veces) a elevarse tan ‘por encima’ de los demás y  
 4 *decretar*, desde esas alturas, qué tipo de “sujeto” necesita la  
 5 Humanidad para ‘progresar’ o curar sus heridas; nada hay  
 6 en su preparación o en su carácter que lo capacite para  
 7 tentar aquella infamante *operación pedagógica sobre la con-*  
 8 *ciencia estudiantil*; nada justifica que se arrogue un papel  
 9 “divino”, remedo de la Creación, y mire a la sociedad toda  
 10 con ojos de águila... Oscar Wilde estimó que los ‘educa-  
 11 dores’ constituían “*el azote de la esfera intelectual*”. Y La  
 12 Polla Records nos sugirió qué podemos hacer con ellos:  
 13 “*¡Gurú! Una patada en los huevos es lo que te pueden dar*”.

14 Estoy de acuerdo. Sin embargo, todo esto no es “terro-  
 15 rismo”, no se ha ganado todavía esa calificación: se trata,  
 16 meramente, de “anti-pedagogía”...

\*\*\*

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29



## EL OBJETO DE LA CRÍTICA

**Concretando un poco más: ¿Cuál es tu línea de trabajo?  
¿Hacia dónde diriges tus críticas? ¿Qué has querido de-  
nunciar en tu libro El Irresponsable, re-editado reciente-  
mente por la Editorial Brulot?**

No dirijo mis críticas contra la figura “clásica” del maestro, del profesor adicto al Sistema, “tradicional” en términos pedagógicos -el hombre de la “clase magistral”, de la autoidad desnuda, de los programas “oficiales” y los exámenes torturantes, etc. Me parece que es ésa, como diría Marx, una “*crítica sustancialmente acabada*”. Todas las “*críticas sustancialmente acabadas*” tienden a justificar lo establecido, legitimándolo ‘por contraposición’; y a oscurecer, a obstruir, las “críticas por emprender”, o “en curso”, las críticas verdaderamente ‘oportunas’, ‘peligrosas’. Por ejemplo, la crítica de la Dictadura, sustancialmente acabada, distrae de la crítica de la Democracia -y el recuerdo permanente de los horrores ‘represivos’ de las dictaduras, vehiculado por los gobiernos, sirve a la “legitimación por contraposición” de las democracias, supuestamente no-represivas. En nuestro terreno, la crítica facilísima, ya hecha, *acabada*, del “profesor tradicional” diluye y pospone indefinidamente la crítica, que considero inaplazable, del



1 “profesor moderno”, “progresista”, “contestatario” -del  
 2 “profesor reformista”. A esta crítica, ya sé que difícil, ya  
 3 sé que polémica, y que se puede prestar a malas interpre-  
 4 taciones, pretendo contribuir. No es la mía una crítica  
 5 ‘libresca’, exclusivamente ‘teórica’, sino que procede de la  
 6 práctica, de mi propia experiencia como “profesor refor-  
 7 mista”, una crítica ‘desde dentro’, después de quince años  
 8 vinculado de una forma o de otra a la Educación.

9 Estas son las preguntas que me he venido haciendo  
 10 desde el principio: ¿Es concebible una práctica genuina-  
 11 mente “crítica” de la Enseñanza, un ejercicio de la docencia  
 12 que no ubique al profesor entre los meros ‘funcionarios del  
 13 consenso’, en una posición de ‘solidaridad’ secreta con los  
 14 fines y procedimientos del Sistema, posición de ‘culpabi-  
 15 lidad’ política, de ‘complicidad’ represiva, de ‘identificación’  
 16 -más o menos revoltosa- con el Opresor? ¿Se sostiene la  
 17 pretensión de educar “en la libertad”, “en la crítica”, o “para  
 18 la emancipación”, desde una Institución diseñada para in-  
 19 culcar el principio de autoridad, reproducir la dominación  
 20 social y ‘sujetar’ a la juventud? ¿Cómo puede un profesor,  
 21 un funcionario, un empleado del Estado, alegar que desa-  
 22 rrolla su trabajo desde la perspectiva de la Contestación, de  
 23 la Resistencia, de la Negación del Poder? Mi respuesta es  
 24 hoy inequívoca: esto no es concebible, no se sostiene, nada  
 25 de eso es posible...

26 Por esencia, la figura del Profesor es una figura auto-  
 27 ritaria. Lo quiera o no, todo “educador”, constituido por  
 28 el Estado, ejerce el poder, gobierna en el aula, administra,  
 29 ‘dirige’ a los alumnos... Se ampare en una u otra *ideo-*

1 *logía*, se aferre a una u otra *propuesta pedagógica*, invente  
 2 los *métodos alternativos* que invente, hable poco o mucho  
 3 de la explotación, de la desigualdad, del racismo, etc., el  
 4 Profesor, el Educador, por la naturaleza de su práctica so-  
 5 cial, por la estructura de la Institución en que trabaja,  
 6 por el modo en que la Legislación ha ‘definido’ su oficio  
 7 (delimitando un espacio de “obediencia”, espacio de la  
 8 Norma; y también un espacio de “desobediencia indu-  
 9 cida”, de “ilegalismo útil”, espacio de la disidencia inte-  
 10 gradada, del reformismo), por los conceptos filosóficos a que  
 11 se acoge, por la ‘moral’ que vigila sus pasos, por la ‘forma-  
 12 ción’ que ha recibido, por la manera en que el Estudio, la  
 13 Universidad, el Empleo y la Nómina han ido moldeando  
 14 su carácter, por lo que ‘enseña’ en el plano de la “pedagogía  
 15 implícita”, del “currículum oculto”, por los modelos que  
 16 perpetúa en su relación con los alumnos y con las auto-  
 17 ridades educativas, por su actitud ante la Escuela, por los  
 18 ‘signos’ de que se inviste, etc., por todo esto, el Profesor, el  
 19 Educador (decía) aparece siempre como un baluarte de la  
 20 reproducción ideológica del Sistema, un segregador y un  
 21 domesticador social, un agente de la represión y de la vio-  
 22 lencia simbólica, un eslabón decisivo en la cadena del au-  
 23 toritarismo, un ‘corrector’ del carácter, un re-codificador  
 24 policial del deseo...

25 No, no existen los “profesores *auténticamente* contes-  
 26 tarios”: hay, aquí, una contradicción entre los dos tér-  
 27 minos. Así como no es imaginable un “militar pacifista”,  
 28 un “cura ateo”, un “guardia civil anticapitalista”, un “ver-  
 29 dugo filantrópico”, etc., no es concebible un “profesor *ver-*





1 *daderamente* anti-autoritario”, “insumiso”, “crítico” o “re-  
 2 volucionario”. Como el oficio de verdugo, o el de guardia  
 3 civil, o el de cura, o el de militar, el oficio de “profesor”  
 4 deberíamos dejarlo para los ‘partidarios del status quo’,  
 5 para los adoradores del Sistema, para los autócratas en  
 6 miniatura, para los déspotas desbravados, para los tiranos  
 7 de andar por casa. Y a esto, a “autócratas”, a “déspotas”,  
 8 a “tiranos”, se ven reducidos quienes, abrazados a una  
 9 ideología ‘subversiva’ o ‘revolucionaria’, y alardeando de  
 10 propósitos ‘emancipatorios’, se instalan en el aparato edu-  
 11 cativo y, autoengañándose todos los días, ven el modo  
 12 de *permanecer*, con la mirada fiera y el bolsillo repleto,  
 13 en la Institución -autócratas ‘encubiertos’, déspotas ‘dis-  
 14 conformes’, ‘tiranos’ muy simpáticos... Contra ellos dirijo  
 15 mis críticas: por eso soy un anti-profesor...

16 Propongo, pues, el abandono de la Enseñanza -aunque  
 17 mi ideal se cifra en “conquistar” la Expulsión. Pero no un  
 18 abandono sin más, sino una renuncia después de cierto  
 19 “recorrido”, después de cierta práctica “corrosiva”, de  
 20 cierta *perseverancia* en la irresponsabilidad, en el Crimen.  
 21 Y parto de una crítica del Reformismo Pedagógico, en-  
 22 tendido como la estructura ideológica, y la disposición  
 23 mental, en que se asienta aquel “autoengaño” -la justifi-  
 24 cación de una instalación pretendidamente ‘beligerante’,  
 25 presuntamente ‘transformadora’, en el aparato educativo.

26 \*\*\*

27  
 28 **A veces se tiene la impresión de que manejas un concepto**  
 29 **“nebuloso” de Reformismo Pedagógico, de que el blanco**

1 **de tus críticas es un objeto etéreo e indeterminado. ¿Qué**  
 2 **entiendes por “Reformismo Pedagógico”?**

3  
 4 Con el término “Reformismo Pedagógico” quiero aludir  
 5 a las prácticas de enseñanza no-tradicional que tampoco  
 6 se ajustan con exactitud a la ‘legalidad’ vigente en cada  
 7 momento; prácticas *disidentes* llevadas a cabo por el pro-  
 8 fesorado ‘progresista’ o ‘revolucionario’ desde dentro  
 9 del aparato educativo estatal (y para-estatal), operando  
 10 determinadas ‘rectificaciones’, ciertas ‘correcciones’ (“re-  
 11 formas”) de los procedimientos oficiales, lo que las ubica  
 12 en las fronteras de la ley o en un extrarradio próximo, y  
 13 que se amparan siempre en las diversas corrientes peda-  
 14 gógicas de crítica de la Escuela antigua -corrientes “refor-  
 15 mistas”, o “progresivas”. Es, en definitiva, el “reformismo”  
 16 del profesorado crítico con la Institución, pero que *per-*  
 17 *manece* en ella innovando, experimentando, trastocando;  
 18 profesorado *disconforme*, inquieto, renovador, ‘ilustrado’,  
 19 sustentador a menudo de una ideología anticapitalista y,  
 20 como decía, de unos fundamentos de pedagogía moderna.  
 21 Fue mi “reformismo” varios años, hasta que ya no pude  
 22 seguir engañándome; y es el “reformismo” de mis amigos,  
 23 de bastantes excompañeros, de mis recordados maestros,  
 24 de muchos intelectuales de izquierda que compaginan la  
 25 docencia y la investigación, de algunos pensadores liber-  
 26 tarios que trabajan en ésta o aquella Facultad,... Hablo,  
 27 por tanto, desde la experiencia, desde el conocimiento  
 28 ‘directo’, desde la práctica (suspendida). Y cuestiono este  
 29 *reformismo* concreto, operativo, que se ejerce cada día en





1 muchas de nuestras aulas, y, eventualmente, sus avales pe-  
2 dagógicos, las teorías que esgrime para justificarse.

3 Entre los rasgos que, a nivel empírico, ayudan a iden-  
4 tificar este “reformismo”, yo destacaría los siguientes:

5 1) La aceptación (a regañadientes, bajo presión) de la  
6 *obligatoriedad* de la Enseñanza y, por tanto, el “control”  
7 -más o menos disimulado, sin excesivo celo, un tanto dis-  
8 plicente- de la asistencia de los alumnos a las clases.

9 2) La *negación* del temario ‘oficial’, de la programación  
10 establecida, de los contenidos informativos prescritos, que  
11 serán sustituidos por otros supuestamente “no-ideoló-  
12 gicos”, o “no-manipulados”, o “más críticos”, o “desmitifi-  
13 cadores”, o “más científicos”, o “conscienciadores”, etc. El  
14 *currículum alternativo* podrá ser elaborado por el profesor  
15 mismo, o de forma ‘consensuada’ entre el docente y los  
16 estudiantes, o por alguna ‘comisión’ elegida a tal efecto,  
17 o por el ‘consejo de cooperativa’ autogestionario, o, en el  
18 límite, por la asamblea soberana de los alumnos, según el  
19 grado de *audacia* de una u otra propuesta “reformista”.

20 3) La *modernización* de la técnica de exposición y la *re-*  
21 *orientación* de la dinámica de las clases ( “ingeniería de los  
22 métodos alternativos”). El profesorado “reformista” explota  
23 en profundidad los recursos didácticos de los nuevos medios  
24 audiovisuales, virtuales, etc., y procura sustituir el rancio mo-  
25 delo de la “clase magistral” por otras dinámicas *participativas*  
26 que reclaman la complicidad del estudiante -coloquios, de-  
27 bates, representaciones, juegos instructivos, talleres,...

28 4) La *impugnación* de los modelos clásicos de “examen”  
29 (memorístico-repetitivos, determinantes), que serán re-

1 emplazados por *pruebas* menos ‘dramáticas’, a través de  
2 las cuales se pretenderá calificar ‘capacidades’, ‘destrezas’,  
3 ‘facultades’, etc., y no ya la asimilación mecánica de unos  
4 contenidos expuestos. Al mismo tiempo, se promoverá la  
5 participación de los estudiantes en la “definición” del tipo  
6 de examen y en los sistemas mismos de evaluación -cali-  
7 ficación por *mutuo acuerdo* entre el alumno y el profesor,  
8 determinación de “las notas” por el *colectivo* de la clase,  
9 *auto-evaluación* razonada,...

10 5) La *defensa* de una mayor implicación de los alumnos  
11 en el ‘gobierno’ de los Centros (presencia acrecentada, p.  
12 ej., en los Consejos Escolares) y el *fomento* del “asam-  
13 bleísmo” y la “auto-organización” estudiantil a modo de  
14 lucha por la ‘democratización’ de la Enseñanza.

15 Aunque, en rigor, se debería hablar de “reformismos  
16 pedagógicos” (en plural), pues las prácticas ‘disidentes’ de  
17 enseñanza difieren unas de otras en muchos detalles, y  
18 presentan un acusado polimorfismo, creo que, más allá  
19 de esta diversidad superficial, sí cabe percibir cierta *re-*  
20 *gularidad*, cierto *emparentamiento* de fondo, cierta *afi-*  
21 *nidad* sustancial, a la hora de afrontar y resolver, desde  
22 las sensibilidades profesoras ‘progresistas’, aquellas cinco  
23 cuestiones fundamentales -asistencia, temario, método,  
24 examen y gestión. Por eso suelo referirme a ellas cuando,  
25 como ahora, se me requiere una especie de “retrato robot”  
26 del Reformismo Pedagógico...

\*\*\*







1 Así presentado, el Reformismo Pedagógico se me antoja  
2 siempre preferible a la esclerosis de la enseñanza tradi-  
3 cional, casi un avance en muchos aspectos... ¿Qué cabe  
4 reprocharle, teniendo en cuenta el desprestigio y la ob-  
5 solescencia de las fórmulas tradicionales?  
6

7 ¿Qué tengo contra este Reformismo, de apariencia tan  
8 “irreprochable”? ¿Cómo sistematizar mis *cargos*? Lo tengo  
9 prácticamente ‘todo’ contra él; todo contra su definición  
10 político-ideológica general, contra la actitud que exhibe  
11 ante la Ley, ante el Orden, ante la lógica del sistema es-  
12 colar... Voy a intentar organizar mis *imputaciones* en torno  
13 a cuatro puntos, a cuatro aspectos identificativos de las  
14 prácticas “reformistas” en Educación:

15 1) Desde un punto de vista político-ideológico general,  
16 el Reformismo Pedagógico reproduce y difunde buena  
17 parte de los mitos autojustificativos de la Escuela (“ideo-  
18 logía profesional”, “pensamiento escolarizado”) y también  
19 segmentos importantes de la ideología burguesa contem-  
20 poránea, de la legitimación del Capitalismo tardío:

21 1.1) *Ideología de la competencia*, o *del experto*, del “es-  
22 pecialista” que, en razón de su preparación ‘científica’  
23 (pedagogía, psicología evolutiva, psicología de la perso-  
24 nalidad, sociología,...), se hallaría preparado para una  
25 *alta* misión social: forjar, o contribuir a forjar, hombres  
26 ‘críticos’, independientes, creativos, solidarios, ‘libres’,  
27 inmunes al fanatismo y a los dogmas, hombres que res-  
28 peten las diferencias y cultiven su propia singularidad,  
29 tolerantes, reflexivos, pacifistas, adversarios del oscuran-

1 tismo, de las supersticiones, del racismo, amantes del  
2 diálogo y de la razón... Esta *ideología de la competencia*,  
3 o *del experto*, lleva aparejada, además, como se advertirá,  
4 una concepción *aristocrática*, o *elitista*, del Educador y su  
5 tarea: en todos los casos - reformismo institucional, disi-  
6 dencia reformista, reformismo para-estatal - se “dignifica”  
7 abusivamente, se *mitifica*, la figura del Educador, sobre el  
8 que recae una labor demiúrgica, remedo de la Creación  
9 (una operación pedagógica sobre la consciencia, moldeadora  
10 de caracteres, diseñadora de hombres, constituyente  
11 de ‘sujetos’), siempre orientada hacia la ‘mejora’ o ‘trans-  
12 formación’ de la sociedad. En tanto *autoconsciencia crítica*  
13 *de la Humanidad* (conocedores de las ‘lacras’ de la misma,  
14 del ‘tipo de hombre’ que ésta necesita para progresar, y  
15 del modo de contribuir a ‘crearlo’), los “educadores” se  
16 invisten, en fin, de lo que Foucault llamaba *un poder pas-  
17 toral*, dando a su cometido una difusa, pero perceptible,  
18 tonalidad ‘religiosa’, una dimensión ‘moral’ -aquella *moral*  
19 *del criadero* descrita por Nietzsche-, con un inconfundible  
20 aroma a *filantropía*, a obra *salvífica*, ‘redentora’...

21 1.2) En correspondencia con aquella pretensión de  
22 hacer algo por los alumnos, *para* ellos y *en* ellos, se filtra  
23 también, en la práctica reformista, una variante moderna  
24 del “despotismo ilustrado”, una modalidad encubierta de  
25 *autoritarismo*: los estudiantes, concebidos como meros  
26 ‘objetos’, deben *dejarse trabajar*, *dejarse modelar*, siempre  
27 por su propio “bien”, si no por el “bien” de la comunidad  
28 en su conjunto; deben *aceptar* las nuevas pautas, engalanadas  
29 con todos los atributos del ‘progresismo’ y del ‘criti-





1 cismo'; deben *someterse* a los nuevos métodos, que suelen  
 2 exigir una mayor colaboración con la Institución; y deben  
 3 *aplaudir* asimismo la retórica 'alumnista', la máscara de  
 4 'democracia', que oculta el despotismo secreto de las  
 5 "reformas" -temario 'consensuado', clase 'abierta', 'auto-  
 6 calificación' responsable, 'participación' en la gestión, etc.  
 7 Hablamos de *autoritarismo encubierto* porque, a pesar de  
 8 las cuotas de poder que se "conceden" al estudiante, resulta  
 9 evidente que, 'glorificado' por su Misión, es el Educador  
 10 el que lleva las riendas de la experiencia... Poco importa  
 11 que este "autoritarismo" se ejerza con la aquiescencia de  
 12 los alumnos; poco importa que se oriente hacia la 'trans-  
 13 formación' de la sociedad. No deja por ello de ser "au-  
 14 toritarismo"; y de implicar, en virtud del *consentimiento*  
 15 que obtiene, de la *ausencia de rechazo* que cosecha, la idea  
 16 de Jerarquía Necesaria, de Subordinación Inevitable. Y  
 17 hay autoritarismo en las llamadas "Escuelas Libres". Y lo  
 18 hubo en la Escuela Moderna. Y lo hay en las aulas de los  
 19 profesores comunistas o anarquistas. Y lo habrá mientras  
 20 el profesor considere que, como 'educador', le compete  
 21 realizar un trabajo *por* los alumnos y *sobre* los alumnos...

22 En la medida en que este 'autoritarismo', este 'despo-  
 23 tismo', se conjuga con aquella concepción "elitista", *aris-  
 24 tocrática*, de un determinado colectivo social, resulta que  
 25 la praxis reformista -praxis de 'expertos', de 'especialistas',  
 26 de operadores 'científicos'-, por el juego de sus sugerencias  
 27 (sugerencias de jerarquía incommovible, de obediencia  
 28 conveniente, de Escuela benefactora, etc.), de las separa-  
 29 ciones que establece - profesor/alumno, sociedad ideal/

1 sociedad real, tradición/modernidad, cultura/barbarie...-  
 2 de sus categorías subyacentes, afirma y apunala la repro-  
 3 ducción ideológica del Sistema, proyecta la ideología del  
 4 mismo Orden que proclama combatir -enseña la fidelidad  
 5 secreta a la Organización que expresamente niega.

6 2) En parte por esta connivencia de fondo, por esta  
 7 afinidad teórico-política, no se da una verdadera "repre-  
 8 sión administrativa" del Reformismo Pedagógico. De  
 9 hecho, este Reformismo se instala en el espacio de la  
 10 Desobediencia Inducida, del Ilegalismo Útil. Y esto es lo  
 11 que, desde el punto de vista de la "pedagogía implícita",  
 12 *también* enseña el profesor reformista: enseña a 'obedecer  
 13 desobedeciendo', a decir que sí mientras mueve la cabeza  
 14 hacia los lados, a practicar la *transgresión tolerada*, la *re-  
 15 vuelta aplaudida*, el *simulacro de la lucha*. A este concepto  
 16 de "ilegalismo útil", Foucault ha dedicado páginas escla-  
 17 recedoras: se trata de una forma de 'ilegalidad' tan pro-  
 18 vechosa al Sistema como la legalidad misma; una forma  
 19 de 'desobediencia' aún más reproductiva de lo establecido  
 20 que la obediencia misma. "Ilegalismo útil": un ilegalismo  
 21 política e ideológicamente 'rentable'. Éste es el terreno del  
 22 Reformismo Pedagógico... La reproducción del Sistema  
 23 se basa tanto en la consecución de la 'obediencia', del  
 24 asentimiento o la aquiescencia, por parte de la población,  
 25 como en la *canalización* (previsión y reconducción; 'ges-  
 26 tión de los riesgos', decía Castel) de la desobediencia, de  
 27 la disconformidad, de la discrepancia. Al ámbito de la  
 28 "obediencia" corresponde el concepto de *responsabilidad*  
 29 profesoral -y la figura 'clásica' del Educador. Al dominio





1 de la “desobediencia inducida”, del “ilegalismo útil”, per-  
 2 tenece la práctica ‘reformista’ - y el estereotipo del edu-  
 3 cador ‘moderno’, ‘comprometido’, ‘crítico’.

4 No es ésta tanto una crítica ‘teórica’ como ‘empírica’:  
 5 es inmediatamente comprobable, verificable, que las es-  
 6 trategias reformistas *no* son perseguidas, *no* son canceladas  
 7 drásticamente, *nada* saben de la Represión. “Paideia” lleva  
 8 22 años funcionando: no se la teme, no hace daño, no está  
 9 de más. Las propuestas de Ferrer Guardia son hoy, en gran  
 10 medida, “pedagogía oficial”. Cientos de enseñantes ‘liber-  
 11 tarios’ o ‘marxistas’ dan todos los días “clases” en sus centros  
 12 escolares, arrugando más o menos el entrecejo, hablando  
 13 mucho de la desigualdad, de la explotación, de la injusticia,  
 14 al socaire de métodos perfectamente ‘activos’, permitiendo  
 15 en algunos casos la ‘autocalificación’ de sus alumnos, pro-  
 16 moviendo el asambleísmo estudiantil, etc., y sin padecer  
 17 por ello *persecuciones*, consolidados en su oficio, a salvo de  
 18 la expulsión... El Reformismo viola la legalidad vigente en  
 19 los términos en que ésta anhela ser violada; andando el  
 20 tiempo, incluso, sus propuestas empiezan a formar parte  
 21 de las ‘legalidades’ sucesivas. Se sitúa, pues, en el terreno de  
 22 una transgresión de la Norma que ha sido delimitado por la  
 23 propia Norma. *Hace Estado* al combatirlo... Ante las prác-  
 24 ticas reformistas, el Castigo sólo aparece como ‘fantasma’,  
 25 como ‘simulación’. La “amenaza” de la Represión, y no la  
 26 represión manifiesta, se basta para ‘contener’, para regular,  
 27 la falsa lucha del Reformismo Pedagógico. No es el Castigo,  
 28 sino el miedo al Castigo, el que mantiene a los ‘reformistas’  
 29 en su risible guíñol de la contestación *amable*...

1 No es ésta, decíamos, una denuncia ‘teórica’, sino ‘em-  
 2 pírica’. Las *programaciones alternativas* rara vez son requere-  
 3 das por la Inspección; y, en los pocos casos en que se  
 4 remiten a las autoridades educativas, al final obtienen la  
 5 aprobación casi de trámite o se las responde con el silencio.  
 6 La *renovación de la dinámica de las clases* es siempre ‘aplau-  
 7 dida’; y, si muestra perfiles inquietantes, pasa directamente  
 8 a algún “Gabinete de Innovaciones Pedagógicas” que casi  
 9 nunca se pronuncia. Por el *sentido de las calificaciones*, o  
 10 por el tipo de examen, nadie se va a tirar nunca de los  
 11 cabellos -el profesor, en esos menesteres, es un verdugo:  
 12 puede cortar el cuello como quiera, pero tiene que cor-  
 13 tarlo... Y las batallas por la *democratización de los Centros*,  
 14 o por la *participación de los estudiantes en la Gestión*,  
 15 suelen ser estimuladas por la propia Administración, ya  
 16 que suponen un cierto “consenso” sobre las cuestiones de  
 17 fondo del hecho educativo y no van más allá de una pelea  
 18 en torno al ‘grado’ y las ‘materias’ de esa intervención de  
 19 los alumnos.

20 No se persigue, en definitiva, el Reformismo, aunque  
 21 se instale en la periferia de la legalidad o la rebase abierta-  
 22 mente. Está mal visto que los profesores denuncien a un  
 23 ‘compañero’, sobre todo por introducir una u otra “inno-  
 24 vación” aún no contemplada por la ley (señal de ‘preocu-  
 25 pación’ pedagógica, de ‘interés’ por la educación...). Los  
 26 padres prefieren no mezclarse en esos asuntos, y sólo se  
 27 movilizan si se causa a sus hijos un ‘perjuicio’ evidente.  
 28 La Inspección no acostumbra a actuar cuando no media  
 29 denuncia, cuando no se ha solicitado expresamente su in-





1 tervención. Y, en las contadas ocasiones en que se abre un  
2 expediente, al cabo de un tiempo éste se cierra por ‘falta de  
3 pruebas’, o se ‘duerme’, o se eterniza... El aparato policial  
4 de la Escuela, en fin, apenas reacciona ante los ilegalismos  
5 blandengues, ante las desobediencias acobardadas.

6 3) A través del Reformismo Pedagógico, el sistema es-  
7 colar consigue, además, la ventaja suplementaria de con-  
8 vertir al estudiante en un *cómplice* de su propia coerción.  
9 La ingeniería de los métodos alternativos se presenta a  
10 sí misma casi como una “conquista” de los alumnos, un  
11 fruto de su oposición a las dinámicas autoritarias tradicio-  
12 nales. Sin embargo, no es una “conquista”, ya que deviene  
13 como *cesión* del profesor, como *otorgamiento*, o, más exac-  
14 tamente, como *imposición disimulada*. El estudiante acepta  
15 las nuevas reglas del juego por la coloración ‘alumnista’ de  
16 las mismas y porque con ellas se arrincona para siempre  
17 la detestada figura del profesor autoritaritario clásico. De  
18 este modo, cae en las redes del nuevo autoritarismo encu-  
19 bierto, y empieza a “involucrarse” en el funcionamiento  
20 de la Institución, a “intervenir” en el proceso educativo  
21 (introduce temas de su agrado en la programación, toma  
22 la palabra en las clases, se autocalifica, vota en el Consejo  
23 Escolar, etc.). Termina autoinfligiéndose, de un modo u  
24 otro, la violencia del examen; autoimponiéndose la humi-  
25 llación diferencial de la calificación; co-responsabilizán-  
26 dose del tedio y la rutina ‘activa’ de la educación forzosa;  
27 llevando el peso insoportable de unas clases ‘reformadas’;  
28 etc. Mientras el profesor parece *borrarse de la escena* (para  
29 ‘dirigir’ la representación “desde fuera”), el estudiante

1 empieza a ejercer, eventualmente contra sí mismo, de  
2 ‘educador’, de *auto-enseñante*, perdiendo así la “domina-  
3 ción escolar” - de los alumnos por el profesor- la nitidez  
4 de antaño. De todo esto resulta un reforzamiento de la  
5 Escuela, una ‘neutralización’ del estudiante como agente  
6 de la negación radical, una ‘reducción’ de las tendencias  
7 “evasivas” o “destructivas” tradicionales. La Escuela deja  
8 de ser percibida como una máquina *contra* el estudiante,  
9 y aparece ahora como una máquina de la que *también*  
10 *forma parte* el estudiante... Y el profesor sigue siendo el  
11 Profesor, las figuras siguen delimitadas en lo imaginario,  
12 no se violan los roles, no se altera la relación; la jerar-  
13 quía queda intacta, intactos los fines, las funciones, los  
14 propósitos; el Orden parece más ordenado que nunca, el  
15 poder fluye con más alegría, la pedagogía implícita hace  
16 estragos... La Escuela sigue destilando desigualdad social,  
17 sigue enseñando conformismo, docilidad, sigue aniqui-  
18 lando la curiosidad intelectual, la imaginación crítica...,  
19 sólo que ahora, se diría, con los estudiantes de su parte.

20 4) Los “reformistas” arraigan interesadamente en la  
21 queja y ven siempre el modo de *permanecer* en el oficio  
22 (es decir, en la Nómina) aún entre quejas. La disidencia  
23 reformista intraestatal tiende a ‘fossilizarse’ sin remedio, a  
24 ‘petrificarse’, a convertirse en un ‘modelo rígido’, en una  
25 ‘metodología alternativa’ poco abierta a la autocrítica y a  
26 la autocorrección que habrá de acompañar al educador  
27 “progresista” a lo largo de toda su vida laboral. De esta  
28 forma, y en razón de su *encasquillamiento*, pronto pierde  
29 sus aristas más duras, sus filos críticos, su frescura innova-





1 dora, y se deja integrar sin problemas en el marco docente  
 2 establecido. Al final, se convierte en una especie de “rito”,  
 3 de *ceremonia íntima*, de “coartada” para poder ‘perma-  
 4 necer’ en una institución que se deplora afectando todos  
 5 los gestos, todas las poses, de la *consciencia en lucha*. Con  
 6 el paso del tiempo, la “ingeniería” se ha degradado en un  
 7 esquema sumario, casi un conjunto de manías -un tipo  
 8 de dinámica, una forma de evaluar, un temario reestruc-  
 9 turado,....-, una especie de *ideología pedagógica particular*  
 10 que todos aceptan sin acritud y en la que ya no habita el  
 11 menor peligro. Al educador ‘comprometido’, o ‘solidario’,  
 12 siempre ‘anticapitalista’, le sirve para tranquilizar su cons-  
 13 ciencia y poder disfrutar hasta el final de las “bondades”  
 14 de su empleo -suelo, prestigio, vacaciones,... “El gesto  
 15 negativo, repetido indefinida e invariablemente, se ‘recu-  
 16 perar’ como una nueva forma de la afirmación”: esto es  
 17 lo que el Reformismo tiene interés en olvidar. “Paideia”  
 18 lleva 22 años haciendo lo mismo, y casi lo mismo que  
 19 hiciera -un siglo atrás- la Escuela Moderna.... En nuestras  
 20 Universidades, en nuestros Institutos, un montón de *pro-  
 21 fesores contestatarios* llevan ya media vida ‘contestando’ lo  
 22 mismo y del mismo modo -es decir “simulando la contes-  
 23 tación”, *cobrandando por domar*.

24 En definitiva (y por recapitular esta larga respuesta),  
 25 el Reformismo Pedagógico puede interpretarse como un  
 26 dispositivo racionalizador de la integración en el aparato  
 27 del Estado, al servicio de aquellos que, a pesar de su antica-  
 28 pitalismo ideológico, trabajan para la Escuela capitalista,  
 29 bajo la determinación de su estructura, de su forma de le-

1 galidad, de su definición socio-política, de su fundamen-  
 2 tación filosófica, pudiendo oponerle apenas determinadas  
 3 ‘correcciones’ técnico-metodológicas (relativas a los tema-  
 4 rios, las dinámicas, los procedimientos evaluadores, etc.),  
 5 en función de las cuales alimentan la *ilusión* de desarrollar  
 6 una práctica “crítica”, “transformadora”, “no-servil”. He  
 7 dicho “*ilusión*”, porque la ‘renovación’, o ‘subversión’, de  
 8 los métodos no logra alterar el funcionamiento represivo  
 9 (y clasista) de la Institución; y porque estos profesores,  
 10 con independencia de los contenidos de su ‘pedagogía ex-  
 11 plícita’, continúan ofreciendo -desde el punto de vista del  
 12 “currículum oculto”- modelos ‘autoritarios’, ‘despótico-  
 13 ilustrados’, ‘elitistas’, ‘aristocráticos’, casi ‘religiosos’, mo-  
 14 delos de desobediencia limitada, de ilegalismo admisible,  
 15 de fosilización de la crítica y permanencia culpable en  
 16 puestos de ejercicio del poder. Por ello, no hay voluntad  
 17 de perseguir este *Reformismo*, a través del cual la Escuela,  
 18 modernizando su repertorio metodológico, incorporando  
 19 progresivamente las propuestas didácticas ‘alternativas’, se  
 20 capacita todavía más para interiorizar en la subjetividad  
 21 de los estudiantes los principios de autoridad, jerarquía,  
 22 obediencia, diferenciación social e incuestionabilidad del  
 23 Estado. ‘Resacralizada’, ‘mitificada’, la figura del Educador  
 24 Reformista, afín a la del “predicador” clásico, *demiúrgica*,  
 25 restaura todos los derechos de la ética del Sistema (aquella  
 26 *moral de la doma y de la cría*, ya mencionada) y vuelve  
 27 a proyectar los conceptos ideológicos de la Ilustración,  
 28 recubridores de la dominación burguesa: un saber ‘crí-  
 29 tico’ que hay que trasladar a las masas; una minoría que





1 detenta ese saber y se consagra a su difusión; una po-  
 2 blación que vive en estado de semi-oscuridad, que debe  
 3 ser ‘esclarecida’ y que es preciso *reformular* moralmente; el  
 4 ensueño de que, de todo esto, se seguirá el Progreso de  
 5 la Humanidad, la mejora de la sociedad o su transfor-  
 6 mación... Invisibilizándose, borrándose en parte del aula,  
 7 aumentando la cuota de protagonismo y participación de  
 8 los alumnos, el Educador Reformista contribuye además  
 9 a diluir las contradicciones escolares tradicionales, a limar  
 10 los antagonismos, convirtiendo al estudiante, muy a me-  
 11 nudo, en *cómplice* de su propia coerción, agente de su  
 12 mismo sometimiento, instancia de auto-control y auto-  
 13 represión. Contra toda esta secuencia teórico-político-pe-  
 14 dagógica se revuelve *El Irresponsable*, símbolo de la anti-  
 15 pedagogía, que lucha “criminalmente” contra la máquina,  
 16 sin pretender hacer nada por el ‘bien’ de los alumnos y  
 17 anhelando padecer en su carne la verdadera represión,  
 18 signo de su peligrosidad política.

19 \*\*\*

20  
 21 **El blanco privilegiado de tus ataques ya no lo consti-  
 22 tuye la «enseñanza tradicional», la figura «clásica» del  
 23 profesor autoritario, sino justamente aquello que hoy  
 24 se presenta como una ‘superación’ y un ‘avance’ en el  
 25 ámbito educativo: el Reformismo Pedagógico, los profe-  
 26 sores ‘inquietos’ o ‘progresistas’, las prácticas disidentes  
 27 (e incluso «alternativas») de enseñanza... ¿Cuáles son los  
 28 rasgos definitorios de las «pedagogías reformistas» con-  
 29 temporáneas? ¿Qué objeciones te merecen?**



1 Entre los rasgos que, a nivel empírico, ayudan a identificar  
 2 el «reformismo pedagógico», yo destacaría los siguientes:

3 1) La aceptación -por convencimiento o bajo pre-  
 4 sión- de la obligatoriedad de la Enseñanza y, por tanto,  
 5 el control más o menos escrupuloso de la asistencia de  
 6 los alumnos a las clases. Las formulaciones reformistas  
 7 aceptan este principio de mala gana, se diría que a rega-  
 8 ñadientes, y buscan el modo de ‘disimular’ dicho control,  
 9 evitando el “pase de lista” tradicional, omitiendo circuns-  
 10 tancialmente alguna falta, etc. Pero no se da nunca un  
 11 rechazo absoluto, y explícito, del correspondiente reque-  
 12 rimiento administrativo. Para claudicar, aún de forma  
 13 ‘revoltosa’, ante la exigencia del mencionado control, el  
 14 profesorado «disidente» cuenta con los argumentos de  
 15 varias tradiciones de Pedagogía Crítica que aconsejan cir-  
 16 cunscribir las iniciativas innovadoras, los afanes transfor-  
 17 madores, al ámbito de la ‘autonomía real’ del profesor,  
 18 al terreno de lo que puede efectivamente hacer sin violar  
 19 las principales figuras legales de la Institución -p. ej., las  
 20 pedagogías no-directivas inspiradas en la psicoterapia,  
 21 con C. R. Rogers como exponente; y la llamada «peda-  
 22 gogía institucional», que se nutre de las propuestas de M.  
 23 Lobrot, F. Oury y A. Vásquez, entre otros. Recabando la  
 24 comprensión y la complicidad de los alumnos en un lance  
 25 tan enojoso, sintiéndose justificado por pedagogos muy  
 26 radicales, y sin un celo excesivo, el educador progresista  
 27 controla, de hecho, la asistencia. Ignorando la célebre  
 28 máxima de Einstein («la educación debe ser un regalo»),  
 29 despliega sus «novedosos» y «beneficiosos» métodos ante





1 un conjunto de interlocutores forzados, de ‘partícipes’ y  
 2 ‘actores’ no-libres, casi unos prisioneros a tiempo parcial.  
 3 Y, en fin, se solidariza implícitamente con el triple obje-  
 4 tivo de esta «obligación de asistir»: dar a la Escuela una  
 5 ventaja decisiva en su particular duelo con los restantes,  
 6 y menos dominables, vehículos de transmisión cultural  
 7 (erigirla en anticalle); proporcionar a la actuación peda-  
 8 gógica sobre la consciencia estudiantil la ‘duración’ y la  
 9 ‘continuidad’ necesarias para solidificar hábitos y, de este  
 10 modo, cristalizar en verdaderas disposiciones caracterioló-  
 11 gicas; hacer efectiva la primera «lección» de la educación  
 12 administrada, que aboga por el sometimiento absoluto a  
 13 los ‘designios’ del Estado (inmiscuyéndome, como ha se-  
 14 ñalado Donzelot, en lo que cabría considerar esfera de la  
 15 autonomía de las familias, el Estado no sólo ‘secuestra’ y  
 16 ‘confina’ cada día a los jóvenes, sino que «fuerza» también  
 17 a los padres, bajo la amenaza de una intervención judicial,  
 18 a consentir ese raptó e incluso a hacerlo viable. He aquí,  
 19 desde un primer gesto, la doblez consustancial de todo  
 20 progresismo educativo...

21 2) La negación (en su conjunto o en parte) del temario  
 22 oficial y su sustitución por «otro» considerado ‘preferible’  
 23 bajo muy diversos argumentos -su carácter noideoló-  
 24 gico, su criticismo superior, su ‘actualización’ científica,  
 25 su mejor adaptación al entorno geográfico y social del  
 26 Centro, etc. El «nuevo» temario podrá ser elaborado por  
 27 el profesor mismo, o por la asamblea de los educadores  
 28 disconformes, o de modo ‘consensuado’ entre el docente  
 29 y los alumnos, o por el ‘consejo autogestionario’ o, en el

1 límite, sólo por los estudiantes, según el grado de atrevi-  
 2 miento de una u otra propuesta reformista. Debidamente  
 3 justificada, esta programación sustitutoria suele obtener  
 4 casi de trámite su aprobación por las autoridades educa-  
 5 tivas, pues, dada la decantación ideológica de los profe-  
 6 sores (que en la mayoría de los casos no va más allá de  
 7 un progresismo liberal o socialdemócrata), tiende a tomar  
 8 como referencia el patrón «oficial», y se limita a desplazar  
 9 los acentos, añadir cuestiones complementarias, suprimir  
 10 o aligerar otras, etc. Sólo entre los profesores de orienta-  
 11 ción libertaria, los docentes formados en el marxismo y  
 12 los educadores que -acaso por trabajar en zonas ‘proble-  
 13 máticas’ o socioeconómicamente degradadas- manifiestan  
 14 una extrema receptividad a los planteamientos «conscien-  
 15 ciadores» tipo Freire, cabe hallar excepciones, aisladas y  
 16 reversibles, cada vez menos frecuentes, a la regla citada,  
 17 con un desechamiento global de las prescriptivas curri-  
 18 culares de la Democracia y una elaboración detallada de  
 19 auténticos temarios ‘alternativos’. Y, en estos casos en que  
 20 el currículum se remoja de arriba a abajo, surge habitual-  
 21 mente una dificultad en el seno mismo de la estrategia  
 22 reformista: si bien esos profesores aciertan en su crítica  
 23 de los programas «vigentes» (efectivamente legitimato-  
 24 rios), luego confeccionan unos temarios de reemplazo de-  
 25 masiado cerrados, casi de nuevo dogmáticos, que sirven  
 26 de soporte a unas prácticas en las que el componente  
 27 de ‘adoctrinamiento’ no puede ocultarse, entrando en  
 28 contradicción con los propósitos declarados de formar  
 29 hombres «críticos», «moral e ideológicamente indepen-





1 dientes», etc. Reproducen así, de algún modo, la aporía  
 2 que habitó entre los proyectos de sus viejos inspiradores  
 3 ‘pedagógicos’ (Ferrer Guardia y los pedagogos libertarios  
 4 de Hamburgo, p. ej., por un lado; Blonskij y Makarenko,  
 5 por otro; y el propio Freire, con sus seguidores, casi insi-  
 6 nuando una tercera vía). Por último, y como han subraya-  
 7 do Illich y Reirner, registrándose acusadas diferencias  
 8 al nivel de la pedagogía «explícita» (temarios, contenidos,  
 9 mensajes,...) entre las propuestas ‘conservadoras’ y las ‘re-  
 10 volucionarias’, no ocurre lo mismo en el plano de la pe-  
 11 dagogía «implícita», donde se constata una sorprendente  
 12 afinidad: las mismas sugerencias de heteronomía moral,  
 13 una idéntica asignación de roles, semejante trabajo de  
 14 normalización del carácter, etc.

15 En definitiva, participe o no el alumnado en la tarea  
 16 de «rectificación curricular», y destaque o no ésta por su  
 17 envergadura, el revisionismo de los temarios nunca podrá  
 18 considerarse un instrumento efectivo de la praxis trans-  
 19 formadora, pues, sujeto a veces a afanes proselitistas y de  
 20 adoctrinamiento (que constituyen, en sí mismos, la ne-  
 21 gación de la autonomía y de la creatividad estudiantiles),  
 22 queda invariablemente preso en las redes de la «pedago-  
 23 gía implícita» -atenazado y reducido por esa fuerza etérea  
 24 que, desde el trasfondo del momento verbal de la ense-  
 25 ñanza, influye infinitamente más en la consciencia que  
 26 todo discurso y toda voz.

27 3) La modernización de la «técnica de exposición» y  
 28 la modificación de la «dinámica de las clases». La Escuela  
 29 ‘reformada’ de la Democracia procura explotar en profun-

1 didad las posibilidades didácticas de los nuevos medios  
 2 audiovisuales, virtuales, etc., y está abierta a la incorpo-  
 3 ración ‘pedagógica’ de los avances tecnológicos coetáneos  
 4 -una forma de contrarrestar el tan denostado «verbalis-  
 5 mo» de la enseñanza tradicional. Proyecta sustituir, ade-  
 6 más, el rancio modelo de la «clase magistral» por otras  
 7 dinámicas participativas que reclaman la implicación del  
 8 estudiante: coloquios, representaciones, trabajos en gru-  
 9 po, exposiciones por parte de los alumnos, talleres... Se  
 10 trata, una vez más, de acabar con la típica pasividad del  
 11 alumno -interlocutor mudo y sin deseo de escuchar-; ‘pa-  
 12 sividad’ que, al igual que el fraude en los exámenes, ha  
 13 constituido siempre una forma de resistencia estudiantil a  
 14 la violencia y arbitrariedad de la Escuela, una tentativa de  
 15 inmunización contra los efectos del incontenible discurso  
 16 profesoral, un modo de no colaborar con la Institución y  
 17 de no ‘creer’ en ella...

18 Todo el énfasis se pone, entonces, en las mediaciones,  
 19 en las estrategias, en el ambiente, en el constructivismo  
 20 metodológico. Estas fueron las inquietudes de las Escuelas  
 21 Nuevas, de las Escuelas Modernas, de las Escuelas Activas...  
 22 Hacia aquí apuntó el reformismo originario, asociado a los  
 23 nombres de Dewey en los EEUU, de Montessori en Italia,  
 24 de Decroly en Bélgica, de Ferrière en Francia,... De aquí  
 25 partieron asimismo los «métodos Freinet», con todos sus  
 26 derivados. Y un eco de estos planteamientos se percibe aún  
 27 en determinadas orientaciones «no-directivas» contem-  
 28 poráneas. Quizás palpite aquí, por último, el corazón del  
 29 reformismo cotidiano, ese reformismo de las Escuelas de







1 la Democracia, de los Institutos de hoy, de los profesores  
 2 «renovadores», «inquietos», «contestatarios»... Es lo que, en  
 3 El Irresponsable, he llamado «la Ingeniería de los Métodos  
 4 Alternativos»; labor de ‘diseño didáctico’ que, en sus for-  
 5 mulaciones más radicales, suele hacer suyo el espíritu y el  
 6 estilo inconformista de Freinet: una voluntad de denuncia  
 7 social desde la Escuela, de educación ‘desmitificadora’ para  
 8 el pueblo, de crítica de la ideología burguesa, apoyada fun-  
 9 damentalmente en la renovación de los métodos (impresión  
 10 en el aula, periódico, correspondencia estudiantil, etc.) y  
 11 en la negación incansable del sistema escolar establecido  
 12 -«la sobrecarga de materias es un sabotaje a la educación»,  
 13 «con cuarenta alumnos para un profesor no hay método  
 14 que valga», anotó, p. ej., Freinet.

15 Cabe detectar, me parece, una dificultad insalvable en  
 16 el seno de estos planteamientos: el «cambio» en la diná-  
 17 mica de las clases deviene siempre como una imposición  
 18 del profesor, un dictado de la Autoridad, y deja sospecho-  
 19 samente en la penumbra la cuestión de los fines que pre-  
 20 tende. ¿Nuevas herramientas para el mismo viejo trabajo  
 21 sórdido? ¿Un instrumental perfeccionado para la misma  
 22 inicua operación de siempre? Así lo consideraron Vogt y  
 23 Mendel, para quienes la fastuosidad de los nuevos méto-  
 24 dos escondía una aceptación implícita del sistema escolar  
 25 y del sistema social general. No se le asigna a la Escuela  
 26 otro cometido mediante la mera renovación de su arsenal  
 27 metodológico: esto es evidente.

28 Por añadidura, aquella «imposición» del sistema di-  
 29 dáctico alternativo por un hombre que declara perseguir

1 en todo momento el ‘bien’ de sus alumnos, sugiere -desde  
 2 el punto de vista del ‘currículum oculto’- la idea de una  
 3 Dictadura Filantrópica (o Dictadura de un Sabio Bueno),  
 4 de su posibilidad, y nos retrotrae al modelo histórico del  
 5 Despotismo Ilustrado: «Todo para el pueblo, pero sin el  
 6 pueblo». Aquí: «Todo para los estudiantes, pero sin los  
 7 estudiantes». Como aconteció con la mencionada expe-  
 8 riencia histórica, siendo insuficiente su Ilustración -poco  
 9 sabe de la dimensión socio-política de la Escuela, de su  
 10 funcionamiento ‘clasista’, que no se altera con la simple  
 11 sustitución de los métodos; demasiado confía en la ‘es-  
 12 pontaneidad’ del estudiante (Ferrière), en los aportes de  
 13 la ‘ciencia’ psicológica (Piaget), en la ‘magia’ de los colec-  
 14 tivo (Oury); nada quiere oír a propósito de la «pedagogía  
 15 implícita», de la hipervaloración de la figura del Educador  
 16 que le es propia, etc.-, su Despotismo se revela, por el  
 17 contrario, excesivo: es el Profesor el que, desde la som-  
 18 bra y casi en silencio, lleva las riendas del experimento,  
 19 examinándolo y evaluándolo, y reservándose el derecho a  
 20 ‘decretar’ (si es preciso) las correcciones oportunas...

21 Gracias al vanguardismo didáctico, la educación ad-  
 22 ministrada se hace más soportable, más llevadera; y la Es-  
 23 cuela puede desempeñar sus funciones seculares (repro-  
 24 ducir la desigualdad social, ideologizar, sujetar el carácter)  
 25 casi contando ya con la aquiescencia de los alumnos, con  
 26 el agradecimiento de las víctimas. No es de extrañar, por  
 27 tanto, que casi todas las propuestas didácticas y metodo-  
 28 lógicas de la tradición pedagógica «progresiva» hayan sido  
 29 paulatinamente incorporadas por la Enseñanza estatal;





1 que las sucesivas ‘remodelaciones’ del sistema educativo,  
 2 promovidas por los gobiernos democráticos, sean tan re-  
 3 ceptivas a los principios de la Pedagogía Crítica; que, por  
 4 su oposición a las estrategias «activas», «participativas»,  
 5 etc., sea el proceder inmovilista del ‘profesor tradicional’  
 6 el que se perciba, desde la Administración, casi como un  
 7 peligro, como una práctica disfuncional -que engendra  
 8 aburrimiento, conflictos, escepticismo estudiantil, pro-  
 9 blemas de legitimación,... Tampoco llama la atención que  
 10 buena parte de las experiencias de renovación didáctica y  
 11 metodológica se lleven a cabo sin operar cambios impor-  
 12 tantes en la programación, como si se contentaran con  
 13 «amenizar» la divulgación de las viejas verdades, con «op-  
 14 timizar» el rendimiento ideológico de la Institución.

15 4) La impugnación de los modelos clásicos de ‘exa-  
 16 men’ (trascendentales, memorístico-repetitivos), que se-  
 17 rán sustituidos por pruebas menos dramáticas a través  
 18 de las cuales se pretenderá calificar ‘actitudes’, ‘destrezas’,  
 19 ‘capacidades’, etc.; y la promoción de la participación de  
 20 los estudiantes en la definición del tipo de examen y en  
 21 los sistemas mismos de calificación. Permitiendo la con-  
 22 sulta de libros y apuntes en el trance del examen, o susti-  
 23 tuyéndolo por «ejercicios» susceptibles de hacer en casa,  
 24 por «trabajos» de síntesis o de investigación, por peque-  
 25 ños «controles» periódicos, etc., los profesores reformistas  
 26 desdramatizan el fundamento material de la evaluación,  
 27 pero no lo derrocan. Así como no niegan la obligatorie-  
 28 dad de la Enseñanza, los educadores, ‘progresistas’ de la  
 29 Democracia admiten, con reservas o sin ellas, este impe-

1 rativo de la evaluación. Normalmente, declaran ‘calificar’  
 2 disposiciones, facultades (el ejercicio de la crítica, la asi-  
 3 milación de conceptos, la capacidad de análisis,...), y no  
 4 la repetición memorística de unos contenidos expuestos.  
 5 Pero, desdramatizado, bajo otro nombre, reorientado, el  
 6 «examen» (o la prueba) está ahí; y la «calificación» -la eva-  
 7 luación- sigue funcionando como el eje de la pedagogía,  
 8 explícita e implícita.

9 Por la subsistencia del «examen» las prácticas reformis-  
 10 tas se condenan a la esclerosis político-social: su reiterada  
 11 pretensión de estimular el criticismo y la independencia  
 12 de criterio choca frontalmente con la eficacia de la «eva-  
 13 luación» como factor de interiorización de la ideología  
 14 dominante (ideología del fiscalizador competente, del  
 15 operador ‘científico’ capacitado para juzgar objetivamente  
 16 los resultados del aprendizaje, los progresos en la forma-  
 17 ción cultural; ideología de la desigualdad y de la jerarquía  
 18 ‘naturales’ entre unos estudiantes y otros, entre éstos y el  
 19 profesor; ideología de los dones personales o de los ta-  
 20 lentos; ideología de la competitividad, de la lucha por el  
 21 éxito individual; ideología de la sumisión conveniente, de  
 22 la violencia inevitable, de la normalidad del dolor -a pesar  
 23 de la ansiedad que genera, de los trastornos psíquicos que  
 24 puede acarrear, de su índole ‘agresiva’, etc., el «examen» se  
 25 presenta como un mal trago socialmente indispensable,  
 26 una especie de adversidad cotidiana e insuprimible; ideo-  
 27 logía de la simetría de oportunidades, de la prueba unita-  
 28 ria y de la ausencia de privilegios, etc.). En efecto, compo-  
 29 nentes esenciales de la ideología del Sistema se condensan





1 en el «examen», que actúa también como corrector del  
 2 carácter, como moldeador de la personalidad -hábita, p.  
 3 ej., a la aceptación, de lo establecido/insufrible, a la perse-  
 4 verancia torturante en la Norma. Por último, y tal y como  
 5 demostraron Baudelot y Establet para el caso de Francia,  
 6 el «examen», con su función selectiva y segregadora, tien-  
 7 de a fijar a cada uno en su condición social de partida,  
 8 reproduciendo así la dominación de clase. Elemento de la  
 9 perpetuación de la desigualdad social (Bourdieu y Passe-  
 10 ron), destila además una suerte de «ideología profesional»  
 11 (Althusser) que coadyuva a la legitimación de la Escuela y  
 12 a la mitificación de la figura, del Profesor...

13 Toda esta secuencia ideo-psico-sociológica, tan com-  
 14 prometida en la salvaguarda de lo Existente, halla para-  
 15 dójicamente su aval en las prácticas evaluadoras de esa  
 16 porción del profesorado que, ¿quién va a creerle?, dice  
 17 simpatizar con la causa de la «mejora» o «transformación»  
 18 de la sociedad...

19 Tratando, como siempre, de distanciarse del modelo  
 20 del «profesor tradicional», su enemigo declarado, los edu-  
 21 cadores reformistas pueden promover además la partici-  
 22 pación del alumnado en la 'definición' del tipo de examen  
 23 (para que los estudiantes se impliquen decididamente en  
 24 el diseño de la tecnología evaluadora a la que habrán de  
 25 someterse) y, franqueando un umbral inquietante, en los  
 26 sistemas mismos de calificación -nota consensuada, califi-  
 27 cación por mutuo acuerdo entre el alumno y el profesor,  
 28 evaluación por el colectivo de la clase, o, incluso, auto-  
 29 calificación 'razonada'... Este afán de involucrar al alum-

1 no en las tareas vergonzantes de la evaluación, y el caso  
 2 extremo de la auto-calificación estudiantil, que encuentra  
 3 su justificación entre los pedagogos fascinados por la psi-  
 4 cología y la psicoterapia, persigue, a pesar de su formato  
 5 progresista, la absoluta «claudicación» de los jóvenes ante  
 6 la ideología del examen -y, por ende, del sistema escolar- y  
 7 quisiera sancionar el éxito supremo de la Institución: que  
 8 el alumno acepte la violencia simbólica y la arbitrariedad  
 9 del examen; que interiorice como 'normal', como 'desea-  
 10 ble', el juego de distinciones y de segregaciones que esta-  
 11 blece; y que sea capaz, llegado el caso, de suspenderse a sí  
 12 mismo, ocultando de esta forma el despotismo intrínseco  
 13 del acto evaluador. En lo que concierne a la Enseñanza,  
 14 y gracias al 'progresismo' benefactor de los reformadores  
 15 pedagógicos, ya tendríamos al policía de sí mismo, ya vi-  
 16 viríamos en el neofascismo.

17 Recurriendo a una expresión de López-Petit, Calvo  
 18 Ortega ha hablado del «modelo del autobús» para refe-  
 19 rirse a las formas contemporáneas de vigilancia y control:  
 20 en los autobuses antiguos, un 'revisor' se cercioraba de  
 21 que todos los pasajeros hubieran pagado el importe del  
 22 billete (uno vigilaba a todos); en los autobuses modernos,  
 23 por la mediación de una máquina, cada pasajero 'pica' su  
 24 billete sabiéndose observado por todos los demás (todos  
 25 vigilan a uno). En lo que afecta a la Enseñanza, y gracias  
 26 al invento de la «autoevaluación», en muchas aulas se ha  
 27 dado ya un paso más: no es 'uno' el que los controla a to-  
 28 dos (el profesor calificando a los estudiantes); ni siquiera  
 29 son 'todos' los que se encargan del control de cada uno





1 (el colectivo de la clase evaluando, en asamblea o a través  
 2 de cualquier otra fórmula, a cada uno de sus componen-  
 3 tes); es 'uno mismo' el que se 'auto-controla', uno mismo  
 4 el que se aprueba o suspende (autoevaluación). En este  
 5 autobús que probablemente llevará a una forma inédita  
 6 de fascismo, aún cuando casualmente no haya nadie, aún  
 7 cuando esté vacío, sin revisor y sin testigos, cada pasajero  
 8 'picará' religiosamente su billete (uno se vigilará a sí mis-  
 9 mo). Convertir al estudiante en un policía de sí mismo:  
 10 este es el objetivo que persigue el «reformismo pedagógi-  
 11 co» de la Democracia. Convertir a cada ciudadano en un  
 12 policía de sí mismo: he aquí la meta hacia la que avanza  
 13 la Democracia en su conjunto. Se trata, en ambos casos,  
 14 de reducir al máximo el aparato visible de coacción y vigi-  
 15 lancia; de camuflar y travestir a sus agentes; de delegar en  
 16 el individuo mismo, en el ciudadano anónimo, y a fuerza  
 17 de «responsabilidad», «civismo» y «educación», las tareas  
 18 decisivas de la Vieja Represión.

19 5) El favorecimiento de la participación de los alum-  
 20 nos en la gestión de los Centros (a través de 'representan-  
 21 tes' en los Claustros, Juntas, Consejos Escolares, etc.) y el  
 22 fomento del «asambleismo» y la «auto-organización» es-  
 23 tudiantil. a modo de lucha por la 'democratización' de la  
 24 Enseñanza. En el primero de estos puntos confluyen el re-  
 25 formismo administrativo de los gobiernos democráticos y  
 26 el «alumnismo» sentimental de los docentes progresistas,  
 27 con una discrepancia relativa en torno al «grado» de aque-  
 28 lla intervención estudiantil (número, mayor o menor, de  
 29 alumnos en el Consejo Escolar, p. ej.) y a las "materias" de

1 su competencia (¿los problemas de orden disciplinario?,  
 2 ¿los aspectos de la evaluación?, ¿la distribución del presu-  
 3 puesto?). Dejando a un lado esta discrepancia, docentes  
 4 y legisladores suman sus esfuerzos para alcanzar un mis-  
 5 mo y único fin: la integración del estudiante, a quien se  
 6 concederá -como urdiéndole una trampa- una engañosa  
 7 cuota de poder.

8 Dentro de la segunda línea reformadora, en principio  
 9 radical, se sitúan las experiencias educativas no-estatales de  
 10 inspiración anarquista -como «Paideia. Escuela Libre», p.  
 11 ej.- y las prácticas de pedagogía «antiautoritaria» ('institu-  
 12 cional', 'no-directiva' o de fundamentación psicoanalítica)  
 13 trasladadas circunstancialmente, de forma individual, a au-  
 14 las de la enseñanza pública. Se resuelven, en todos los casos,  
 15 en un fomento del asambleismo estudiantil y de la auto-  
 16 gestión educativa -y en una renuncia expresa al poder pro-  
 17 fesor. La Institución (estatal o para-estatal) se convierte,  
 18 así, en una escuela de democracia; pero de «democracia vi-  
 19 ciada», en mi opinión. Viciada, ante todo, porque, al igual  
 20 que ocurría con la pirotecnia de los Métodos Alternativos,  
 21 es el profesor el que impone la nueva dinámica, el que obli-  
 22 ga al asambleismo; y este gesto, en sí mismo 'paternalista',  
 23 semejante al que instituyó el Despotismo Ilustrado, no deja  
 24 de ser un gesto autoritario, de ambiguo valor «educativo»:  
 25 contiene la idea de un Salvador, de un Liberador, de un  
 26 Redentor, o, al menos, de un Cerebro que implanta lo que  
 27 conviene a los estudiantes como reflejo de lo que conven-  
 28 dría a la Humanidad. A los jóvenes no les queda más que  
 29 «estar agradecidos»; y empezar a ejercer un poder que les





1 ha sido 'donado', 'regalado'. La sugerencia de que la «liber-  
 2 tad» (entendida como democracia, como autogestión) se  
 3 conquista, deviene como «el botín que cabe en suerte a los  
 4 vencedores de una lucha» (Benjamin), está excluida de ese  
 5 planteamiento. Por añadidura, parece como si al alumnado  
 6 no se le otorgara el poder mismo, sino sólo su 'usufructo',  
 7 ya que la «cesión» tiene sus condiciones y hay, por encima  
 8 de la esfera autogestionaria, una Autoridad que ha defini-  
 9 do los límites y que vigila su desenvolvimiento. Como se  
 10 apreciará, estas estrategias estallan en contradicciones in-  
 11 solubles, motivadas por la circunstancia de que en ellas el  
 12 «profesor», en lugar de auto-destruirse, se magnifica: con  
 13 la razón de su lado, todo lo reorganiza en beneficio de los  
 14 alumnos y, de paso, para contribuir a la transformación de  
 15 la sociedad. Se dibuja, así, un espejismo de democracia, un  
 16 simulacro de 'cesión' del poder. De hecho, el profesor sigue  
 17 investido de toda la autoridad, aunque procure invisibili-  
 18 zarla; y la libertad de sus alumnos es una libertad contrita,  
 19 maniatada, ajustada a unos moldes creados por él.

20 Esta concepción «estática» de la libertad -una vez ins-  
 21 talados en el seno de la misma, los alumnos ya no pueden  
 22 'recrearla', 'reinventarla', y de la libertad «circunscrita»,  
 23 «limitada», vigilada por un Hombre al que asiste la cer-  
 24 tidumbre absoluta de haber dado con la Ideología Justa,  
 25 con la organización 'ideal', es, y no me importa decirlo, la  
 26 concepción de la libertad del estalinismo, la negación de  
 27 la libertad. Incluso en sus formulaciones más extremosas,  
 28 la Escuela de la Democracia acaba definiéndose como una  
 29 Escuela sin Democracia...

1 Por el juego de todos estos deslizamientos puntuales, 1  
 2 algo sustancial se está alterando en la Escuela bajo la De- 2  
 3 mocracia: aquel dualismo nítido profesor-alumno tiende 3  
 4 a difuminarse, adquiriendo progresivamente el aspecto 4  
 5 de una asociación o de un enmarañamiento. Se produ- 5  
 6 ce, fundamentalmente, una «delegación» en el alumno de 6  
 7 determinadas incumbencias tradicionales del profesor; un 7  
 8 trasvase de funciones que convierte al estudiante en sujeto/ 8  
 9 objeto de la práctica pedagógica... Habiendo participado, 9  
 10 de un modo u otro, en la Rectificación del temario, ahora 10  
 11 habrá de 'padecerlo'. Erigiéndose en el protagonista de las 11  
 12 clases re-activadas, en adelante se 'coresponsabilizará' del 12  
 13 fracaso inevitable de las mismas y del aburrimiento que 13  
 14 volverá por sus fueros conforme el factor «rutina» ero- 14  
 15 sione la capa de novedad de las dinámicas participativas. 15  
 16 Involucrándose en los procesos evaluadores, no sabrá ya 16  
 17 contra quién revolve cuando sufra las consecuencias de 17  
 18 la calificación discriminatoria y jerarquizadora. Aparente- 18  
 19 mente al mando de la nave escolar, ¿a quién echará las cul- 19  
 20 pas de su naufragio? Y si no naufraga, ¿de quién esperará 20  
 21 un motín cuando descubra que lleva a un mal puerto? 21  
 22 En pocas palabras: por la vía del Reformismo Pedagógico, 22  
 23 la Democracia confiará al estudiante las tareas cardinales 23  
 24 de su propia coerción. De aquí sé sigue una invisibiliza- 24  
 25 ción del educador como agente de la agresión escolar y 25  
 26 un ocultamiento de los procedimientos de dominio que 26  
 27 definen la lógica interna de la Institución. 27  
 28 28  
 29 29

\*\*\*





1 «Un enemigo de toda pedagogía», te has declarado...  
 2 ¿Podrías explicitar el alcance de ese antipedagogismo tuyo?  
 3 ¿Qué reprochas, en concreto, a la disciplina pedagógica?

4  
 5 En *El Irresponsable*, y también antes en «La hora del sui-  
 6 cidio antiguo» (mi participación en el libro *Contra el*  
 7 *fundamentalismo escolar*, editado por Virus en 1998) he  
 8 procurado avanzar, en efecto, una ‘anti-pedagogía’. Como  
 9 anti-pedagogo, impugno un supuesto que está en la raíz  
 10 misma de esa disciplina, en el corazón de todas las críti-  
 11 cas ‘pedagógicas’ a la enseñanza tradicional y de todas las  
 12 ‘alternativas’ disponibles. Es la idea de que compete a los  
 13 «educadores» (parte selecta de la sociedad adulta) desarro-  
 14 llar una importantísima tarea en beneficio de la juventud;  
 15 una labor ‘por’ los estudiantes, ‘para’ ellos e incluso ‘en’  
 16 ellos -una determinada operación sobre su consciencia:  
 17 «moldear» un tipo de hombre (crítico, autónomo, creati-  
 18 vo, libre, etc.), «fabricar» un modelo de ciudadano (agen-  
 19 te de la renovación de la sociedad o individuo felizmente  
 20 adaptado a la misma, según la perspectiva), «inculcar»  
 21 ciertos valores (tolerancia, antirracismo, pacifismo, soli-  
 22 daridad, etc.)...

23 Esta pretensión, que asigna al educador una función  
 24 demiúrgica, constituyente de «sujetos» (en la doble acep-  
 25 ción de Foucault: «El término ‘sujeto’ tiene dos sentidos:  
 26 sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y  
 27 sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y  
 28 el conocimiento de sí mismo. En los dos casos, el térmi-  
 29 no sugiere una forma de poder que subyuga y somete»),

1 siempre orientada hacia la «mejora» o «transformación»  
 2 de la sociedad, resulta hoy absolutamente ilegítima: ¿En  
 3 razón de *qué* está capacitado un educador para tan ‘alta’  
 4 misión? ¿Por sus estudios? ¿Por sus lecturas? ¿Por su im-  
 5 pregnación «científica»? ¿En razón de *qué* se sitúa tan ‘por  
 6 encima’ de los estudiantes, casi al modo de un «salvador»,  
 7 de un sucedáneo de la divinidad, «creador» de hombres?  
 8 ¿En razón de *qué* un triste funcionario puede, p. ej., arro-  
 9 garse el título de forjador de sujetos críticos?

10 Se hace muy difícil responder a estas preguntas sin re-  
 11 caer en la achacosa «ideología de la competencia», o «del  
 12 experto»: fantasía de unos especialistas que, en virtud de  
 13 su formación ‘científica’ (pedagogía, psicología, sociolo-  
 14 gía, etc.), se hallarían verdaderamente preparados para un  
 15 cometido tan sublime. Se hace muy difícil buscar para  
 16 esas preguntas una respuesta que no rezume idealismo,  
 17 que no hieda a metafísica (idealismo de la Verdad, o de la  
 18 Ciencia; metafísica del Progreso, del Hombre como suje-  
 19 to/agente de la Historia, etc.). Y hay en todas las respues-  
 20 tas concebibles, como en la médula misma de aquella soli-  
 21 citud demiúrgica, un elitismo pavoroso: la postulación de  
 22 una nutrida *aristocracia* de la inteligencia (los profesores,  
 23 los educadores), que se consagrará a esa delicada correc-  
 24 ción del carácter -o, mejor, a cierto diseño industrial de  
 25 la personalidad. Subyace ahí un concepto moral decimo-  
 26 nónico, una ética de la ‘amputación’ y del ‘injerto’, un  
 27 proceder estrictamente religioso, un trabajo de ‘predica’  
 28 y de ‘inquisición’. Late ahí una mitificación expresa de la  
 29 figura del Educador, que se erige en autoconciencia crí-





1 tica de la Humanidad (conocedor y artífice del «tipo de  
2 sujeto» que ésta necesita para ‘progresar’), revistiéndose de  
3 un genuino *poder pastoral* e incurriendo una y mil veces  
4 en aquella «indignidad de hablar por otro» a la que tanto  
5 se ha referido Deleuze. Y todo ello con un inconfundible  
6 aroma a ‘filantropía’, a obra ‘humanitaria’, ‘redentora’...

7 Esta presuposición, este prejuicio de que hay algo que  
8 corregir y algo que forjar en la subjetividad de los jóvenes,  
9 con matices, está en todas las realizaciones de la pedago-  
10 gía, en todas sus propuestas, conservadoras, reformistas o  
11 aparentemente ‘revolucionarias’; está en Freinet, en Oury,  
12 en Neil, en Ferrer Guardia, en Makarenko...; está, hoy  
13 mismo, p. ej., en el trasfondo de los análisis de Jurjo To-  
14 rres Santomé o de Teresa San Román, en el espíritu de  
15 la reciente hornada de educadores ‘antirracistas’; está en  
16 todas partes...

17 necesario encerrar». Todas las propuestas reformistas  
18 parten de esta aceptación del Encierro; y luego estudian el  
19 modo de «amenizarlo», de «amueblarlo» (procedimientos,  
20 didácticas, estrategias), siempre con la mirada puesta en el  
21 ‘bien’ del estudiante y en la ‘mejora’ de la sociedad... Sin  
22 embargo, la juventud también se auto-educó en la socie-  
23 dad civil, fuera de los muros de la Institución, mediante  
24 la lectura no-dirigida, el aprovechamiento de los diver-  
25 sos canales de transmisión cultural independientes de la  
26 Escuela (entidades culturales, medios de comunicación,  
27 asociaciones,...), la relación ‘informal’ con los adultos,  
28 los viajes, la asimilación de las experiencias laborales, etc.  
29 Hay, pues, al margen de la Escuela, un vasto campo de po-

1 sibilidades de auto-formación, de auto-educación, difuso  
2 y complejo, que impregna casi todo el tejido de la vida  
3 cotidiana, de la interacción social; campo de posibilidades  
4 que está siendo explotado, de hecho, por la juventud, y  
5 probablemente más por la juventud no-escolarizada que  
6 por la escolarizada, más por los trabajadores que por los  
7 estudiantes (demasiado encastillados, estos últimos, en la  
8 mansión universitaria). ¿Quién, a lo largo de su vida, no  
9 se ha cruzado, en una u otra ocasión, con algún joven tra-  
10 bajador «sin estudios» (desechado por el sistema escolar  
11 o desertor voluntario del mismo) que nos ha sorprendido  
12 no obstante por la riqueza y consistencia de su bagaje  
13 cultural, por el modo en que se ha auto-educado y por su  
14 forma de entender el saber, tal y como quería Artaud, «a  
15 la manera de instrumento para la acción, una especie de  
16 nuevo órgano, un segundo aliento»?

17 Como ha comprobado Querrien, precisamente para  
18 fiscalizar (y neutralizar) los inquietantes procesos popula-  
19 res de «auto-educación» -en las familias, en las tabernas,  
20 en las fábricas, etc.-, los patronos y los gobernantes de  
21 los albores del Capitalismo tramaron el Gran Plan de un  
22 «confinamiento educativo» de la Juventud. No olvidemos  
23 que la enseñanza moderna, estatal, se generaliza a lo largo  
24 del siglo XIX a fin de conjurar un problema creciente de  
25 deterioro del orden público, en gran medida estimulado  
26 por la no-regularización administrativa de los procesos de  
27 transmisión cultural. Poco a poco, la escolarización, rigu-  
28 rosamente obligatoria, empieza a competir con éxito por  
29 la hegemonía como instrumento de la socialización de la





1 Cultura, debilitando el influjo de las restantes instancias,  
2 pero no acabando literalmente con ellas.

3 Quiero decir con todo esto que, como ha subrayado I.  
4 Illich, el «encierro» no es la condición fundamental de la  
5 Educación, no es una premisa insuprimible, aunque así lo  
6 postule la ideología escolar. Ha sido esa ideología profesio-  
7 nals de los pedagogos y de los docentes, de acuerdo con  
8 los intereses del Estado, la que ha centrado todo el debate  
9 a propósito de la Educación en torno a la figura de la Es-  
10 cuela. Naturalizada, presa de lo que Lukács denominó el  
11 “maleficio de la cosificación”, la institución escolar se ha  
12 convertido finalmente en un fetiche, en un ídolo sin cre-  
13 púsculo. Y la exigencia del confinamiento educativo apa-  
14 rece hoy como un dogma de toda pedagogía, reformista o  
15 no; como un «credo» al que se abrazan sin excepción los  
16 Estados, dictatoriales o democráticos.

17 \*\*\*

18  
19 **Has hablado de “anti-pedagogía”... ¿A qué te refieres con  
20 ese concepto? ¿Qué recriminas al ‘pedagogismo’ moderno?**

21  
22 En esencia, entiendo por “anti-pedagogía” la negación del  
23 dogma *fundacional* de ese taimado saber: el prejuicio de  
24 que hay algo que *corregir* y algo que *forjar* en la subjeti-  
25 vidad de los jóvenes. Como anti-pedagogo, yo niego ese  
26 supuesto; y, para el ejercicio de la Corrosión que sugiero,  
27 y que durante dos años llevé a cabo, propongo justamente  
28 lo contrario: no pretender hacer nada “por” los estudian-  
29 tes, dejar en paz a la juventud, no inmiscuirnos en “sus”

1 asuntos, permitir que cada cual decida dónde reside su  
2 propio ‘bien’... Luchar *contra* la máquina escolar, obstruir  
3 sus movimientos característicos, dificultar su funciona-  
4 miento coercitivo. Luchar *contra* la máquina, mas ya no  
5 *por* los alumnos. Contra la máquina y, accidentalmente,  
6 *con* los alumnos (ya que la resistencia estudiantil puede  
7 ‘converger’ con la práctica corrosiva de los antiprofesores;  
8 y cabe cierta *complicidad* en el fraude, cierta *solidaridad* en  
9 la transgresión); pero nada más.

10 Al no situarse “por encima” de los demás, al no incu-  
11 rrir en la infamia de usurpar la voz *del otro* (infamia de ha-  
12 blar ‘por’ los estudiantes, de transformar los método *en su*  
13 *nombre*, etc.), el anti-profesor aún en ejercicio, en pleno  
14 ‘recorrido’, no pretende *salvar* a nadie, no procura *ayudar*  
15 a nadie -¿cómo, si apenas está seguro de saber *ayudarse a sí*  
16 *mismo*? No le interesa, en absoluto, la cabeza del estudian-  
17 te: lo suyo es desguazar la maquinaria escolar, desescola-  
18 rizar. A esto se refiere el término “anti-pedagogía”, que  
19 está en mi punto de partida. La Polla Records, en “Gurú”,  
20 tema de su álbum *Salve*, centró muy bien esta cuestión:

21  
22 “Has venido a salvarme, *de la otra parte del mundo*;  
23 me traes la salvación, pero eso es *por tu cuenta y riesgo*.  
24 ¿Quién *cojones te ha mandado*?  
25 ¡Gurú! *Una patada en los huevos es lo que te pueden dar...*  
26 ¡Vete a salvar a tu viejo, *sólo pretendes cobrar!*”

27 \*\*\*







1 Todo el debate en torno a la Educación tiende a centrarse  
 2 hoy en la figura de la Escuela (su reforma, su reorgani-  
 3 zación). Se diría que hablar de la Educación es hablar de  
 4 la Escuela... Me parece que tú distingues entre los dos  
 5 términos, muy en la línea de Iván Illich. ¿Es así?

6  
 7 En efecto. Otro dogma de la pedagogía estriba en el pos-  
 8 tulado de que “para *educar* es necesario *encerrar*”. Todas  
 9 las propuestas reformistas parten de esta aceptación del  
 10 *encierro*; y luego estudian el modo de ‘adecentarlo’, ‘dul-  
 11 cificarlo’, ‘amenizarlo’ - métodos, didácticas, estrategias,...  
 12 Sin embargo, se trata de un “a priori” controvertible. Hay,  
 13 al margen de la Escuela, un vasto campo de posibilidades  
 14 de *auto-formación*, de *auto-educación*, difuso y complejo,  
 15 que cubre casi todo el ámbito de la vida cotidiana, y que  
 16 está siendo explotado, de hecho, por la juventud. De ahí,  
 17 p. ej., esos jóvenes “sin estudios” que nos sorprenden por  
 18 la solidez y riqueza de su bagaje cultural. De ahí esa sen-  
 19 sación común de que no debemos a la Escuela el nódulo  
 20 de nuestras creencias, de los conceptos que defendemos  
 21 contra todo el mundo y hasta contra nosotros mismos, sino  
 22 a otras instancias, otros azares, otras fuentes -los círculos  
 23 de amigos, los encuentros y desencuentros familiares, el  
 24 desenlace caprichoso de nuestras búsquedas intelectuales,  
 25 etc. En estas otras *fuentes* de formación, en estos otros  
 26 *canales* de impregnación cultural, estaba pensando Marx  
 27 cuando argumentó que en las escuelas se deberían enseñar  
 28 únicamente asignaturas “neutras”, como las matemáticas  
 29 o la gramática, disciplinas que no admitieran divergencias

1 de interpretación según una u otra doctrina, según éste o  
 2 aquél partido. El resto, las materias “polémicas”, debería  
 3 dejarse a la *autoeducación* de la juventud, de la población,  
 4 según sus inquietudes e intereses, potenciando y prote-  
 5 giendo los medios de ese aprendizaje *informal*.

6 Lo mismo que Marx, lo mismo que Nietzsche, lo  
 7 mismo que Illich y Reimer, yo no ‘venero’ el ídolo del  
 8 Confinamiento Educativo, no hago mío ese dogma.  
 9 Considero, además, que, desde el punto de vista de la  
 10 “resistencia”, de la “contestación”, de la “oposición” al  
 11 Sistema, lo más coherente sería negar esa exigencia del  
 12 Encierro, del Enclaustramiento; y trabajar para que, fuera  
 13 de la Escuela, en la sociedad civil, en el extrarradio de las  
 14 instituciones estatales, los jóvenes vean multiplicados los  
 15 medios (los recursos, los instrumentos) de su *auto-edu-*  
 16 *cación*: colaborar, p. ej., en la creación y en el funciona-  
 17 miento de ateneos, bibliotecas alternativas, asociaciones  
 18 culturales, foros de discusión, revistas, galerías indepen-  
 19 dientes, editoriales, colectivos de un signo o de otro, ta-  
 20 lleres de creación, etc., etc.

21 Reivindicar el abandono de la enseñanza estatal (y  
 22 para-estatal), siempre después de un ‘recorrido’, de una  
 23 práctica ‘corrosiva’, intensa y *criminal*, no significa, en ab-  
 24 soluto, abdicar de la lucha cultural: significa ‘desplazar’ los  
 25 acentos, salir de la órbita del Estado, echar por la borda  
 26 los espejismos y las ilusiones *pedagogistas*... Proponer el  
 27 abandono de la enseñanza tampoco equivale a dejar a los  
 28 estudiantes, por así decirlo, *en manos de la Reacción*, a  
 29 ‘traicionarlos’. Al contrario, los estudiantes no necesitan,





1 nunca han necesitado, a los “profesores progresistas” para  
 2 ‘resistir’, para combatir el Orden de la Escuela. Llevan  
 3 toda la vida luchando por su cuenta; y la *intromisión* del  
 4 profesorado ‘beligerante’ sólo ha servido para atenuar tal  
 5 enfrentamiento, para asignarle otros fines, para *adulte-*  
 6 *rarlo...* De mil maneras diversas, los estudiantes vienen  
 7 negando el sistema escolar: absentismo, fraude en los exá-  
 8 menes, intimidación de los educadores, ludismo, huelgas,  
 9 manifestaciones, desafección cotidiana, etc. En este con-  
 10 texto, la palabrería ‘posibilista’ (*reconciliadora*) de los pro-  
 11 fesores “modernos” sólo ha sembrado confusión. Las pe-  
 12 dagogías ‘reformistas’, sabido es, reforzaban el Sistema al  
 13 hacerlo menos *odioso*. Neil, el fundador de “Summerhill”,  
 14 llamó varias veces la atención sobre este extremo.

15 \*\*\*

16  
 17 **Desde un punto de vista práctico, ¿no es preferible un**  
 18 **“buen maestro”, un hombre dialogante y comprensivo,**  
 19 **dominador de su materia, con el que los alumnos de**  
 20 **hecho sufren menos, a un “maestro tradicional”, de los de**  
 21 **‘palo y tentetieso’, desconocedor de su propia asignatura?**  
 22

23 El concepto de “buen maestro” es un concepto ideoló-  
 24 gico. Le ocurre lo mismo que al de “buen padre”, o “buen  
 25 empleado”, o “buen ministro”... Se llama “buen maestro”  
 26 a aquel a través del cual la Escuela alcanza sus fines ‘clá-  
 27 sicos’ -domar el carácter de los jóvenes, ideologizar, in-  
 28 culcar el principio de Autoridad, segregar socialmente,...-  
 29 *sin* provocar la aversión de los estudiantes hacia el propio

1 proceso educativo. A través de la figura del Buen Maestro,  
 2 la Escuela aporta su contribución a la reproducción del  
 3 Sistema sin correr el riesgo de despertar la oposición estu-  
 4 diantil. De alguna forma, el “buen maestro” constituye el  
 5 éxito supremo de la Institución: incluso *fuera* del aula, en la  
 6 calle, en un bar p. ej., allí donde los alumnos ‘rodean’ a un  
 7 “buen maestro”, *sigue la “clase”*. Incluso *fuera* de la Escuela,  
 8 el “buen maestro” (por haber interiorizado de forma ab-  
 9 soluta la ‘ideología escolar’; por el papel de ‘profesor’, de  
 10 ‘educador’, que hace suyo con orgullo; por los signos de  
 11 ‘autoridad’ intelectual de que se inviste; por todo lo que  
 12 ‘enseña’ en el plano simbólico) *de escuela*. Es, de alguna ma-  
 13 nera, una pequeña escuela andante, un “escolarizador” de  
 14 la periferia misma de la Escuela. De ese modo, la operación  
 15 pedagógica sobre la consciencia, en la que se cifra todo acto  
 16 *educador*, pierde su carácter inmediatamente coercitivo,  
 17 obvia aquel componente de ‘imposición’ molesta (de ‘arti-  
 18 ficio’ represivo) que aún conservaba en el aula. La Reforma  
 19 quiere “buenos maestros” justamente para agigantar el  
 20 área de influencia de la Escuela. Sólo hay una figura que  
 21 le interesa tanto o más que la del “buen maestro”: la del  
 22 “buen estudiante” -es decir, el joven *reconciliado* con la  
 23 Institución, que por fin comparte la “ética” escolar, el  
 24 “sentido común” docente; el estudiante ‘integrado’, ‘par-  
 25 ticipativo’, ‘respetuoso’, algo más y algo menos que el *em-*  
 26 *pollón* de siempre. Figuras, ambas, de la estupidez y de  
 27 un acriticismo clamoroso, tanto una como otra (el “buen  
 28 maestro” y el “buen estudiante”) se sitúan en el punto de  
 29 mira del Reformismo Pedagógico.





1 Por ‘disfuncionales’, por ‘anacrónicos’, por mostrar a  
 2 las claras todo el autoritarismo secreto de la educación  
 3 institucionalizada, por granjearse la enemistad de los es-  
 4 tudiantes, por exacerbar su irritación, su resentimiento,  
 5 su voluntad de resistencia, etc., los “malos maestros” (ti-  
 6 ránicos, incompetentes, no-alumnistas) tienden a conver-  
 7 tirse hoy en un obstáculo, una obstrucción, un escollo di-  
 8 fícilmente salvable, un muro contra el que tropiezan una  
 9 y otra vez las estrategias ‘reformistas’, los programas ‘mo-  
 10 dernizadores’ de la Enseñanza. Si tengo que elegir, pre-  
 11 fero a los “malos maestros”, ya que no engañan a nadie...  
 12 Gracias a ellos, la Escuela funciona ‘peor’ -o sea, no es tan  
 13 eficaz a la hora de dominar la subjetividad estudiantil.

14 \*\*\*

15  
 16 El Reformismo Pedagógico “oficial”, representado en  
 17 nuestro país, y en nuestros días, por la LOGSE, parece  
 18 en ocasiones ‘inspirarse’ en el programa de la Escuela  
 19 Moderna. La necesidad de incrementar la *participación*  
 20 del alumnado en la dinámica educativa deviene, en ambos  
 21 casos, casi como una obsesión. De hecho, este énfasis en los  
 22 medios y en las formas de profundizar dicha “participación”  
 23 podría considerarse como una constante, un *leit-motiv*, en  
 24 los principales textos de renovación pedagógica. ¿Cuál sería  
 25 la función de toda esa “ideología de la participación” que  
 26 proyecta la Escuela en primer lugar hacia los alumnos?

27  
 28 La “participación” del alumnado, a todos los niveles (a  
 29 la hora de ‘diseñar’ la programación y de confeccionar

1 el temario, en la misma dinámica de las clases ‘activas’,  
 2 en la definición del tipo de examen y en los sistemas de  
 3 calificación, en la gestión ‘democrática’ de los centros es-  
 4 colares, etc.), es, en efecto, una de las *obsesiones* centrales  
 5 del Reformismo Pedagógico y, como sugieres, ha sido  
 6 ‘asimilada’ paulatinamente por las sucesivas “legalidades”  
 7 educativas. La “Escuela Activa” de Freinet, las recomen-  
 8 daciones “paidocéntricas” de los pedagogos ‘progresivos’  
 9 (aquella “educación centrada en el niño” de Ferrière,  
 10 p. ej.; las experiencias de las “Escuelas Nuevas”; etc.), e  
 11 incluso el énfasis en el asambleísmo y en la autogestión  
 12 estudiantil que distinguiera a las llamadas “pedagogías  
 13 institucionales” (Lobrot, Oury, Vásquez, etc.), han girado  
 14 invariablemente alrededor de este “motivo fundamental”  
 15 del Reformismo, este inocultable “acuerdo tácito” consti-  
 16 tuido por la conveniencia de *involucrar* a los estudiantes  
 17 en la práctica educativa y de *integrarlos* en el aparato de  
 18 gestión de la Escuela.

19 Se trata, siempre y por todos los medios, de “neutra-  
 20 lizar” al estudiante como elemento de crítica y oposición  
 21 a la lógica escolar. *Negar* la Escuela lleva a ‘defenderse’  
 22 de ella, a protegerse, a no-colaborar, a obstruir su fun-  
 23 cionamiento opresivo. *Participar* en la dinámica de las  
 24 clases y en el gobierno de los Centros supone ‘afirmar’ la  
 25 Institución, transigir con ella, abdicar de la auto-protec-  
 26 ción. Aquí reside la perversidad de los proyectos “partici-  
 27 pativos”: conceden al sujeto una cierta cuota de ‘poder’,  
 28 de ‘protagonismo’, un cierto margen de ‘autonomía’, in-  
 29 cluso una *sensación de libertad*, a cambio de “insertarlo”





1 en el funcionamiento de la Institución, de “vaporizarlo”  
 2 como agente de la negación de la misma, de des-armarlo  
 3 política e ideológicamente.

4 La ‘participación’ de los trabajadores en los beneficios  
 5 y en la gestión de las empresas lleva, como es sabido, a la  
 6 des-movilización proletaria, a la *reconciliación* de esas dos  
 7 figuras estructuralmente opuestas, con intereses antagó-  
 8 nicos, que son el Empresario y el Obrero. La ‘participa-  
 9 ción’ de los estudiantes en la mecánica de las clases, en  
 10 los procesos de evaluación y en la regencia de los Centros  
 11 aboca, igualmente, a la desmovilización estudiantil, a la  
 12 reconciliación de otro par de figuras estructuralmente en-  
 13 frentadas: la figura del Alumno y la del Profesor. Deleuze  
 14 se ha referido a esta estrategia con un término muy ex-  
 15 presivo: “hipocresía”. Es la hipocresía sustancial de todo  
 16 Reformismo: disimular la privación de libertad, y el  
 17 ejercicio despótico del poder, mediante una ‘concesión’  
 18 mínima y envenenada, un simulacro de protagonismo y  
 19 autonomía. “*No porque se le dé más cuerda al perro, deja*  
 20 *éste de estar atado*”, decía Martín Fierro...

21 \*\*\*

## ¿QUÉ HACER? -LA PREGUNTA CULPABLE

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29

¿Qué hacer, entonces, en la Escuela y contra la Escuela?  
 ¿Cómo y dónde concebir la posibilidad de una «educa-  
 ción libre», ¿Cómo lucha el anti-profesor, ese símbolo del  
 desprecio de toda pedagogía a que aludes en tus escritos?

Por oposición al trabajo de los «educadores», a la prác-  
 tica social de los «profesores», he procurado esbozar en  
 El Irresponsable un paradigma distinto, una ‘estrategia  
 corrosiva’ que exige, más bien, la figura insólita del «anti-  
 pedagogo», del «deseducador », del «contra-profesor». Esta  
 figura no se reconoce ya en las ideas y en la praxis de un  
 Freire, un Blonskij o un Neil. Sintoniza mejor con el gesto  
 de un Groucho Marx que, en *Sopa de ganso*, nombrado Rector,  
 confiesa su intención de que, con él, la Universidad funcione  
 «todavía peor»; con la anti-prédica de un Zaratustra que  
 habla así a sus discípulos: «mi consejo, realmente, es que os  
 alejéis de mí y me evitéis»; con la maravillosa odisea interior  
 de Heliogábalo, el «anarquista coronado» de Antonin Artaud,  
 emperador que se viste de prostituta y se vende por cuarenta  
 céntimos a las puertas de las iglesias cristianas y de los  
 templos romanos...

El paradigma de la irresponsabilidad, que aboca a una  
 práctica criminal de la docencia, exige (decía) la figura del





1 anti-pedagogo, del contra-profesor que no pretende hacer  
 2 nada, «por» los estudiantes, «para» ellos y «en» ellos -nada  
 3 por el ‘bien’ de los alumnos y, de paso, por la ‘mejora’, o  
 4 ‘transformación’ de la sociedad, ningún tipo de hombre  
 5 que modelar... Sólo así cabe concebir la “anti-pedagogía”.  
 6 El Irresponsable lucha ‘contra’ la máquina escolar, y aspira  
 7 a provocar su *avería*. Es un ‘mecánico’ perverso, un des-  
 8 tructor sin escrúpulos, un genio del sabotaje, un artista de  
 9 la descomposición, un maniático del estropicio... Procura  
 10 siempre transgredir la Ley desde fuera de la Moral, rebasar  
 11 el ámbito de la ‘desobediencia inducida’, del ‘ilegalismo  
 12 útil’, para arraigar en el dominio de lo Intolerable, de lo  
 13 Inaceptable, de lo Insoportable -el lugar del crimen en  
 14 la Institución. De ahí su afición al «luddismo», valorado  
 15 como forma legítima de contestación, como insumisión  
 16 absoluta al principio de realidad capitalista, como subver-  
 17 sión simbólica de todo orden coactivo, como negación  
 18 insobornable de la ética del Sistema. El anti-profesor en  
 19 ejercicio, saboteador de la máquina escolar, simpatiza, por  
 20 tanto, con el luddismo de los estudiantes (destrucción del  
 21 «mobiliario escolar»: pupitres, sillas, pizarras y otros ins-  
 22 trumentos de tortura; pero no sólo eso: también el fraude  
 23 en los exámenes, la falsificación de los boletines, la intimi-  
 24 dación de los calificadores, la burla, la chanza, la parodia,  
 25 los motes, el absentismo, ‘reventar’ las clases, empujar  
 26 poco a poco al docente a la neurosis, las pintadas, los  
 27 robos, la risa, la agresión, la insubordinación clamorosa,  
 28 la maledicencia..., formas, todas estas, de resistencia estu-  
 29 dantil, de defensa de la propia subjetividad, del propio

1 «carácter», situado invariablemente en el punto de mira  
 2 de una Escuela por definición policial y de un profesoro  
 3 rado a fin de cuentas mercenario) y lo desarrolla en su  
 4 terreno, importunando y soliviantando al resto de los  
 5 «enseñantes», obstruyendo -o eternizando- los Claustros,  
 6 las Juntas, las Reuniones, coadyuvando al ‘extravío’ de las  
 7 actas, de los documentos, de las cartas, de los ‘papeles’ ofi-  
 8 ciales, saqueando la biblioteca y regalando después los li-  
 9 bros, denunciado a éste o aquel colega por «malos tratos»  
 10 y al Inspector mismo por «incompetente», no tomándose  
 11 jamás en serio ninguna de las palabras proferidas por los  
 12 ‘cargos directivos’ del Centro, permitiéndose todo tipo de  
 13 gestos obscenos y de ‘provocaciones simbólicas’ ante las  
 14 autoridades educativas, exhibiendo desde el principio un  
 15 comportamiento, “inejemplar” y hasta francamente «deli-  
 16 ctivo», riéndose en la cara de todo el mundo y manifes-  
 17 tando sin descanso un brutal olvido de sus ‘deberes’ pro-  
 18 fesionales, dando en todo momento la impresión de no  
 19 temer a nada y de vivir como de paso por la Institución,  
 20 jugando y rompiendo, disfrutando y violentando,... La  
 21 lucha de El Irresponsable contra la Escuela asume así una  
 22 extraña condición, una índole singular, escapadiza, sin duda  
 23 «inmoral» (toda lucha es inmoral), trágica y festiva a la vez,  
 24 abierta a la fantasía, al humor, a la imaginación, al juego,  
 25 a lo gratuito, al gesto, a lo supuestamente absurdo, a lo in-  
 26 comprensible e insuscribible, a lo terrorífico, a lo creativo, a  
 27 lo patético, a lo desquiciante, a lo conmovedor -abierta, en  
 28 una palabra, al arte y a la locura. Parte, en consecuencia, del  
 29 Dolor; y no sabríamos decir hacia dónde apunta...





1 En tanto factor de desescolarización, por otro lado,  
 2 el antiprofesor tiende a borrar la Escuela «en» la Escuela  
 3 misma: en torno a él no hay control de la asistencia, no hay  
 4 programación, no hay temario, no hay asignatura, no hay  
 5 'dinámica' (ni siquiera participativa), no hay examen... En  
 6 realidad, en torno a, él no hay «clase», no hay Escuela. Al  
 7 Irresponsable se le puede ver por los pasillos, por las aulas,  
 8 por los departamentos, no haciendo aparentemente nada  
 9 (sin embargo, siempre está tramando algo, concibiendo  
 10 algún mal, corrompiendo no se sabe qué cosa), como un  
 11 mero «instrumento» al que los estudiantes pueden re-  
 12 currir si les apetece. Así se presenta: desde el punto de  
 13 vista de la transmisión cultural, como un recurso para la  
 14 'autoformación' de los jóvenes, un útil que se puede usar  
 15 o no; desde el punto de vista de la negación del poder,  
 16 como un destructor de la máquina... De todo lo dicho  
 17 se desprende que, por su oposición a la lógica docente,  
 18 por su insumisión a las principales figuras legales de la  
 19 Escuela (asistencia, temario, método, examen, gestión,  
 20 disciplina...), por su propensión al luddismo (así como  
 21 Baudrillard sostuvo «la importancia de los vidrios rotos  
 22 en la protesta obrera», el Irresponsable defiende «el in-  
 23 terés y el sentido del Instituto quemado en la revuelta es-  
 24 tudiantil»), los anti-profesores desarrollan su tarea en un  
 25 ambiente de ininterrumpida «represión administrativa»  
 26 -amonestaciones, denuncias, expedientes, sanciones, etc.-  
 27 y cifran su 'victoria' absoluta, su 'éxito' definitivo, en con-  
 28 quistar la Expulsión. La estrategia. 'corrosiva' se concibe  
 29 como un «recorrido»; tiene un principio y un final: el final

1 que quiere es la Expulsión, única garantía del peligro de su  
 2 lucha, de la verdad de su sublevación. Diría, por último,  
 3 que el paradigma de la irresponsabilidad en la docencia, al  
 4 que me sujeté durante dos años, linda con la experiencia de  
 5 la creación artística (del teatro, si bien de la Crueldad, de  
 6 la poesía, aunque 'maldita'; de la literatura, pero escrita con  
 7 sangre) y es inseparable de un inquietante proceso esqui-  
 8 zofrénico. Halla, sin duda, en el Heliogábalo de Antonin  
 9 Artaud lo más parecido a un 'modelo'...

10 Artaud lo más parecido a un 'modelo'... Después del  
 11 'recorrido' por la «mansión del embrutecimiento» (así de-  
 12 finía Lautréamont la Escuela), queda aún la posibilidad  
 13 de una implicación en los procesos no-institucionales  
 14 de 'educación' y de transmisión cultural: involucrarse en  
 15 la retícula cultural no-estatal (centros sociales, ateneos,  
 16 colectivos, editoriales no-mercantiles, asociaciones de  
 17 un tipo o de otro, etc.), tener que ver con los modos y  
 18 procesos de la auto-educación de la población, con las  
 19 estrategias 'informales' de aprendizaje y socialización de  
 20 la cultura. En mi opinión, la «educación libre» a la que  
 21 te referías se da justamente allí donde acaba la Escuela,  
 22 empieza sólo cuando acaba la Escuela...

\*\*\*

23  
 24  
 25 **¿Cómo considera que se debería desarrollar una lucha,**  
 26 **por parte de los alumnos y de los profesores, desde**  
 27 **dentro del sistema educativo vigente y contra ese mismo**  
 28 **sistema? ¿Se encontraría intrínsecamente ligada al placer**  
 29 **de la destruccióncreación?**





1 Hay una figura que me irrita tanto como la del “edu-  
 2 cador” clásico: la del ‘metodólogo’ de la insurgencia, la  
 3 del ‘experto’ en subversión, el hombre que se juzga facul-  
 4 tado para decirnos cómo debemos y cómo no debemos  
 5 insubordinarnos. Me parece que nadie debería arrogarse  
 6 la función de definir “estrategias correctas”, “tipos eficaces  
 7 de contestación”, “modalidades adecuadas de resistencia”,  
 8 etc. Todo eso desprende un insoportable tufo a *estali-*  
 9 *nismo*, a una curiosa “división del trabajo” en el ámbito  
 10 de la lucha (de una parte, *los que piensan* y se encargan de  
 11 ‘establecer’ los objetivos y las maneras del enfrentamiento,  
 12 la ortodoxia de la rebelión; y, de otra, *los que de verdad se*  
 13 *sUBLEVAN*, la carne cotidiana de cañón, el blanco material  
 14 de las policías y de los jueces...). Por todo esto, *no voy a*  
 15 *responder a tu pregunta*. La lucha de los alumnos es un  
 16 asunto de los alumnos, y yo no voy a permitirme la in-  
 17 famia de pontificar sobre ella. La lucha de los profesores,  
 18 me temo que no existe -yo, al menos, no la conozco... Sólo  
 19 puedo hablar de lo que he sido y de lo que he hecho, a veces  
 20 ‘acompañado’ por otros hombres que tampoco se sentían  
 21 ‘profesores’ y respetaban demasiado a los alumnos como  
 22 para intentar ‘reconducir’ su insurrección. Sólo puedo  
 23 hablar de la lucha de los “anti-profesores”; y ni siquiera  
 24 para ‘proponerla’ como un *modelo*. Soy un cronista de mi  
 25 propia lucha. Tuve la suerte de luchar un día, y hablo de  
 26 ello. Al mismo tiempo, procuro no dejarme engañar por  
 27 las pseudo-luchas de los educadores -particularmente de  
 28 los “profesores reformistas”, de los “enseñantes inquietos”,  
 29 los más mentirosos de todos. No me atañe definir *cómo se*

1 ha de combatir la Escuela; lo mío es ‘mostrar’ una forma  
 2 de insumisión y desenmascarar las *falsas confrontaciones*,  
 3 las batallas amañadas, del Reformismo Pedagógico, de los  
 4 docentes ‘revolucionarios’, de los enseñantes ‘comprome-  
 5 tidos’, de todos aquellos que se *instalan* en el aparato edu-  
 6 cativo (vale decir, en el Prestigio y en la Nómina) y, desde  
 7 esa posición de poder, ‘soldados’ a los fines y a los procedi-  
 8 mientos del Estado, todavía se atreven a presentarse como  
 9 *luchadores anticapitalistas*, o “antiautoritarios”, o “anti-  
 10 sistema”. ¡Terrible hipocresía, la de estos funcionarios de  
 11 la desigualdad y de la opresión que hablan de la necesidad  
 12 de ‘transformar’ la sociedad y proclaman dedicarse a ello  
 13 desde sus puestos mercenarios de trabajo! ¡Terrible enga-  
 14 ñifa, la que arrastra el concepto mismo de una “lucha de  
 15 *los profesores*”! Nadie lucha menos que los profesores: la  
 16 esencia de su práctica consiste en pasar a cuchillo hasta la  
 17 menor raíz de una resistencia legítima...

18 El paradigma de la irresponsabilidad en la Enseñanza  
 19 exige, más bien, la figura del ‘antiprofesor’, del ‘des-edu-  
 20 cador’, del ‘contra-pedagogo’ inejemplar. Y es cierto que,  
 21 desde su radicalismo (violación de la Ley desde fuera de  
 22 la Moral, voluntad de Crimen), desde su explícita afición  
 23 al luddismo, se halla intrínsecamente ligado al *placer* de  
 24 una ‘destrucción’ que es al mismo tiempo ‘creación’... Por  
 25 otra parte, se concibe como un ‘recorrido’; y abomina  
 26 del arraigo, del enquistamiento en el aparato educativo:  
 27 para su *final* quiere la Expulsión. Durante todo el tra-  
 28 yecto, tiende puentes hacia el arte, hacia la imaginación  
 29 crítica, hacia la poesía de la desestabilización. No ‘enseña’



1 a luchar; desengaña de las luchas aparentes... Hay días en  
2 los que me veo tentado de añadir que este paradigma re-  
3 quiere, a la vez, el *privilegio de la locura* y la única *nobleza*  
4 verdadera, que ha sido siempre la *nobleza del dolor*...

5 \*\*\*

6  
7 **¿Cómo cabe caracterizar el “arte de hacer pensar” de que**  
8 **habla en su libro? ¿Por qué anota que esa práctica debería**  
9 **extender su influencia a todos los ámbitos del espacio socio-**  
10 **institucional -fábricas, familias, hospitales, cárceles,...?**

11  
12 Aunque el Irresponsable procura no intervenir en la  
13 conciencia del estudiante, tampoco ignora que, por  
14 la mera lógica de la “exposición” circunstancial a su  
15 discurso, de los “encuentros” que se producen entre él y  
16 el alumnado, siempre quedará un ‘resto’ de influencia, un  
17 ‘poso’ de incidencia sobre la subjetividad de los jóvenes.  
18 Como mal menor, reorienta ese inevitable *residuo de poder*  
19 a fin de que, por una vez, no trabaje para la “divulgación  
20 de la cultura”, para la “transmisión del saber” -eufemismos  
21 cínicos que ocultan, sin más, una labor de *adoctrinamiento*  
22 de la población, de *ideologización* del colectivo escolar,  
23 de difusión de los mitos del Sistema. Lo que busca el  
24 ‘antiprofesor’ es algo muy distinto, y que lo pone a salvo  
25 de los desvelos *proselitistas* todavía perceptibles en las  
26 “Escuelas Alternativas” (aún reconociendo el mérito y  
27 el valor de la obra de Ferrer Guardia, ¿podemos negar  
28 que desde el principio se vio tiznada de un decepcionante  
29 anhelo ‘proselitista?’): busca la provocación intelectual, la

1 *conmoción crítica* del receptor, ese “hacer pensar” a que te  
2 refieres... No se presenta como el portador privilegiado  
3 de un conjunto de ‘verdades’ desenmascaradoras,  
4 desmitificadoras, explosivas -de hacerlo así no podría  
5 sustraerse a la lógica *adoctrinadora*-, sino como un *artista*  
6 *de la descomposición de las certidumbres*, un gran suscitador  
7 de la “expectación reflexiva”.

8 He dicho “artista” porque esta meta difícil del *hacer*  
9 *pensar* no está al alcance de una determinada ‘metodo-  
10 logía científica’, no puede ser garantizada por ningún  
11 sistema pedagógico, por ninguna propuesta didáctica. La  
12 Didáctica, lo Pedagógico y el Cientificismo, a pesar de sus  
13 declaraciones auto-justificativas, han perseguido siempre  
14 la *impregnación ideológica* de la sociedad, la conversión de  
15 la “ideología dominante” en *sentido común*, en *conciencia*  
16 *anónima*, en *verosímil popular*. Gramsci, Horkheimer,  
17 Barthes y Althusser han aludido convincentemente a este  
18 efecto ‘ideologizador’ de las prácticas científicas y cultu-  
19 rales... “Hacer pensar” no es un objetivo que de verdad  
20 interese a tales prácticas; ni siquiera estaría en sus manos,  
21 en el caso insólito de que un día se sublevaran contra sus  
22 señores, el Estado y el Capital. Sólo al arte le ha sido con-  
23 cedido ese poder fascinante de sembrar la desconfianza  
24 y movilizar las energías intelectuales del receptor. Sólo  
25 el arte puede llevarnos a aquel “adiestramiento en el ol-  
26 vido de lo ajeno y en el placer de la opinión personal,  
27 regreso a las primeras preguntas y a las respuestas que no  
28 se han dado, reconquista de la afirmación *huérfana* y del  
29 primitivo orgullo de hablar por uno mismo” a que aludía





1 en mi ensayo. La mejor literatura, la pintura y la escultura  
 2 no-complacientes, el teatro *más cruel*, incluso el cine consi-  
 3 ciente de su especificidad, han conseguido manifiestamente  
 4 ese efecto... Por ello hablaba de un “*arte del hacer pensar*”;  
 5 y por ello el Irresponsable se aleja de la docencia y atenta  
 6 contra la Escuela *por los caminos de la creación artística*.

7 Considero que este propósito de no ‘infundir’ un  
 8 determinado pensamiento, de no ‘inculcar’ un sistema  
 9 ideológico dado, y, a la vez, sembrar el principio de des-  
 10 confianza, la *vocación de disentir*, es el único que mere-  
 11 cería la pena generalizar por el resto de las instituciones  
 12 sociales y de los espacios de dominación, familias, hos-  
 13 pitales, manicomios, cárceles, fábricas, cuarteles, etc. En  
 14 todos estos recintos, la lógica implacable de la *repetición*  
 15 *del saber* (saber psicológico, saber médico, saber sindical,  
 16 saber penal, etc.), habiendo forjado ya una *ideología pro-*  
 17 *fesional* -ese discurso empobrecido y empobrecedor de  
 18 los médicos, los psiquiatras, los sindicalistas, el funcio-  
 19 nariado de prisiones,...-, un endurecido *sentido común*  
 20 *laboral*, sólo puede combatirse desde aquella invitación,  
 21 artísticamente inducida, a una “búsqueda del discurso  
 22 virginal y de la interpretación salvaje, del relato que no  
 23 se moverá más al abrigo de la *cita* porque querrá retornar  
 24 a la indefensión de la piel desnuda y sabrá agradecer el  
 25 estímulo del frío verdadero”- y no mediante el simple  
 26 enfrentamiento con un conjunto ‘adverso’ de postulados  
 27 ideológicos y de aseveraciones doctrinales supuestamente  
 28 ‘críticas’. “Hacer pensar”: parece sencillo, pero es hoy lo  
 29 más difícil del mundo...

1 No nos gusta estar de brazos cruzados; y, mientras llega  
 2 el anhelado cambio, ¿qué podemos hacer?

3  
 4 Para empezar, no volver a formular esa pregunta. No volver  
 5 a plantearla porque, en rigor, nadie tiene derecho a respon-  
 6 derla. Sobran ya los “metodólogos de la lucha” que nos se-  
 7 ñalan los caminos y los modos de la contestación; sobra  
 8 la Vanguardia Ilustrada; sobran los “especialistas en resis-  
 9 tencia social”; sobran las “minorías esclarecidas” que creen  
 10 saber lo que se debe hacer en este mientras tanto. Se acabó,  
 11 por fortuna, el tiempo de los Catecismos Revolucionarios,  
 12 de las Sagradas Escrituras de la Rebeldía, de la Estrategias  
 13 Objetivamente Correctas y de los pedantes que se afanaban  
 14 en responder a la pregunta leninista –“¿qué hacer?”.

15 Estamos solos, en este “mientras tanto”. Y somos autó-  
 16 nomos. Ninguna “luz” vendrá de fuera...

17 Lo que decidáis hacer es asunto vuestro: no me permitiré  
 18 la infamia de recomendaros nada. Bastante tengo con pro-  
 19 curar orientarme en estas tinieblas mías de la contradicción  
 20 y vislumbrar los medios de mi propia e incierta lucha...

21 \*\*\*

22  
 23 **Algunos pensamos ser futuros maestros... ¿Qué consejo**  
 24 **podrías darnos?**

25  
 26 Ningún consejo. O, a lo sumo, el de Zaratustra: “Mi con-  
 27 sejo, realmente, es que os alejéis de mí y me evitéis”.

28 Pero sí que me gustaría alertaros sobre un peligro que  
 29 os va a acechar de inmediato: el peligro del autoengaño,



1 de la autojustificación, de la racionalización de una prác-  
2 tica infame y un empleo mercenario. Ya debéis saber que  
3 vais a ser contratados por el poder, por el Capital y por  
4 el Estado, para llevar a cabo los cotidianos y terroríficos  
5 “trabajos sucios” sobre la subjetividad de los jóvenes; ya  
6 debéis saber que, como Faustos menores, vais a vender  
7 vuestra alma al Diablo. Os redimiría de algún modo que,  
8 en ese trance, manchadas las manos y alquilada la con-  
9 ciencia, por lo menos no os engañaseis...

10 Ojalá pudierais no existir. Ojalá pudiéramos no existir.  
11 Me temo que, andando el tiempo, la culpabilidad y el  
12 patetismo os hará exclamar aquello que también yo repito  
13 y me repito: “vivo en el cráter de un volcán y, de vez en  
14 cuando, amenazo con irme”...

15  
16 **¿Es posible una práctica “anarquista” de la docencia?**  
17 **¿En qué sentido Heliogábalo, el “anarquista coronado”**  
18 **de Antonin Artaud, se ha constituido, como reconoces,**  
19 **en el inspirador de *El Irresponsable*, tu prototipo de anti-**  
20 **profesor en ejercicio?**

21  
22 La práctica anti-pedagógica, anti-profesoral, de *El*  
23 *Irresponsable* ha tomado en parte como modelo, ciertamente,  
24 a Heliogábalo, el “anarquista coronado” de  
25 Antonin Artaud...

26 Así como Heliogábalo es un “anti-emperador” que  
27 ejerce, aparentemente, de emperador; el Irresponsable es  
28 un “anti-profesor” que, según dicen, se dedica a la ense-  
29 ñanza. Así como aquél cuestiona todo el orden político-

1 social, y moral, del Imperio Romano; éste atenta contra  
2 el Orden de la Escuela y la ‘ética’ educativa. Así como  
3 Heliogábalo no tiene “nada” que hacer por sus súbditos  
4 y, en el fondo, sólo los contempla como ‘público’; el  
5 Irresponsable “nada” hace *por* sus alumnos, en quienes a  
6 menudo no sorprende más que a unos ‘espectadores’. Así  
7 como aquél introduce el teatro y la poesía en el trono de  
8 Roma (*contra* el trono de Roma); éste concibe su práctica  
9 corrosiva como ejercicio de la creación artística. Así como  
10 se pudo decir de aquél que estaba “loco”, se podrá consi-  
11 derar que a éste la esquizofrenia lo constituye. Así como  
12 Heliogábalo, según Artaud, no fue “un loco”, sino un “li-  
13 bertario”, y un “libertario” irrespetuoso, en lucha contra  
14 el Sistema desde la cúpula del mismo; el Irresponsable,  
15 en mi opinión, es mucho más que “un esquizo”, y su tra-  
16 bajo responde exactamente a lo que cabría esperar de una  
17 práctica “antiautoritaria” de la docencia, vuelta contra el  
18 hecho mismo de la docencia. Y así como aquél “se hizo  
19 asesinar” para poner punto y final a su terrible odisea inter-  
20 rior, éste pretende “hacerse expulsar” para que el aparato  
21 no encuentre nunca la forma de ‘integrarlo’.

22 “En la primera reunión un poco solemne, Heliogábalo  
23 (nos cuenta Artaud) pregunta brutalmente a los grandes  
24 del Estado, a los nobles, a los senadores en disponibilidad,  
25 a los legisladores de todo tipo, si también ellos han co-  
26 nocido la pederastia en su juventud, si han practicado la  
27 sodomía, el vampirismo, el sucubato, la fornicación con  
28 animales, y lo hace en los términos más crudos. Desde  
29 aquí vemos a Heliogábalo maquillado, escoltado por sus



1 queridos y sus mujeres, pasando en medio de los vejes-  
 2 torios. Les palmorea el vientre y les pregunta si también  
 3 ellos se han hecho encular en su juventud... ‘Y éstos -co-  
 4 menta el historiador Lampridio-, pálidos de vergüenza,  
 5 agachan la cabeza bajo el ultraje, ahogando su humilla-  
 6 ción.’” El Irresponsable apoya su mano en el hombro de  
 7 sus ‘compañeros’, les guiña un ojo y les pregunta: “¿Qué?  
 8 ¿A cuantos os habéis *cargao* esta vez? ¿A casi toda la clase?  
 9 ¡Eso está bien, toda la clase suspensa! ¡Así se hace!”.  
 10 Heliogábalo se viste de prostituta y se vende por cuarenta  
 11 céntimos a las puertas de las iglesias cristianas y de los  
 12 templos paganos. Atenta así contra la figura misma del  
 13 Emperador, contra la ‘dignidad’ del trono -y contra la  
 14 religión, contra la moral... Un “anti-profesor” disfrutó en  
 15 secreto el día en que sus alumnos, poniéndole una na-  
 16 vaja de afeitar en la garganta, le sugirieron que *ésa* era la  
 17 manera correcta de ‘consensuar’ las calificaciones. Como  
 18 dio a todo el mundo “sobresaliente” (y había ‘razones’  
 19 para ello: la navaja estaba muy afilada), los muchachos,  
 20 apiadándose de él, se limitaron a afeitarle el bigote y la  
 21 perilla. Dando lugar a esto, *haciéndolo posible* consiente-  
 22 mente, el anti-profesor atenta contra la figura misma del  
 23 Educador y contra la supuesta ‘dignidad’ de su función  
 24 -y, de paso, atenta contra el examen, contra la califica-  
 25 ción, contra la ‘ética’ escolar... Al poco tiempo de llegar a  
 26 Roma, Heliogábalo echa a los hombres del senado y pone  
 27 mujeres en su lugar. Nombra a un bailarín a la cabeza de  
 28 su guardia pretoriana; y sitúa en puestos de alta respon-  
 29 sabilidad a un muletero, a un vagabundo, a un cocinero,

1 a un cerrajero. Elige, en fin, a sus ministros por la enor-  
 2 midad de su verga... Heliogábalo, dice Artaud, “trastorna  
 3 el orden establecido, las ideas recibidas, las nociones co-  
 4 munes de las cosas. Realiza una anarquía minuciosa y muy  
 5 arriesgada, puesto que se descubre a la vista de todos. Se  
 6 juega la piel, para decirlo en pocas palabras. Y esto es cosa  
 7 de un anarquista valeroso.” Un ‘irresponsable’, en cierta  
 8 ocasión, recogió a un vagabundo borracho de la autovía  
 9 y, retribuyéndole con mil duros, lo nombró su sustituto  
 10 para las clases de “ética” de la jornada. Hizo lo mismo  
 11 más tarde con una extraña ama de casa, adúltera y es-  
 12 quizofrénica; y con un joven ‘inejemplar’, ex-presidiario,  
 13 ex-desertor, delincuente en activo... Heliogábalo había  
 14 proyectado -cuenta el historiador Lampridio- “establecer  
 15 en cada ciudad, en calidad de prefectos, a gente cuyo  
 16 oficio sería *corromper a la juventud*. Roma habría tenido  
 17 catorce; y lo habría hecho, si hubiera vivido más tiempo,  
 18 decidido como estaba a enaltecer lo más abyecto y hacer  
 19 honorables a los hombres de las profesiones más bajas.” El  
 20 anti-profesor detesta a los “delegados de curso” serios y ra-  
 21 zonables; prefiere instituir, en su lugar, “comités de fuga”  
 22 enloquecedores, destemplantes. De entre los alumnos,  
 23 le indignan los ‘aplicados’, los ‘estudiosos’, los ‘responsa-  
 24 bles’; y tiende a simpatizar con los ‘inasimilables’ y los  
 25 ‘revienta-clases’. Como señala Artaud, “es fácil culpar a la  
 26 locura y a la juventud por todo aquello que, en el caso de  
 27 Heliogábalo, no es más que el rebajamiento sistemático  
 28 de un orden, y responde a un deseo de desmoralización  
 29 concertada. En Heliogábalo veo no a un loco, sino a un





1 insurrecto. Su insurrección es progresiva y sutil, y primero  
 2 la ejerce contra sí mismo.” Profundizando en esta empresa  
 3 de desorganización moral, de degradación de los valores,  
 4 el anti-emperador hace cosas difíciles de ‘interpretar’, de  
 5 ‘asumir’, de aprehender ‘racionalmente’: castra a buena  
 6 parte de los parásitos de la Corte, nobles, consejeros, po-  
 7 tentados, etc., y arroja sus miembros, junto con granos de  
 8 trigo, en pequeñas bolsas, desde las torres de su Palacio,  
 9 el día de las fiestas del dios Pitio. “Nutre a un pueblo cas-  
 10 trado”, interpreta Artaud... También los anti-profesores,  
 11 en su lucha contra la moral educativa, en su práctica co-  
 12 rrosiva, hacen cosas difíciles de ‘justificar’, como sustraer  
 13 los estúpidos maletines de sus ‘compañeros’, atormentar  
 14 meditadamente a los ‘directores’ de los Centros, embozar  
 15 los desagües de los lavabos, pegarle fuego a las Actas de  
 16 Evaluación o sabotear las reuniones del Consejo Escolar...  
 17 Ahora bien, no suelen *equivocarse* de objeto: no suelen  
 18 ‘afectar’ a los alumnos. Se puede decir de ellos lo que dijo  
 19 Artaud a propósito de Heliogábalo: “Su tiranía sangui-  
 20 naria, que jamás se equivocó de objeto, nunca afectó ni  
 21 atacó al pueblo. Todos aquellos a quienes Heliogábalo  
 22 envía a galeras, castra o flagela, los extrae de entre los aris-  
 23 tócratas, los nobles, los pederastas de su corte personal,  
 24 los parásitos de palacio...” Heliogábalo, en fin, introduce  
 25 el teatro y la poesía libres en el trono de Roma: “Su pasión  
 26 por el teatro y la poesía en libertad se manifestó especial-  
 27 mente con ocasión de su primer casamiento. A su lado, y  
 28 durante todo el tiempo que duró el rito romano, colocó  
 29 a una decena de energúmenos borrachos, que no dejaban

1 de gritar: ‘¡Perfora! ¡Introduce!’), ante el gran escándalo  
 2 de los cronistas de la época, que omiten describirnos las  
 3 reacciones de su novia.” El Irresponsable, por su parte,  
 4 cuando toma la palabra en la Institución no lo hace para  
 5 ‘exponer’, para ‘ilustrar’, para ‘formar’; sino, dentro de las  
 6 coordenadas del Teatro de la Crueldad, para ‘crear’, ‘es-  
 7 tremecer’, invitar a la risa o al llanto, configurar una obra  
 8 artística que debería conservar el poder de *herir*...

9 Desde una perspectiva de “negación del Sistema”, de  
 10 rechazo del Capitalismo, todo profesor franco consigo  
 11 mismo en medio de su insumisión, insobornable, ha de  
 12 reconocerse en posición de *anarquista coronado*. La fi-  
 13 gura del Educador, del Enseñante, del Profesor, es, en sí  
 14 misma, una figura de poder, una figura autoritaria. Por  
 15 ello, un profesor genuinamente “crítico”, capaz de una  
 16 despejada “autopercepción”, debe negarse en primer lugar  
 17 a sí mismo como engendro del poder y fuente de la au-  
 18 toridad; debe “auto-destruirse” al modo de Heliogábalo,  
 19 ejercer contra lo que representa, de-sacralizarse, cons-  
 20 truirse como anti-profesor ‘magistral’, contra-educador  
 21 inadmisibile, *ridículo*. En cierto sentido, ha de convertirse  
 22 en “víctima” de sus alumnos. De lo contrario, se adhiera a  
 23 la ideología que se adhiera, continuará funcionando como  
 24 propagandista psíquico del Sistema, agente *dominado* de  
 25 la Dominación, modelo de autoridad y de jerarquía, lo  
 26 mismo en el aula que en el bar, no menos en la calle que  
 27 en el Centro...

28 Todo esto lo sabe el Irresponsable, que aspira a que  
 29 algún día se pueda decir de él lo que Antonin Artaud





1 sostuvo a propósito de su maravilloso, y quizás soñado,  
 2 “antiemperador”: “Se ensaña sistemáticamente, ya lo he  
 3 dicho, en la destrucción de todo valor y de todo orden(...).  
 4 Y es aquí donde se le ve palidecer, donde se le ve temblar,  
 5 en busca de un brillo, de una aspereza a la que aferrarse  
 6 ante la horrorosa fuga de todo. Es aquí donde se mani-  
 7 fiesta una especie de anarquía superior, en la que arde su  
 8 profunda inquietud; y corre de piedra en piedra, de brillo  
 9 en brillo, de forma en forma, de fuego en fuego, como si  
 10 corriera de alma en alma, *en una misteriosa odisea interior*  
 11 *que nadie ha vuelto a emprender después de él.”*

12 \*\*\*

## PEDAGOGÍA ¿LIBERTARIA?

### ¿Puede la pedagogía libertaria suministrar los funda- mentos teórico-prácticos de una Nueva Escuela deseable?

Llegados a este punto, me veo obligado a mostrar mi cara  
 más *antipática*... Me parece que la Nueva Escuela “oficial”  
 del mañana, la Escuela Reformada de la “postdemocracia”,  
 se va a nutrir precisamente de los fundamentos y las técni-  
 cas de las escuelas libertarias contemporáneas -simulacro de  
 ‘libertad’ en las aulas, ‘participación’ de los alumnos en el  
 gobierno de los Centros y en la dinámica de las clases, in-  
 visibilización del poder profesoral, etc. Y que, de ese modo  
*sutil, blando, alumnista*, se capacitará para satisfacer “mejor”  
 los requerimientos político-ideológicos y psicosociológicos  
 del Sistema. Y, con esta idea, que contraviene los presu-  
 puestos y las prácticas de las llamadas “Escuelas Libres” (tipo  
 ‘Paideia’), no me sitúo, en absoluto, fuera del movimiento  
 anarquista -en todo caso, me distancio de una fracción del  
 mismo, ‘constructivista’ en el dominio pedagógico.

En la actualidad, las sensibilidades ácratas ante el  
 problema de la Escuela se bifurcan en dos grandes orien-  
 taciones: para unos, se trata de “inventar” una Nueva  
 Escuela, radicalmente distinta a la “oficial”, aprovechando  
 el legado de Ferrer Guardia, de los pedagogos libertarios





1 de Hamburgo, de experiencias como la de ‘Summerhill’,  
 2 etc. Esta es la opción *constructivista...* Para otros, por el  
 3 contrario, el mal radica en la ‘forma’ misma, en la Escuela  
 4 en sí, en el hecho de la escolarización “obligatoria” (y  
 5 en el prejuicio subyacente de que “para *educar* es neces-  
 6 sario *encerrar*”). Desde esta perspectiva, toda ‘reforma’  
 7 de la Escuela y toda ‘invención’ de una Nueva Escuela  
 8 (por muy “libre” que se predique) sirve a los intereses del  
 9 Estado y del Capital, y sólo propende una optimización  
 10 del rendimiento político e ideológico de la Institución.  
 11 Esta es la opción *desescolarizadora*, avalada por autores  
 12 como Illich y Reimer, entre otros. Hombres y mujeres  
 13 anarquistas se rompen hoy la cabeza procurando diseñar  
 14 una Escuela no-opresiva, no-autoritaria, no-domestica-  
 15 dora; y, al mismo tiempo, otros hombres y mujeres no  
 16 menos anarquistas luchan por arrancar sus hijos de las  
 17 garras de la Escuela y proveerles de la educación que ne-  
 18 cesitan sin transigir por ello con el “encierro” -educación  
 19 por la familia, educación en la comuna, colectividad  
 20 educadora, auto-educación,... Durante estos últimos  
 21 meses he tenido ocasión de conversar con partidarios de  
 22 una y otra corriente: compañeros libertarios involucrados  
 23 en experimentos pedagógicos anti-autoritarios (“Escuelas  
 24 Libres”, “Escuelas Convivenciales”, etc.); y compañeros  
 25 anarquistas empeñados en hacer viable, para sus hijos en  
 26 primer lugar, aquella *educación sin Escuela...*

27 Yo trabajo en la línea de una crítica radical de la  
 28 Escuela, de todo tipo de Escuela; y no puedo simpatizar  
 29 por ello con los afanes “constructivistas”. Gusto de pre-

sentarme como un “anti-profesor”, un “desescolarizador”. 1  
 Apunto hacia un nuevo ejercicio político de la *corrosión* 2  
 en la Enseñanza, hacia la culminación, como te decía, de 3  
 un ‘recorrido’ subversivo, incordiante, empeñado en la 4  
*conquista de la Expulsión*. Y soy partidario de un fomento 5  
 consciente, sistemático, infatigable, de los distintos me- 6  
 dios e instrumentos de la *auto-educación* de la juventud 7  
 -formas de transmisión de la cultura, de socialización 8  
 del saber, independientes de la Escuela, desligadas del 9  
 Estado, como los ateneos, las distribuidoras, los colec- 10  
 tivos, las bibliotecas alternativas, las revistas y las edito- 11  
 riales no-capitalistas, etc. Hay, al margen de la Escuela, 12  
 un vasto campo de recursos para la auto-educación de 13  
 la juventud, de la población, que garantizan hoy la po- 14  
 sibilidad de una transmisión no-vigilada de la cultura. 15  
 Procuero implicarme en ese proceso, apoyar en la medida 16  
 de mis posibilidades el nacimiento y la consolidación de 17  
 estas entidades culturales hostiles al aparato del Estado, 18  
 y favorecer una expansión de los medios y las ocasiones 19  
 para el aprendizaje *informal*, para la divulgación noins- 20  
 titucional de los conocimientos. No soy un iluso: no es- 21  
 pero milagros de esta *pequeña retícula cultural no-escolar*. 22  
 Pero, en mi opinión, nada cabe esperar de las experiencias 23  
 escolares alternativas, nada desde el punto de vista de la 24  
 ‘resistencia’ anticapitalista... Mi corazón me dice que “lo 25  
 libertario” en la Escuela no es ‘reformularla’ y ‘preservarla’, 26  
 sino ‘convulsionarla’ y ‘abandonarla’. 27

\*\*\*





1 ¿Cuál sería el ideal de Escuela para ti? ¿Existiría?

2

3 Una escuela sin maestros, sin profesores, sin educadores.

4 Una escuela sin alumnos...

5 La “maldad” de la escuela no reside, por así decirlo,  
6 en la arquitectura, sino en la posiciones de subjetividad  
7 que prescribe, en las prácticas sociales que la recorren. Allí  
8 donde hay un “profesor”, y un “alumno” se le acerca, en  
9 el aula o en el bar, en el pasillo o en la calle, se reanuda  
10 la “clase”, se da “escuela”. El profesor es una escuela am-  
11 bulante, esté donde esté, de día y de noche, los lunes lo  
12 mismo que los domingos...

13 Sin profesores y sin alumnos (por tanto, sin horarios,  
14 asignaturas, exámenes,...), la estructura física de la escuela  
15 recupera su inocencia: pasa a ser un útil, una herramienta,  
16 un medio para la auto-educación de la juventud, un de-  
17 pósito de materiales culturales,...

18 Lo terrible es que toleremos la existencia de “educa-  
19 dores”. Cifro mi ideal en un exterminio casi apocalíptico  
20 de toda esa plaga de maestros, profesores, enseñantes, pe-  
21 dagogos, educadores y otros sojuzgadores de la juventud.

22 \*\*\*

23

24 **Durante la II República, en todos los pueblos de la pro-**  
25 **vincia de Sevilla en los que había arraigado la C.N.T.**  
26 **existía, auspiciada por esta organización, una Escuela.**  
27 **Según el relato de nuestros viejos, en ella eran los pro-**  
28 **prios trabajadores los que abordaban y exponían, de**  
29 **forma rotativa y en función de la época, los temas que**

1 despertaban su interés. Sin maestros profesionales y en  
2 la abolición del dualismo profesor/alumno, estas “es-  
3 cuelas” (que, por su precariedad, hoy no se considerarían  
4 dignas de tal nombre) aparecían como auténticos refu-  
5 gios de la transmisión cultural no regulada por el Estado,  
6 verdaderas herramientas para la auto-educación de los  
7 trabajadores... ¿Qué opinión te merece este modelo, tan  
8 alejado de las prácticas ‘docentes’ contemporáneas?

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 No conozco el asunto lo suficiente como para poder res-  
11 ponder a tu pregunta. Te diré sólo una cosa: no tengo  
12 nada que objetar a las experiencias ‘educativas’ que  
13 arraigan de forma deliberada en *lo informal*, que no se  
14 institucionalizan, que no se miran en el “espejo” de la  
15 Escuela (con su reparto de funciones; sus profesores y sus  
16 alumnos, separados y delimitados; su control de la asis-  
17 tencia; sus temarios prescritos; sus ‘exámenes’, de un tipo  
18 o de otro; su afán adoctrinador, su obsesión proselitista;  
19 su exigencia del ‘encierro’, de la ‘clausura’, de las cuatro  
20 paredes insuperables; sus ‘reglamentos de orden interno’;  
21 etc.). En la medida en que la experiencia educativa de que  
22 me hablas no calcara el modelo de la Escuela, no se des-  
23 viviera por obtener el beneplácito del Estado, y constitu-  
24 yese en sí misma un “factor de desescolarización”, cuenta  
25 con toda mi simpatía, con mi adhesión. Pero nunca po-  
26 demos excluir la otra posibilidad: que, aún al amparo de  
27 una ideología anticapitalista, y en un contexto ‘revolu-  
28 cionario’ o ‘post-revolucionario’, se re-institucionalice la  
29 vieja Escuela de siempre, la Escuela burguesa, la Escuela

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29



1 del Capitalismo, como ocurrió en la URSS con las “colo-  
2 nias educativas” de Makarenko...

3 \*\*\*  
4

5 **Para finalizar, ¿qué opinión te merecen los esfuerzos de**  
6 **determinados padres, profesores y padres/profesores que,**  
7 **desde los márgenes del sistema, intentan desarrollar mo-**  
8 **delos alternativos de educación, de inspiración libertaria?**  
9

10 Yo trabajo en la crítica del Reformismo Pedagógico, y las  
11 experiencias a que te refieres (las llamadas *Escuelas Libres*,  
12 tipo “Paideia”) no constituyen, en mi opinión, más que  
13 una formulación, una modalidad, de ese ‘reformismo’.  
14 Como anti-profesor, como anti-pedagogo, como desesco-  
15 larizador, no puedo solidarizarme con los modelos “alter-  
16 nativos” de que me hablas, que tienden todavía a legitimar  
17 las figuras -para mí odiosas- del Maestro, de la Escuela, del  
18 Saber Pedagógico. A mí me interesa la ‘destrucción’ de la  
19 Escuela, no la ‘invención’ de una Escuela Nueva que, por  
20 muy “libre” que se presente, coincide casi exactamente, en  
21 sus rasgos de fondo, con la Escuela de siempre -las dife-  
22 rencias son sólo ideológicas, o retóricas. Todo cuanto he  
23 sostenido en contra del Reformismo Pedagógico resulta  
24 aplicable, p. ej., para el caso de “Paideia”, en la que no  
25 consigo ver más que un poco de cristianismo (no asu-  
26 mido, por supuesto) y un mucho de estalinismo. ¿Hay  
27 en “Paideia” *también* anarquismo? Yo creo que no. Hoy  
28 por hoy, me represento a “Paideia” como una *escuela*  
29 *confesional privada, una organización para-estatal* que no

1 supone el menor peligro para el Sistema. A estas conclu-  
2 siones me abocó la lectura de los “Manifiestos de Verano”  
3 de dicha Institución...  
4

5 \*\*\*  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29



## IMPLICACIONES

A menudo se alega que la resistencia anticapitalista debe “apoderarse” del Lenguaje. Pero ¿de qué forma? ¿Elaborando uno propio? ¿O arrebatándoselo, de un modo o de otro, no acierto a ver la manera, a sus poseedores?

En este asunto yo soy bastante más pesimista. Me parece que hace mucho tiempo que el Lenguaje *se apoderó de nosotros*, hasta el punto de que hoy ya no somos más que *las palabras que nos hablan*. Somos hablados por el Lenguaje; y lo peor de todo es que ese lenguaje *encarnado en nosotros* es un lenguaje discriminador y segregador, que arrastra la mácula de la dominación, del sexismo, de la xenofobia, del exterminio de la diferencia,... Nietzsche fue uno de los primeros en advertirlo, con una observación certera, fulminante: “*Me temo que nunca nos desembarazaremos de Dios, pues todavía creemos en la Gramática*”. También le pertenece una frase inequívoca, que señala el origen de todos estos *males del lenguaje*: “Desde siempre ha estado, entre las prerrogativas del Señor, *la de poner nombres a las cosas*”. De alguna forma, con estas dos referencias del “viejo martillo filosófico”, ya está casi todo dicho acerca de la perversidad del Lenguaje: teniendo su origen en la desigualdad y en la dominación de unos hombres por otros, en la violencia y en el ejercicio



1 del poder, es ya todo su cuerpo el que se halla infectado,  
 2 corrompido, y no sólo la semántica. La responsabilidad del  
 3 Lenguaje en la reproducción de la dominación no deriva  
 4 sólo del “significado” de las palabras que proferimos coti-  
 5 dianamente, de sus connotaciones ‘belicistas’ o ‘racistas’,  
 6 de las implicaciones ‘sexistas’ de ésta o aquélla terminación;  
 7 es también -y sobre todoun asunto de orden *sintáctico*, de  
 8 orden *gramatical*. Desde su misma raíz, el Lenguaje está  
 9 investido de odiosos efectos de poder y de segregación. Es  
 10 tan profundo su mal, que ya no admite *reforma*. Por aña-  
 11 didura, las condiciones sociales y políticas en que se des-  
 12 envuelve nuestra existencia contemporánea aseguran que  
 13 todo *otro lenguaje* que podamos inventar acusará semejantes  
 14 deficiencias, la misma sustancial *malevolencia*. No está en  
 15 nuestro poder elaborar, de un día para otro, un *lenguaje libre*  
 16 *de culpa*. Nuestra sociedad está enferma, nuestro corazón  
 17 podrido, de las relaciones de poder y de explotación no es-  
 18 capa ya ni el más olvidado de nuestros órganos,... Cualquier  
 19 lenguaje que seamos capaces de concebir se verá afectado  
 20 (constituido) por este poso de la barbarie y de la explotación  
 21 que no logramos sacudirnos. Más aún: será un *arma*, un  
 22 instrumento, de esa barbarie y de esa explotación...

23 ¿Qué hacer, entonces? Prefiero que cada cual responda  
 24 a esta cuestión *a su manera*. Unos se dedicarán a ‘marcar’  
 25 el lenguaje con signos que constantemente delaten la ini-  
 26 quidad de sus intenciones y la bajeza de sus orígenes (co-  
 27 rregirán las terminaciones, invariablemente ‘masculinas’, o  
 28 las complementarán con las femeninas correspondientes;  
 29 borrarán determinados vocablos de su léxico y los susti-

1 tuirán por ‘otros’ menos *nocivos*; etc.). Y es ésa una em-  
 2 presa loable, con la que resulta imposible no simpatizar.  
 3 Pero es una empresa *insuficiente*... Otros procurarán ‘des-  
 4 truir’ en sus obras este Lenguaje *sucio* que nos asfixia, des-  
 5 membrándolo, invirtiéndolo, pervirtiéndolo,... Y es éste  
 6 un “gesto” que no carece de interés, sin duda saludable.  
 7 Pero *sólo un gesto*, una metedura de dedos en el ojo del  
 8 Lenguaje, acción tan atrevida como *insuficiente*. Algunos  
 9 *no harán nada*, y seguirán utilizando resignadamente  
 10 un Lenguaje contra el que, a fin de cuentas, acumulan  
 11 los mismos cargos que contra el Trabajo, la Familia o la  
 12 Casa. Y ¿quién va a lanzar contra ellos la primera piedra  
 13 de la desaprobación, si todos bajamos cotidianamente la  
 14 cabeza ante algo o alguien y por desgracia sabemos de ‘re-  
 15 signaciones’ varias? Yo he optado por recorrer el Lenguaje  
 16 armado de intenciones insumisas, desangrándolo de me-  
 17 táforas y enfrentándolo sin descanso a las *miserias* de su  
 18 condición servil. Y es el mío un proceder también *insufi-*  
 19 *ciente*, en alguna medida *resignado*, probablemente poco  
 20 más que un gesto... Pero ‘creo’ en esta lucha *contra* el len-  
 21 guaje y *en* el lenguaje, *con* el lenguaje y *por* el lenguaje;  
 22 ‘creo’ aún -no sé hasta cuándo- en la necesidad de una  
 23 *escritura* sublevada...

\*\*\*

### ¿Por qué hay que ser irresponsable?

La noción de “responsabilidad” se desprende de un con-  
 cepto metafísico de Hombre.





1 Exige, en primer lugar, el postulado de la unicidad de  
 2 la conciencia, de la identidad e inalterabilidad sustancial  
 3 del sujeto. Presupone, también, que al individuo le cabe,  
 4 en medida suficiente, una libertad real de obrar, una auto-  
 5 nomía concreta en el escenario histórico. Sin embargo, a  
 6 partir del desplazamiento epistemológico operado por las  
 7 tesis de Marx, Freud y Nietzsche, como señalara Foucault,  
 8 esa concepción logocéntrica se ha visto definitivamente  
 9 desacreditada. ¿Cómo responder de mis actos si desco-  
 10 nozco a casi todos los hombres que soy (esa pluralidad  
 11 contradictoria que me constituye), si mi subjetividad es  
 12 un conflicto y un devenir, un descentramiento y una dis-  
 13 persión radicales, una danza errática de desgarramientos  
 14 y escisiones? ¿Cómo responder si aparecemos tal meras  
 15 marionetas de las circunstancias sociales, productos de lo  
 16 históricamente dado, si somos “pensados”, “hablados” y  
 17 “movidos” por la sombría organización de lo real, dibujo  
 18 en la arena de la playa que borra la primera ola, hojarasca  
 19 a merced de cualquier viento?

20 Por añadidura, el concepto de “responsabilidad”, ins-  
 21 tituido sobre esa mentira trascendental, ha sido utilizado  
 22 durante siglos por la Moral dominante, alojándose en el  
 23 principio de realidad capitalista, en el “sentido común”  
 24 de la clase política, en el “verosímil ético”, como diría  
 25 Barthes, de los poseedores y de las poblaciones integradas.  
 26 De su mano, se nos ha querido educar en la obediencia  
 27 axiológica y en la subordinación psíquica, en la acepta-  
 28 ción de un código onto-teo-teleológico reclutado para la  
 29 salvaguarda de lo existente; con su ayuda, se logró adies-

1 trarnos en la repugnante disciplina de la auto-constric-  
 2 ción y la auto-vigilancia, en una indefnida “rendición de  
 3 cuentas” ante un espejo interior en el que se reflejan sin  
 4 descanso las más odiosas figuras de la policía social anó-  
 5 nima (Horkheimer).

6 Lejos de ese dominio de embustes para-religiosos y ase-  
 7 chanzas represivas, lanzando cabos a la creación artística  
 8 y al juego que desmitifica, a la poesía de la destrucción  
 9 en suma, la “irresponsabilidad” consciente de sí misma,  
 10 orgullosa de sí, desata, libera, disgrega, complica, estorba,  
 11 asusta, huye y ayuda a escapar. Sólo en la “irresponsa-  
 12 bilidad” habita hoy, como en un atentado contra todo  
 13 orden social, el peligro y la disidencia de fondo, la insumi-  
 14 sión abisal, el “buen diablo” de la rebeldía insobornable.  
 15 Lamento no poder profundizar, por la naturaleza de esta  
 16 entrevista, en un asunto tan importante... Añadiría, no  
 17 obstante, que aspiro a poder declararme algún día “feliz-  
 18 mente irresponsable de todos mis actos”.

19 \*\*\*

## 20 En este mundo, ¿hay capitalismo o imbecilismo?

21  
 22  
 23 Creo que, en el ámbito del pensamiento, sí se está regis-  
 24 trando un proceso de imbecilización, una suerte de pro-  
 25 gresiva idiotización que se cobra sus mejores piezas entre  
 26 los intelectuales, los funcionarios, los educadores, los  
 27 políticos, los psicólogos, los sociólogos, los psiquiatras...  
 28 Basta con repasar la producción teórica y filosófica del lla-  
 29 mado Pensamiento Único, del liberalismo-ambiente, para





1 darse cuenta de que, a lo sumo, se trata de “pequeños de-  
 2 bates entre imbéciles”. Me estoy refiriendo, por ejemplo,  
 3 a las obras de Giddens, Gray, Rorty, Taylor, Habermas,  
 4 Walzer, Rawls, Gellner, Macintyre, Sandel, Michelman  
 5 y tantos otros en la esfera sociológica y politológica. Me  
 6 estoy refiriendo, en concreto, a la “crema” de la reflexión  
 7 occidental, una publicística sorprendente y definitiva-  
 8 mente idiota...

9 A la decadencia de Occidente, a la lenta pero indis-  
 10 mulable crisis terminal del Capitalismo, a los estertores  
 11 de nuestra Cultura, les está correspondiendo, entre los  
 12 vapores irrespirables del conformismo y del escepticismo,  
 13 un resplandor filosófico minimalista, esquelético, una in-  
 14 superable anemia, un agotamiento insondable y una de-  
 15 valuación absoluta en la producción intelectual —lo que,  
 16 en *El enigma de la docilidad*, denominé Pensamiento Cero  
 17 o “pensamiento ausente”, la reflexión de la imbecilidad  
 18 que se desconoce a sí misma...

19 \*\*\*

20  
 21 **El alumnado padece los efectos del autoritarismo es-**  
 22 **colar, de la familia opresiva, del trabajo alienante, etc., y**  
 23 **no siempre ‘reacciona’ ante ello. ¿Se debe, tal vez, a una**  
 24 **auto-coerción, como a veces sugiere en su texto?**

25  
 26 Creo que en gran medida sí. Pero aclarando enseguida  
 27 que se trata de una “auto-coerción” inducida, una “auto-  
 28 represión” trabajada, estudiada, promovida *desde fuera*.  
 29 Nietzsche lo dijo: el estudiante es una *víctima culpable*.

1 Existen, hoy por hoy, la auto-coacción y la coacción ex-  
 2 terna, la auto-domesticación y las estrategias ‘exteriores’  
 3 de sujeción, siempre alimentándose unas de otras, sos-  
 4 teniéndose mutuamente: consentimos el horror de lo de  
 5 ‘afuera’ por la fortaleza de las mordazas interiores, de las  
 6 auto-vigilancias personales, y, al mismo tiempo, esa ini-  
 7 quidad de lo real, esa infamia de lo existente, surte sin cesar  
 8 ‘argumentos’, ‘razones’ (y expedientes, y procedimientos,  
 9 y tecnologías), para que nos apliquemos en la docilidad  
 10 y en la auto-coerción... Pero, a largo plazo, estimo que,  
 11 en efecto, lo decisivo va a ser la solidez del aparato de  
 12 autorepresión, la solvencia de los dispositivos de auto-  
 13 control. En mi opinión, nos hayamos en los albores de la  
 14 *post-democracia*, una formación político-social que habrá  
 15 hecho de cada hombre un *policía de sí mismo*, y que, como  
 16 complemento, habrá reducido espectacularmente todo el  
 17 aparato de represión física estatal (policías, agentes, etc.).  
 18 Avanzamos hacia la subrepción -invisibilización, oculta-  
 19 miento- de todas las tecnologías de poder y de dominio,  
 20 con una apuesta decidida por los mecanismos de control  
 21 psíquico (simbólico) y un paulatino desechamiento del  
 22 recurso a la fuerza, a la violencia explícita.

23 El “policía de sí mismo” ya aparece por algunas de  
 24 nuestras aulas (en las Escuelas Alternativas, por ejemplo),  
 25 bajo la forma de ese estudiante ‘participativo’, ‘activo’, que  
 26 interviene en la gestión de los Centros, en la confección  
 27 de los temarios, en la dinámica de las clases, etc., y que,  
 28 tentando la auto-calificación, a un paso estará de “suspen-  
 29 derse a sí mismo” sin remordimientos... Con estudiantes





1 así, ya casi no hacen falta los profesores. Con ciudadanos  
2 así, ¿para qué se querrán los policías?

3 Uno de los rasgos más perceptibles de las sociedades  
4 democráticas contemporáneas estriba, precisamente, en la  
5 *misteriosa e inquietante “docilidad” de las poblaciones*, una  
6 ‘ausencia de resistencia’ estulta y casi suicida, una confor-  
7 midad con lo dado que nos convierte, como anotó E.M.  
8 Cioran, en “aspirantes taimados a la dignidad de mon-  
9 struos”, cómplices y partícipes del horror del Planeta, con-  
10 sentidores y beneficiarios de toda la desigualdad y de toda  
11 la violencia que nuestro sistema siembra a diario sobre la  
12 Tierra, responsables morales de cuantos Auschwitzs cose-  
13 chemos a la vuelta de los años. Esta *docilidad* misteriosa  
14 y potencialmente homicida, que nos erige en monstruos,  
15 vive hermanada, por así decirlo, a aquella “auto-coerción”  
16 que señalabas en tu pregunta...

17 \*\*\*

18  
19 **Has erigido, desde luego, al profesorado en el blanco de**  
20 **tus críticas, si no de tu desprecio... Pero los enseñantes se**  
21 **hallan también en posición de “trabajadores”, y pueden**  
22 **ser concebidos como víctimas, como objeto de la explo-**  
23 **tación. No debemos olvidar que desempeñan su labor en**  
24 **condiciones muy difíciles, un poco entre ‘la espada’ de las**  
25 **autoridades educativas y de las normativas vigentes y ‘la**  
26 **pared’ de unos alumnos a menudo hostiles. Ejerciendo**  
27 **siempre entre la espada y la pared, bajo la determinación**  
28 **de estructuras obsoletas, etc., los educadores, tú no lo**  
29 **ignoras, arriesgan con frecuencia su equilibrio psíquico,**



1 **su salud mental, en las aulas... Y todo ello por un sueldo**  
2 **relativamente ‘modesto’... Estas circunstancias, ¿suscitan**  
3 **en ti alguna reflexión? ¿Qué opinas, al respecto?**

4  
5 No estoy seguro de entender muy bien el sentido de tu  
6 pregunta... El profesor es un “trabajador” como también  
7 lo son los policías, los militares profesionales, los carce-  
8 leros, etc. En tanto “trabajador”, puede ser concebido, en  
9 efecto, como una *víctima*, con un empleo ‘desagradable’,  
10 un sueldo que siempre se le antojará ‘modesto’, determi-  
11 nados ‘inconvenientes’ laborales, etc. Y puede “quejarse”  
12 por ello, como también se quejan los ‘antidisturbios’, que  
13 quisieran no salpicarse nunca el uniforme de sangre, co-  
14 brar más, ser aplaudidos en todo momento por la po-  
15 blación, que nadie les arrojara ladrillos a la cabeza, etc.  
16 Se expone, por supuesto, a un cierto “desgaste psíquico”,  
17 como el “desgaste emocional”, el “sufrimiento nervioso”,  
18 de los militares que asumen de antemano, en tanto ‘efecto  
19 colateral’ de sus campañas pacificadoras, un variable por-  
20 centaje de “víctimas civiles”; o el de los ‘agentes del orden’  
21 que han de enfrentarse en ocasiones a hombres y mujeres  
22 humillados, que protestan con la razón de su parte y a  
23 quienes -con gran ‘dolor’, con un enorme ‘pesar’- hay que  
24 acallar a garrotazos... Lo menos que puede hacer el pro-  
25 fesor, como el antidisturbios, el militar o el agente del  
26 orden, es *sufrir* por la ignominia de su oficio. Y tiene  
27 derecho a ‘quejarse’, a protestar por las ‘miserias’ de su  
28 empleo; pero la suya será siempre una “revuelta de los pri-  
29 vilegiados”. Aún más: una “revuelta de los opresores”. En





1 tanto ‘trabajador’, el profesor es una *víctima* (decía Apple  
2 que el ‘educador’ era sin remedio “la primera víctima de  
3 la Escuela”, pues en la Institución terminaba de volverse  
4 idiota, se ‘imbecilizaba’); pero, como anotaría Nietzsche,  
5 una *víctima culpable*, un *inocente vuelto culpable*.

6 Después de haberme dedicado ocho años a la docencia  
7 directa, padeciendo la Escuela y haciéndola padecer,  
8 no me extraña, en absoluto, que algunos profesores se  
9 vuelvan literalmente “locos”, que muchos se hundan en la  
10 depresión o en la neurosis. Es lógico: no es tan fácil hacer  
11 el mal a sabiendas, no es tan fácil vivir alegremente en la  
12 mentira. La dosis de autoengaño que necesita cada día un  
13 profesor para seguir ejerciendo con la consciencia tran-  
14 quila es inmensa, excesiva, y tiene también sus propios  
15 ‘efectos secundarios’. A mí lo que me extraña, y casi me  
16 aterra, es que no *todos* pierdan la razón en el aula; lo que  
17 me horroriza y casi me deprime es que haya profesores (y  
18 policías, y militares, y carceleros) “felices”, a gusto en su  
19 empleo, clínicamente *sanos*. Eso es lo que no entiendo.  
20 Un profesor ‘moderno’, con la consciencia en paz, la son-  
21 risa siempre fresca en los labios y el corazón en equili-  
22 brio, amante de su oficio, dichoso, ‘realizado’, es para mí  
23 una imagen de pesadilla. Un tipo así no sólo encarna la  
24 máxima imbecilidad concebible en este mundo; ha de ser,  
25 también, un homúnculo desalmado...

26 \*\*\*

27  
28 **Un “profesor” es un hombre que tampoco ha podido in-**  
29 **munizarse a los efectos, sobre su subjetividad, del aparato**



1 educativo; que ha sido inevitablemente ‘modelado’ por la  
2 Escuela y la Universidad; que algo ha dejado de ser y en  
3 algo se ha convertido después de ‘padecer’ el proceso de  
4 “formación” ( o de “deformación”) que llamamos carrera  
5 y que concluye con la conquista de un título. Cuando uno  
6 de estos hombres, habiendo dado cuenta de la carrera y  
7 con el título debajo del brazo, erigido en “profesional” de  
8 la educación, empieza a dar clases, a manifestar lo que el  
9 Sistema ha hecho de él, ha hecho con él, ¿qué es lo que nos  
10 encontramos? ¿Ante qué tipo de hombre, qué producto  
11 de nuestra sociedad y de nuestras instituciones, se sientan  
12 los jóvenes cada día en las Escuelas?

13  
14 Estudiar en nuestras Escuelas, en nuestros Institutos, en  
15 nuestras Universidades, es peligroso, nocivo para la salud  
16 intelectual. El aparato cultural de la sociedad burguesa ha  
17 sido diseñado, entre otras cosas, para aniquilar el deseo de  
18 aprender, para extirpar la curiosidad intelectual y *sujetar* de  
19 manera duradera el carácter de los jóvenes. Quienes se han  
20 visto “expuestos” a ese aparato durante más años (doctores,  
21 funcionarios, etc.) y quienes ya no pueden vivir de espaldas  
22 a él (graduados, licenciados,...) presentan, en sus caracteres,  
23 en sus formas de conducta y en sus modos de razonar, unas  
24 ‘regularidades’, unas ‘similitudes’, unas ‘coincidencias’ es-  
25 pantosas, espeluznantes. Una inteligencia masacrada, una  
26 sensibilidad abotargada, una creatividad adocenada, una  
27 capacidad crítica nula: estos son los rasgos del licenciado  
28 típico, dispuesto ya a presentarse a una Oposición que lo  
29 convierta en “profesor”. Son también los rasgos de nuestros





1 'científicos', de nuestros 'especialistas', de nuestros 'intelec-  
 2 tuales' y, en general, de todos aquellos que han consumido  
 3 buena parte de sus vidas en ese *cementerio del espíritu* que  
 4 es la Universidad. Estos hombres, así 'modelados' por el  
 5 aparato cultural de nuestra sociedad, ya sólo sirven para  
 6 obedecer. Y para mandar. *Carne de docencia*, por tanto.

7 Ciorán lo advirtió: "Deberemos vestir luto por el hombre  
 8 el día en que desaparezca el último iletrado". Y Bataille fue  
 9 aún más rotundo: "La Ciencia está hecha por hombres en  
 10 quienes el deseo de aprender ha muerto". "Leer (la esencia  
 11 de la 'preparación universitaria' en Humanidades) no sólo  
 12 corrompe el escribir; también degrada el pensar", había ano-  
 13 tado Nietzsche mucho antes... Recuerdo, en fin, que hace  
 14 algunos años, en un Congreso Mundial de Intelectuales, ce-  
 15 lebrado -me parece- en Granada, un estudioso inglés pidió  
 16 la palabra y originó un considerable revuelo. Sostuvo que  
 17 todos los allí congregados, y él incluido, eran unos "impos-  
 18 tores", unos "falsos intelectuales", hombres adiestrados en  
 19 la técnica de 'repetir' y de 'no pensar'. Indicó, además, que  
 20 los verdaderos intelectuales nunca acudirían a un Congreso  
 21 como aquél; y que habría que buscarlos en los campos, en  
 22 las fábricas, en los rincones de nuestras ciudades, en las  
 23 cárceles, en cualquier sitio menos en la Universidad y en  
 24 los Institutos. Estoy de acuerdo... La Universidad, como  
 25 la Escuela, es el lugar del "profesor", degradación tragicó-  
 26 mica del 'intelectual', hombre que nada tiene que ver con  
 27 la Cultura. Esta es mi opinión.

28 \*\*\*  
 29

1 Desde tu perspectiva, toda actividad pedagógica es poli-  
 2 cía, esencialmente nociva. Pero, ¿no se podría decir lo  
 3 mismo de otras muchas profesiones, como la de médico,  
 4 que nos hace enfermar 'artificialmente', y excluye y per-  
 5 sigue todas las vías "alternativas" de protección y resta-  
 6 blecimiento de la salud; o la de ingeniero, que sanciona  
 7 la destrucción del medio ambiente, la degradación del  
 8 entorno natural o histórico; o la de periodista, que presta  
 9 alas a la mentira deliberada y procura apagar hasta el  
 10 menor eco de las verdades inquietantes, peligrosas para  
 11 el orden establecido; etc.? En realidad, todas las profe-  
 12 siones *definidas* por el sistema capitalista son destruc-  
 13 tivas y corrompen tanto a quienes las ejercen (médicos,  
 14 ingenieros, periodistas,...) como a quienes circunstan-  
 15 cialmente *afectan* (pacientes, ciudadanos, lectores,...). ¿A  
 16 qué se debe esa particular inquina tuya hacia el cuerpo  
 17 docente? ¿Por qué te ensañas especialmente con los pro-  
 18 fesores, unos 'empleados' como otros, 'culpables' como  
 19 todos, pero probablemente ni mejores ni peores que los  
 20 demás? ¿Te mueve alguna razón *personal*?

21  
 22 Soy consciente de que, en la sociedad capitalista, todos los  
 23 oficios, todos los trabajos, están *manchados de horror*. Decía  
 24 Genet que "pedir es más digno que trabajar, y robar más edi-  
 25 ficante que pedir". Me temo que estoy de acuerdo. Me da  
 26 vergüenza 'pedir', pero 'robo' todo lo que puedo. Y procuro  
 27 trabajar *lo mínimo*... Por desgracia, aún no he hallado el modo  
 28 de "escapar" del trabajo, de poder vivir "sin" trabajar (y, por  
 29 supuesto, sin explotar a nadie, sin que *otro* trabaje por mí).





1 Conozco a un tipo que se enfada cuando se le pregunta: “¿en  
2 qué trabajas?”. “Yo no *trabajo* en nada, ¿me oyes? ¡En nada!  
3 Soy un busca-vidas”, suele responder. Lamentablemente, yo  
4 soy un pésimo “busca-vidas”; y tengo que trabajar para sub-  
5 sistir. Mi *trabajo mínimo* consiste en sacar a pastar un rebaño  
6 de cabras, lo que -por lo menos- deja mi cabeza en paz y me  
7 permite leer o escribir. Pero también esta tarea me *salpica*  
8 de horror, me hace cómplice del sistema, me culpabiliza:  
9 trabajo para el Mercado, en el cumplimiento más o menos  
10 respetuoso de la Ley; cebo a una casta de parásitos (inter-  
11 mediarios, matarifes, carniceros,...); extraigo mis medios de  
12 vida precisamente de la muerte de otros animales; etc. Creo,  
13 no obstante, que hay ‘diferencias’, ‘gradaciones’, un ‘estar  
14 más arriba o más abajo’ en la escala de la Complicidad, de la  
15 Culpabilidad, del Hundimiento en el Horror. Como cabrero  
16 me salpica el horror, y soy culpable; como profesor *admi-  
17 nistraba* el horror, y mi culpa ya no podía ser más grande.  
18 No simpatizo con los médicos, los ingenieros, los perio-  
19 distas, etc.; y prefiero mil veces la compañía de un pastor  
20 a la de un ‘empleado’. Pero detesto, odio, a los funcionarios  
21 -y, particularmente, a los funcionarios de Educación. Nadie  
22 puede, en el seno de nuestra sociedad, presumir de *pureza*,  
23 de *inocencia* política, de no servir de un modo o de otro a la  
24 Opresión; pero, como decía, hay ‘grados’, hay ‘tonalidades’  
25 entre el “blanco” (o, mejor, el “amarillo”) de los *buscavidas*  
26 que ni explotan ni se dejan explotar, ni obedecen ni se hacen  
27 obedecer, y el “negro” absoluto, de noche sin luna, de los em-  
28 presarios, de los políticos, de los policías, de los profesores,...  
29 Me parece que, como cabrero, vivo en el “gris”.

## EN TORNO A “EL IRRESPONSABLE”

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7 **¿Qué papeles desempeñan en su obra las figuras del**  
8 **Desertor, del Esquizo, del Libertino, del Comediante, del**  
9 **Fugitivo, del Apátrida,...? ¿Qué sentido asumen, real o**  
10 **simbólico, ante una sociedad como la actual?**

11  
12 Todos estos “personajes” aparecen como *especificaciones* de  
13 una figura central, en la que se funden conflictivamente: la  
14 figura del Irresponsable, el hombre que ya no responde *ante*  
15 *nadie* de sus actos. El Irresponsable, desde el punto de vista  
16 de su relación con las ideologías, es un *desertor*; atendiendo  
17 al veredicto ‘clínico’ de la Razón psicológica (y psiquiá-  
18 trica), deviene *esquizo*; por su modo de detestar la Casa, la  
19 Nación, los Hogares,..., se revela *apátrida*; observando su  
20 forma de actuar en el aula, ante los alumnos (y en la sala de  
21 profesores, ante sus ‘supuestos’ compañeros), se diría que  
22 practica la *comedia*; midiéndolo con la vara de la moral,  
23 aparece sin duda como un *libertino*; por su manera de reac-  
24 cionar ante el poder, ante los mil escenarios dispersos de la  
25 dominación, cabe definirlo *“fugitivo”*; etc.

26 Lo que fui construyendo de esa forma en mi libro, al  
27 presentar estas ‘figuras’ que se remiten las unas a las otras,  
28 que se inscriben unas en otras, que se reclaman y super-  
29 ponen, es el perfil de una *Subjetividad Rigurosamente*







1 *Insumisa*, un tanto “inhumana” por su carácter absoluto,  
 2 por el exceso de su ‘pureza’, por su aspecto ‘diamantino’.  
 3 ¿Quién, de entre *nosotros*, no se ha sentido alguna vez ‘to-  
 4 cado’ por la esquizofrenia? ¿Quién no se ha sabido ‘fugi-  
 5 tivo’, ‘desertor’, ‘apátrida’,...? ¿Quién no se ha permitido,  
 6 por ejemplo, amar y amarse en el ‘libertinaje’? La forma  
 7 de inhumanidad arrostrada por *El irresponsable* refleja la  
 8 inhumanidad que me constituía por aquellos años: *inhu-*  
 9 *manidad de un hombre devorado por su propia lucha*, inhu-  
 10 manidad de un ser que vivía para la Rebelión Integral, que  
 11 vivía sólo de esa rebelión. Como te decía, esa postura, que  
 12 no he podido conservar todo el tiempo, me merece un  
 13 tremendo respeto; y no seré yo quien cargue ahora contra  
 14 ella... Al contrario, reconociéndome hoy incapaz de asu-  
 15 mirarla con el valor y la *verdad* de hace años, “creo” en ella.  
 16 Admito que, en la sociedad actual, esa *disposición infinita*  
 17 *de combate*, esa *sed insaciable de lucha*, puede conducir a  
 18 lugares sombríos (manicomios, auto-destrucciones, suici-  
 19 dios, criminalidades,...) y corre el riesgo de no ser com-  
 20 prendida. Pero *me da lo mismo*... Continúo opinando que  
 21 la ‘resistencia’, la sublevación contra los poderes coactivos  
 22 del Capitalismo *global*, pasa por esas figuras inclementes y  
 23 casi inhabitables de la deserción temeraria, de la comedia  
 24 espantosa, del crimen arrogante, de la guerrilla sin des-  
 25 mayo, de la esquizofrenia inaplacada,... Y me dedico a de-  
 26 nunciar -esto si he podido seguir haciéndolo- la *impostura*  
 27 mezquina, la falsía radical, de todas aquellas otras mo-  
 28 dalidades ‘más razonables’, ‘más sensatas’, ‘más eficaces’,  
 29 ‘realistas’, ‘positivas’, ‘constructivas’, ‘posibilistas’, etc., de

1 “*lucha*” -el “reformismo pedagógico” y las “escuelas alter-  
 2 nativas”, por ejemplo., o el “sindicalismo de Estado” y las  
 3 organizaciones “representativas”, o las pequeñas travesuras  
 4 “no-gubernamentalistas”, o las iniciativas parlamentarias  
 5 ‘izquierdistas’, o...

6 No sé si, con esto, he respondido a tu pregunta... Pero  
 7 ¡vaya pregunta! ¿Cómo procurar decir algo en relación con  
 8 ella sin sentir la obligación de tener que decirlo todo?

\*\*\*

11 **El Comediante se representa a sí mismo, pero a su vez**  
 12 **desempeña un sinfín de papeles. ¿Es de esta manera**  
 13 **como pretende que los estudiantes adquieran un pen-**  
 14 **samiento crítico, reconociéndose en el modelo de un**  
 15 **“actor errático”?**

17 En toda elaboración de una obra hay pasajes en los que el  
 18 autor se siente particularmente “seguro”, en los que aborda  
 19 cuestiones que considera prácticamente “cerradas”, de sobra  
 20 meditadas, discutidas, revisadas. Y otros, desasosegantes, en  
 21 los que se manifiesta más la *intención*, o la *inclinación*, que  
 22 la conclusión en sí, casi más el proceso de búsqueda de una  
 23 tesis que la tesis misma; pasajes ‘abiertos’, ‘inacabados’ *para*  
 24 *siempre*, ‘abocetados’, ‘*movedizos*’ -sobre todo, *movedizos*-,  
 25 llenos de puntos de fuga, de cláusulas interrumpidas, in-  
 26 cluso de contradicciones latentes... Este es el caso de mis  
 27 páginas sobre el Comediante (páginas “*definitivamente in-*  
 28 *conclusas*”, por utilizar la expresión de Marcel Duchamp).  
 29 No las estimo menos por eso; pero me cuesta trabajo res-





1 ponder a las interrogantes que suscitan... Me sentiría sa-  
 2 tisfecho si, para atender a tu pregunta, lograra meramente  
 3 explicitar con claridad, como te decía, la *inclinación*, la *in-*  
 4 *tención* a que obedecen...

5 El capítulo de *El Irresponsable* titulado “Comediante.  
 6 La Representación Errática” aborda, justamente, uno de  
 7 los aspectos más lacerantes, más dolorosos, de la práctica  
 8 discursiva de este ‘anti-profesor’: aquel en el que, a pesar  
 9 de todo, o a causa de todo, debe *hablar* en la Institución,  
 10 tomar la palabra en el aula. Es algo que no le gusta, pero  
 11 tampoco se cierra en banda a ello. Y hay ocasiones, ni  
 12 siquiera pocas, en las que, por diversas razones (un in-  
 13 terés manifiesto de los alumnos por este o aquel asunto,  
 14 que provoca una demanda de ‘explicación’; la solicitud  
 15 de un colectivo; un deseo feroz del ‘irresponsable’, al que  
 16 no puede resistirse y que le empuja a explayarse ante los  
 17 estudiantes; etc.), *ha de hablar*, casi se diría que “ha de  
 18 dar clase” -pudiendo “dar clase” circunstancial y excep-  
 19 cionalmente, el ‘anti-profesor’ jamás *“da escuela”*... ¿Como  
 20 habría de hacerlo, entonces? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo lo  
 21 hice? Con esto me adentro en un terreno frágil, en un  
 22 asunto que en modo alguno tengo ‘resuelto’, campo de  
 23 intuiciones, de sospechas, de cielos afoscados y niebla tor-  
 24 nadiza sobre el menor apunte de idea...

25 Me pareció en primer lugar -es decir, *así lo he sentido*  
 26 en el trance de “tener que hablar”- que era preciso des-  
 27 atarse, no ‘interpretar’ ningún papel definido, no dejarse  
 28 atrapar por ningún estereotipo (el estereotipo del profesor  
 29 ‘contestatario’, ‘alumnista’, ‘reformista’, por ejemplo).

1 No “interpretar” -no hacer, por tanto, de ‘educador’, de  
 2 ‘profesor’, de ‘enseñante’-, sino “ser”. Ser, de una parte,  
 3 *uno mismo*, jurando fidelidad profunda a los deseos, ca-  
 4 prichos, manías, ‘estilos’, etc., que constituyen nuestra  
 5 idiosincrasia; y ser, de otra, *cualquier hombre imaginable*,  
 6 todo lo demás (estar abierto al astillamiento de la perso-  
 7 nalidad, a la fractura del carácter, a la multiplicación, des-  
 8 membración, enriquecimiento del yo...). Lo que emerge  
 9 de esta forma en el aula, como soporte de la palabra, es lo  
 10 más opuesto a lo que cabría esperar de un “funcionario de  
 11 Educación”: emerge un *comediante*, un ‘actor’ inapre-  
 12 sensible e impredecible...

13 Sentí, en segundo lugar, que la práctica ‘verbal’ del anti-  
 14 profesor no debía caber en ningún *molde* concebible, no debía  
 15 degenerar en una “fórmula”, un “esquema”, un “método”  
 16 racionalizado... De hacerlo así, de *formalizarse*, perdería su  
 17 ‘peligro’, que siempre procede de la imprevisibilidad, de la  
 18 sorpresa, del temor que suscita la ausencia de sistema. Se  
 19 abría entonces, por este doble movimiento -no “interpretar”  
 20 y no “formalizar”-, una puerta al arte, a la creatividad, a la  
 21 poesía, al teatro (forzosamente, “*de la Crueldad*”)...

22 En tercer lugar, creí comprender que lo más impor-  
 23 tante no era el ‘contenido’ de las palabras -su relación con  
 24 la Verdad y la Mentira postuladas, por ejemplo-, sino el  
 25 ‘modo’ en que éstas *estallaban* ante el público, ante el au-  
 26 ditorio, ante los alumnos. Deduje de ahí una vindicación  
 27 de la “intensidad” y de la búsqueda de la eficacia dolorosa:  
 28 el “irresponsable” hablaría sólo para azotar a alguien; sus  
 29 ‘charlas’ deberían ser realmente *heridas, atentados, tras-*



1 *tornos...* Cuando, en medio del terror de tener que ha-  
2 cerlo, un ‘antiprofesor’ toma la palabra en el aula, *algo*  
3 *sucede...* Denuncias, apertura de expedientes, escándalos  
4 de prensa, un intento de homicidio,..., en mi caso; *pero no*  
5 *sólo eso* -algo sucede, también, en la vida del ‘receptor’.

6 Conforme avanzo en estas ideas, noto que me voy per-  
7 diendo. Pido disculpas por ello... Quiero añadir, en fin,  
8 y antes de que me pierda del todo, que las ‘propuestas’  
9 del Comediante no están destinadas al alumnado, no le  
10 indican nada en su beneficio, en su provecho... El irres-  
11 ponsable da la espalda *respetuosa y humildemente* a los  
12 alumnos: al no situarse ‘por encima’ de los estudiantes,  
13 no tiene nada que hacer ‘por’ ellos y ‘en’ ellos -ninguna  
14 operación ‘pedagógica’ sobre su conciencia. Los deja en  
15 paz, simplemente. Lo suyo tiene que ver en exclusividad  
16 con la máquina escolar, con los modos y las tretas de un  
17 combate a muerte contra el Orden de la Escuela. La pre-  
18 tensión de hacer algo “por el bien” de los alumnos se le  
19 antoja sencillamente *indigna*. ¿En virtud de qué un triste  
20 ‘docente’ está capacitado para una labor tan “honrosa”?  
21 Son los estudiantes los que deben decidir cuál es *su propio*  
22 *bien* y luchar por él si lo consideran conveniente... El co-  
23 mediante mira a otro lado; no pierde nunca de vista esa  
24 máquina escolar que quisiera sabotear definitivamente,  
25 desguazar con el rigor de un mecánico perverso, *averiar*  
26 para toda la eternidad... Por decírtelo de una forma un  
27 poco provocativa: el ‘antiprofesor’ estima que no le com-  
28 pete en absoluto infundir un *pensamiento crítico* a sus  
29 alumnos. Tiene ya bastante, casi demasiado, con salva-

guardar el rescoldo de ‘criticismo’ que subsista en él y lle-  
varlo allí donde todavía pudiera originar un incendio. *La*  
*‘cabeza’ del estudiante le importa un pito...*

\*\*\*

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29

\* El presente trabajo recoge los planteamientos antiescolares y antipedagógicos que Pedro García Olivo vertió en una serie de entrevistas, a partir de la publicación de “El Irresponsable” (1999). A fin de que se perciba mejor la estructura de su posicionamiento teórico, hemos reordenado el conjunto de sus respuestas, organizándolas temáticamente. De este modo, por el juego de las reiteraciones y de los desplazamientos, cabe aprehender inmediatamente el núcleo generador de su crítica a la Escuela y la diversidad de las implicaciones que puede arrostrar.

**FUENTES:**

-Entrevista propuesta por la revista vasca “Ekintza Zucena”, publicada en el 2003, con el título “Posible aún después de Auschwitz”.

-Entrevista para el periódico CNT, que se publicó, resumida, extractada y retocada, con el título “Para bajarle los humos a la Educación” ( CNT, n.º 260, Granada, Julio de 2000). Para la composición de este libro hemos utilizado la versión original, inédita.

- Entrevista propuesta por el Ateneo Libertario de Villaverde Alto, que continúa igualmente inédita. Se tituló “Sobre la infamia de la disposición pedagógica”.

- Entrevista propuesta por el Grupo de Zamora, que se difundió por Internet, con el título “Vivo en el cráter de un volcán y, de vez en cuando, amenazo con irme”. No se ha publicado en soporte papel.