

## LA ESCOLARIZACIÓN DE MASAS: UN SOSPECHOSO Y “FELIZ” CONSENSO TRANSCULTURAL

(ARTÍCULO PUBLICADO EN *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, N° 334, abril 2004)

Raimundo Cuesta (Fedicaria-Salamanca) \*

### 1.-Significado genealógico de la escolarización de masas

La masiva asistencia obligatoria a la escuela pertenece al género de obviedades que hoy no es preciso explicar a nadie: son porque están. De ahí que la admitida bondad de la obligatoriedad y universalidad escolar posea la fuerza inexpugnable de los fenómenos sociales que se propagan hasta hacerse verdades eternas más allá de las circunstancias específicas en que nacieron. Representa ya una parte de eso que ha dado en llamarse “raro consenso transcultural” adherido a la educación de masas, constituye ya un sobrentendido de alcance mundial. Los esporádicos movimientos actuales contra la irrefrenable tendencia a la escolarización obligatoria, como el *home schooling* en USA, no representan más que una tormenta en un vaso de agua, que no altera el océano de países, estados, organismos, opiniones públicas, sindicatos, partidos, iglesias, etc. defensores, a mayor gloria de Dios y los hombres (y mujeres), de la máxima extensión de la escuela obligatoria. El logro de este “consenso transcultural” ha sucedido en un lapso de un par de siglos y ha estado dirigido bajo la horma de los países capitalistas centrales, que, de esta suerte, convierten, en el globalizado mundo de nuestro tiempo, sus valores culturales sobre la escuela y la educación en “los” valores. De este modo, el hecho de escolarización conlleva un nuevo proceso masivo de aculturación bajo los imperativos del capitalismo tardío y el renovado Estado nacional de la era de la globalización; fenómeno que cobra una fuerza extraordinaria de aceleración después de la Segunda Guerra Mundial. Es precisamente en la segunda mitad del siglo XX cuando se impone, con ciertos desajustes nacionales, el modo de educación tecnocrático de masas en los países occidentales y cuando asistimos, bajo la paternal tutela y asesoramiento de los técnicos de la UNESCO, a la casi clónica construcción de los sistemas nacionales de educación en los países del Tercer Mundo.

Pero la educación obligatoria de masas, esta verdad que hoy parece axiomática e indestructible, tiene, como toda verdad establecida, su historia. Una historia un tanto oscura y siempre ambivalente. Los planos guía de la escuela de la modernidad se empiezan a levantar en el siglo XVI. Tanto en el mundo

protestante como en el católico la escuela se asemeja a una tabla de salvación obligatoria ofrecida por la Iglesia, con el beneplácito del Estado, al servicio de una infancia arrancada de la familia y de la vida social ordinaria, congregada y distribuida ahora en un nuevo artificio institucional, espacio físico y orden temporal que fabrica el modo de ser del individuo moderno.

La obligatoriedad escolar, el trabajo asalariado y la prisión como sanción penal a las desviaciones de la norma, son fenómenos inherentes al desarrollo del capitalismo y el Estado nación. La escuela, la fábrica y la cárcel constituyen las tres grandes instituciones donde se forja, populariza e interioriza la noción de un sujeto autoconsciente, responsable de sus actos y, por tanto, potencialmente culpable y, como gustaba decir Lutero, *semper peccator*; esto es, un individuo educable, capaz de ser encauzado hacia la salvación. Ahora bien, esa subjetividad interior, propia de la modernidad, sólo se realiza íntegramente cuando pasa de las clases dirigentes al conjunto de la población. Y eso es sólo posible con la escolarización de masas, con el pleno desenvolvimiento de las sociedades capitalistas y disciplinarias de la época contemporánea en el marco de las unidades políticas nacionales.

En la actualidad el sueño de la razón escolarizadora se ha hecho ya realidad en países como España. A efectos estrictamente estadísticos, oficialmente la población hasta los 16 años se encuentra plenamente incluida en instituciones escolares e incluso se alcanzan tasas muy altas de reclutamiento (superiores al 80%) en el periodo postobligatorio. En el curso de este paseo triunfal, muchas esperanzas y muchas de las ilusiones depositadas por las clases populares en la educación como palanca de movilidad se han difuminado ante la desvalorización de las credenciales escolares, el paro y la crisis de legitimación de la escolarización, que se hace palpable en los últimos tiempos del modo de educación tecnocrático de masas. Incluso hay voces (muy notables en la FAES, fundación y máquina de maquinar embelecos del PP), dentro de la creciente oleada de neoliberalismo, que reclaman un retroceso del Estado interventor y sugieran, de varias maneras, una limitación muy restrictiva de la oferta educativa dirigida a las clases populares y un fortalecimiento de la mercantilización de la enseñanza, que pasaría a formar parte de una nueva economía de servicios al consumidor.

## **2.-Tópicos y mitos del discurso progresista sobre la escolarización de masas**

Ahora bien, la mitología más reincidente y acrítica acerca de las bondades de la escolarización de masas se ha levantado sobre una peculiar mezcla de liberalismo y socialismo. Se trata de un canon interpretativo liberalsocialista según el cual se describe el relato de la larga marcha a la felicidad por la escuela como un paseo triunfal. Pero la conquista de la felicidad por la escuela para todos, tierra prometida por los reformadores religiosos del siglo XVI, los santos laicos de ayer o los adalides del Estado de bienestar de hoy, no puede satisfacer las mínimas exigencias de una mirada no complaciente. Este discurso “feliz” sobre la escolarización se sostiene sobre la base de tres supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo, a saber: la aceptación ideológica de la idea de progreso, la consideración de la escuela como un espacio o recipiente vacío y distinto de la sociedad y la concepción ahistórica e instrumentalista del Estado como un poder neutral.

En primer lugar, el magma envolvente es, en efecto, una suerte de optimismo histórico, que prevalece aún hoy en los dispositivos argumentales del pensamiento, que gusta llamarse a sí mismo, progresista. El emparejamiento feliz entre escuela y Estado en un inapelable camino de perfección, siendo como es todavía irresistible imán en países como el nuestro aquejado de déficit de Estado y superávit de Iglesia, ha perdido, después de la tristísima historia de la barbarie del siglo XX, todo potencial emancipador.

No está menos presente una segunda nota: la simplificadora concepción de la escuela como una institución diferente a la sociedad, como una suerte de recipiente donde es posible arrojar y depositar toda clase de iniciativas de reforma social o política. Esta falacia, como diría Lerena, consiste en pensar que la escuela es *buena* (porque en ella se da la igualdad formal de trato a todos y todas) y la sociedad es *mala* (porque en ella reina la desigualdad clasista y otras), *ergo* el problema reside en democratizar el acceso a la escuela, a modo de sucedáneo del cambio social. Este tipo de razonamiento, que ignora el vínculo necesario entre escuela y desarrollo del capitalismo, ha estado presente en los movimientos reformadores de la escuela en España y sigue pertinazmente asentado en el canon interpretativo de la historiografía y pedagogía de linaje liberalsocialista. O sea, dentro de la escuela hay salvación, y el atraso escolar del Estado español sería la consecuencia de la falta de escuelas públicas y del exceso de protagonismo de la Iglesia católica en la educación. En una palabra, quitando al clero y poniendo entusiastas y vocacionales maestros (y muchas maestras) estatales, laicos y demócratas, otro hubiera sido el destino del país. Sin duda otro, pero no tan distinto como

imaginan los fieles creyentes en los efectos taumatúrgicos de la escuela estatal y laica de la era del capitalismo.

El tercer ingrediente mítico de este feliz consenso transcultural sobre la escuela se refiere al papel desempeñado por el Estado en la educación. Consiste este elemento principalmente en despojar al Estado de su componente sociohistórico y convertirlo en un objeto que se “ocupa” y desde el que es susceptible poner en marcha una u otra política educativa, cuyos efectos recaen sobre el espacio plano de una escuela vacía de significados culturales. De ahí que la reforma educativa, muy a menudo, se conciba como sucedáneo, trasunto y esperanza de transformación social. En efecto, la estirpe de este estilo “progresista” de pensamiento enlaza con el proyecto cultural de la modernidad, donde habita en la sombra el recurrente mito platónico de la “ciudad feliz”, en la que “cada ciudadano habrá de ocupar el puesto que por naturaleza le corresponda”.

Frente a las verdades del molde interpretativo liberalsocialista, es preciso contraponer la historia del Estado moderno como la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de control cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Y es justamente en la transición de uno a otro Estado, en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las “almas”, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de nuevas subjetividades.

Dentro del universo conceptual liberalsocialista, el Estado queda despojado de sus “defectos” de clase y género, y adquiere la figura de protagonista de éxitos educativos sin cuento, que se desenvuelven en el *continuum* de los progresos de la humanidad. De este modo se ignoran, callan o malinterpretan las voces y resistencias populares a la escolarización del Estado capitalista, como, por ejemplo, el significado del incumplimiento reiterado de la asistencia escolar en la España contemporánea. Incluso se pasa por alto que las ideas anarquistas y marxistas, dominantes en el movimiento obrero del Estado español, aunque nunca llegaron a ofrecer una alternativa sólida a la educación de su tiempo, durante mucho tiempo fueron muy reticentes a compartir los efectos benéficos de la escuela capitalista. Posteriormente a escala más amplia, en los países del capitalismo tardío, sólo el triunfo del

pacto keynessiano de la segunda postguerra mundial entierra definitivamente las reticencias de las organizaciones obreras hacia la escolarización. Pero el relato feliz sobre la escolarización sigue todavía envuelto en una bruma de sospecha, porque la escuela ha tenido que enfrentarse con otras resistencias más sutiles, invisibles y menos ideológicas en el mismo interior de la vida en las aulas, donde cotidianamente se vive, angustiosamente a veces, dado que la cosa afecta a seres humanos reales muy cercanos, el necesario desencuentro entre las funciones formales y reales de la institución escolar.

### **3.- La actual reprivatización del espacio público escolar**

La progresiva expansión de la educación obligatoria conlleva un programa subyacente de subjetivación, de individualización y creciente infantilización de las poblaciones. La infancia escolar es una creación que resulta, entre otros factores, de la deliberada política gubernamental de normalización y acotación jurídica, de tres edades: la escolar, la penal y la laboral. De este modo, las edades legales que dividen, distribuyen y atribuyen a la población según responsabilidades y obligaciones distintas, generan, junto a las prácticas discursivas de médicos, pedagogos y psicólogos, una imagen social homogeneizadora acerca de una supuesta e ideal infancia unificada y abstracta que, más allá de las clases, géneros o etnias, se presenta como aquella porción de la población irresponsable penal y laboralmente hablando y, en cambio, y por ello mismo, obligada a acudir a centros de educación. Así, una vez más la escuela está llamada colaborar en la tarea de unir lo que la sociedad separa en el seno de un espacio institucional común y de acuerdo con una racionalidad que otorga a la educación una tarea de salvación y redención individual.

Detrás de todo ello subsiste una concepción infantilizadora de la infancia, que es condición necesaria de la escolarización de masas y constituye una pieza esencial en la fabricación de las subjetividades propias de las sociedades disciplinarias del capitalismo tardío. En ellas las tecnologías del yo (las herramientas con las que se produce uno a sí mismo) cobran una inusitada presencia como dispositivos de recreación del sujeto tanto en tiempos de ocio como de trabajo, y adquieren una nueva dimensión a la hora de forjar los dispositivos psíquicos que trasmutan los actos de consumo en autoafirmación de la soberanía del individuo. En este marco, también la educación deviene en consumo obligado (y en importante institución inculcadora del *habitus* consumidor), siendo así que nuestra sociedad se convierte en *sociedad educadora* donde todos los ciudadanos están dispuestos infraconscientemente

a representar el papel de ávidos clientes de instrucción perpetua. Parecería como si el heideggeriano ser-para-la-muerte se trasmutara en un prosaico y voluble ser-para-el consumo (y la formación permanente).

Ahora bien, en la situación presente el progresivo desplazamiento de la educación hacia los espacios de la vida privada, del ocio y del consumo tiende a desdibujar el tradicional sentido de la escuela como espacio público desprivatizado. Ahora el sistema escolar, impelido a cumplir la misión de inculcar una subjetividad consumista a la medida del individuo (educación personalizada como las secciones los grandes almacenes), se llena de señas de lo privado (intromisión de lo “personal” y lo “familiar”, de lo “psicológico”), quedando lo público como eco evocador de algo que fue o pretendió ser. Tal situación incluso no es incompatible, todo lo contrario, con un cierto resurgimiento de un discurso desescolarizador como el protagonizado, sobre todo en USA, por el ya citado movimiento de la escuela en casa. La reprivatización del espacio público concuerda con este regreso al hogar familiar. No obstante, lo que por ahora predomina, para utilizar palabras de Sánchez Ferlosio, es la “invasión de lo público y social por las huestes de lo privado y familiar”, de modo que el niño o niña es llevado a la escuela y tratado en ella, merced a la obsequiosa colaboración de sus progenitores, que, sobre todo si pertenecen a las clases medias, siempre desean lo mejor para sus herederos, como individuo portador de problemas personales y familiares. Esa privatización de lo público, que ineluctablemente se acompaña de la agobiante invasión del examen (en su doble acepción escolar y psicomédica) como técnica de clasificación de los sujetos y como extracción del alma infantil, conduce sin remedio al pantanoso imperio del niño/a-problema. Con la voluntariosa colaboración del saber psicopedagógico, al final los problemas siempre acaban situándose en fulano o mengana, en “mi” niño o “mi” ni niña, de modo que padres y madres ejercen como consumidores vicarios, en tanto que tutores, del producto educativo encarnado en su prole, asegurando y reclamando, en su caso, los derechos propios del cliente o usuario.

En cualquier caso, en la actualidad, tras las devastadoras políticas neoconservadoras de los ochenta (con las que no dejaron de coincidir algunos partidos socialdemócratas), la expansión de la “nueva economía” y la globalización capitalista, existe una cierta crisis de identidad de la escuela y de la escolarización que, entre otros efectos, se manifiesta, según venimos diciendo, como invasión de lo público por lo privado. La escolarización se ha universalizado siguiendo el modelo occidental (excepto en las bolsas de

pauperismo; todavía hoy existen 104 millones de niños sin escolarizar en el mundo subdesarrollado), aunque es posible atisbar en España y en países semejantes, especialmente desde los años ochenta, una situación de futuro imprevisible en el modo de educación tecnocrático de masas, que se ve sometido a un creciente efecto de globalización, mercantilización y psicopedagogización. No son imposibles de pensar, a la vista de la expansión de las nuevas tecnologías, formas alternativas de educación y de escolarización que acentúen las consecuencias negativas de la escuela del capitalismo de ayer y de hoy. Por de pronto, la escuela capitalista del futuro próximo, terminal cableada de mercantiles centros de poder de la información muy lejanos, ofrece la posibilidad (y ésa quizás sea una no despreciable razón para su pervivencia) de mantener una red ya instalada de nudos obligatorios de reagrupamiento de mensajes al servicio de una nueva ortopedia social suave, persuasiva y devastadora.

#### **4.-Razones y ámbitos para los usos públicos de la escuela**

Ante esta situación, es preciso pensar históricamente la escolarización y sostener la necesidad de multiplicar las iniciativas y plataformas multiformes que propugnen otra escuela y unos nuevos usos públicos aquí y ahora que permitan deshacer los nudos de conexión de la información hegemónica. Esa otra escuela no tiene un dibujo previo de contornos delimitados, no ha de seguir los pasos de “una” alternativa y no debe confundirse con la simplista equiparación de lo público a lo estatal o con alguna salvadora receta pedagógica. Es preciso imaginar y desear una variedad de prácticas sociales a diferente escala espacial y con diferentes intensidades, fuera y dentro de los actuales nudos de las redes escolares, que confluyan en la ampliación colectiva del espacio público para el ejercicio de la democracia y el pensamiento crítico. Hacer de las escuelas actuales, de sus enseñanzas y prácticas pedagógicas, polos de interrogación y deliberación ciudadana significa poner en el centro de la educación lo público y lo colectivo frente la privatización consumista, familiarista y psicologizante del presente.

Para ello conviene volcar nuestras fuerzas en torno a tres ámbitos preferentes de actuación teórica y práctica: el curricular, el político y el sociocultural. Respecto al primero, la crítica de la didáctica es inseparable de la didáctica crítica, que comporta una impugnación sistemática del canon academicista del *curriculum* oficial y, como contrapartida, la defensa de una enseñanza cuestionadora de las verdades del presente (incluida la propia escuela capitalista) mediante el estudio de problemas relevantes de la vida social.

Pensar históricamente, problematizar el presente, aprender dialogando, educar el deseo e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales que dominan la vida escolar, constituyen sugerencias e ideas-fuerza con las que poder orientar nuestro trabajo. Para encarar la actual contrarreforma curricular (acentuación superlativa, no lo olvidemos, de ciertos giros anteriores), es preciso unir la defensa de los principios pedagógicos críticos de índole más general con nuestra actuación muy a ras de suelo en cada uno de los centros educativos, uniendo en sutil y cotidiana concertación razón utópica y razones prácticas. Esta doble estrategia racional, una suerte de “pedagogía de lo posible”, invita a eludir, desde nuestras posiciones en los propios centros (que también son de poder), los aspectos más nocivos del retrocurrículo oficial y de sus plasmaciones editoriales, ofreciendo, dentro de las potencialidades que las nuevas tecnologías ofrecen, ideas y materiales alternativos que contengan fórmulas más ágiles y factibles que las albergadas en los antiguos proyectos curriculares en los que tantos esfuerzos se consumieron. Una nueva generación de materiales curriculares más dúctiles, de circulación más rápida, fuera de las leyes del mercado y del Estado, podría alimentar los afanes del profesorado crítico, rompiendo su aislamiento gracias a la conversión de los centros en nudos de circulación de información de redes de comunicación sostenidas por organizaciones de profesores y profesoras, de carácter similar a Fedicaria. Naturalmente, la actuación en el ámbito curricular conlleva también intervenciones en el conjunto de las unidades de funcionamiento de los centros con vistas a favorecer prácticas pedagógicas, formas de organización espacio-temporal y de gestión que desdibujen el sello esencialista y academicista del *curriculum* y pongan en evidencia las contradicciones de la propia escuela capitalista.

Claro está que una perspectiva crítica debe huir del “centrocentrismo” como de la peste. Por esta razón la acción política se convierte en un segundo ámbito imprescindible. Ello nos ayuda a combatir el actual sistema de poder-saber existente en el *curriculum*, dudar sistemáticamente de las alianzas entre los poderes políticos y académicos y reclamar la condición de los docentes como intelectuales contrahegemónicos capaces de propugnar un futuro distinto desde un presente tal como es. Un futuro distinto y un uso público diferente que no puede reducirse a propósitos como la pugna por mantener ininterrumpidamente abiertos los centros, ni a la carrera por salir al mercado con proyectos educativos competitivos, ni a cualquier otra cosa que refuerce el ideológico y omnipresente discurso de la calidad de la enseñanza. Frente a la limitación de las alternativas políticas bipartidistas, inherentes al modelo americano de democracia de mercado, en el caso de la educación hay que



volcar el esfuerzo hacia la esfera pública de la lucha cultural, de modo que broten semillas de pensamiento crítico en todos los ámbitos institucionales, impulsando formas descentralizadas de vida asociativa y colectivos intelectuales contrahegemónicos. Los nuevos usos públicos de la escuela no constituyen un programa o alternativa electoral, aunque la acción de los partidos políticos posea un valor instrumental de primer orden para favorecer o dificultar su implantación.

El tercer dominio de actuación es precisamente el sociocultural, insoslayable a la hora de multiplicar y arraigar los efectos de un pensamiento contracorriente. Por tal entendemos el amplio abanico de plataformas de distintos agentes sociales capaces de unir sus fuerzas para dar la vuelta a la actual hegemonía conservadora en la educación, sabiendo que en este terreno, aunque no sean desdeñables los cambios políticos en los parlamentos y gobiernos, resulta imprescindible cimentar un nuevo sentido común crítico, una nueva tradición social, susceptible de sobrevivir a los avatares políticos del bipartidismo. En la actualidad, por ejemplo, es tarea nada desdeñable recobrar un extenso y plural frente pedagógico contra las políticas neoliberales, por más que dentro de él algunos no alberguemos falsas expectativas acerca del significado profundo de la escuela capitalista.

La plataforma de ideas y actuaciones que proponemos facilitará una confrontación inteligente, indirecta y oblicua, siempre distante, con los poderes del Estado y del mercado, de modo que nuestras prácticas políticas, culturales y pedagógicas contribuyan a crear lugares institucionales para “pensar muy alto y actuar muy bajo”. Se trata de dar vía al deseo de conocer y de cambiar la sociedad reclamando, más allá de verdades sospechosas y falsos consensos transculturales, una forma distinta de escolarización y de escuela, al mismo tiempo que trabajamos en los centros escolares, conscientes de las limitaciones y servidumbres de nuestras propias prácticas pedagógicas. Pensamientos, prácticas y actuaciones públicos que es factible y deseable reunir dentro de un movimiento social amplio, un movimiento ciudadano por otra escuela y otra escolarización, muy distinta a la de ayer y a la de hoy. A riesgo de parecer intempestivos y ásperos enemigos de sospechosos consensos, en eso estamos.

\* Este artículo adelanta algunas de las ideas que su autor, profesor de educación secundaria, expone en su libro *Felices y escolarizados* (Editorial Octaedro, de próxima aparición), y es también parte de la plataforma intelectual del *Proyecto Nebraska*, uno de los programas de investigación de Fedicaria ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)), en el que se reúnen las indagaciones de Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente, que además han participado, con sus sugerencias y e ideas, en la elaboración de este texto.  
Dirección de contacto: [raicuesta@hotmail.com](mailto:raicuesta@hotmail.com)