

RAIMUNDO CUESTA

La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?

*The School and the Hurricane of Progress. Why Historical
Criticism of Mass Education is still Necessary ?*

*Pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia
(F. Pessoa, Un corazón de nadie).*

*Todas las cosas que duran largo tiempo se embeben
precisamente de razón hasta el punto que no se hace creíble
que hayan tenido su origen en la sinrazón
(F. Nietzsche, Aurora).*

*...Los bienes culturales que abarca con la mirada [el materialista histórico],
tienen todos y cada uno un origen que no podrá
considerar sin horror. Deben su existencia no sólo al esfuerzo
de los grandes genios que los han creado, sino también
a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. Jamás se
da un documento de cultura sin que lo sea a la vez
de barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie,
tampoco lo está el proceso de transmisión
en que pasa de uno a otro. Por eso el materialista histórico
se distancia de él en la medida de lo posible. Considera
cometido suyo pasarle a la historia el cepillo a contrapelo.
(W. Benjamin, Tesis de Filosofía de la Historia. Discursos interrumpidos I).*

Resumen. Este artículo muestra algunas razones e itinerarios de pensamiento que hacen posible y aconsejable aquí y ahora una crítica histórica de la escuela en la era del capitalismo. Para ello, se proyecta una suerte de mirada genealógica y ambivalente sobre las relaciones entre Estado, Iglesia y procesos de escolarización, impugnando el consenso transcultural que sitúa a la institución escolar en un flujo continuado de progreso, prosperidad y felicidad sin cuento. Las tradiciones radicales y una cierta heurística de la sospecha autorizan el ejercicio de una

tarea de indagación histórica no complaciente con la educación de nuestro tiempo, sin que ello sea impedimento para la defensa de una didáctica crítica capaz de mover el deseo hacia otra escuela y otra sociedad.

Palabras clave: Método genealógico, modos de educación, didáctica crítica, crítica de la educación y educación crítica.

***Abstract.** The aim of this paper is to present several reasons and lines of thought that make possible and advisable right here and now to use historical criticism of the school in the age of capitalism. In order to do so, we take a genealogical and ambivalent view of the relationships among the State, the Church and the education processes, challenging the transcultural consensus according to which schooling institutions follow a continuous trend towards progress, prosperity and endless happiness. Radical traditions and a certain heuristics of suspicion allow for a historical research approach which is not satisfied with our current education system. In this context, we advocate a critical didactics capable of nourishing the desire to have a different school and a different society.*

Key words: Genealogical method, modes of education, critical didactics, education criticism and critical education.

I. MIRADAS GENEALÓGICAS SOBRE LA ESCUELA Y EL ESTADO EN LA ERA DEL CAPITALISMO

La escuela es y ha sido un bien cultural por antonomasia, “el” bien por excelencia de difusión de la cultura. De ahí que la crítica de la escuela en la era del capitalismo pudiera resultar, a estas alturas, intempestiva¹ y hasta inconveniente. Claro que, si bien nos fijamos, «todas las cosas que duran largo tiempo se embeben precisamente de razón hasta el punto que no se hace creíble que hayan tenido su origen en la sinrazón» (Cruz 2005: 93). De ahí que el observador crítico de la historia de cualquier institución haya de tomar la distancia justa para saber que siempre, de alguna manera, su tarea consiste e insiste en la «deseternización de lo dado», en el desmantelamiento de las razones que envuelven aquello que ha devenido en una suerte de obviedad natural, en una especie de consenso transcultural. Pero, como bien decía Benjamin en su tiempo (que

¹ Mi libro (Cuesta 2005a), titulado *Felices y escolarizados*, lleva precisamente el subtítulo de *Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, y en este artículo pretendo efectuar una explicación de las explicaciones que allí se dan, una suerte de metaexplicación que contribuya a dar cuenta de la razón de mis razones.

sigue siendo el nuestro), jamás la cultura se ha dado al margen de la barbarie. La genealogía de cualquier valor e institución de nuestro tiempo ostenta la huella terrible de los vencedores y aloja un cúmulo de sufrimientos, olvidos y servidumbres que no podemos ignorar. De ahí que la tarea del historiador no historicista, no positivista, sea ingrata («pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia»), pues, hasta cierto punto, consiste en una lacerante labor de «pasarle a la historia el cepillo a contrapelo». Operación dolorosa donde las haya (para la historia y para el historiador), pues el historiador crítico, el genealogista a la manera nietzscheana, encuentra lamentos donde otros ven felicidad; ve dominación donde algunos quieren percibir los valores más sublimes de la humanidad. Y esa paradoja se debe a que emplea sin contemplaciones la etimología, el *etymos*, que es una herramienta de corte afilado a modo de cepillo a contrapelo, discerniendo, de esta manera, las voces de los ecos, las palabras de las cosas, y los valores de la misérrima realidad donde encontraron cobijo. Cuando Nietzsche en su *Genealogía de la moral* intentaba la extenuante labor de captar críticamente y desenmascarar los orígenes de todos los valores se topó con el hecho de que las palabras *bueno* y *malo*, quintaesencia de la atribución y designación del lenguaje de la moral, tenían su correlato etimológico con “noble” y “plebeyo”, de modo que «fueron los “los buenos mismos”, es decir, los nobles, los poderosos, los hombres de posición superior y elevados sentimientos quienes se sintieron y se valoraron a sí mismos y a su obrar como buenos, o sea, como algo de primer rango, en contraposición a todo lo bajo, abyecto, vulgar y plebeyo» (Nietzsche 1984: 31).

Si proseguimos con esta pretensión etimológica acerca del origen de las palabras y de las representaciones con las que hemos cubierto las cosas, nos podremos topar, por ejemplo, con el vocablo *schola*², ‘escuela’, que en 1659, en el *Orbis sensualium pictus*, primer gran manual escolar ilustrado de la edad moderna (junto a los catecismos) era designada (y dibujada) de la siguiente manera:

Schola est officina, in qua novelli animi ad virtutem formantur, et distinguuntur in classes.

² El término griego *scholé* se remite a ‘descanso’, ‘inactividad’, ‘ocio’. El helenista norteamericano Moses I. Finley (1977: 299-300) ha sabido captar perfectamente la relación del concepto con el *ethos* de las clases dominantes de la sociedad esclavista.

Praeceptor sedet in cathedra, discipuli in subsellis, ille docet, hi discut.

Quaedam praescribuntur illis creta in tabella.

*Quidam sedent ad mensam et scribunt; ipse corrigit mendas*³

No se puede pedir más concisa y diáfana luz sobre los lejanos orígenes de la escuela de la modernidad. Ni más ni menos. La escuela, en efecto, nace como un taller (*officina*) de hombres⁴, de almas jóvenes que se forjan en la virtud, ocupando cada cual su sitio (el maestro en la cátedra; los *discipuli* en los bancos; uno enseña y otros aprenden; uno corrige los errores y otros se esfuerzan en no cometerlos). Ciertamente, el pedagogo checo Jan Amós Comenius (1592-1670) es quizás el precedente más conspicuo y directo del afán, propio de la actual escuela de masas, de construir un gran artefacto educativo para todos. No por casualidad, su *Didactica magna* lleva el subtítulo de *Artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*, de acuerdo con un método de validez general⁵. Un “artificio”, como reconoce la Real Academia Española de la Lengua, es algo hecho con arte (*arte factus*), un conjunto de indicaciones o preceptos para ejecutar algo bien. Repárese, no obstante, que este compuesto pronto deriva en “artificial” y su significado se desplaza, dentro de un campo semántico de cierta ambigüedad, hacia lo que se contrapone a “natural” y, llevando las palabras hacia las cosas que designan (estamos hablando de la cosa “escuela”), pudiera ser que detrás del “artificio” pudiera esconderse un artificio, esto es, un ardido para conseguir un fin. Por lo tanto, quizás la *Didactica magna*, como de todos los planes sistemáti-

³ Véase Agustín Escolano (2000: 17), donde junto al texto se muestran, tomadas de una edición facsímil de 1970, en Praga, las figuras que representan el espacio escolar que describe con palabras. Libro, por otra parte, muy recomendable de este historiador hispano.

⁴ «Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de los hombres, es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto (como dice el libro de la Sabiduría, 7.17); en la que se dirijan las almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos de tal modo que todos los que hayan recibido la verdadera sabiduría en escuelas cristianas vivan sobre la tierra una vida celestial. En una palabra; escuelas en las que se enseñe *todo a todos y totalmente*» (Comenius 1986: 82).

⁵ Este subtítulo seguido de un largo párrafo y un prólogo consta en la primera edición española del texto realizada por Saturnino López Peces (Madrid, Editorial Reus, 1922) e incomprensiblemente desaparecido de la reedición, con Introducción a cargo de Mariano Fernández Enguita, publicada en editorial Akal en 1986. Para contextualizar la obra de Comenius, *vid.* James Bowen (1985: 127).

cos de escolarización pública universal dentro de la historia del capitalismo, albergue algo distinto de lo que promete, incluso es dado pensar que un genealogista amigo de la heurística de la sospecha llegara a atisbar, como ocurre tras los preámbulos de todas las leyes educativas que en el mundo han sido, que se da gato por liebre, y el artefacto bien pudiera ser considerado un artificio para engañar u ocultar algo.

Ciertamente, en la *Didactica magna* de Comenius, fiel y muy devoto creyente, se contiene un plan sistemático de enseñanza desde la cuna hasta los veinticuatro años. Es una especie de gran ingenio mecánico que se presenta como un todo orgánico, como una maquinaria de relojería a la que da cuerda el relojero universal, y en la que los ciclos de seis años de los cuatro grados escolares se presentan como una plasmación de los ciclos estacionales del año astronómico. Esa voluntad casi celestial y astronómica pretende dar carta de divina naturaleza a lo que es un puro artificio humano, a lo que en realidad se configura como una máquina de domesticación, lo que él mismo denomina, como se vio más arriba, en muy interesante definición de escuela, ‘taller de hombres’ (y de mujeres, a las que no excluye).

Pero, si bien se mira, las palabras que hablan del conocimiento escolar también aluden a la forma en que ha de tener lugar esa domesticación, de modo que la escuela, institución de cultura por antonomasia, ha sido el lugar en el que la coacción y el castigo han encontrado una morada cuyo rastro lejano, ya muy desvanecido en la escuela de muros de cristal de nuestros días, todavía hoy se percibe. En efecto, la historia de los significados asociados a la palabra *disciplina* exhibe perfectamente la esencial ambivalencia de los saberes-poderes que, al normalizar a los sujetos, al sujetarlos a las reglas de una violencia física y simbólica, recrean la figura de esas acuciantes criaturas monstruosas y goyescas que pueblan todos los sueños de la razón⁶. En su origen, el término latino *discipulus* (de *discere*, aprender) y sus derivados como *disciplinatus*, alude a hechos relacionados con la educación (discípulo, aprendiz, instruido)⁷. En caste-

⁶ Immanuel Kant, en sus fragmentarios escritos pedagógicos, muestra ya una horma discursiva que ha embebido el sentido común respecto al vocablo “disciplina”: «la disciplina convierte la animalidad en humanidad» y «el que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca» (Kant 2003: 29 y 32).

⁷ Dice Isidoro de Sevilla, en sus *Etimologías*, que «el término *disciplina* tomó su nombre de *discere* (aprender), ya que nadie *scit* (sabe), sino el que *discit* (aprende)», y añade una cu-

llano junto a su prístino significado de doctrina, ciencia o enseñanza, se rodea de otros atributos pasando a configurar un campo semántico que expresa la violencia física y moral a que, por diversas causas, quedan sujetos los individuos. Y es posible, por consiguiente, apreciar en estos trazos etimológicos una proclividad, que se va imponiendo con el tiempo, hacia la idea de «sujeción de las personas a normas severas» (Moliner 1966: 1.010), de modo que ocurre como si, desde la primordial procedencia latina, el arte y la práctica de enseñar fueran dotando al término de una impronta cada vez más vinculada a los procedimientos coercitivos empleados para el aprendizaje de una determinada doctrina. Así pues, el creciente marchamo punitivo de su significado corre paralelo a los dispositivos civilizadores del mundo moderno, de modo que las palabras hablan, en efecto, del ser de las cosas, y el trayecto etimológico del vocablo descubre algunas de las huellas que nos facilitan la reconstrucción de la historia de los procesos de producción de sujetos normalizados. En las acepciones actuales del verbo disciplinar se resume perfectamente la naturaleza bifronte de la escuela de la modernidad: ‘instruir, enseñar a alguien dándole lecciones’ o ‘imponer, hacer guardar la disciplina’ o ‘azotar, dar disciplinazos por mortificación y por castigo’ (Real Academia de la Lengua 1992). Tremebundas designaciones que hunden sus raíces en la milicia y en el mundo eclesiástico, en la “instrucción” y la humillación, anverso y reverso de las maquinarias institucionales que, dirigidas al amansamiento de cuerpos y almas en aras a bienes supremos (el Estado y Dios), contienen el molde sobre el que se esculpen los rasgos de los sistemas educativos modernos. Y así ocurre que allí donde habitan las disciplinas escolares, se desvanece el deseo, se oculta el placer y se va perdiendo, como temiera Nietzsche (1932), la «alegría del conocimiento». Codificar y disciplinar el conocimiento. He ahí las operaciones complementarias que peculiarizan la reproducción cultural y la normalización de los sujetos a través de los procesos de escolarización.

Ya se sabe: toda salvación tiene un precio. El molde de la escuela de la modernidad ha nacido dentro de dos principales discursos de salvación, bien los de las iglesias que apelaron a la conquista de la felicidad en

riosa distinción que legitima con la autoridad de Platón y Aristóteles, entre *disciplina* y *arte*: «Cuando algo se razona con argumentos indiscutibles, pertenecerá al campo de la disciplina; se hablará, en cambio, de arte, cuando lo que se debate es verosímil y opinable» (Isidoro de Sevilla 2000, I: 277). Y ya se sabe... lo indiscutible por fuerza ha de ser impuesto.

un mundo ultraterreno, bien los de los estados que, desde las revoluciones liberales, incrustaron el derecho a la felicidad en sus códigos legislativos. Hasta cierto punto, la historia de la institución escolar del capitalismo ha discurrido entre Scilla y Caribdis, entre la Iglesia y el Estado. Ambas, a menudo, lucharon entre sí por la imposición de un modelo de sujeto sumiso y culpable. El individuo de la modernidad se forja así, en tanto que sujeto mónada capaz de pensarse a sí mismo, entre la interiorización de la culpa religiosa y la responsabilidad ciudadana, entre la sumisión a Dios o al César. Los heraldos de la educación obligatoria, como Lutero, percibieron tempranamente que si se podía obligar a empuñar las armas para la guerra más todavía debía ser impuesta la asistencia escolar pues en tal negocio se libraba «una guerra aún más terrible contra el satánico demonio»⁸. El sujeto escolarizado resulta así una encarnación del hombre cristiano, *semper peccator*, marcado por la culpa y la búsqueda de la redención por la gracia escolar. Pero también constituye la arcilla blanda para inscribir en su cuerpo y marcar en su alma los signos que permiten la erección y funcionamiento del Estado-nación. Según transcurre el tiempo, el Estado, sin apartarse en lo esencial del molde de escuela inventada por los clérigos, se va apropiando de una función de regulación de las poblaciones conforme a una promesa de salvación terrenal y felicidad material sin cuento. Es muy frecuente, muy especialmente en países como España donde sólo hubo una y muy verdadera Iglesia, que, cuando se estudia la historia de la educación, desde posiciones “progresistas”, este cambio de patrón escolar se intuya como una conquista de singular trascendencia. Por fin, el Estado constitucional y la escuela laica habrían transportado, después de vicisitudes sin tasa, a la ciudadanía a un horizonte de dicha sin límites. Desacralizado el artificio comeniano y recuperadas las esencias republicanas de los primeros proyectos educativos de la Revolución francesa, algunos de los cuales evocan el estremecimiento de los campos de concentración o los denostados precedentes de la educación militarista espartana⁹, se accedería, por fin, a la soñada con-

⁸ Se trata de un fragmento de la obra de Martin Lutero *Sermón sobre la necesidad de mantener los niños en la escuela* (1530), tomado de A. Querrien (1994: 14).

⁹ Me refiero al plan educativo del marqués de Saint-Fargeau, cuya propuesta, en 1793, de crear *établissements d'éducation nationale*, repartidos estratégicamente por campos y ciudades, en donde se impartiera una enseñanza común a todos los niños y niñas representa una exaltación y consagración laicista del internado moderno. Las llamadas *casas de la igualdad* donde, gratuita y obligatoriamente, se forjaba la moral cívica constituían una

quista del derecho a la educación que hoy ofrece el actual Estado social y democrático de derecho¹⁰.

Pero si la sospecha respecto a la escuela gobernada por las iglesias entra en el terreno de lo razonable, resulta curioso cómo ese mismo procedimiento crítico se desvanece cuando es el Estado capitalista quien toma las riendas de la vida escolar. Entonces ocurre como si para la *doxa* liberal-democrática el Estado fuera una instancia neutral de la vida social, como si, una vez más, la cosa (el Estado) se hubiera embebido de razón ocultando su indigno origen:

Una horda cualquiera de rubios animales de presa, una raza de conquistadores y de señores, que organizados para la guerra, y dotados de la fuerza de organizar, coloca sin escrúpulo alguno sus terribles zarpas sobre una población quizás tremendamente superior en número, pero todavía informe, todavía errabunda. Así es, como en efecto, en la tierra se inicia el “Estado”: yo creo que así queda refutada aquella fantasía que le hacía comenzar con un “contrato” (Nietzsche 1984: 98).

En efecto, lo del “contrato” constituye poco más que una fantasía teórica absolutamente vacua. Una cosa es lo que dice el liberalismo sobre lo que es el Estado y otra cosa lo que realmente es. En efecto, el Estado moderno representa una construcción política que perfecciona y amplía considerablemente los espacios de intervención del antiguo aparato institucional absolutista. Lejos de ser progresivamente menos intervencionista, como a menudo se dice, absorbe cada vez más facetas de la sociedad civil y esa apropiación se verifica en nombre de una racionalidad dominadora de carácter burocrático, que se sustenta en la neutral probidad de un ejército de expertos y en la gestación de subjetividades capaces de soportar y tatuar en sus propios cuerpos las condiciones de dominación. Las sociedades disciplinarias y de control del capitalismo tardío son la desembocadura de un largo y contradictorio proceso de extensión de

auténtica pesadilla premonitrice de las formas de encierro realizadas en nombre de la libertad y el progreso. Representaban auténticas factorías humanas dedicadas a difundir la nueva religión laica basada en dos amores: la patria y el trabajo. Así pues, ya muy pronto, el culto radical de las luces de la razón conducía al encierro como sombría utopía moral y terrorífica metáfora de la modernidad.

¹⁰ Esta narrativa dominante es la de, entre otros, Manuel Puelles, cuyo canon interpretativo de la historia educativa en España se puede ver en un célebre manual que ha tenido varias reediciones (Puelles 1999).

formas de sometimiento físico y simbólico a través de un expansivo bipoder estatal y sus correspondientes aparatos institucionales¹¹. Sólo que las formas más avanzadas de este fenómeno hacen que «el poder simbólico no puede ejercerse sin la contribución de los que lo soportan porque lo construyen como tal» (Bourdieu 2000a: 56) y esa reconstrucción simbólica del poder en el interior del mismo sujeto, que es una auténtica inscripción del orden social en su propio cuerpo, resulta cuestión de suma importancia a la hora de comprender las políticas sociales y el proceso de escolarización emprendido por el Estado capitalista, y es además el signo que distingue al Estado absoluto de sus prolongaciones liberal-democráticas. Con el desenvolvimiento de la modernidad se asiste a una expansión de los saberes y poderes encargados de la regulación de las poblaciones, ocupando así la biopolítica el centro de una acción hacia los sujetos (entre ellos los escolarizados) según la cual cada uno debe ser cuidado, atendido y ubicado por diversas instituciones espacial y científicamente determinadas.

Entonces el problema del poder concebido como elemento omnipresente en las relaciones humanas de cualquier ámbito de la vida social, supera la simplista representación vertical de lo político en la que arriba estaría el Estado que manda y abajo el individuo que obedece. Una topografía de relieve y orientación más variada y multiforme, donde las relaciones verticales del poder se crucen con las horizontales, nos llevaría a entender que «las relaciones de poder son móviles, reversibles e inestables» (Foucault 1994: 126) y que por ello mismo los efectos de dominación de tales relaciones resultan, incluso en la esfera de lo político, dinámicas. De modo que el Estado capitalista en sus diversas etapas es una relación móvil que supone cambiantes dosis del binomio dominación-aceptación. El Estado, en contra del asentado prejuicio progresista, no es una cosa, sustancia inerte u objeto que se ocupa y se utiliza como herramienta para la construcción de la felicidad colectiva; por el contrario, es una relación de flujos de poder verticales y horizontales de fronteras poco definidas, que propende a garantizar la

¹¹ Ya el lector o la lectora avisados habrán podido colegir que utilizo libremente conceptos procedentes de las formulaciones de Michel Foucault (1984 y 1998) a propósito de la génesis de las sociedades disciplinarias, y de Gilles Deleuze (1999) en relación a cómo esas sociedades se tornan más sutiles a través de un control cada vez más invisible, éste último consustancial a lo que llamo actual *sociedad educadora* y su correlativo *Estado evanescente*.

existencia y reproducción de la estructura social. Hoy este fenómeno adquiere la figura de un *Estado evanescente*, cada vez más invasivo, envolvente y silencioso, al punto que se confunde, tras un ejército de profesionales del cuidado de los demás, con el magma institucional de la sociedad civil.

El hecho de que tal reproducción requiera, de modo creciente, el consenso social labrado sobre formas de legitimidad cada vez más sofisticadas y simbólicas, sitúa a la escolarización y el resto de las políticas sociales del Estado de bienestar en lugar preferente de una historia social del proceso civilizador mediante el cual se entroniza un tipo *soft power*, una suerte de sometimiento individual y “voluntariamente” aceptado. Se diría que el Estado liberal, trasmutado en Estado social, culmina un proceso de gobierno cada vez más eficaz sobre la conducta de los seres humanos economizando al máximo el gasto de coacción física e incrementando la inversión en coacción psíquica¹². Son esas regulaciones biopolíticas de las poblaciones lo que Foucault llamaba *governabilidad* (o *gubernamentalidad*), el «contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo» (Foucault 1991: 25; y 1996: 49), es decir, el juego de las relaciones de poder externas e internas al sujeto dentro de las que se edifican los estados de la era contemporánea. De ahí que la historia de la escolarización no sea más que una porción, eso sí muy importante, del curso que conduce a la erección de una autoridad política proveedora, mediante la acción protectora de las leyes, de servicios sociales a la ciudadanía. Sólo cuando el Estado (en las diversas formas políticas en que se ha materializado históricamente) se encarga de asegurar la reproducción de la fuerza de trabajo regulando la vida familiar, laboral y penal, sólo entonces se da la posibilidad histórica de una educación de masas de nuestro tiempo, cuya premisa permite acotar jurídicamente y establecer previamente espacios legítimos donde distribuir a los sujetos según ritmos temporales reglamentados y automatizados: la escuela, el trabajo, el hogar familiar, la cárcel.

Por tanto, la escuela actual, la del modo de educación tecnocrático de masas, como todas las instituciones de nuestra sociedad, no es inocente,

¹² Lo que creo haber demostrado en la historia de España, comparando la evolución y distribución del gasto público, que se incrementa hasta llegar tardíamente al modelo de *Welfare State*, al mismo tiempo que se dirige cada vez más hacia sectores no directamente represivos (sanidad, educación y otros): *vid.* Cuesta (2005a: 209-217).

y merece todavía hoy, pese a quienes ofuscados por los dones (el saber) y los favores meritocráticos (el ascenso social) que a veces concede, una crítica histórica a propósito de su significado. Y ello porque, entre otras razones, los prejuicios complacientes y acrílicos sobre la historia de la escuela siguen en pie y su erosión está lejos de remitir, a pesar del recurrente y aburrido tópico mediático y académico sobre la crisis de la institución escolar. Tal persistencia ha cabalgado sobre el omnipresente mito de la continuidad histórica (Citron 1982) esgrimido una y otra vez por los apologistas de una concepción “progresista” del progreso. Ayer y hoy, tal narrativa feliz acerca de la explicación del desarrollo histórico de la escuela en la era del capitalismo se despliega en dos paradigmas dominantes: el economicismo y el ideal-progresismo. Haz y envés de la feliz escolarización.

El economicismo constituye una auténtica peste negra (mortal y recurrente) de los teóricos sociales dedicados a relacionar la escuela con las teorías de la modernización. Este paradigma, verdadera *doxa* académica de los intelectuales que ocupan el campo de la educación, se ha convertido también en la razón económica de las ideologías prácticas y de sentido común, que representan la educación como un capital personal y social, una inversión rentable y un medio de ascenso social, de igualdad de oportunidades y de otros supuestos beneficios de una felicidad social e individual sin barreras. Así, aplicando este molde retrospectivamente, los especialistas en el campo de la educación más comprometidos en difundir las teorías economicistas de la modernización y de capital humano están ayudando a edificar un entramado de verdades incompletas, acrílicas, y mistificadoras de la escuela del capitalismo y de los procesos de escolarización, que se presentan casi exclusivamente bajo el único signo de la riqueza, la prosperidad y la felicidad.

El análisis de la escuela del capitalismo y del proceso de escolarización queda así apresado bajo la racionalidad de un prejuicio antropológico, el del *homo oeconomicus*. Metamorfoseado el sujeto de la acción social en un optimizador de resultados individuales de carácter material, inventado el mercado como burbuja protectora de las elecciones libres y racionales, la escuela, entendida como inversión en capital humano, no podría ser otra cosa que una imprescindible palanca de prosperidad material de todos y fuente de felicidad individual y colectiva. Así, desde la Ilustración hasta hoy, las representaciones de la escuela a menudo se expresan, para utilizar literalmente dos célebres trabajos de

historiadores españoles, como “fuente de riqueza” y la desescolarización como la “maldición divina”¹³.

Epidemia tan agresiva o más que la anterior (pues coloniza más intensamente el pensamiento de izquierda) es la que denomino paradigma ideal-progresista. Esta segunda cara, ciertamente, del discurso feliz sobre la escolarización está fabricada merced a un conjunto de supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo¹⁴, y, como no podía ser menos, comparte con la primera los sobrentendidos de la idea de progreso. A ello se añade la consideración de la escuela como un espacio vacío distinto de la sociedad y la concepción cosificada (ahistórica y naturalizada) del Estado como un ente institucional de poder arbitral y neutro.

El error consiste en atribuir a la escuela funciones (fuente de riqueza y formación integral de los usuarios) aparentes, declarativas o que sólo son tangencialmente ciertas. La escuela de la modernidad no es una creación transhistórica; es una realidad vinculada a los orígenes y desarrollo del capitalismo, esto es, de un tipo de sociedad y de Estado. Es una parte de esa sociedad y de ese Estado y, por lo tanto, desempeña funciones muy distintas. Las funciones reales de la escuela de la era del capitalismo no se limitan a transmitir conocimientos y a formar la dotación de la mano de obra productivamente utilizable; por el contrario, sus finalidades componen un amplio abanico de utilidades de inculcación, reproducción y legitimación de las estructuras clasistas y de las formas de poder dominantes. Diríase que la complejidad del fenómeno escolar no puede ser desentrañada fijándonos en las apariencias de lo que ocurre y sí, en cambio, ensayando el uso de imágenes dialécticas, como por ejemplo, las empleadas por C. Lerena en *Reprimir y liberar*¹⁵, para captar la natura-

¹³ Éstos son los títulos de dos libros (Núñez 1992; y Tortella-Núñez 1993), que representan, especialmente el primero de ellos, de forma sumamente ilustrativa la aplicación del mencionado paradigma economicista a la historia de la educación en España. De ellos y de sus implicaciones teóricas e historiográficas he dado detallada cuenta en Cuesta (2005a).

¹⁴ El canon de tal interpretación aplicada a la historia escolar en España creo que puede apreciarse inmejorablemente en el conjunto de la obra de Manuel Puelles, que también estudié con algún detalle (Cuesta 2005a), como ejemplo más preclaro del ideal-progresismo. Uno de los últimos productos, excelente por cierto, de la concepción historiográfica del citado autor, puede consultarse en Puelles (2005).

¹⁵ Nadie mejor que Carlos Lerena (1976 y 1983) supo desentrañar las claves de esa ambivalencia del sistema de enseñanza. La huella de su pensamiento está muy presente en

leza profundamente contradictoria y dicotómica de la escuela de la era del capitalismo. En ese delicado espacio intersticial de la ambivalencia funcional y ambigüedad discursiva es en el que hay que situar los análisis históricos sobre la escolarización y donde ha de emplazarse todo afán de transformación de la escuela. Esa perspectiva dialéctica nos ayuda a no metamorfosear el estudio histórico de la escolarización en un relato historicista, inevitable y legendaria sobre lo que nos ha costado llegar al presente. Pero para ello hay que sacar a la escuela del ojo del huracán del progreso. Con ese propósito ensayaré una especie de metalectura de mi propio pensamiento a partir de mis lecturas más instructivas.

II. LA ESCUELA EN EL OJO DEL HURACÁN DEL PROGRESO

En la novena de sus inconmensurables y célebres *Tesis sobre filosofía de la historia*, Walter Benjamin, realizando una muy original exégesis del cuadro de P. Klee, *Angelus Novus*, imagina el progreso como un viento huracanado que todo lo destroza ante la mirada espantada del ángel de la historia incapaz de recomponer «la catástrofe única que amontona ruina sobre ruina» delante de sus ojos sin posibilidad alguna de evitarlo, pese a sus desesperados esfuerzos por «despertar a los muertos y recomponer lo despedazado»¹⁶. Estas ideas fueron escritas en 1940 y su manuscrito fue guardado celosamente por su autor cuando le sorprendió la muerte huyendo de la Gestapo, al tratar de pasar la frontera pirenaica. Sorprende la convergencia del destino aciago de su suicidio con el protagonizado en 1794 por el marqués de Condorcet, prominente ilustrado, principal proyectista de reformas educativas durante la Revolución y uno de los padres intelectuales de la idea de progreso, cuya fe en el destino feliz de los seres humanos no decayó lo más mínimo ni siquiera cuando él mismo estaba a punto de ser víctima de la persecución jacobina. De la Francia revolucionaria a la ocupada por el nazismo iba, no obstante, el vasto itinerario a lo largo del cual el mensaje contenido en el *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, de Condorcet, se había degradado hasta extremos inverosímiles: de palanca de cambio

mi propia investigación histórica, que ha ensayado proporcionar una dimensión renovada a alguna de sus categorías de análisis sociohistórico.

¹⁶ Citamos el texto por la edición castellana de Taurus (Benjamin 1973); y ampliamos por la reciente edición del *Libro de los pasajes* (Benjamin 2005).

social se había trasmutado en mera ideología de autosatisfacción burguesa, como lúcidamente supo percibir un Walter Benjamin siempre situado en la exterioridad del mundo alemán de su época (judío, marxista, revolucionario, exiliado...). Mucho había llovido, muchísimos sucesos habían ocurrido, en efecto, desde que Immanuel Kant vaticinara que «puede ocurrir que la educación se vea constantemente mejorada y que la sucesión de generaciones avance paso a paso hacia el perfeccionamiento de la humanidad, ya que en la educación está implicado el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana» (Bowen 1985: 282-284).

Las guerras del siglo XX, la crisis del capitalismo que trajo consigo la revolución soviética, el ascenso del fascismo y finalmente el Holocausto y una singular práctica concentracionaria y de exterminio de poblaciones, levantaron tal vendaval que el «secreto de la perfección de la naturaleza humana» se trocó en siniestro y oscuro misterio. Antes de que sucediera la cadena de barbarie que nos permite designar a toda una época como la era de las catástrofes, como siempre, hubo algunos aguafiestas intempestivos que supieron ser «anunciadores del fuego». También W. Benjamin pertenece por derecho propio a ese género de intelectuales que fueron capaces, como F. Kafka, M. Weber o él mismo, en mitad de un tiempo de maravillosas conquistas científicas e intelectuales, de adelantarse en las sombrías consecuencias de una sociedad enferma de racionalidad instrumental, cuya verificación más espantosa luego iba a tomar cuerpo en la experiencia nazifascista. Fue capaz de repensar la noción de progreso a partir de la noción de catástrofe («hay que basar el concepto de progreso en la idea de catástrofe», dice Benjamin en el *Libro de los pasajes*, 2005: 476), y así su obra acaba funcionando como un fanal que ilumina las especulaciones de algunos de los más sobresalientes intelectuales críticos judeoalemanes exiliados en Estados Unidos¹⁷. No deja de ser notablemente destacable que la impugnación sistemática de la idea de progreso se cultivara en un nicho intelectual de exiliados vinculados a la Escuela de Francfort y que el motivo más inmediato haya sido el convencimiento de que el Holocausto, la más terrible de las catástrofes del catastrófico siglo XX, fue algo más que un terrible accidente o una enajenación mental transitoria. El pensamiento crítico de ayer y de hoy no podía dejar de pensar que la barbarie, en realidad, estaba instalada en todas y cada

¹⁷ Una exposición muy pertinente acerca del potencial crítico de dichos intelectuales puede consultarse en el libro ágil e inteligente de Enzo Traverso (2001).

una de las instituciones de la sociedad democrática y liberal. No se olvide que el nazismo nació, se extendió y triunfó en el seno de un Estado republicano, democrático y laico, donde la escuela constituía (¡cómo podría imaginarlo Kant!) uno de sus más sólidos pilares¹⁸. Menos disculpa tiene, sin duda, que los moradores de nuestro siglo XXI se nieguen a tenerlo siempre presente.

La crítica premonitoria del aparato burocrático efectuada en los desasegantes relatos de F. Kafka y la no menos adelantada advertencia weberiana acerca de la posibilidad de una nueva alianza de racionalidad y barbarie bajo el manto protector de la «jaula de acero» y la «petrificación mecánica», hizo, antes del ascenso del fascismo, palidecer, bajo la sombra de la duda, las brillantes candilejas del capitalismo y de la modernidad. «Lo que nos espera, anunciaba el sociólogo alemán, no es la floración del verano, sino ante todo su noche polar, glaciación, sombría y ruda», y aseguraba que la promesa de felicidad presuntamente garantizada por la sociedad industrial, como en el infierno de Dante, debía ser abandonada: *lasciate ogni speranza* (Traverso 2001: 53).

La imagen del infierno de Dante quedó pequeña para describir lo indescriptible que vino luego, pero quizás “infernál” sea el impotente adjetivo empleado para dar fiel noticia de lo sucedido en la época de las catástrofes comprendida entre la Primera Guerra Mundial y el lanzamiento de las primeras bombas atómicas (1914-1945). Los textos de W. Benjamin de 1940 conocidos como las *Tesis sobre filosofía de la historia* y el libro de Max Horkheimer y Theodor. W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, escrito a cuatro manos durante la Segunda Guerra Mundial y publicado poco después en los Estados Unidos¹⁹, representan, todavía hoy, a mi modo de ver, los dos apoyos intelectuales más clarividentes para no seguir mirando hacia atrás como si estuviéramos delante del mejor de los

¹⁸ Las condiciones que hicieron posible la incubación de los huevos de la serpiente son, sin duda, complejas, pero demuestran históricamente cómo de una democracia liberal democrática puede llegarse, por vía parlamentaria, a un régimen de terror indecible. Cabe recordar a los albaceas de los santos laicos de la pedagogía hispana, que la República de Weimar fue un avanzado laboratorio pedagógico de la nueva escuela y la nueva educación, en la que tantos intelectuales, desde Platón a Kant, por lo menos, habían depositado una desmesurada confianza, confundiendo, como de costumbre, el rábano con la hojas. Confusión muy evidente en la vida de la ILE y durante el bienio reformista de la II República española.

¹⁹ Publicado originariamente en el exilio americano (1944) con el nombre de *Fragmentos filosóficos*, apareció como libro en 1947 con el nombre de *Dialéctica de la Ilustración*. Las citas las hago por Horkheimer-Adorno (1998).

mundos, porque ambos contienen un mensaje cifrado enviado no a las generaciones pasadas, sino más bien a las del futuro, entre las que nos encontramos. Para Benjamin, como ya vimos, «siempre la barbarie se esconde en el concepto mismo de cultura» (Benjamin 2005: 470) y los valores dominantes celebran una suerte de apoteosis de la bestialidad. Frente a la idea lineal de progreso y la falsa imagen de continuidad histórica entre el pasado y el presente, propone una relación entre el ayer y el hoy como «campo de fuerzas» entre el pasado y el futuro, donde pugnan las voces de los derrotados y los proyectos emancipadores de hoy para mañana. Esta ruptura del *continuum* histórico, esa denuncia de la mitología de la continuidad, de la historia como un tiempo continuo y vacío enlaza, sin violencia, con el método genealógico nietzscheano, revitalizado por la interpretación de M. Foucault (1992), que, en cierto modo, entiende la historia como una crítica de la razón²⁰. Mantiene asimismo un puente tendido con la historia social de tradición marxista, como la practicada E. P. Thompson; atenta a las prácticas populares, a la «economía moral de la multitud», que no iban en la “correcta” dirección del río de la historia²¹. De ahí que, en ese surco intelectual, la escuela deba historiarse teniendo presente tantos las razones de los vencedores como las resistencias de los perdedores, las razones de la sinrazón, que no deben ser consideradas, como habitualmente se hace, como excrescencias de un mundo retrógrado reluctantante a la mejora de las condiciones de vida. Las frecuentes maneras campesinas y obreras de oponerse a la escolarización obligatoria o incluso la tradición obrera de reclamar una educación de clase, no constituyen románticas antigüallas del pasado; poseen una lógica de sentido en sí mismas, en su tiempo y hora. Desde otro lado, un estudio diferente, como el que tempranamente efectuó M. Foucault a

²⁰ Este es el subtítulo de una interesante obra de Francisco Vázquez Díaz (1995). También utilizo a menudo con provecho propio el libro de Javier de la Higuera (1999).

²¹ Mi aprendizaje, en una ósmosis muchas veces inconsciente, ha sido muy fructífero al lado de la tradición de los historiadores marxistas británicos, especialmente de Edward P. Thompson, que tanto insistió en las formas de dominación de clase y resistencia popular en términos de luchas por la hegemonía cultural. Siguiendo su rastro he podido entrever las formas históricas en España de oposición popular a la escolarización obligatoria como respuestas culturales de clase dentro de una economía moral distinta a la de la burguesía. Las aportaciones de los estudios culturales, superadores de marxismo más vulgar, muy particularmente las obras de Raymond Williams, me ayudaron a entender las tradiciones como estructuras profundas que marcan profundamente la acción, la percepción y las emociones de los participantes en los procesos históricos.

propósito de la locura en 1961 (*Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*), contribuyó a abrir una brecha en la fortaleza de la racionalidad progresista sobre la enfermedad mental y las instituciones encargadas de su encauzamiento.

Las tentativas de una historia desde fuera de los marcos de la idea de progreso hicieron entrar otro aire: el del historiador genealogista. Se diría que el “sentido histórico” del historiador imbuido por el método genealógico es que la historia no tiene sentido. Ni corre en una sola dirección como la flecha ni se envuelve una y otra vez sobre sí misma como un círculo recurrente. Ahora bien, la *historia efectiva* (Foucault la opone a la *historia metafísica* que alimenta el mito de un todo continuo) «es un saber en perspectiva, un saber que toma partido, que no finge mirar más allá de sí mismo, sino que se sabe situado...es conocimiento y arma de lucha» (Higuera 1999: 98), porque «nada de lo que haya acontecido ha de darse por perdido para la historia» (Benjamin 1973: 178-179) y, ya se sabe, la empatía del historiador historicista se sitúa al lado de los vencedores y éstos son los herederos de los que han vencido una vez (Benjamin 1973: 181), justamente lo contrario que le ocurre al historiador genealogista que voluntariamente se sitúa en el lugar opuesto. Hasta cierto punto, éste procura capturar «la singularidad dispersa de los acontecimientos», «descubrir entonces en el análisis del pequeño momento singular, el cristal del acontecer total» (Benjamin 2005: 463), rompiendo con el modo de operar deductivista según el cual los hechos discretos y los sucesos singulares han de ser apresados dentro de una red conceptual previa, a modo de mecánica telaraña de pensar en virtud de la que la realidad se pesca a partir de categorías lógico-formales preestablecidas que han de ser verificadas²².

Muy al contrario, la genealogía foucaultiana se define como una contramemoria, una suerte de contrahistoria (de historia contrahistoricista), capaz de derrotar esa vieja concepción evolucionista de la historia que integra en un todo unitario el pasado en el presente, de modo que éste aparece como una consecuencia necesaria de aquél. Una consecuencia que, como hoy se afirma de la escuela, sería de suyo benéfica. Así, una y

²² Es discutible que la benjaminiana manera de captar el momento y el todo autorice, como sostiene Josep Fontana (2001: 354), a pensar en un «nuevo tipo de historia total». La historia total ya ha ejercido de paraguas para cosas tan distintas que quizás fuera mejor hablar de “otra” historia.

otra vez, las historias de la educación y de la pedagogía engarzan en una larga cadena pensamientos y autores que actúan como figurantes de una dramatización heroica con *happy end*: sus ideas e iniciativas, después de las duras resistencias impuestas por las fuerzas de la reacción, al final, se impondrían derramando por el todo social los copiosos bienes de la pública felicidad. Esta es la horma narrativa sea para glorificar la escuela de masas de hoy, sea, pongamos por caso, para santificar la liberación de la mujer. Pero la contemplación crítica y genealógica hacia el pretérito no admite las lentes de una leyenda épica:

El concepto de progreso tuvo que dirigirse al instante contra la teoría crítica de la historia, pues ya no se empleaba como escala de medida de determinados cambios históricos, sino que debía medir la distancia entre un origen y un final legendarios de la historia. En otras palabras: tan pronto como el progreso se convierte en el rasgo característico de todo el curso de la historia, su concepto aparece en un contexto de hipostatización acrítica en lugar de uno de planteamiento crítico (Benjamin 2005: 481).

Bien sabía Benjamin que el momento progresista de la idea de progreso ya se había esfumado, tras las consecuencias de la implantación de la sociedad capitalista. Y, no obstante, esta idea acrítica de progreso estaba instalada en el pensamiento “progresista” de su época, que, como en la nuestra, se componía de una suerte de liberalismo democrático y de socialismo ortodoxo (entonces en sus versiones socialdemócrata y estalinista, depositarias ambas de una incombustible fe en que el viento de la historia soplabá a su favor y que las velas estaban en los dos casos bien orientadas para recoger el impulso salvador). Las ideologías liberalsocialistas de nuestro tiempo depositan y reformulan ese legado. Ellas son fedatarias de una confianza ilimitada en los bienes de la modernización y en el papel de la escuela como un tesoro que hay que conservar. Hoy en plena catástrofe ecológica y ante la masiva exclusión social de lo que se entiende por bienestar, persiste, entre los abanderados de los valores del mundo occidental, una inquebrantable fe en el progreso tecnológico como valor en sí mismo, como si todavía no hubieran nacido y acampado a sus anchas suficientes monstruos engendrados por los sueños de la razón. Todavía desde los ecos de la llamada Revolución industrial se invita a escuchar más el ruido de las máquinas que los lamentos de sus víctimas y a rendir adoración al torrente de bienes

materiales que apenas oculta la destrucción sistemática del patrimonio natural de la humanidad. Y mientras, se siguen abriendo más escuelas, como si fuera verdad, aquella vana pretensión filantrópica de que cuando se abría una escuela se cerraba una prisión. La sociedad actual demuestra que hay sitio de sobra para inaugurar cada vez más escuelas y más presidios. Todo lo cual debería dar que pensar a quienes siguen pronunciando loas a la escolarización obligatoria como culminación del progreso y la felicidad.

La extensión de la educación básica hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho a la educación se haya configurado progresivamente como un derecho básico, y los estados hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario.

Por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así, hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos.

(Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio).

En fin, como se ve, erre que erre. El texto legal congela y fosiliza el sentido común y la *doxa* socialdemócrata imperante. En el texto más “progresista” de nuestra reciente legislación escolar se manifiestan, sin asomo de duda, las vetustas ideas de progreso. A la educación que suele acompañar a este complaciente discurso, sus autores son capaces de darle el nombre de “crítica”. Este simulacro de crítica esconde, por ignorancia o simple mala fe, años de trabajo y de esfuerzo de lo que sí merece la designación de “teoría crítica”.

La teoría crítica se discierne por su distanciamiento olímpico de la lírica progresista al uso y por mostrar, sin piedad, la cara monstruosa de la civilización técnica y los abusos de la racionalidad instrumental de la modernidad. Eso representa la implacable denuncia contenida en la espléndida obra de M. Horkheimer y Th. W. Adorno, *La dialéctica de la*

Ilustración, en la que se exhibe un magnífico y aporético ensayo de crítica de la razón desde la razón: «Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie» (Horkheimer-Adorno 1998: 51).

La Ilustración, en el más amplio sentido del pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad (Horkheimer-Adorno 1998: 59).

Ese resplandor calamitoso interpela a la idea de progreso y los principios fundadores de la modernidad que ya no pueden seguir sin inmutarse después de Auschwitz. Allí «la historia de la civilización es la historia de la introyección del sacrificio», la historia de la negación del deseo y la renuncia a la dimensión dionisiaca del ser humano. En la idea de cómo la razón moderna se convierte en instrumento de dominación se condensa, a mi modo de ver, todo el primer fundamento crítico de la educación escolar en la era del capitalismo. La crítica dialéctica de la escuela como institución versa a propósito de cómo una promesa de liberación devino en su contrario, en instrumento disciplinario de sometimiento. La imagen de Odiseo debatiéndose, amarrado en el mástil, ante el seductor e irresistible canto de las sirenas, resume metafóricamente la autoprivación requerida para el triunfo de la civilización, lo que de renuncia a la vida tiene la propia vida guiada por la razón. Algo de ello se renueva en cada infancia en un tributo de obediencia, trabajo y oclusión del deseo. La razón moderna, y la escuela como emanación de la misma, tienen mucho de mástil donde se amarran las subjetividades, de modo que lo que la escuela promete como conocimiento se paga con el precio de una renuncia. Sólo en el arte es dado recordar el poder evocador de la naturaleza dionisiaca reprimida. En el mismo momento en que pensamos en la educación como promesa emancipadora, como operación de «desencantamiento del mundo», se reafirma la cara oculta, el lado burocrático y de dominio que se dibuja junto al lado utópico²³.

²³ El libro de Eduardo Terrén (1999), esa irresuelta contradicción entre las dos caras de la escuela: utopía y poder. *Vid.* la interpretación sumamente interesante del paralelismo entre el texto de Horkheimer-Adorno y Nietzsche en Rüdiger Safranski (2001: 369-371). Ya Jürgen Habermas (1989), en una de sus doce lecciones contenidas en *El discurso filosófico*

El libro de M. Horkheimer y Th. W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, que no por casualidad se subtitula *Fragmentos filosóficos*, representa para mí la recogida de los mejores destellos de lo que podría denominarse como la clásica tradición de la sospecha. Allí, en efecto viven y se reactualizan, muchas de las intuiciones críticas de Marx, Nietzsche y Freud, la trilogía de “maestros de la sospecha” que fueron capaces de elaborar un suelo de ideas y un fértil método de desconfianza y duda respecto a la cultura dominante de su tiempo. Tuvieron la osadía de poner al desnudo los mecanismos de explotación económica, de dominio del poder-saber y de represión psíquica que fundan la civilización capitalista. Ninguno de ellos habló demasiado de educación, pero hoy todavía nada se puede entender de la escuela de la era del capitalismo sin acudir a la crítica de la cultura de cuyas entrañas es criatura el sistema escolar de nuestro tiempo.

Esta herencia fue, pues, vivificada en la Escuela de Francfort que, en sus pensadores de aristas más pronunciadas²⁴, se exhibe la máxima contradicción performativa, inherente a toda crítica de la modernidad: cómo poner bajo sospecha la razón desde la razón, cómo traspasar los valores dominantes desde un lugar trasvalorativo. Este peligroso filo de la navaja es en el que se instala la reflexión teórica de M. Foucault, quien recoge el desafío nietzscheano de trasvalorar todos los valores mediante el empleo de la genealogía como método de crítica del conocimiento, dando la vuelta a la clásica pregunta kantiana sobre el sentido de la Ilustración e introduciendo un giro estratégico que desplaza el interés del pensamiento desde la «análisis de la verdad» hacia la «ontología del

de la modernidad arremetía con la dependencia de Horkheimer y Adorno respecto a la estela “negra” nietzscheana. Lo cierto es que muy a menudo la crítica radical del presente lleva ineluctablemente a toparse con la obra F. Nietzsche.

²⁴ En mi opinión, no es de esta naturaleza Jürgen Habermas, quien, en su intento de resolver las aporías del pensamiento radicalmente crítico, produce un discurso más asimilable por la razón dominante, pero que pierde filo crítico a medida que se torna más integrador. Habermas (1989: 142-143) acusa a los autores de *Dialéctica de la Ilustración* de simplificación, incompletud y unilateralidad a la hora de examinar la modernidad. Y recusa su crítica a la Ilustración por cuanto su radicalidad pone en peligro al propio proyecto ilustrado. Más bien, yo diría, con José Antonio Zamora (2004: 125), que sus colegas cuestionaban radicalmente el pensamiento ilustrado para, de alguna forma, seguir insistiendo en su necesidad. Ciertamente, la crítica de J. Habermas es muy agradecida para ciertos pedagogos autocalificados de críticos que, apelando a la racionalidad comunicativa habermasiana y cosas por el estilo, pretenden encontrar una salida falsa a la irreductible paradoja dentro de la que, en cuanto profesionales críticos, nos movemos.

presente» y de nosotros mismos (Foucault 2003: 69). La actualidad, nuestro presente y nuestros problemas es lo que nos ocupa y preocupa. La verdad, toda verdad (la escuela como verdad, diría yo), como la razón misma, tiene su historia (interna y externa) y la forma de acceder a aquélla (a la verdad) es pasando por ésta (la historia). Ahí reside el método genealógico que brilla con especial intensidad en su obra *La verdad y las formas jurídicas*.

El control de los individuos, esa suerte de control penal punitivo a nivel de sus virtualidades no puede ser efectuado por la justicia sino por una serie de poderes laterales, al margen de la justicia, tales como la policía y toda una red de instituciones de vigilancia y corrección: la policía para la vigilancia, las instituciones psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas y pedagógicas para la corrección. Es así como se desarrolla en el siglo XIX alrededor de la institución judicial y para permitirle asumir la función de control de los individuos al nivel de su peligrosidad, una gigantesca maquinaria de instituciones que encuadrarán a éstos a lo largo de su existencia; instituciones pedagógicas como la escuela, psicológicas o psiquiátricas como el hospital, el asilo, etc. Esta red de un poder que no es judicial debe desempeñar una de las funciones que se atribuye la justicia a sí misma en esta etapa: función que ya no es de castigar las infracciones de los individuos sino de corregir sus virtualidades (Foucault 1998: 98).

Sin duda, la génesis de la escuela en la era del capitalismo²⁵ cobra una significación más precisa y menos ideológica si la comprendemos como una parte de la construcción de una ortopedia social más perfecta y la expansión de una nueva anatomía política que afecta a los cuerpos y a las almas de los individuos. Dentro de ella la institución escolar constituye un nuevo espacio social (escuelas hubo en tiempos más remotos en Mesopotamia, Egipto, China o Roma, etc., pero estamos hablando de “otra” escuela), que, nacida de la horma pedagógica de la Salle, los escolapios y los jesuitas, representa una nueva economía corporal y psíquica, una microfísica del poder en la que el tiempo y el espacio es regulado milimétricamente en el seno de una lógica del

²⁵ El planteamiento genealógico sobre este tema y otros puede consultarse en la colección *Genealogía del poder* de la Editorial La Piqueta. Por ejemplo, para la génesis de los sistemas educativos, interesa Anne Querrien (1994), y sobre todo los coordinadores de la misma Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991), asimismo el postfacio de la citada J. Varela (1994) a la obra de A. Querrien.

encierro y la repetición mecánica de conductas. El estudio de los métodos pedagógicos y las tecnologías del examen de la primera escuela capitalista resulta sumamente elocuente de la contradicción que permanentemente existe entre la felicidad prometida y la sumisión practicada. Porque los que ven la escolaridad obligatoria como una hazaña del progreso humano siempre quieren ignorar que, si bien se mira (es decir, si se estudia sin prejuicios), se podrá comprobar cómo la escuela es una forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social. Yo mismo, al estudiar el caso español me ha preocupado subrayar las relaciones entre escolarización y subjetivación de los individuos, tomando como base la historia de la educación en España y poniendo de relieve cómo la escuela genera un nuevo estatuto de la niñez. He tratado de demostrar que 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, por ello mismo, obligada a acudir a centros de educación. Así, una vez más la escuela está llamada a 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 individuales. Esta imagen unificada de la infancia y de la escuela que hoy actúa como evidencia de sentido común ha sido producto de un intrincado proceso de fabricación²⁶.

²⁶ Como he explicado con detalle en mi libro, entrelanzando la génesis de las edades de obligatoriedad escolar, las de acceso al trabajo y las de imputabilidad penal de los menores. Las tres edades normalizadoras (escolar, laboral y penal) dibujan la malla de posibilidades discursivas y prácticas sociales que tejen las subjetividades y habilitan las instituciones disciplinarias correspondientes (la escuela, la fábrica, la cárcel). Para una información más precisa, véanse, por ejemplo, los cuadros que explican cómo, en el curso de la historia de la

Estas afirmaciones a veces escandalizan a los ciudadanos bienpensantes, defensores del Estado social como agente de justicia y prosperidad social, y habitualmente pertenecientes a las clases de la cultura (ya que en ellas han realizado su ascenso social y forjado sus identidades), que tratan de ver en la educación actual la realización de la idea de derecho a la educación nacida en la Revolución francesa. Suelen olvidar que la educación obligatoria fue antes cosa de clérigos protestantes y estados de tipo prusiano que de organizaciones políticas revolucionarias. Aunque cabe recordar que la gloria de algunas ideas y experiencias de ingeniería social educativa también fueron obra de revolucionarios de ayer. Quizás una expresión del mismo Foucault, en *Vigilar y castigar*, contribuya a esclarecer este asunto: «Las Luces que han descubierto las libertades han inventado también las disciplinas» (Foucault 1984: 225)²⁷. Y es que la promesa de igualdad universal de la Revolución francesa no alcanzó en la sociedad burguesa realmente a todos, y es más, podría decirse que, en cierto modo, acabó volviéndose contra los “distintos”, cuya alteridad fue perseguida y, como bien señala Adorno, se fraguó «una forma de “igualitarismo represivo” antes desconocido que fue el fértil abono donde se desarrollan los gérmenes del totalitarismo» (Traverso 2001: 150). La escuela de ayer y hoy es la máxima institución donde se practica esta clase de igualitarismo, mediante el cual se trata de manera igual a quienes son diferentes. Este

educación en España, se van configurando las tres edades normalizadoras (Cuesta 2005a: 223, 237 y 243).

²⁷ «Históricamente el proceso por el cual la burguesía ha llegado a ser en el curso del siglo XVIII la clase políticamente dominante se ha puesto a cubierto tras la instalación de un marco jurídico explícito codificado, formalmente igualitario y a través de un régimen de tipo parlamentario y representativo. Pero el desarrollo y la generalización de los dispositivos disciplinarios han constituido la otra vertiente, oscura, de estos procesos. Bajo la forma jurídica general que garantiza un sistema de derechos en principio igualitario había, subyacentes, esos mecanismo menudos, cotidianos y físicos, todos esos sistemas de micropoder esencialmente inigualitarios y disimétricos que constituyen las disciplinas» (Foucault 1984: 224-225). Al respecto, la historia del derecho penal, la laboral y escolar (y sus correspondientes teorizaciones, tales como la pedagogía o la psicología) forman un suelo único sobre el que estudiar la escuela de ayer y de hoy. Por mi parte, he intentado un paralelismo entre formas pedagógicas y modelos de justicia (liberal, proteccionista y educativo) y de edad penal dentro de la sucesión de dos grandes fases de la educación en España: el modo de educación tradicional-elitista (entre mediados del XIX-mediados del siglo XX) y el modo de educación tecnocrático de masas (desde los años setenta del siglo XX hasta la actualidad).

fue un tema siempre presente en la sociología crítica de la educación, que se desarrolla desde los años sesenta y que no por casualidad sigue a la crisis del paradigma cuantitativo y neopositivista reinante en las ciencias sociales hasta finales de la década anterior.

En efecto, la sociología crítica y la historia social (y los estudios culturales) completan las miradas que permiten sacar a la escuela del ojo huracán del progreso y ponerla en su sitio. Los teóricos clásicos, como Marx, Weber, Durkheim, entre otros, permiten el tratamiento histórico de los problemas del presente (planteamiento que también rige los afanes de una didáctica crítica) y todavía proporcionan (sobre todo para mí M. Weber muy sugerentes intuiciones sobre cómo la escuela se convierte en aparato de dominación y legitimación del orden social)²⁸.

Mi pensamiento debe mucho a la sociología crítica de la educación y muy especialmente a dos autores que frecuento a menudo. Uno de ellos es P. Bourdieu, que ha sido adscrito a una suerte de estructuralismo genético o constructivismo estructuralista, y del que destacaría su perspicaz teoría de la práctica, su teoría de la acción humana y de los campos en el espacio social. Ello por no referirme a sus ya clásicos estudios de sociología crítica cuya temática aborda directamente el modo en que se produce la reproducción, no tanto en su libro clásico y hoy poco legible sobre este tema (*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*), como en sus posteriores indagaciones y materiales para la construcción de una teoría de la acción humana en el espacio social. Para entender el desarrollo sociogenético de la escuela creo que es imprescindible manejar un instrumental adecuado a propósito de cómo los protagonistas de la institución escolar se mueven dentro de la misma. Para ello siempre me parecieron sumamente atractivos los conceptos de *violencia simbólica* y de *habitus*. El primero lo he utilizado como una variable explicativa y envolvente de los procesos históricos que en España se suceden en el trayecto que va de un modo de educación tradicional-elitista a otro tecnocrático de masas, tracto en el que se afianza la violencia simbólica como forma de dominación dentro de unas

²⁸ Esta recuperación genealógica de los clásicos es tarea practicada con reiteración y fortuna en la obra de Fernando Álvarez Uría y Julia Varela (2004). Por otro lado, para mi periodización de la historia de la educación española me ha sido de ayuda inestimable la conceptualización weberiana acerca de la escuela como aparato de coacción psíquica y, en general, sus tres modelos de legitimación, algunas de cuyas categorías empleo libremente en la sucesión de lo que llamo modos de educación.

sociedades disciplinarias del capitalismo tardío que toman el rumbo de sociedades educadoras de control, es decir, dentro de un proceso de dominación cada vez más indirecta, sutil y psíquica hasta llegar al actual Estado evanescente. La escuela de hoy, con el triunfo de las formas blandas de persuasión (lo mismo que el sistema penal cada vez más “educativo” y menos represivo), representa esa fantasmagoría de una dominación sin dominio, de un sometimiento sin violencia externa, de la sumisión voluntariamente aceptada.

Pero para comprender las razones de los agentes, y para entender mejor la dinámica de continuidad y cambio dentro de la escuela, los historiadores de la educación vienen a recurrir al concepto de *cultura escolar*²⁹. Ahora bien, aunque no sea incompatible con *habitus*, me parece preferible hacer énfasis en este último.

¿Por qué fui a buscar esta vieja palabra? Porque esta noción de *habitus* permite enunciar algo similar a lo que evoca la noción de hábito, al tiempo que se distingue en un punto esencial. El *habitus*, como indica la propia palabra, es lo que se ha adquirido, pero se ha encarnado de forma duradera en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda así constantemente que se refiere a algo histórico, que está vinculado a la historia individual, y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, en oposición a modos de pensamiento esencialistas... Además, la escolástica incluía también bajo el nombre de *habitus* algo así como una propiedad, un capital. Y, de hecho, el *habitus* es un capital, pero que, al estar incorporado, se presenta bajo la apariencia de lo innato. ¿Y por qué no decir hábito? El hábito se considera espontáneamente como repetitivo, mecánico, automático, más reproductor que productor. Mientras que yo quería insistir en la idea de que el *habitus* es algo potentemente generador. El

²⁹ Por ejemplo, véase Julio Ruiz Berrio (ed.) (2000), o más recientemente en la misma editorial y colección la recopilación dirigida por Manuel Ferraz (ed.) (2005). El término “cultura escolar” propuesto por Dominique Julia, en efecto, ha tenido una acogida muy favorable, unas veces usado en singular y otras en plural (un muy sobresaliente empleo se refiere al estudio de las materias de enseñanza, tal como hace André Chervel (1998) entre los más eminentes historiadores de la educación. Por su parte, Antonio Viñao (2001) tuvo ocasión de describir con detalle los límites y peligros del término cultura escolar. Para una comprensión más amplia del significado y actualidad de la historia cultural a través del estudio de la obra de ese excelente historiador puede leerse el trabajo de Raimundo Cuesta y Julio Mateos (2002).

habitus es, en pocas palabras, un producto de los condicionamientos que tiende a reproducir la lógica objetiva de los condicionamientos aunque sometiéndola a una transformación... (Bourdieu 2000b: 133).

Así pues, esta especie de mecanismo infraconsciente es a la vez reproductivo y creativo, es histórico y estructural. Permite, por tanto, una mirada a la educación y la escuela, no como un gigantesco engranaje mecánico que da monótonamente las horas, sino como un *campo* de confrontaciones donde concurren los sujetos de la acción ni con entera libertad ni sometidos a una necesidad absoluta. Justamente el capitalismo es una cuestión de clase y la escuela y los distintos *habitus* y capitales culturales que genera, también. A tal clase y tal género, tal escuela. Esto es absolutamente perceptible en la estructuración dicotómica y fuertemente segmentada del modo de educación tradicional-elitista (la escuela para los pobres, entendiendo por tales los que trabajaban con sus manos; y el bachillerato y la universidad para las clases de la cultura) y más atenuada en la actual educación de masas, donde la circulación de capital económico y cultural obedece a reglas más complejas pero también desigualatorias.

Precisamente el otro sociólogo de mis preferencias es el español Carlos Lerena, hoy desgraciadamente muy olvidado en los anaqueles de unas facultades inclinadas al éxito fácil de las sociologías de salón y las sociografías de mercado; él es quien más me ha ayudado, desde muy pronto, a ver las falacias de las promesas de salvación incluidas en el mensaje de los nuevos educadores y en los renovadores de la pedagogía. Para mi trabajo resulta beneficioso regresar de cuando en vez a dos de sus libros (*Escuela, ideología y clases en España*; y *Reprimir y liberar*). El subtítulo del segundo de ellos (*Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*), resulta exponente de cómo, casi sin querer, la crítica de la educación nos lleva a la de la cultura y ambas a la de la sociedad como un todo. Al final, el tic-tac, el reprimir y liberar de la escuela capitalista, sigue componiendo el ritmo dentro del que Lerena examina con rigor la lógica de la escuela y los discursos ideológicos (los del idealismo pedagógico) con los que se ha pretendido vestir y ocultar sus funciones reales. Ya, como nos recuerda, Marx y el pensamiento crítico que siguió parte de su huella, guarda un elocuente silencio y no pocas reservas a propósito de la escuela para “todos”, del lugar escuela y del término “educación”.

Para él [Marx], la educación –y dentro de ella lo que se denomina escuela o sistema de enseñanza– constituye el particular modo de formación que característicamente corresponde al capitalismo, éste en tanto que particular régimen de producción. Como quiere la secularización del apotegma eclesiástico: para la clase trabajadora dentro de la escuela no hay salvación. Hay sólo huida a los generosos brazos de las clases medias, a las que con Hegel llama clases de la cultura. El nuevo régimen de producción supondrá un nuevo modo de formación de los individuos que ya no girará en torno de la educación y la escuela, sino en torno del medio propio de reproducción de la clase obrera, a saber: no escisión entre niño y adulto, ni entre teoría y práctica, ni entre enseñanza y producción; proceso de formación por familiaridad, sobre el suelo de la existencia real.

Sintéticamente, la global posición que ha defendido Marx (...) podría expresarse...con esta fórmula: la menor cantidad posible de infancia, la menor cantidad posible de escuela y la menor cantidad posible de lo que se llama educación.

...No parece que quepa descubrir o reconocer ninguna contribución específicamente marxiana a los altares de la nueva educación o de la nueva escuela, por la sencilla razón de que estaba convencido de la necesidad de derribar esos altares y sustituirlos por una realidad en la que ni pueden ser posibles, ni se pueden pensar (Lerena 1983: 265).

En general, la sociología crítica me ha ayudado a comprender las funciones implícitas de la escuela, y los límites de la acción pedagógica en su seno. Pero además me ha empujado a relacionar, siguiendo la tradición marxista y weberiana, formas de capitalismo (y tipos de sociedad) y modelos de dominación-legitimación con modos de educación y escuela. A partir del boceto de los sistemas de enseñanza de C. Lerena he podido representar la evolución del sistema educativo en España por medio de un esquema interpretativo que ha querido superar el estado meramente *evenemencial* de la mayor parte de la historiografía educativa española, que, a pesar de haber superado en lo declarativo la historia política tradicional, sigue empleando las mismas categorías de periodización. El tema no es baladí porque, no se trata tanto de crear un nuevo mecano *todo-loexplica* (al vetusto estilo del estructuralismo marxista con su necesaria sucesión de modos de producción y la letanía de correspondencias entre base y superestructura) como sugerir las líneas de tendencia (que no son

irreversibles ni unilineales) que han configurado el decurso de la educación en España. De esta manera podremos entender mejor el *ritornello* en torno a la permanente crisis de la educación que alcanza especial virulencia discursiva en la actual *sociedad educadora* en la que la escuela ha perdido toda o muy buena parte de su declarativa razón técnico-científica y se ha transformado en reducto de una nueva familiarización consumista de la mercancía “educación”.

Desde luego la relación entre capitalismo y escuela es algo que no podemos obviar, porque una crítica de uno supone la crítica de la otra. La crítica actual de la escuela además supone una impugnación de las formas de estado social que han flanqueado su historia. Resulta curioso cómo historiadores muy cuidadosos en ver en el Estado una palanca de explotación en el pasado, un regulador interesado de las luchas de clase, por ejemplo en la Edad Media o en los tiempos modernos, ahora tras la experiencia del *Welfare State*, asimilan el actual Estado capitalista al mejor de los mundos y neutralizan toda posibilidad crítica radical³⁰. Es el destino poco afortunado del historiador crítico con el pasado y complaciente con el presente, es el historiador incapaz de sacar a la escuela del ojo del huracán del progreso. Ese historiador está enfermo de idea de progreso y de santa veneración por su vida y la de sus contemporáneos. Es corto de vista y duro de oído, pues ni ve la miseria del mundo como totalidad expresiva de nuestra actualidad ni se para a escuchar sus lamentos, de modo que su punto de vista se torna intensamente panglossiano, feliz y agradecido.

En fin, como afirmaba Sócrates en *Fedro o la belleza* es preciso discriminar entre la sabiduría y la mera erudición. El pensamiento lo formulamos individualmente, pero que, si la cosa se considera en profundidad, en realidad constituye un producto social que se desprivatiza y convierte en un bien público cuando usamos de él con

³⁰ Cuando escribía este texto aparecieron sendos artículos en *El País* (27 de julio y 7 de agosto) de Fernando Álvarez-Uría (“Londres: otros tiempos difíciles”) y Mario Vargas Llosa (“Hacerse el sueco”), que nos invitaban a proseguir, en el primer caso, apuntalando el *Welfare State* (como los londinenses en plena guerra bajo el mandato de Wiston Churchill), y, en el segundo, a todo lo contrario, a hacer como los suecos (a “hacernos los suecos”), desmantelando y olvidando el viejo jardín de su Estado de bienestar. Ambas posiciones antagónicas niegan, sin embargo, lo mismo: la crítica radical (y global) del Estado y el capitalismo en el mundo actual, que, ya se imaginará el lector, no puede ser solo cosa de londinenses o suecos.

libertad y confianza, sin obediencias, como le gustaba decir a Bourdieu, «el aire que se respira». Para expresarlo en metáfora ya conocida, la teoría (especialmente la crítica) es similar a una caja de herramientas y los conceptos las llaves que nos permite abrir puertas y ventanas para observar que las cosas no son como parece (principio número uno de la heurística, del descubrimiento e investigación de lo social). Y sólo sabiendo que la escuela no es lo que parece (ni lo que promete), sólo sacando su existencia del ojo del huracán del progreso, con la ayuda de las tradiciones críticas aludidas u otras, es factible pensar, sin idealismos de ningún género, qué es lo que se debe hacer, aquí y ahora. Eso, y nada más que eso, autoriza a erigir, en mitad de las ambivalencias de la institución escolar, una didáctica crítica situada entre la necesidad y el deseo.

III. ENTRE LA NECESIDAD Y EL DESEO

Proponer una didáctica crítica, como algunos hacemos desde Fedicaria³¹ entre la necesidad y el deseo constituye la mejor prueba de que la radicalidad de la crítica de la escuela no tiene por qué representar un freno para la acción y la resistencia dentro del espacio escolar, aunque sí pretenda ser un fármaco para el desvanecimiento de los habituales excesos del idealismo pedagógico, que reiteradamente se ha caracterizado ayer y hoy por haber puesto el acento en la idea de que los problemas so-

³¹ Fedicaria es una federación de grupos de renovación pedagógica de toda España que funciona como plataforma de reflexión y práctica colectivas de profesorado de todos los niveles educativos empeñados en la búsqueda de espacios públicos para emplear la escuela críticamente, es decir, para actuar contra la misma lógica de la institución escolar. En esta federación se simultanea la investigación de tipo académico en formato, por ejemplo, de tesis doctorales, con múltiples intervenciones, encuentros, producción de materiales didácticos, etc. El lector o lectora interesados en conocer su trayectoria y producción intelectual en sus diez años de vida puede consultar su página web (www.fedicaria.org) o los números de su anuario, titulado *Con-Ciencia Social*, editado por Díada (Sevilla). Lo que aquí digo sobre didáctica crítica, que por razones de espacio sólo queda meramente esbozado, puede verse con mucha mayor amplitud en dos artículos publicados en nuestra revista (Cuesta 1999, y Cuesta y otros 2005), especialmente el segundo de ellos firmado por mí mismo y otros cuatro colegas que dentro de Fedicaria desarrollamos el Proyecto Nebraska, que coordino y del que han salido ya dos libros (Cuesta 2005a; Merchán 2005), dentro de un colección, *Educación, historia y crítica*, dirigida por Juan Mainer, uno de los integrantes del mencionado proyecto.

ciales se solucionan con más escuela, más educación y más infancia infantilizada. En cierto modo, esa tradición pedagógica ha reducido, siguiendo la estela platónica que asimila el conocimiento a la virtud, el cambio social a un problema de difusión del conocimiento, como si cualquier tipo de conocimiento llevara ineluctablemente las señas de la emancipación de las clases y otros grupos sociales subalternos.

Por tanto, es necesaria la crítica para actuar; no para invitar a la resignación, aunque quien aumenta su ciencia, decía Descartes, aumenta su dolor. En efecto, el conocimiento crítico nos libera de la ignorancia y de las fantasmagorías con las que se mecen nuestros ingenuos sueños, por ejemplo a propósito de lo que sea la institución escolar, pero al tiempo nos arrebató la inocencia y nos sitúa ante la cruel cara del devenir humano. En ese momento de angustia, allá lejos en el horizonte se dibuja la trémula y prometeica esperanza de poder esgrimir un saber desmitificador como herramienta para la acción colectiva; es entonces, y sólo entonces, cuando se vislumbra una suerte de *«utopismo racional»* capaz de jugar con el conocimiento de lo probable para lograr que ocurra lo posible» (Bourdieu 2000b: 78). Ese utopismo racional rechaza la existencia de “una” alternativa escolar o pedagógica, que, una vez descubierta por la razón, conduzca inexorablemente a la salvación, o que sirva de norte seguro para reconciliar, de una vez por todas, la teoría con la práctica. En esta perspectiva angustiosa que admite la contradicción y la aporía como atributos del pensar y el hacer, y no en el de la mera autocontemplación o el simple uso instrumentalista del conocimiento, se sitúa el trabajo intelectual del que reclamo la condición de crítico.

De ahí que la concepción de la didáctica que conviene a esta manera de pensar huya del sesgo tecnicista y metodologista que habitualmente se asocia a esta palabra. Para mí la didáctica crítica representa una actividad teórico-práctica muy lejana a la que se aloja en los nichos académicos donde tal saber encuentra justificación y funcionarios a su servicio. Y así como la crítica de la escuela no puede ser desgajada de la crítica de la cultura (de la mentira, de la tartufería y la barbarie que tradicionalmente se ha alojado tras esa palabra), tampoco la didáctica es nada fuera de una determinada política de la cultura. Esta política de la cultura consiste en una suerte de repolitización, de devolución a la arena de la *polis*, del campo de fuerzas donde se relacionan, en sucesivos círculos envolventes, la cultura, la escuela y la didáctica. Se trataría, como habitualmente recuerda Apple (2002), de reordenar las estrategias de poder y saber dentro

de una nueva alianza de fuerzas capaz de imponer contrahegemonía. Y ello, ciertamente, significa politizar la didáctica crítica devolviendo su sentido al espacio público propio de la comunidad política, pues «es necesario que las cosas comunes sean objeto de un ejercicio común... [ya que] ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad» (Aristóteles 1997: 422).

De donde se infiere que el debate sobre lo que es o deba ser la escuela (y el conocimiento que en ella se imparte) ha de efectuarse en la esfera pública y, por consiguiente, los centros escolares han de ser como lugares de interpelación laica, es decir, popular (retomando *laos*, vocablo griego que significa ‘pueblo’) y espacios donde prolongar los usos democráticos y su permanente aprendizaje. Está claro que, como sostenía en su tiempo Aristóteles, el legislador debe regular la educación y «ésta ha de ser obra de la ciudad» (Aristóteles 1997: 422), hasta el punto de que «para un Estado idealmente socializado lo privado no exista, todo es público, popular, laico. La moral misma se hace íntegramente moral pública, moral política: la moral privada no sirve para fundar, sostener, engrandecer y perpetuar ciudades; es una moral estéril, escrupulosa, maniática y subjetiva» (Ortega y Gasset 1974: 59-60). Ahora bien, el legislador aristotélico (el Estado de la *polis* griega) era el regulador de una democracia esclavista en la que se consideraba embrutecedora toda forma de trabajo manual (recordar *scholé* como lugar de calculada ociosidad), donde el ocio era el bien supremo, no por lo que tuviera de pereza, sino por lo que encerraba de libre disposición del tiempo (Finley 1977: 300). La escuela griega y las artes liberales (los saberes pertenecientes a la condición de *liber*, de libre que no de libro como a veces se cree)³² que defendía el Estagirita era una escuela de clase donde

³² En efecto, a veces siguiendo una senda etimológica errónea, como indica Moses I. Finley (1977: 307), el adjetivo latino *liberalis* se derivaba, en la tradición cristiana postclásica, de *liber*, en su significado de ‘libro’, y no en su genuina y prístina significación de ‘libre’. Por ejemplo, Isidoro de Sevilla, en el siglo VII, distingue dentro de las letras latinas entre “comunes” (las necesarias para leer y escribir) y “liberales”; estas últimas «son las que conocen quienes redactan libros y practican el arte del bien hablar y declamar» (Isidoro de Sevilla 2000, I: 282-282). Claro que precisamente éstos eran los hombres libres (hombres y libres) de la antigüedad capaces de disponer de su tiempo y formación ejercitándose en la economía de un calculado ocio a costa de las clases serviles. Ciertamente que el carácter libresco de las artes liberales fue creciendo y convirtiéndose en signo de distinción a medida que se insertaron en los niveles educativos no primarios de la escuela en las primeras fases del capitalismo y durante el modo de educación tradicional elitista.

el espacio público representaba el escenario de los intereses privados de los hombres (que no mujeres) libres. La escuela laica a la que se refería J. Ortega y Gasset, en su juventud “progresista”, en una célebre conferencia de 1910, era la escuela del renqueante capitalismo hispano donde el interés público, colectivo y común, erosionado por una sectaria Iglesia competidora de las funciones del Estado, brillaba por su ausencia. En todo caso las consideraciones tan cercanas de filósofos tan lejanos en el tiempo, venían a ignorar las determinaciones clasistas del Estado educador y las asimétricas relaciones de dominación que poseían y condicionaban todos los ámbitos de la vida social, tanto en el esclavismo como en el capitalismo. Adolecían ambos pensadores de miopía pues no veían más allá de sus ilustres narices, pegadas al estrecho recinto de la *polis* y de la civilización occidental. Su patología visual también aqueja hoy a los incansables apologistas del actual Estado de bienestar, que ignoran no sólo a los excluidos de dentro de la *polis*, sino a la inmensa multitud de amenazadores bárbaros que habitan allende sus fronteras

La apelación a la defensa, dentro de la didáctica crítica, de una *cultura común* como *cultura pública y civil*, recuerda esa tradición política y laicista clásica, pero sin caer en las ilusiones del pensamiento liberal-socialista de nuestro tiempo, que imagina un Estado neutro y benevolente (Estado social democrático y de derecho), que, como en las teorías de los lugares centrales de algunos geógrafos, es instalado idealmente en un espacio social plano sin desigualdades de clases, géneros u otro tipo de discontinuidades. La idea de la *cultura común y civil* se aleja del canon de cultura y de estado democrático imperantes. No guarda semejanza alguna con la morfología hegemónica de una cultura elitista y distante, impuesta desde arriba y legitimada por una sólida alianza entre los poderes económicos, políticos y académicos. Tampoco tiene parentesco alguno con la representación simbólica de carácter nacionalista, clasista y sexista, o con otras figuraciones y significados que presuponen un ciudadano receptor pasivo de un legado eterno, sagrado y sublime proporcionado en modestas dosis, mediante la escuela y otros aparatos institucionales, por las gentes de la cultura. *Cultura común*, al decir de Raymond Williams, resulta de una práctica continuamente reformulada y construida colectivamente, siempre provisional y no definida previamente (Eagleton 2001: 17). Consiste, pues, en un proyecto digno de ser pensado y realizado según las diferentes coyunturas histórico-políticas dentro de una perspectiva

supranacional y postnacionalista. Es, pues, una senda no predeterminada y siempre por trillar. A esa aspiración hacia un conocimiento distinto tanto en su contenido como en su uso y apropiación es a lo que llamo *cultura pública* o *cultura civil*.

En esta encrucijada de la lucha por otra configuración cultural, dentro de la política de la cultura y del campo de fuerzas que le otorga sentido, se inscribe lo que denomino didáctica crítico-genealógica. La didáctica interesa en cuanto permite el desenvolvimiento de un pensamiento y una acción críticos frente a la realidad educativa y los discursos que la justifican (incluidos, claro está, los provenientes de la didáctica instalada en el poder académico dominante). Esa didáctica tiene como centro la problematización genealógica del presente y como sujeto activo ese docente que, hasta cierto punto, al seguir los dictados de un pensamiento y una práctica críticos, ha de pensar contra sí mismo y contra su misma labor, contra su *habitus*, y contra su posición en el juego de las relaciones de poder dentro y fuera del aula. Porque *nolis velis*, también todo profesor se comporta como guardián de la tradición y esclavo de la rutina. Por lo que hace al profesorado, por consiguiente, la didáctica crítica no promete, como suele hacer el idealismo pedagógico y los defensores de la escuela como un bien transcultural y transhistórico, un espacio teórico-práctico para la redención y salvación de sí mismo y los demás; por el contrario, la didáctica crítica postula un lugar donde se dan cita ideas y actos para la negación de uno mismo y los otros, para realizar una especie de ejercicio de desidentificación.

En suma, mi concepción de la didáctica se aparta punto por punto del discurso dominante, pero también se distancia de las modalidades crítico-comunicativas, de raíz habermasiana, y de cualquier otra versión que ponga el acento y tienda a confundir la parte (las formas de enseñar) con el todo (las finalidades de toda educación). De donde se infiere una renuncia a todo asomo de idealismo voluntarista y de optimismo infundado, y, en última instancia, a cualquier clase de teleología histórica “progresista”, prefiriendo el refugio en una mirada ambivalente, desesperanzada y escéptica sobre el marco institucional ofrecido por la escuela. Pero esta especie de esperanza desesperanzada (que invita a un cierto *aprendizaje de la decepción*)³³, en tanto que crítica, no elude una

³³ El concepto acuñado por Fernando Bárcena (2004) alude a la dificultad que entraña el estudio de las experiencias extremas como el Holocausto, que nos obligan a que nuestro alumnado

permanente reflexión sobre la práctica y la formulación de estrategias de intervención en el ámbito escolar, que dentro de la política de la cultura, colaboren a ocasionar saltos lógicos y cortocircuitos, con los que desvelar e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales imperantes en los mecanismos de transmisión del conocimiento, en las relaciones de poder y en los procesos de fabricación de las subjetividades. Ahí, en ese momento de esperanza desesperanzada, de irresoluble y abismal contradicción entre querer y poder, subyace y subsiste una moral resistente que siempre cree percibir, detrás de toda dominación, su contrario. Y en esa dialéctica, donde acuden siempre necesidad y deseo, es donde emplazo las experiencias y estrategias de la didáctica crítica. Todas ellas carecen de cualquier valor normativo o demostrativo de cualquier teoría previa, por cuanto, siguiendo el rastro de la dialéctica negativa, todo momento de impugnación tiene su amargo momento de asimilación acrítica. Ello obliga, si admitimos las paradojas del propio pensamiento crítico a recapitular y recomenzar siempre de nuevo.

En todo caso, y sin intención dogmática alguna, imagino cinco postulados como plan de trabajo de otra didáctica: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales (Cuesta 1999). En ellos he fundado la idea de una didáctica orientada al estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo, idea que ya constituye patrimonio común de los grupos componentes de Fedicaria. Tales enunciados y proposiciones han facilitado unas líneas orientativas para afrontar el debate sobre el significado de la didáctica crítica y la intervención en el marco escolar, otorgando una cierta intencionalidad a la elaboración de materiales curriculares y a la propia práctica docente. Pero más allá de esto, esos enunciados podrían ahora generalizarse como ideas aplicables a la contestación ejemplar y circunstancial frente a las reglas ordenadoras del sistema de enseñanza en la escuela. En cierto modo, allí se conciertan el deseo de otro conocimiento en otra escuela y en otra sociedad. Así, el deseo, la crítica y el cambio se solicitan como líneas para anticipar un uso público de la escuela diferente en una

entienda una cierta captación de lo inhumano de la historia humana, de modo que el estudio del pasado, en cierta manera, nos enfrenta a todos, con una recurrente decepción ante el comportamiento de nuestros congéneres. En tal sentido, la decepción posee un alcance crítico.

sociedad más democrática, poniendo en cuestión los límites de la institución escolar y preconizando una suerte de desaprender lo que la escuela enseña, e imaginar, dentro de la misma, espacios y tiempos que deslocalicen y descoloquen las relaciones dadas como inamovibles.

Naturalmente, y para ello, como decía Aristóteles, la educación debe ser pública. No obstante, todavía sus dudas son algunas de las nuestras, porque, no acabamos de saber del todo si «deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud», al adiestramiento de la inteligencia o al corazón o al mero entretenimiento (Aristóteles 1997: 423). Si parece razonable pensar que una didáctica crítica haya de dirigirse a constituir un armazón capaz de hacer al ciudadano digno de tal, no es menos cierto que tal fin no excluye las otras dimensiones. En la tradición del propio Aristóteles el fin supremo del ser humano es la felicidad y ésta se define como la virtud, y ambas, la felicidad y la virtud, no se pueden dar al margen de la vida social, pues requieren de una comunidad política capaz de proporcionar las leyes y la educación necesaria a cada uno de sus miembros. Sin duda, ese bien público (del que quedan excluidos en su tiempo los animales, los esclavos, las mujeres y los bárbaros), imaginado y ampliado en las sociedades de nuestro tiempo requeriría una extensión y universalización de sus potenciales beneficiarios y una nueva ética del sujeto que, según M. Foucault (1994), sustituyera el «conócete a ti mismo» por el «cuidado de un mismo», al punto de que este último mandato llegara a ser fuente, palanca y posibilidad de ocuparse de los demás en la vida política.

Ciertamente, el aprendizaje del cuidado de uno mismo como forja de la subjetividad capaz de hacerse cargo políticamente de las necesidades de los demás constituye una incitación a repensar cómo se construye la ciudadanía virtuosa a través de los procesos de subjetivación. No obstante, el camino hacia la adquisición de la virtud es muy dudoso y su tránsito ha estado históricamente y se encuentra todavía hoy trufado de dogmatismo y experiencias de ingeniería política de muy odioso y amargo recuerdo. Además, en efecto, «sobre los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno» (Aristóteles 1997: 423). Por eso reclamar la dialéctica negativa como contenido y forma del aprendizaje crítico en la escuela, como sugiere Paz Gimeno (2005), ha de entenderse en clave de antídoto contra el pensamiento autoritario, de modo que siempre recordemos que «el adoctrinamiento es la manera de educar según la lógica de Auschwitz» (Mèlich 2004: 93).

Desde luego, a pesar del envidiable ambiente de indagación y diálogo, ni el Liceo aristotélico ni antes la Academia platónica, fue un modelo para explorar caminos por los que andar pensando y practicando una educación crítica para las masas. Hoy todavía, sin embargo, en esas veredas seguramente nos tropezaremos con el debate acerca de lo que ha de entenderse por educación virtuosa, aquélla que persigue el ideal clasicista de una vida buena. Entre el esencialismo totalitario que reclama la sistemática e inmisericorde inculcación de la virtud y el accidentalismo que defiende la educación como mera formación de competencias cognitivas, la didáctica crítica de nuestro tiempo no puede (ni quiere) renunciar a la educación de ese cuidado de uno mismo, que siempre implica criterios de valor. Otra cosa es que, como ocurre a menudo, el que se dice o presenta como maestro de la virtud no lo sea en absoluto, y, por el contrario, quienes aparentan no serlo realmente lo sean. El carácter dilemático de estos asuntos viene de lejos.

Si te hago estas preguntas-dije-es solamente para ver qué hay que decir de la virtud y en qué consiste esta cosa que llamamos virtud. Estoy seguro de que, una vez solventada esta cuestión, será fácil poner en claro la que de nuestra parte ha provocado tan largos razonamientos, defendiendo yo que la virtud no se puede enseñar, y tú que sí se puede enseñar.

[...] Por mi parte, Protágoras, ante esta extraordinaria confusión de todas nuestras ideas, siento el más vivo deseo de llegar a ver claramente en ello, y me sería muy agradable, luego de haber discutido de esta manera todas estas cuestiones, poder llegar al fin a la naturaleza de la virtud y examinar nuevamente si puede ser enseñada o no... (Platón 1991: 194-195).

Las dudas de Sócrates y Protágoras que empezaron defendiendo cada uno de ellos una cosa para luego acabar sustentando la contraria, no dejan de ser, en parte, las nuestras. En todo caso, la didáctica nos ha de ejercitar en una cierta manera de pensar y desear, que cultiva la paradoja, la desconfianza de las respuestas definitivas y una suerte de dialéctica negativa que nos faculta para, como quería Adorno, pensar contra nosotros mismos. Y no por afán de cultivar la indecisión y las almas de carácter inestable y flexible de un mundo capitalista postfordista, sino para huir del totalitarismo de las verdades dogmáticas, pues el reducido espacio de libertad y democracia del que podemos gozar hoy en ciertos países no es un bien definitivo, sino una conquista precedera de todos los días

y todos nosotros. Por ello, de momento, seguiremos el consejo de Pierre Bourdieu-Jean Claude Passeron, quienes, hace ahora cuarenta años, en un libro que ya tiene la pátina de lo clásico (*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*), defendían una suerte de *pedagogía racional* fundada en una sociología atenta a la elucidación de las causas de las desigualdades culturales (como expresión de otras de origen económico, de género, etc.) y en una actitud sobre nuestro propio acceso al conocimiento que yo resumo en una de sus sentencias más afortunadas: «es mejor dudar demasiado que dudar demasiado poco» (Bourdieu-Passeron 2003: 103). Desde luego tengo para mí que todavía hoy dudar sobre la escuela del pasado y del presente, estudiando su sociogénesis en la era del capitalismo y tratando de arrancarla del huracán del progreso, representa un sano procedimiento heurístico y una tarea todavía muy recomendable porque conlleva la garantía de imaginar otra educación y otra sociedad mejores. Considero, en verdad, la oportunidad de mantener una vigilancia mental y emocional a propósito de los peligros inherentes a un mundo progresivamente dominado por poderosas fuerzas impersonales alejadísimas de las necesidades de la gente corriente. Hoy como ayer vivimos en un mundo capitalista en que todavía no ha cesado la amenaza de una regresión a la barbarie, pese a un desarrollo científico técnico que sigue siendo el espejismo detrás del cual avanza el *tsunami* del progreso. En fin, a riesgo de exagerar conscientemente el lado negativo de la escuela, como faceta de una sociedad que no nos gusta, prefiero moverme, como se infiere de la argumentación sostenida en este texto, en el camino laberíntico de las aporías que en las vías de alta velocidad por donde circulan, en una sola dirección y pagando un gravoso peaje, los dogmas panglossianos del progreso.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, Theodor W. 1998. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando, y Julia Varela. 2004. *Sociología, democracia y capitalismo*. Madrid: Morata.

APPLE, Michael W. 2002. *Educar como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

ARISTÓTELES. 1995. *Ética Nicomáquea*. Barcelona: Planeta-DeAgostini.

- ARISTÓTELES. 1997. *Política*. Barcelona: Planeta-DeAgostini.
- BÁRCENA, Fernando. «Enseñar Auschwitz. El aprendizaje de la decepción». *Anthropos* 203: 139-160.
- BENJAMIN, Walter. 1973. «Tesis de Filosofía de la Historia», *Discursos interrumpidos I*: 175-191. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, Walter. 2005. *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- BOWEN, James. 1985. *Historia de la educación occidental. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo, siglos XVII-XX*. Vol. III. Barcelona: Herder.
- BOURDIEU, Pierre. 2000a. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre. 2000b. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- BOURDIEU, Pierre, y Jean Claude Passeron. 2003. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CHERVEL, André. 1998. *Les cultures scolaires. Une approche historique*. París: Belin.
- CITRON, Suzanne. 1982. «La historia y las tres memorias», en M. Pereyra (comp.), *La historia en el aula*: 113-124. La Laguna: ICE de la Universidad de La Laguna.
- COMENIUS, Jan Amós. 1986. *Didactica magna*. Madrid: Akal.
- CRUZ, Manuel. 2005. *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, Raimundo. 1999. «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria». *Con-Ciencia Social* 3: 80-91.
- CUESTA, Raimundo. 2005. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, Raimundo, Julio Mateos. 2002. «Pensando sobre al obra de Antonio Viñao». *Con-Ciencia Social* 6: 65-107.
- CUESTA, Raimundo; Juan Mainer; Julio Mateos; Javier Merchán, y Marisa Vicente. 2005. «Cuaderno de bitácora del Proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia», en Grupo Gea-Clío (comps.), *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*: 121-136. Valencia: Nau Llibres.
- DELEUZE, Gilles. 1999. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- EAGLETON, Terry. 2001. *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- ESCOLANO, Agustín. 2000. *Tiempos y espacios en la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FERRAZ, Manuel (ed.). 2005. *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FINLEY, Moses I. 1977. *Uso y abuso de la historia*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, Josep. 2001. *La memoria de los hombres*. Barcelona: Crítica.

FOUCAULT, Michel. 1984. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. 1991. «Nietzsche, la Genealogía, la Historia», en M. Foucault, *Microfísica del poder*: 7-29. Madrid: La Piqueta, 3ª ed.

FOUCAULT, Michel. 1994. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel. 1998. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, Michel. 2003. *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

GIMENO LORENTE, Paz. 2005. *Una nueva aportación a la didáctica crítica: Dialéctica negativa y pensamiento crítico*. Texto manuscrito.

HABERMAS, Jürgen. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

HIGUERA, Javier. 1999. *Michel Foucault. La filosofía como crítica*. Granada: Comares.

KORKHEIMER, Max, y Theodor W. Adorno. 1998. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

HESSE, Hermann. 1999. «Lectura para minutos», tomado de J. Fernández Martín, *Latín y mentiras. Selección de pensamientos sobre el arte de educar*: 182. Madrid: Valdemar.

ISIDORO DE SEVILLA. 2000. *Etimologías*. 2 vols. Edición bilingüe de J. Oroz y J. M. Marcos. Introducción de M. C. Díaz Díaz. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

KANT, Immanuel. 2003. *Pedagogía*. Madrid: Akal.

LERENA, Carlos. 1976. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

LERENA, Carlos. 1983. *Reprimir y liberar. Crítica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.

MÉLICH, Joan Carles C. 2004. *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

MERCHÁN, Javier. 2005. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

MOLINER, María. 1996. *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.

NIETSCHE, Friedrich. 1932. «De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida», en *Consideraciones intempestivas II*: 69-154. Madrid: Aguilar.

NIETSCHE, Friedrich. 1984. *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

NÚÑEZ, Clara Eugenia. 1992. *La fuente de riqueza. Educación y desarrollo en la España contemporánea*. Madrid: Alianza.

ORTEGA Y GASSET, José. 1974. «La pedagogía social como programa político», en *Discursos políticos*: 59-60. Madrid: Alianza.

PUELLES, Manuel. 1999. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 4ª ed.

PUELLES, Manuel. 2005. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

QUERRIEN, Anne. 1994. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. 2002. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAEL.

RUIZ BERRIO, Julio (ed.). 2000. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SAFRANSKI, Rüdiger. 2001. *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*. Barcelona: Tusquets.

TERRÉN, Eduardo. 1999. *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

TORTELLA, Gabriel, Clara Eugenia Núñez. 1993. *La maldición divina. Ignorancia y atraso en la perspectiva histórica*. Madrid: Alianza.


TRAVERSO, Enzo. 2001. *La Historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.

VARELA, Julia, y Fernando Álvarez-Uría. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VARELA, Julia. 1994. «Postfacio. Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España», en A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*: 171-193. Madrid: La Piqueta.

VÁZQUEZ GARCÍA, Francisco. *Foucault. La historia como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.

VIÑAO, Antonio. 2001. «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas». *Con-Ciencia Social* 5: 27-45.

94  **Raimundo Cuesta, La escuela y el huracán del progreso**

ZAMORA, José Antonio. 2004. *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Trotta.



Dr. Raimundo Cuesta. Federación Icaria, Salamanca (España).
E-mail: raicuesta@hotmail.com