



Ilich, Ivan, *La sociedad desescolarizada*. - 1ª ed. - Buenos Aires : Ediciones Godot Argentina, 2011. 250 p. ; 20x13 cm. ISBN 978-987-1489-27-5 | 1. Educación. I. Título | CDD 370

Se terminó de imprimir en octubre de 2011 en Gráfica Laf S.R.L.
Monteagudo 741. Villa Lynch. Pcia de Buenos Aires.

La sociedad desescolarizada
Ivan Ilich

Ilustración de Ivan Ilich
Mari Tosmin | info@maritosmin.com | www.maritosmin.com

Corrección
Hernán López Winne

Diseño de tapa e interiores
Víctor Malumán

Ediciones Godot
Colección Exhumaciones
www.edicionesgodot.com.ar
info@edicionesgodot.com
[Facebook.com/EdicionesGodot](https://www.facebook.com/EdicionesGodot)
[Twitter.com/EdicionesGodot](https://twitter.com/EdicionesGodot)
Buenos Aires, Argentina, 2011

La sociedad
desescolarizada

Ivan Ilich

Colección Exhumaciones

Ediciones Godot

INTRODUCCIÓN

Debo a Everett Reimer el interés que tengo por la educación pública. Hasta el día de 1958 en que nos conocimos en Puerto Rico, jamás había yo puesto en duda el valor de hacer obligatoria la escuela para todos. Conjuntamente, hemos llegado a percatarnos de que para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela.

Desde 1966 en adelante, Valentina Borremans, cofundadora y directora del CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) de Cuernavaca, organizó anualmente dos seminarios alrededor de mi diálogo con Reimer. Centenares de personas de todo el mundo participaron en estos encuentros. Quiero recordar en este lugar a dos de ellos que contribuyeron particularmente a nuestro análisis y que en el entretiem po murieron: Augusto Salazar Bondy y Paul Goodman. Los ensayos escritos para el boletín CIDOC INFORMA y reunidos en este libro se desarrollaron a partir de mis notas de seminario. El último capítulo contiene ideas que me surgieron después acerca de conversaciones con Erich Fromm en torno al *Mutterrecht* de Bachofen. Durante estos años, Valentina Borremans constantemente me urgía a poner a prueba nuestro pensar enfrentándolo a las realidades de América Latina y de África. Este libro refleja el convencimiento de ella respecto de que no sólo las instituciones sino el *ethos* de la sociedad deben ser “desescolarizados”.

La educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales. Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos físicos o mentales (en el aula

o en el dormitorio), ni, finalmente, el intento de ampliar la responsabilidad del pedagogo hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos, dará por resultado la educación universal. La búsqueda actual de nuevos *embudos* educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: *tramas* educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse. Confiamos en estar aportando conceptos necesarios para aquellos que realizan tales investigaciones a grandes rasgos sobre la educación, y asimismo para aquellos que buscan alternativas para otras industrias de servicio establecidas.

Me propongo examinar algunas cuestiones intrigantes que se suscitan una vez que adoptamos como hipótesis que la sociedad puede desescolarizarse; buscar pautas que puedan ayudarnos a discernir instituciones dignas de desarrollo por cuanto apoyan el aprendizaje en un medio desescolarizado; y esclarecer las metas personales que ampararían el advenimiento de una Edad del Ocio (*scholé*) opuesta como tal a una economía dominada por las industrias de servicio.

Ivan Illich, Ocotepéc, Morelos, enero de 1978

1. ¿POR QUÉ DEBEMOS PRIVAR DE APOYO OFICIAL A LA ESCUELA?

Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se lo “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde el tratamiento médico tomándolo por cuidado de la salud, el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policial por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo. La salud, el saber, la dignidad, la independencia y el quehacer creativo quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines, y su mejoramiento se hace dependiente de la asignación de mayores recursos a la administración de hospitales, escuelas y demás organismos correspondientes.

En estos ensayos, mostraré que la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria modernizada. Explicaré cómo este proceso de degradación se acelera cuando unas necesidades no materiales son transformadas en demanda de bienes;

cuando a la salud, la educación, la movilidad personal, el bienestar o la cura psicológica se las define como el resultado de servicios o de “tratamientos”. Hago esto porque creo que la mayoría de las investigaciones actualmente en curso acerca del futuro tienden a abogar por incrementos aún mayores en la institucionalización de valores y que debemos definir algunas condiciones que permitirían que ocurriese precisamente lo contrario. Precisamos investigaciones sobre el posible uso de la tecnología para crear instituciones que atiendan a la acción recíproca, creativa y autónoma entre personas y a la emergencia de valores que los tecnócratas no puedan controlar sustancialmente. Necesitamos investigación en líneas generales para la futurología actual.

Quiero suscitar la cuestión general acerca de la mutua definición, de la naturaleza del hombre y de la naturaleza de las instituciones modernas, que caracteriza nuestra visión del mundo y nuestro lenguaje. Para hacerlo, he elegido a la escuela como mi paradigma, y por consiguiente trato sólo indirectamente de otros organismos burocráticos del Estado corporativo: la familia consumidora, el partido, el ejército, la iglesia, los medios informativos. Mi análisis del currículum oculto de la escuela debería poner en evidencia que la educación pública se beneficiaría con la desescolarización de la sociedad, tal como la vida familiar, la política, la seguridad, la fe y la comunicación se beneficiarían con un proceso análogo.

En este primer ensayo, comienzo mi análisis tratando de dar a entender qué es lo que la desescolarización de una sociedad escolarizada podría significar. En este contexto, debería ser más fácil entender mi elección de los cinco aspectos específicos pertinentes respecto de este proceso, los cuales abordaré en los capítulos siguientes.

No sólo la educación sino la propia realidad social han llegado a ser escolarizadas. Cuesta más o menos lo mismo escolarizar tanto al rico como al pobre en igual

dependencia. El gasto anual por alumno en los arrabales y los suburbios ricos de cualquiera de veinte ciudades de los Estados Unidos está comprendido dentro de unos mismos márgenes -y hasta favorable al pobre en ciertos casos¹.

Tanto el pobre como el rico dependen de escuelas y hospitales que guían sus vidas, forman su visión del mundo y definen para ellos qué es legítimo y qué no lo es. Ambos consideran irresponsable medicarse uno mismo, y ven a la organización comunitaria, cuando no es pagada por quienes detentan la autoridad, como una forma de agresión y subversión. Para ambos grupos, apoyarse en el tratamiento institucional hace sospechoso el logro independiente. El subdesarrollo progresivo de la confianza en sí mismo y en la comunidad es incluso más típico en Westchester que en el norte de Brasil. En todos lados, no sólo la educación sino la sociedad en conjunto, necesitan “desescolarización”.

Las burocracias del bienestar social pretenden un monopolio profesional, político y financiero sobre la imaginación social, fijando normas sobre qué es valedero y qué es factible. Este monopolio está en las raíces de la modernización de la pobreza. Cada necesidad simple para la cual se halla una respuesta institucional permite la invención de una nueva clase de pobres y una nueva definición de la pobreza. Hace diez años, lo normal en México era nacer y morir uno en su propia casa, y ser enterrado por sus amigos. Sólo las necesidades del alma eran atendidas por la iglesia institucionalizada. Ahora, comenzar y acabar la vida en casa se convierten en *signos*, ya sea de pobreza, ya sea de privilegio especial. El morir y la muerte han venido a quedar bajo la administración institucional del médico y de los empresarios de pompas fúnebres.

Una vez que una sociedad ha convertido cier-

1 Jackson, Penrose B., *Trends in Elementary Education Expenditures. Central City and Suburban Comparisons 1965 to 1968*. U.S. Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, junio 1969.

tas necesidades básicas en demandas de bienes producidos científicamente, la pobreza queda definida por normas que los tecnócratas cambian a su tamaño. La pobreza se refiere entonces a aquellos que han quedado cortos respecto de un publicitado ideal de consumo en algún aspecto importante. En México son pobres aquellos que carecen de tres años de escolaridad; y en Nueva York aquellos que carecen de doce años. Los pobres siempre han sido socialmente impotentes. Apoyarse cada vez más en la atención y el cuidado institucionales agrega una nueva dimensión a su indefensión: la impotencia psicológica, la incapacidad de valerse por sí mismos. Los campesinos del altiplano andino son explotados por el terrateniente y el comerciante; una vez que se asientan en Lima llegan a depender, además, de los jefazos políticos y están desarmados por su falta de escolaridad. La pobreza moderna conjuga la pérdida del poder sobre las circunstancias con una pérdida de la potencia personal. Esta modernización de la pobreza es un fenómeno mundial y está en el origen del subdesarrollo contemporáneo. Adopta aspectos diferentes, por supuesto, en países ricos y países pobres.

Probablemente se siente más intensamente en las ciudades estadounidenses. En parte alguna se otorga un tratamiento más costoso a la pobreza. En ninguna otra parte el tratamiento de la pobreza produce tanta dependencia, ira, frustración y nuevos requerimientos. Y en ninguna otra parte podría ser tan evidente que la pobreza -una vez modernizada- ha llegado a hacerse resistente al tratamiento con dólares tan sólo, y que requiere una revolución institucional. Hoy en día, en los Estados Unidos, el negro y hasta el cosechero sin trabajo fijo pueden aspirar a un nivel de tratamiento profesional que habría sido inconcebible hace dos generaciones, y que a la mayoría de la gente del Tercer Mundo le parece grotesca. Por ejemplo, los pobres de los Estados Unidos pueden contar con un vigilante escolar

que lleve a sus hijos de vuelta a la escuela hasta que lleguen a los diecisiete años, o con un médico que los remita a una cama de hospital que cuesta sesenta dólares diarios -el equivalente al ingreso de tres meses para la mayor parte de la gente en el mundo. Pero ese cuidado los hace sólo más dependientes de un tratamiento ulterior, y los hace cada vez más incapaces de organizar sus propias vidas en torno a sus propias experiencias y recursos dentro de sus propias comunidades. Los estadounidenses pobres están en una posición singular para hablar acerca del predicamento que amenaza a todos los pobres de un mundo en vías de modernización. Están descubriendo que no hay cantidad alguna de dólares que pueda eliminar la destructividad inherente de las instituciones de bienestar social, una vez que las jerarquías profesionales de estas instituciones han convencido a la sociedad de que sus servicios son moralmente necesarios. Los pobres de los núcleos urbanos centrales de los Estados Unidos pueden demostrar con su propia experiencia la falacia sobre la que está constituida la legislación social en una sociedad “escolarizada”. William O. Douglas, miembro de la Suprema Corte de Justicia hizo la observación de que “la única manera de establecer una institución es financiarla”. El corolario es asimismo verdadero. Sólo al desviar los dólares que ahora afluyen a las instituciones que actualmente tratan la salud, la educación y el bienestar social podrá detenerse el progresivo empobrecimiento que ahora proviene del aspecto paralizante de ellas.

Debemos tener esto presente al evaluar los programas de ayuda federales. A modo de ejemplo: entre 1965 y 1968, en las escuelas de Estados Unidos se gastaron más de tres mil millones de dólares para compensar las desventajas de unos seis millones de niños. Al programa se lo conoce con el nombre de *Title One* (Artículo Primero). Es el programa compensatorio más costoso que jamás se haya intentado en materia de educación, y sin embargo no

es posible discernir ningún mejoramiento significativo en el aprendizaje de estos niños “desfavorecidos”. En comparación con sus condiscípulos de igual curso provenientes de hogares de ingresos medios, han quedado aún más retrasados. Por lo demás, a lo largo de este programa, los profesionales descubrieron otros diez millones de niños que se esforzaban sometidos a desventajas económicas y educacionales. Se dispone ahora de nuevas razones para reclamar nuevos fondos federales.

Este fracaso total en el intento de mejorar la educación de los pobres a pesar de un tratamiento más costoso puede explicarse de tres maneras.

1. Tres millones de dólares son insuficientes para mejorar el aprovechamiento de seis millones de niños de modo apreciable; o bien,
2. El dinero se gastó de manera incompetente: se requieren diferentes planes de estudio, una mejor administración, una concentración aún mayor de fondos sobre el niño pobre, y más investigaciones. Con ello se lograría el objetivo: o bien,
3. La desventaja educacional no puede curarse apoyándose en una educación dentro de la escuela.

Lo primero es sin duda cierto en cuanto que el dinero se ha gastado a través del presupuesto escolar. El dinero se destinó efectivamente a las escuelas que contenían la mayoría de los niños desfavorecidos, pero no se gastó en los niños mismos. Estos niños, a los que estaba destinado el dinero, constituían sólo alrededor de la mitad de los que asistían a las escuelas que añadieron al subsidio federal a sus presupuestos. De modo que el dinero se gastó en inspección y custodia, en indoctrinación y selección de

papeles sociales, como también en educación, todo lo cual está inexplicablemente mezclado con los edificios e instalaciones, planes de estudio, profesores, administradores y otros componentes básicos de estas escuelas y, por consiguiente, con sus presupuestos.

Los fondos adicionales permitieron a las escuelas atender desproporcionadamente a la satisfacción de los niños relativamente más ricos que estaban “desfavorecidos” por tener que asistir a la escuela en compañía de los pobres. En el mejor de los casos, una pequeña proporción de cada dólar destinado a remediar las desventajas del niño pobre en su aprendizaje podía llegar hasta ese niño a través del presupuesto de la escuela. Podría ser igualmente cierto que el dinero se gastó de manera incompetente. Pero ni siquiera la incompetencia poco común puede superar la del sistema escolar. Las escuelas resisten, por su estructura misma, la concentración del privilegio en quienes son, por otra parte, desfavorecidos. Los planes especiales de estudio, las clases separadas o más horas de estudio constituyen tan sólo más discriminación a un costo más elevado.

Los contribuyentes no se han acostumbrado aún a ver que tres mil millones de dólares se desvanezcan en el Ministerio de Salud, Educación y Bienestar como si se tratara del Pentágono. El gobierno actual tal vez estime que puede afrontar las iras de los educadores. Los estadounidenses de clase media no tienen nada que perder si se interrumpe el programa. Los padres pobres creen que sí pierden, pero, más todavía, están exigiendo el control de los fondos destinados a sus hijos. Un sistema lógico de recortar el presupuesto y, sería de esperar, de aumentar sus beneficios, consistiría en un sistema de becas escolares como el propuesto por Milton Friedman y otros. Los fondos se canalizarían al beneficiario, permitiéndole comprar su parte de la escolaridad que elija. Si dicho crédito se limitara a unas compras que se ajustasen a un plan escolar de estudios, tendería a proporcionar una mayor igualdad

de tratamiento, pero no aumentaría para ello la igualdad de las exigencias sociales.

Debería ser obvio que incluso con escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de uno rico. Incluso si asisten a las mismas escuelas y comienzan a la misma edad, los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone al parecer el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar hasta el viaje de vacaciones y un sentido diferente de sí mismo, y actúan, para el niño que goza de ellas, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. De modo que el estudiante más pobre se quedará atrás en tanto dependa de la escuela para progresar o aprender. Los pobres necesitan fondos que les permitan aprender, y no obtener certificados de tratamiento de sus deficiencias presuntamente desproporcionadas.

Todo esto es válido para naciones tanto ricas como pobres, pero aparece con aspecto diferente. En las naciones pobres, la pobreza modernizada afecta a más gente y más visiblemente, pero también -por ahora- más superficialmente. Dos de cada tres del total de niños latinoamericanos dejan la escuela antes de terminar el quinto grado, pero estos desertores no están por consiguiente tan mal, relativamente, como lo estarían en los Estados Unidos. Hoy en día son pocos los países víctimas de la pobreza clásica, que era estable y menos paralizante. La mayoría de los países de América Latina han llegado al punto de “despegue” hacia el desarrollo económico y el consumo competitivo y, por lo tanto, hacia la pobreza modernizada: sus ciudadanos aprenden a pensar como ricos y vivir como pobres. Sus leyes establecen un período escolar obligatorio de seis a diez años. No sólo en Argentina, sino también en México o en Brasil, el ciudadano medio define una educación adecuada según las pautas estadounidenses, aun cuando la posibilidad de lograr esa prolongada escolarización esté restringida a una diminuta minoría. En estos países la

mayoría ya está envejecida con la escuela, es decir, han sido “escolarizados” para sentirse inferiores respecto del que tiene una mejor escolaridad. Su fanatismo en favor de la escuela hace posible explotarlos por partida doble: permite aumentar la asignación de fondos públicos para la educación de unos pocos y aumentar la aceptación del control social de parte de la mayoría. Es paradójico que la creencia en la escolarización universal se mantenga más firme en los países en que el menor número de personas ha sido -y será- servido por las escuelas. Sin embargo, en América Latina la mayoría de los padres y de los hijos podrían seguir aún senderos diferentes hacia la educación. La proporción del ahorro nacional invertido en escuelas y maestros tal vez sea mayor que en los países ricos, pero estas inversiones son totalmente insuficientes para atender a la mayoría haciendo posible siquiera cuatro años de asistencia a la escuela. Fidel Castro habla como si quisiese avanzar directo a la desescolarización, cuando promete que para 1980 Cuba estará en condiciones de disolver su universidad, puesto que toda la vida cubana será una *experiencia educativa*. Sin embargo, en los niveles de primaria y secundaria, Cuba, al igual que otros países latinoamericanos, actúa como si el paso a través de un período definido como “la edad escolar” fuese una meta incuestionable para todos, sólo postergada por una escasez momentánea de recursos. Los dos engañosos gemelos de un tratamiento más a fondo, tal como de hecho se proporciona en Estados Unidos -y como tan sólo se promete en América Latina- se complementan entre sí. Los pobres del Norte están siendo turlidos por el mismo tratamiento de doce años cuya carencia marca a los pobres del Sur como irremediabilmente retrasados. Ni en Norteamérica ni en América Latina los pobres logran igualdad a partir de escuelas obligatorias. Pero en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y lo invalida para asir el control de su propio aprendizaje. En todo el mundo la escuela tiene un efecto antiedu-

cacional sobre la sociedad: se reconoce a la escuela como la institución que se especializa en educación. La mayoría de las personas considera los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcaica y frecuentemente casi imposible. La escuela se apropia del dinero, de los hombres y de la buena voluntad disponibles para educación y fuera de eso desalienta a otras instituciones respecto a asumir tareas educativas. El trabajo, el tiempo libre, la política, la vida ciudadana e incluso la vida familiar, dependen de las escuelas, en lo concerniente a los hábitos y conocimientos que presuponen, en vez de convertirse ellos mismos en los medios de educación. Tanto las escuelas como las otras instituciones que dependen de aquéllas llegan simultáneamente a tener un precio imposible. En Estados Unidos, los costos *per capita* de la escolaridad han aumentado casi con igual rapidez que el costo del tratamiento médico. Pero este tratamiento más completo impartido por doctores y maestros ha mostrado unos resultados en continua declinación. Los gastos médicos concentrados sobre los mayores de cuarenta y cinco años se han duplicado varias veces durante un período de cuarenta años, dando como fruto un aumento del 3 por ciento en las probabilidades de vida de los varones. El incremento de los gastos educacionales ha producido resultados aún más extraños; de otra manera el presidente Nixon no se habría sentido inclinado a prometer esta primavera que todo niño tendrá pronto el “derecho a leer” antes de dejar la escuela. En Estados Unidos se precisarían ochenta mil millones de dólares por año para proporcionar lo que los educadores consideran como tratamiento igualitario para todos en escuelas primaria y secundaria. Esto es bastante más del doble de los 36 mil millones que se están gastando ahora. Las predicciones de costos preparadas de modo independiente en el Ministerio de Salud, Educación y Bienestar y en la Universidad de Florida indican que para 1974 las

cifras comparables serán de 107 mil millones contra los 45 mil millones proyectados ahora, y estas cifras omiten totalmente los enormes costos de lo que se denomina “educación superior”, cuya demanda está creciendo aún más velozmente. Los Estados Unidos, que en 1969 gastaron casi ochenta mil millones de dólares en “defensa”, incluyendo su despliegue en Vietnam, es obviamente demasiado pobre como para proporcionar igual escolaridad. El comité nombrado por el Presidente para el estudio del financiamiento de las escuelas debería preguntar no cómo mantener o cómo recortar tales costos, crecientes, sino cómo pueden evitarse. La escuela igual y obligatoria para todos debería reconocerse por los menos como algo económicamente impracticable. En América Latina, la cantidad de erario gastada en cada estudiante graduado oscila entre 350 y 1.500 veces el monto gastado en el ciudadano medio (es decir, el ciudadano que está en un término medio entre el más pobre y el más rico). En Estados Unidos la discrepancia es menor, pero la discriminación más aguda. Los padres más ricos, cerca de un 10 por ciento, pueden permitirse proporcionar a sus hijos educación privada y ayudarlos a beneficiarse de las donaciones de fundaciones. Pero además consiguen diez veces el monto *per capita* de fondos públicos si éste se compara con el gasto *per capita* que se efectúa en los hijos del 10 por ciento de los más pobres. Las razones principales de que esto ocurra son que los muchachos ricos permanecen por más tiempo en la escuela, que un año de universidad es proporcionadamente más costoso que un año de escuela secundaria, y que la mayoría de las universidades privadas dependen -al menos indirectamente- de un financiamiento derivado de desgravámenes.

La escuela obligatoria polariza inevitablemente una sociedad; califica asimismo a las naciones del mundo según un sistema internacional de castas. A los países se los califica como castas cuya dignidad la determina el promedio de

años de escolaridad de sus ciudadanos, tabla de calificación que se relaciona íntimamente con el producto nacional bruto *per capita*, y es mucho más dolorosa.

La paradoja de las escuelas es evidente: el gasto creciente hace aumentar su destructividad en su propio país y en el extranjero. Esta paradoja debe convertirse en tema de público debate. Se reconoce de manera general hoy por hoy que el medio ambiente físico quedará destruido dentro de poco por la contaminación bioquímica a menos que invirtamos las tendencias actuales de producción de bienes físicos. Debería reconocerse asimismo que la vida social y personal están igualmente amenazadas por la contaminación del Ministerio de Salud, Educación y Bienestar, subproducto inevitable del consumo obligatorio y competitivo del bienestar. La escalada de las escuelas es tan destructiva como la de las armas, si bien de manera menos visible. En todo el mundo, los costos de la escuela han aumentado con mayor velocidad que las matrículas y más velozmente por el producto bruto nacional (PBN); en todas partes los gastos en la escuela se quedan cada vez más cortos frente a las expectativas de padres, maestros y alumnos. Por doquiera, esta situación desalienta tanto la motivación como el financiamiento para una planificación en gran escala del aprendizaje no escolar. Los Estados Unidos están demostrando al mundo que ningún país puede ser lo bastante rico como para permitirse un sistema escolar que satisfaga las demandas que este mismo sistema crea con sólo existir, porque un sistema escolar que logre su meta escolariza a padres y alumnos en el valor supremo de un sistema escolar aún mayor, cuyo costo crece desproporcionadamente a medida que se crea una demanda de grados superiores y éstos se hacen escasos. En vez de decir que una escolaridad pareja es impracticable por el momento, debemos reconocer que, en principio, es económicamente absurda, y que intentarla es intelectualmente castrante, socialmente polarizante y que destruye la verosimilitud del sistema político que la promueve.

La ideología de la escolaridad obligatoria no admite límites lógicos. La Casa Blanca proporcionó hace poco un buen ejemplo. El doctor Hutschnecker, el “psiquiatra” que atendió al señor Nixon antes de que quedase admitido como candidato, recomendó al Presidente que todos los niños de seis a ocho años fuesen examinados profesionalmente para cazar a aquellos que tuviesen tendencias destructivas, y que se les proporcionase a éstos tratamiento obligatorio. En caso necesario se exigiría su reeducación en instituciones especiales. Este memorándum enviado al Presidente por su doctor pasó al Ministerio de Salud, Educación y Bienestar para que examinaran su valía. En efecto, unos campos de concentración preventivos para predelincentes sería un adelanto lógico respecto del sistema escolar². Que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia. La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica. La nación-estado la ha adoptado, reclutando a todos los ciudadanos dentro de un currículum graduado que conduce a diplomas consecutivos no desemejantes a los rituales de iniciación y promociones hieráticas de antaño. El Estado moderno se ha arrogado el deber de hacer cumplir el juicio de sus educadores mediante vigilantes bien intencionados y cualificaciones exigidas para conseguir trabajos, de modo muy semejante al seguido por los reyes españoles que hicieron cumplir los juicios de sus teólogos mediante los conquistadores y la Inquisición.

Hace dos siglos los Estados Unidos dieron al mundo la pauta en un movimiento para privar de apoyo oficial el monopolio de una sola iglesia. Ahora necesitamos la separación constitucional respecto del monopolio de la escuela quitando de esa manera el apoyo oficial a un sistema que conjuga legalmente el prejuicio con la discrimi-

² *Sic en el original. (N. del E.)*

minación. El primer artículo de una Declaración de los Derechos del Hombre apropiada para una sociedad moderna, humanista, concordaría con la Enmienda Primera de la Constitución de los Estados Unidos: “El Estado no dictará ley alguna respecto del establecimiento de la educación”. No habrá ningún ritual obligatorio para todos. Para poner en vigencia esta separación entre Estado y escuela, necesitamos una ley que prohíba la discriminación en la contratación de personal, en las votaciones, o en la admisión a los centros de enseñanza fundada en la previa asistencia a algún plan de estudios. Esta garantía no excluiría pruebas de competencia para una función o cargo, pero eliminaría la absurda discriminación actual en favor de una persona que aprende una destreza determinada con el mayor de los gastos del erario público o -lo que es igualmente probable- que ha podido obtener un diploma que no tiene relación con ninguna habilidad o trabajo útiles. Una separación constitucional del Estado y la escuela puede llegar a ser psicológicamente eficaz sólo si protege al ciudadano de la posibilidad de ser descalificado por cualquier aspecto de su carrera escolar. Con la escolaridad no se fomenta ni el deber ni la justicia porque los educadores insisten en aunar la instrucción y la certificación. El aprendizaje y la asignación de funciones sociales se funden en la escolarización. Y no obstante, aprender significa adquirir una nueva habilidad o entendimiento, mientras la promoción depende de la opinión que otros se hayan formado. Aprender es con frecuencia el resultado de una instrucción, pero ser elegido para una función o categoría en el mercado del trabajo depende cada vez más sólo del tiempo que se ha asistido a un centro de instrucción.

Instrucción es la selección de circunstancias que facilitan el aprendizaje. Las funciones se asignan fijando un currículum de condiciones que el candidato debe satisfacer para pasar la valla. La escuela vincula la instrucción

-pero no el aprendizaje- con estas funciones. Esto no es ni razonable ni liberador. No es razonable porque no liga unas cualidades o competencias sobresalientes a las funciones por desempeñar, sino el proceso mediante el cual se supone que habrán de adquirirse dichas cualidades. No libera ni educa porque la escuela reserva la instrucción para aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajusten a unas medidas aprobadas de control social.

El currículum se ha empleado siempre para asignar el rango social. En ocasiones podía ser prenatal: el *karma* lo adjudica a uno a determinada casta y el linaje a la aristocracia. El currículum podía adoptar la forma de un ritual, de ordenaciones sacras y secuenciales, o bien podía consistir en una sucesión de hazañas guerreras o cinegéticas, o bien las promociones ulteriores podían depender de una serie de previos favores regios. La escolaridad universal tenía por objeto el separar la adjudicación de funciones de la historia personal de cada cual: se ideó para dar a todos una oportunidad igual de obtener cualquier cargo. Aún ahora muchos creen erróneamente que la escuela asegura que la confianza pública dependa de unos logros sobresalientes en el saber. Pero en vez de haber igualado las posibilidades, el sistema escolar ha monopolizado su distribución.

Para separar la competencia del currículum, debe convertirse en tabú toda indagación acerca del historial de aprendizaje de cada persona, tal como las indagaciones acerca de su afiliación política, su asistencia a la iglesia, linaje, hábitos sexuales o antecedentes raciales. Deben dictarse leyes que prohíban la discriminación basada en una previa escolaridad. Evidentemente, las leyes no pueden impedir el prejuicio contra el no escolarizado -ni se pretende con ellas obligar a nadie a casarse con un autodidacta-, pero pueden desaprobar la discriminación injustificada. Otra gran ilusión en que se apoya el sistema escolar es aquella de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza. La enseñanza puede, en verdad, contribuir a ciertos tipos

de aprendizaje en ciertas circunstancias. Pero la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela, y cuando este conocimiento se da en ella, sólo es en la medida en que, en unos cuantos países ricos, la escuela se ha convertido en su lugar de confinamiento durante una parte cada vez mayor de sus vidas.

Lo principal del aprendizaje sobreviene casualmente, e incluso el aprendizaje más intencional no es el resultado de una instrucción programada. Los niños normales aprenden su lenguaje de manera informal, aunque con mayor rapidez si sus padres les prestan atención. La mayoría de las personas que aprenden bien un segundo idioma lo hacen a consecuencia de circunstancias aleatorias y no de una enseñanza ordenada. Llegan a vivir con sus abuelos,³ o viajan, o se enamoran de algún extranjero. La lectura fácil proviene con igual frecuencia de la escuela o de actividades extracurriculares de este tipo. La mayoría de quienes leen profusamente y con placer tan sólo creen que aprendieron a hacerlo en la escuela; cuando se les discute esto, descartan fácilmente este espejismo.

Pero el hecho de que aún ahora una gran parte del aprendizaje parece ocurrir al azar y como subproducto de alguna otra actividad definida como trabajo u ocio no significa que el aprendizaje planificado no beneficie la instrucción planificada. Al estudiante poderosamente motivado que se enfrenta con la tarea de adquirir una habilidad nueva y compleja le puede ser muy provechosa la disciplina que hoy en día se asocia mentalmente con el maestro de viejo cuño que antaño enseñaba lectura, hebreo, catecismo o multiplicación de memoria. La escuela hizo que ahora este tipo de enseñanza rutinaria sea escaso y mal reputado, y no obstante hay muchas destrezas que un estudiante motivado de aptitudes normales puede dominar en unos pocos meses

³ Este libro ha sido originalmente publicado en Estados Unidos y se supone que un alto porcentaje de estadounidenses son descendientes de emigrantes (hablantes, por tanto, de otra lengua). (N. del T.)

si se le enseña de este modo tradicional. Esto vale tanto para los códigos como para su desciframiento; para los segundos o terceros idiomas como para la lectura y la escritura; e igualmente para lenguajes especiales como álgebra, la programación de computadoras, el análisis químico, o para destrezas manuales como la mecanografía, la relojería, la fontanería, las instalaciones domésticas de electricidad, la reparación de televisores; o, si es por eso, para bailar, conducir vehículos y bucear.

En algunos casos, ser aceptado en un programa de aprendizaje dirigido a una determinada habilidad podría presuponer competencia en alguna otra habilidad, pero ciertamente no se haría depender del proceso mediante el cual se hubieran adquirido tales habilidades previas requeridas. La reparación de televisores presupone saber leer y algo de matemáticas; bucear, ser buen nadador; y conducir, muy poco de ambas cosas. El progreso en el aprendizaje es mensurable. Es fácil calcular los recursos óptimos de tiempo y materiales que un adulto corriente motivado necesita. El costo de enseñar un segundo idioma europeo occidental hasta un elevado nivel de fluidez oscila entre cuatrocientos y seiscientos dólares en Estados Unidos, y para una lengua oriental el tiempo requerido de instrucción podría duplicarse. Esto sería todavía poquísimos en comparación con el costo de doce años de escolaridad en la ciudad de Nueva York (condición para ingresar en el Departamento de Higiene): casi quince mil dólares. Sin duda que no sólo el maestro, sino también el impresor y el farmacéutico protegen sus oficios mediante el espejismo público de que el adiestramiento para aprenderlos es muy costoso. En la actualidad, las escuelas se apropian de antemano de la mayor parte de los fondos para educación. La instrucción rutinaria que cuesta menos que una escolarización comparable es ahora un privilegio de quienes son lo bastante ricos como para pasarse por alto las escuelas, y de aquellos a quienes el ejército o las grandes firmas les

proporcionan un adiestramiento en el trabajo mismo. En un programa de desescolarización progresiva para Estados Unidos, en un comienzo habría escasez de recursos para el adiestramiento rutinario. Pero finalmente no habría impedimento alguno para cualquiera que en cualquier momento de su vida quisiese elegir una instrucción entre centenares de habilidades definibles y a cargo del Estado. Ahora mismo podrían proporcionarse calificaciones educacionales aceptables en cualquier centro de enseñanza de oficios en cantidades limitadas para personas de cualquier edad, y no sólo para pobres. Yo concibo dicha calificación (o crédito) en forma de un pasaporte educacional o una “tarjeta de educrédito” entregada a cada ciudadano al nacer. A fin de favorecer a los pobres, que probablemente no usarían sus cuotas anuales a temprana edad, podría estipularse que los usuarios tardíos de tales “títulos” acumulados ganasen interés. Dichos créditos permitirían a la mayoría adquirir las habilidades de mayor demanda, cuando les conviniese, de manera mejor, más rápida, más barata, y con menos efectos subsidiarios desfavorables que en la escuela.

Los profesores potenciales de destrezas o habilidades nunca siguen siendo escasos por largo tiempo pues, por una parte, la demanda de una habilidad crece sólo al ponerse en práctica en una comunidad y, por otra, un hombre que ejerza una habilidad puede también enseñarla. Pero, actualmente, aquellos que usan una habilidad que está en demanda y que precisan un profesor humano tienen estímulos negativos para compartir con otros estas habilidades. Esto lo hacen ya sea maestros que monopolizan la licencias, ya sea sindicatos que protegen sus intereses gremiales. Unos centros de enseñanza de oficios o habilidades a los que los clientes juzgaran por sus resultados, y no por el personal que empleasen o por el proceso que utilizarasen, abrirían oportunidades insospechadas de trabajo, frecuentemente incluso para aquellos

que hoy se consideran inempleables. Verdaderamente no hay motivo para que tales centros no estuviesen en el lugar mismo de trabajo, proporcionando el patrono y su personal tanto la instrucción como trabajos a quienes eligiesen el utilizar sus créditos educacionales de esta manera. En 1956 se suscitó la necesidad de enseñar rápidamente español a varios centenares de maestros, trabajadores sociales y curas de arquidiócesis de Nueva York, de modo que pudiesen comunicarse con los portorriqueños. Mi amigo Gerry Morris anunció en español por una radioemisora que necesitaba hispanohablantes nativos que viviesen en Harlem. Al día siguiente unos doscientos adolescentes se alineaban frente a su oficina, y entre ellos eligió cuatro docenas -muchos de ellos desertores escolares. Los instruyó en el uso del Manual de Instrucción del Instituto del Servicio Exterior de los Estados Unidos, para español, concebido para el uso de lingüistas con licenciatura, y al cabo de una semana sus profesores se manejaban solos, cada uno de ellos a cargo de cuatro neoyorquinos que querían hablar el idioma. En el plazo de seis meses se había cumplido la misión. El cardinal Spellman podía afirmar que tenía 127 parroquias en cada una de las cuales había por los menos tres miembros de su personal que podían conversar en español. Ningún programa escolar podría haber logrado iguales resultados. Los profesores de habilidades se hacen escasos por la creencia en el valor de los títulos. La certificación es una manera de manipular el mercado y es concebible sólo para una mente escolarizada. La mayoría de los profesores de artes y oficios son menos diestros, tienen menor inventiva y son menos comunicativos que los mejores artesanos y maestros. La mayoría de los profesores del castellano o de francés de bachillerato no hablan esos idiomas con la corrección con que lo harían sus alumnos después de un semestre de rutinas competentes. Unos experimentos llevados a cabo por Ángel Quintero en Puerto Rico sugie-

ren que muchos adolescentes, si se les dan los adecuados incentivos, programas y acceso a las herramientas, son mejores que la mayoría de los maestros de escuela para iniciar a los de su edad en la exploración científica de las plantas, las estrellas y la materia, y en el descubrimiento de cómo y por qué funciona un motor o un radio.

Las oportunidades para el aprendizaje de habilidades pueden multiplicarse enormemente si abrimos el “mercado”. Esto depende de reunir al maestro correcto con el alumno correcto cuando éste está altamente motivado dentro de un programa inteligente, sin la restricción del currículum. La instrucción libre y rutinaria es una blasfemia subversiva para el educador ortodoxo. Ella desliga la adquisición de destrezas de la educación “humana”, que la escuela empaqueta conjuntamente, y fomenta así el aprendizaje sin título o permiso no menos que la enseñanza sin título para fines imprevisibles.

Hay actualmente una propuesta registrada que a primera vista parece ser sumamente sensata. La preparó Christopher Jencks, del *Center for the Study of Public Policy*⁴, y está proporcionada por la *Office of Economic Opportunity*⁵. Propone poner unos “bonos” o “títulos” educacionales o donaciones para pagarse el costo de los estudios, en manos de padres y estudiantes para que los gasten en las escuelas que elijan. Tales bonos individuales podrían ser en verdad un importante paso de avance en la dirección correcta. Necesitamos que se garantice a cada ciudadano el derecho a una parte igual de los recursos educativos derivados de los impuestos, el derecho a verificar esta parte, y el derecho a entablar juicio si le es denegada. Es una forma de garantía contra la tributación regresiva.

Pero la propuesta de Jencks comienza con la omi-

4 Centro para el Estudio de Políticas Estatales.

5 Oficina (para velar porque todos los ciudadanos gocen) de (iguales) Oportunidad(es) Económica(s). Organismo federal de los Estados Unidos.

nosa declaración de que “los conservadores, los liberales y los radicales se han quejado todos ellos en una u otra oportunidad de que el sistema educacional estadounidense da a los educadores profesionales un incentivo demasiado pequeño para que proporcionen una educación de gran calidad a la mayoría de los niños”. La propuesta se condena sola al proponer donaciones para pagar unos estudios que tendrían que gastarse en escolarizarse.

Esto es como dar a un inválido un par de muletas, advirtiéndole de que las use sólo si les amarra los extremos. En su forma actual, la propuesta de estos bonos educacionales sirve de juego no sólo a los educadores profesionales sino también a los racistas, a los promotores de escuelas religiosas, y de otros cuyos intereses son socialmente disociantes. Sobre todo, los bonos educacionales cuyo uso se restrinja a las escuelas sirve al juego de quienes quieren continuar viviendo en una sociedad en la que el progreso social está ligado, no al conocimiento comprobado, sino al historial de aprendizaje mediante el cual presuntamente se adquiere. Esta discriminación a favor de las escuelas que domina la exposición de Jencks sobre el refinanciamiento de la educación podría desacreditar uno de los principios que más perentoriamente se precisan para la reforma educacional: el retorno de la iniciativa y la responsabilidad del aprendizaje al aprendiz o a su tutor más inmediato.

La desescolarización de la sociedad implica el reconocimiento de la naturaleza ambivalente del aprendizaje. La insistencia en la sola rutina podría ser un desastre; igual énfasis debe hacerse en otros tipos de aprendizaje. Pero si las escuelas son el lugar inapropiado para aprender una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación. La escuela realiza mal ambas tareas, en parte porque no distingue entre ellas. La escuela es ineficiente para instruir en destrezas por ser curricular. En la mayoría de las escuelas, un programa cuyo objetivo es mejorar una habilidad está siempre concatenado a otra tarea no pertinente. La historia

está amarrada al derecho de usar el patio de juegos.

Las escuelas son todavía menos eficientes en la disposición de circunstancias que alienten el uso irrestricto, exploratorio, de habilidades adquiridas, para lo cual reservaré el término de “educación liberal”. El principal motivo de esto es que la escuela sea obligatoria y llegue a convertirse en la escolaridad por la escolaridad: una estadía forzosa en compañía de profesores, que paga con el dudoso privilegio de continuar en dicha compañía. Así como la instrucción de destrezas debe ser liberada de restricciones curriculares, a la educación liberal debe desligársela de la asistencia obligatoria. Mediante dispositivos institucionales puede ayudarse tanto al aprendizaje de habilidades como a la educación encaminada a un comportamiento creativo e inventivo, pero ambas cosas son de una naturaleza diferente y frecuentemente contraria.

La mayoría de las destrezas pueden adquirirse y perfeccionarse mediante rutinas; porque la destreza o habilidad implica el dominio de una conducta definible y predecible. La instrucción de una destreza puede apoyarse, por consiguiente, en la simulación de las circunstancias en que se utilizará dicha destreza. En cambio, la educación en el empleo exploratorio y creativo de destrezas no puede descansar en sistemas rutinarios. La educación puede ser el resultado de la instrucción, aunque de una instrucción fundamentalmente opuesta a la rutina. Se apoya en la relación entre asociados que ya poseen algunas de las llaves que dan acceso a memorias almacenadas en la comunidad y por la comunidad. Se apoya en la sorpresa de la pregunta inesperada que abre nuevas puertas al cuestionario y a su asociado. El instructor de destrezas se apoya en la configuración de circunstancias fijas que permiten al aprendiz desarrollar unas reacciones o respuestas normales. El guía o maestro en educación se ocupa de ayudar a unos asociados parejos a que se reúnan de modo que se dé el aprendizaje. Él reúne a personas que parten de sus propios y no resuel-

tos interrogantes. Esto ayuda más al alumno a formular su perplejidad puesto que sólo un planteamiento claro le dará el poder de encontrar su pareja, moverse con ella, explorar en ese momento la misma cuestión en el mismo contexto. En un comienzo parecería más difícil imaginar unos asociados o compañeros parejos para fines educativos que hallar instructores de destrezas y compañeros para un juego. Una de las razones de que esto ocurra es el profundo temor que la escuela nos ha inculcado, un miedo que nos pone criticones. El intercambio intitulado de destrezas -a menudo destrezas inconvenientes- es más predecible y por tanto parece menos peligroso que las oportunidades ilimitadas de reunión para personas que comparten una cuestión en debate que es, en ese momento, social, intelectual y emocionalmente importante para ellas.

El profesor brasileño Paulo Freire sabe esto por experiencia. Descubrió que cualquier adulto puede comenzar a leer en cosa de cuarenta horas si las primeras palabras que descifra están cargadas de significado político. Freire adiestra a sus maestros para trasladarse a una aldea y descubrir las palabras que designan asuntos actuales importantes, tales como el acceso a un pozo, o el interés compuesto de las deudas que se le deben al patrón. Por la tarde, los aldeanos se reúnen para conversar sobre estas palabras clave. Comienza a percatarse de que cada palabra permanece en el pizarrón incluso después de haberse desvanecido su sonido. Las letras continúan abriendo, como llaves, la realidad y haciéndola manejable como problema. Frecuentemente he presenciado cómo en unos participantes crece la conciencia social y cómo se ven impedidos a actuar políticamente con la misma velocidad con que aprenden a leer. Parecen tomar la realidad en sus manos a medida que escriben.

Recuerdo un hombre que se quejó del peso de los lápices: eran difíciles de manipular porque no pesaban como una pala; y recuerdo a otro que camino al

trabajo se detuvo con sus compañeros y escribió con su azadón en el suelo la palabra de que venía conversando: “*agua*”.⁶ Desde 1962, mi amigo Freire ha pasado de exilio en exilio, principalmente porque rehúsa llevar a cabo sus sesiones en torno a palabras que hayan sido preseleccionadas por educadores aprobados y prefiere utilizar aquellas que los participantes llevan consigo a las clases. El aparejamiento educativo entre personas que hayan sido escolarizadas con éxito es tarea diferente. Los que no necesitan tal ayuda son una minoría, incluso entre aquellos que leen revistas serias. La mayoría no puede ni deber ser congregada en torno a una consigna, a una palabra, a una imagen. Pero la idea sigue siendo la misma: deberían congregarse en torno a un problema elegido y definido por iniciativa de los participantes. El aprendizaje creativo, exploratorio, requiere sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas. Las grandes universidades realizan el vano intento de aparejarlos multiplicando sus cursos y por lo general fracasan por cuanto están ligadas al currículum, a la estructura de cursos y a una administración burocrática. En las escuelas, tal como en las universidades, la mayoría de los recursos se gastan en comprar el tiempo y la motivación de un número reducido de personas para encarar problemas predeterminados en un escenario definido de forma ritual. La alternativa más radical para la escuela sería una red o servicio que diera a cada hombre la misma oportunidad de compartir sus intereses actuales con otros motivados por iguales cuestiones. Permítaseme dar, como ejemplo de mi planteamiento, una descripción de cómo podría funcionar un aparejamiento intelectual en la ciudad de Nueva York. Cada hombre, en cualquier momento y a un precio mínimo, podría identificarse ante un computador con su dirección y su número de teléfono, indicando libro, artículos, película o graba-

6 *Agua, tierra, casa* son algunas de las palabras generadoras que Paulo Freire incluye en la relación educador-educando. (*N. del E.*)

un valor más elevado que el de hacer cosas y manipular gente. En una sociedad así, la enseñanza exploratoria, inventiva, creativa, se contaría lógicamente entre las formas más convenientes de pausado “desempleo”. Pero no nos es necesario esperar hasta el advenimiento de la utopía. Incluso ahora, una de las consecuencias más importantes de la desescolarización y del establecimiento de sistemas para la búsqueda de compañero sería la iniciativa que algunos “maestros” pudiesen tomar para congregarse discípulos que congeniasen. Daría también, como hemos visto, oportunidades amplias para que los discípulos en potencia compartiesen informaciones o seleccionasen un maestro. Las escuelas no son las únicas instituciones que pervierten una profesión al meter en un solo paquete varios papeles por desempeñar. Los hospitales hacen cada vez más imposible la atención en el hogar y luego justifican la hospitalización como un beneficio para el enfermo.

Simultáneamente, la legitimidad y las posibilidades de ejercer un método vienen a depender de modo creciente de su asociación con un hospital, si bien su dependencia es mucho menor que la de los profesores respecto de las escuelas. Igual cosa podría decirse de los tribunales, que atiborran sus calendarios a medida que nuevas transacciones adquieren solemnidad legal y demoran así la justicia. En cada uno de estos casos el resultado es un servicio escaso a un costo mayor, y un mayor ingreso para los miembros menos competentes de la profesión. Mientras las profesiones más antiguas monopolicen los mayores ingresos y prestigio, será difícil reformarlas. La profesión de maestro de escuela debería ser fácil de reformar, y no sólo debido a su origen más reciente. La profesión educativa pretende ahora un monopolio global; reclama ser la única competente para impartir el aprendizaje no sólo a sus propios novicios sino también a los de otras profesiones. Esta expansión excesiva la hace vulnerable ante cualquier otra profesión que reclame el derecho a enseñar

a sus propios aprendices. Los maestros de escuela están abrumadoramente mal pagados y frustrados por la estrecha fiscalización del sistema escolar. Los más emprendedores y dotados de entre ellos hallarían probablemente un trabajo más simpático, una mayor independencia, y hasta mejores ingresos al especializarse como modelos de habilidades, administradores de redes o especialistas en orientación. Finalmente, es más fácil romper la dependencia del alumno matriculado respecto del profesor diplomado que su dependencia de otros profesionales, por ejemplo, que la de un paciente hospitalizado respecto de su método. Si las escuelas dejaran de ser obligatorias, aquellos profesores cuya satisfacción reside en el ejercicio de la autoridad pedagógica en el aula se quedarían sólo con los alumnos para quienes fuese atractivo ese estilo. El desmontaje de nuestra actual estructura profesional podría comenzar con la desertión del maestro de escuela. El desmontaje de las escuelas ocurrirá inevitablemente y ocurrirá a una velocidad sorprendente. No puede postergarse por más tiempo, y no hace ninguna falta promoverlo vigorosamente, porque ya está ocurriendo. Lo que vale la pena es tratar de orientarlo en una dirección prometedora, pues puede dirigirse en dos direcciones diametralmente opuestas. La primera sería la ampliación del mandato del pedagogo y su control creciente sobre la sociedad, incluso fuera de la escuela. Con la mejor intención y tan sólo ampliando la retórica usada hoy en las aulas, la crisis actual de las escuelas podría proporcionar a los educadores la excusa para usar todas las redes de la sociedad contemporánea para enviarnos sus mensajes, para nuestro bien. La desescolarización que no podemos detener, podría significar el advenimiento de un “mundo feliz” dominado por algunos bienintencionados administradores de instrucción programada. Por otra parte, el hecho de que tanto los gobiernos como los empleados, los contribuyentes, los pedagogos despiertos y los administradores escolares adviertan con

creciente claridad que la enseñanza graduada de currícula en pos de unos certificados se ha hecho perjudicial, podría ofrecer a grandes masas humanas una oportunidad única: la de preservar el derecho de tener acceso parejo a los instrumentos tanto para aprender, como para compartir con otros lo que saben o creen. Pero esto exigiría que la revolución educacional estuviese guiada por ciertas metas:

1.-Liberar a las cosas, mediante la abolición del control que hoy ejercen unas personas e instituciones sobre sus valores educativos.

2.-Liberar la coparticipación de habilidades al garantizar la libertad de enseñarlas o de ejercitarlas a pedido.

3.-Liberar los recursos críticos y creativos de la gente por medio de una vuelta a la capacidad de las personas para convocar y organizar reuniones, capacidad crecientemente monopolizada por instituciones que afirman estar al servicio del público.

4.-Liberar al individuo de la obligación de moldear sus expectativas según los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida, proporcionándole la oportunidad de aprovechar la experiencia de sus iguales, y de confiarse al profesor, guía, consejero o curandero de su elección. La desescolarización de la sociedad difuminará inevitablemente las distinciones entre economía, educación y política, sobre las cuales se funda ahora la estabilidad del orden mundial actual y de las naciones. Nuestra reseña de las instituciones educacionales nos lleva a modificar nuestra imagen del hombre. La criatura que las escuelas necesitan como cliente no tiene ni la autonomía ni la motivación para crecer por su cuenta. Podemos reconocer la escolarización como la culminación de una empresa prometeica, y hablar de su alternativa refiriéndonos a un mundo adecuado para

que en él viva un hombre epimeteico. Si bien podemos especificar que la alternativa a los embudos escolásticos es un mundo al que unas verdaderas redes de comunicación hacen transparente, y si bien podemos especificar muy concretamente cómo funcionarían tales redes, podemos tan sólo esperar que reapareciese la naturaleza epimeteica del hombre. No podemos planificarla ni producirla.

7. RENACIMIENTO DEL HOMBRE EPIMETEICO

Nuestra sociedad se asemeja a la máquina definitiva que una vez vi en una juguetería neoyorquina. Consistía en un cofrecillo metálico con un interruptor que, al tocarlo, se abría de golpe descubriendo una mano mecánica. Unos dedos cromados se estiraban hacia la tapa, la cerraban y la acerrojaban desde el interior. Era una caja; uno esperaba poder sacar algo de ella, pero no contenía sino un mecanismo para cerrarla. Este artilugio es lo opuesto a la “caja” de Pandora. La Pandora original, “la que todo lo da”, era una diosa de la Tierra en la Grecia matriarcal prehistórica, que dejó escapar todos los males de su ánfora (*phytos*). Pero cerró la tapa antes de que pudiera escapar la esperanza. La historia del hombre moderno comienza con la degradación del mito de Pandora, y llega a su término en el cofrecillo que se cierra solo. Es la historia del empeño prometeico por forjar instituciones a fin de acorralar a cada uno de los males desencadenados. Es la historia de una esperanza declinante y unas expectativas crecientes.

Para comprender lo que esto significa debemos re-descubrir la diferencia entre expectativa y esperanza. Esperanza, en su sentido vigoroso, significa fe confiada en

la bondad de la naturaleza, mientras expectativa, tal como la emplearé aquí, significa confiar en resultados que son planificados y controlados por el hombre. La esperanza centra el deseo en una persona de la cual aguardamos un regalo. La expectativa se promete una satisfacción proveniente de un proceso predecible que producirá aquello que tenemos el derecho de exigir. El *ethos* prometeico ha eclipsado actualmente la esperanza, la supervivencia de la raza humana de que se la descubra como fuerza social. La Pandora original fue enviada a la Tierra con un frasco que contenía todos los males; de las cosas buenas, contenía sólo la esperanza. El hombre primitivo vivía en este mundo de esperanza. Para subsistir confiaba en la munificencia de la naturaleza, en los regalos de los dioses y en los instintos de su tribu. Los griegos del período clásico comenzaron a reemplazar la esperanza por expectativas. En la versión que dieron de Pandora, ésta soltó tanto males como bienes. La recordaban principalmente por los males que había desencadenado. Y, lo que es más significativo, olvidaron que “la que todo lo da” era también la custodia de la esperanza. Los griegos contaban la historia de dos hermanos, Prometeo y Epimeteo. El primero advirtió al segundo que no se metiera con Pandora. Éste, en cambio, se casó con ella. En la Grecia clásica, al nombre “Epimeteo”, que significa “percepción tardía” o “visión ulterior”, se le daba el significado de “lerdo” o “tonto”. Para la época en que Hesíodo relataba el cuento en su forma clásica, los griegos se habían convertido en patriarcas moralistas y misóginos que se espantaban ante el pensamiento de una primera mujer. Construyeron una sociedad racional y autoritaria. Los hombres proyectaron instituciones mediante las cuales programaron enfrentarse a todos los males desenjaulados. Llegaron a percatarse de su poder para conformar el mundo y hacerle producir servicios que aprendieron también a esperar. Querían que sus artefactos moldearan sus propias necesidades y las exigencias futuras de sus hijos. Se con-

virtieron en legisladores, arquitectos y autores, hacedores de constituciones, ciudades y obras de arte que sirviesen de ejemplo para su progeñe. El hombre primitivo había contado con la participación mística en ritos sagrados para iniciar a los individuos en las tradiciones de la sociedad, pero los griegos clásicos reconocieron como verdaderos hombres sólo a aquellos ciudadanos que permitirían que la *paideia* (educación) los hiciera aptos para ingresar en las instituciones que sus mayores habían proyectado.

El mito en desarrollo refleja la transición desde un mundo en que se *interpretaban* los sueños a un mundo en que se *hacían* oráculos. Desde tiempos inmemoriales, se había adorado a la Diosa de la Tierra en las laderas del monte Parnaso, que era el centro y el ombligo de la Tierra. Allí, en Delphos (de *delphys*, la matriz), dormía Gaia, hermana de Caos y de Eros. Su hijo, Pitón, el dragón, cuidaba sus sueños lunares y neblinosos, hasta que Apolo, el Dios del Sol, el arquitecto de Troya, se alzó al Oriente, mató al dragón y se apoderó de la cueva de Gaia. Los sacerdotes de Apolo se hicieron cargo del templo de la diosa. Emplearon a una doncella de la localidad, la sentaron en un trípode, sobre el ombligo humeante de la Tierra, y la adormecieron con emanaciones. Luego pusieron sus declaraciones extáticas en hexámetros rimados de profecías que se cumplían por la misma influencia que ejercían. De todo el Peloponeso venían hombres a traer sus problemas ante Apolo. Se consultaba al oráculo sobre posibles alternativas sociales, tales como las medidas por adoptar frente a una peste o una hambruna, sobre cuál era la constitución conveniente para Esparta o cuáles los emplazamientos propicios para ciudades que más tarde se llamaron Bizancio y Caledonia. La flecha que nunca yerra se convirtió en un símbolo de Apolo. Todo lo referente a él adquirió un fin determinado y útil. En la *República*, al describir el Estado ideal, Platón ya excluye la música popular. En las ciudades se permitiría sólo el arpa y la lira de Apolo, porque únicamente la armonía de éstas

crea “la tensión de la necesidad y la tensión de la libertad, la tensión de lo infortunado y la tensión de lo afortunado, la tensión del valor y la tensión de la templanza, dignas del ciudadano”. Los habitantes de la ciudad se espantaron ante la flauta de Pan y su poder para despertar los instintos. Sólo *los pastores pueden tocar las flautas (de Pan) y esto sólo en el campo.*

El hombre se hizo responsable de las leyes bajo las cuales quería vivir y de moldear el medio ambiente a su propia semejanza. La iniciación primitiva que daba la Madre Tierra en un vida mística se transformó en la educación (*paideia*) del ciudadano que se sentiría a gusto en el foro. Para el primitivo, el mundo estaba regido por el destino, los hechos y la necesidad. Al robar el fuego de los dioses, Prometeo convirtió los hechos en problemas, puso en tela de juicio la necesidad y desafió al destino. El hombre clásico tramó un contexto civilizado para la perspectiva humana. Se percataba de que podía desafiar al trío destino-naturaleza-entorno, pero sólo a su propio riesgo. El hombre contemporáneo va aun más lejos; intenta crear el mundo a su semejanza, construir un entorno enteramente creado por el hombre, y descubre entonces que sólo puede hacerlo con la condición de rehacerse continuamente para ajustarse a él. Debemos enfrentarnos ahora al hecho de que es el hombre mismo lo que está en juego. La vida actual en Nueva York produce visión peculiar de lo que es y de lo que podría ser, y sin esta visión, la vida en Nueva York se hace imposible. En las calles de Nueva York, un niño jamás toca nada que no haya sido ideado, proyectado, planificado y vendido, científicamente, a alguien. Hasta los árboles están allí porque el Departamento de Parques así lo decidió. Los chistes que el niño escucha por televisión han sido programados a un gran costo. La basura con que juega en las calles de Harlem está hecha de paquetes de deshechos ideados para un tercero. Hasta los deseos y los temores están moldeados institucional-

mente. El poder y la violencia están organizados y administrados: las pandillas, frente a la policía. El aprendizaje mismo se define como el consumo de una materia, que es el resultado de programas investigados, planificados y promocionados. Lo que allí haya de bueno es el producto de alguna institución especializada. Sería tonto pedir algo que no pudiese producir alguna institución. El niño de la ciudad no puede esperar nada que esté más allá del posible desarrollo del proceso institucional. Hasta a su fantasía se la urge a producir ciencia ficción. Puede experimentar la sorpresa poética de lo no planificado sólo a través de sus encuentros con la “mugre”, el desatino o el fracaso: la cáscara de naranja en la cuneta, el charco en la calle, el quebrantamiento del orden, del programa o de la máquina son los únicos despegues para el vuelo de fantasía creadora. El “viaje” se convierte en la única poesía al alcance de la mano. Como nada deseable hay que no haya sido planificado, el niño ciudadano pronto llega a la conclusión de que siempre podremos idear una institución para cada una de nuestras apetencias. Toma por descontado el poder del proceso para crear valor. Ya sea que la meta fuera juntarse con un compañero, integrar un barrio o adquirir habilidades de lectura, se la definirá de tal modo que su logro pueda proyectarse técnicamente. El hombre que sabe que nada que está en demanda deja de producirse llega pronto a esperar que nada de lo que se produce pueda carecer de demanda. Si puede proyectarse un vehículo lunar, también puede proyectarse la demanda de viajes a la Luna. El no ir donde uno puede sería subversivo. Desenmascararía, mostrándola como una locura, la suposición de que cada demanda satisfecha trae consigo el descubrimiento de otra, mayor aun, e insatisfecha. Esa percepción detendría el progreso. No producir lo que es posible dejaría a la ley de las “expectativas crecientes” en descubierto, en calidad de eufemismo para expresar un brecha creciente de frustración, que es el motor de la sociedad, fundado en la co-

producción de servicios y en la demanda creciente.

El estado mental del habitante de la ciudad moderna aparece en la tradición mitológica sólo bajo la imagen del Infierno: Sísifo, que por un tiempo había encadenado a Tánatos (la muerte), debe empujar una pesada roca cerro arriba hasta el pináculo del Infierno, y la piedra siempre se escapa de sus manos cuando está a punto de llegar a la cima. Tántalo, a quien los dioses invitaron a compartir la comida olímpica, y que aprovechó la ocasión para robarles el secreto de la preparación de la ambrosía que todo lo cura, sufre hambre y sed eternas, de pie en un río cuyas aguas se le escapan y a la sombra de árboles cuyos frutos no alcanza. Un mundo de demandas siempre crecientes no sólo es malo; el único término adecuado para nombrarlo es “Infierno”.

El hombre ha desarrollado la frustradora capacidad de pedir cualquier cosa porque no puede visualizar nada que una institución no pudiera hacer por él. Rodeado de herramientas todopoderosas, el hombre queda reducido a ser instrumento de sus instrumentos. Cada una de las instituciones ideadas para exorcizar alguno de los males primordiales se ha convertido en un ataúd a prueba de errores y de cierre automático y hermético para el hombre. El hombre está atrapado en las cajas que fabrica para encerrar los males que Pandora dejó escapar. El oscurecimiento de la realidad por el *smog* producido por nuestras propias herramientas nos rodea. Súbitamente nos hallamos en la oscuridad de nuestra propia trampa. Hasta la realidad ha llegado a depender de la decisión humana. El mismo presidente que ordenó la ineficaz invasión de Camboya podría ordenar de igual manera el uso eficaz del átomo. El “interruptor Hiroshima” puede cortar hoy el ombligo de la Tierra. El hombre ha adquirido el poder de hacer que Caos anonade a Eros y a Gaia. Esta nueva capacidad del hombre, poder cortar el ombligo de la Tierra, es un memento constante de que nuestras instituciones no

sólo crean sus propios fines, sino que tienen también el poder de señalar su propio fin y el nuestro. El absurdo de las instituciones modernas se evidencia en el caso de la militar. Las armas modernas pueden defender la libertad, la civilización y la vida únicamente aniquilándolas. En el lenguaje militar, seguridad significa la capacidad de eliminar la Tierra. El absurdo subyacente en las instituciones no militares no es menos manifiesto. No hay en ellas un interruptor que active sus poderes destructores, pero tampoco lo necesitan. Sus dedos ya atenazan la tapa del mundo. Crean a mayor velocidad necesidades que satisfacciones, y en el proceso de tratar de satisfacer las necesidades que engendran, consumen la Tierra. Esto vale para la agricultura y la manufactura, y no menos para la medicina y para la educación. La agricultura moderna envenena y agota el suelo. La “revolución verde” puede, mediante nuevas semillas, triplicar la producción de una hectárea, pero sólo con un aumento proporcionalmente mayor de fertilizantes, insecticidas, agua y energía. Fabricar estas cosas, como los demás bienes, contamina los océanos y la atmósfera, y degrada recursos irremplazables. Si la combustión continúa aumentando según los índices actuales, pronto consideraremos el oxígeno de la atmósfera sin poder reemplazarlo con igual presteza. No tenemos razones para creer que la fisión o la fusión puedan reemplazar la combustión sin peligros iguales o mayores. Los expertos en medicina reemplazan a las parteras y prometen convertir al hombre en otra cosa: genéticamente planificado, farmacológicamente endulzado y capaz de enfermedades más prolongadas. El ideal contemporáneo es un mundo panhigiénico: un mundo en el cual todos los contactos entre los hombres, y entre los hombres y su mundo, sean el resultado de la previsión y la manipulación. La escuela se ha convertido en el proceso planificado que labra al hombre para un mundo planificado, en la trampa principal para entrapar al hombre en la trampa humana. Se supone que moldea a cada hombre a

un nivel adecuado para desempeñar un papel en este juego mundial. De manera inexorable, cultivamos, elaboramos, producimos y escolarizamos el mundo hasta acabar con él.

La institución militar es evidentemente absurda. Más difícil se hace enfrentar el absurdo de las instituciones no militares. Es aun más aterradorante, precisamente porque funciona inexorablemente. Sabemos qué interruptor debe quedar abierto para evitar un holocausto tómico. No hay interruptor para detener un apocalipsis ecológico.

En la antigüedad clásica, el hombre había descubierto que el mundo podría forjarse según los planes del hombre, y junto con este descubrimiento advirtió que ello era inherentemente precario, dramático y cómico. Fueron creándose las instituciones democráticas y dentro de su estructura se supuso que el hombre era digno de confianza. Lo que se esperaba del debido proceso legal y la confianza en la naturaleza humana se mantenían en equilibrio recíproco. Se desarrollaron las profesiones tradicionales y con ellas las instituciones necesarias para el ejercicio de aquéllas.

Subrepticamente, la confianza en el proceso institucional ha reemplazado a la dependencia respecto de la buena voluntad personal. El mundo ha perdido su dimensión humana y ha readquirido la necesidad de los tiempos primitivos. Pero mientras el caos de los bárbaros estaba constantemente ordenado en nombre de dioses misteriosos y antropomórficos, hoy en día la única razón que puede ofrecerse para que el mundo esté como está es la planificación del hombre. El hombre se ha convertido en el juguete de científicos, ingenieros y planificadores. Vemos esta lógica en otros y en nosotros mismos. Conozco una aldea mexicana por la cual no pasa más de media docena de autos por día. Un mexicano estaba jugando al dominó sobre la nueva carretera asfaltada frente a su casa, en donde probablemente se había sentado y había jugado desde muchacho. Un coche pasó velozmente y lo mató. El turista que me informó del hecho estaba profundamen-

te conmovido, y sin embargo dijo: “tenía que sucederle”. A primera vista, la observación del turista no difiere de la de algún bosquimano relatando la muerte de algún fulano que se hubiera topado con un tabú y por consiguiente habría muerto. Pero las dos afirmaciones poseen significados diferentes. El primitivo puede culpar a alguna entidad trascendente, tremenda y ciega, mientras el turista está pasmado ante la inexorable lógica de la máquina. El primitivo no siente responsabilidad; el turista la siente, pero la niega. Tanto en el primitivo como en el turista están ausentes la modalidad clásica del drama, el estilo de la tragedia, la lógica del empeño individual y de la rebelión. El hombre primitivo no ha llegado a tener conciencia de ello, y el turista la ha perdido. El mito del bosquimano y el mito del norteamericano están compuestos ambos de fuerzas inertes, inhumanas. Ninguno de los dos experimenta una rebeldía trágica. Para el bosquimano, el suceso se ciñe a las leyes de la magia, para el norteamericano, se ciñe a las leyes de la ciencia. El suceso lo pone bajo el hechizo de las leyes de la mecánica, que para él gobiernan los sucesos físicos, sociales y psicológicos.

El estado de ánimo de 1971 es propicio para un cambio importante de dirección en busca de un futuro esperanzador. Las metas institucionales se contradicen continuamente con los productos institucionales. El programa para la pobreza produce más pobres, la guerra en Asia acrecienta los Vietcong, la ayuda técnica engendra más subdesarrollo. Las clínicas para control de nacimientos incrementan los índices de supervivencia y provocan aumentos de población; las escuelas producen más desertores, y atajar un tipo de contaminación suele aumentar otro tipo.

Los consumidores se enfrentan al claro hecho de que cuanto más pueden comprar, tanto más engaño han de tragar. Hasta hace poco parecía lógico que pudiera echarse la culpa de esta inflación pandémica de disfunciones ya fuese al retraso de los descubrimientos científicos respecto de

las exigencias tecnológicas, ya fuese a la perversidad de los enemigos étnicos, ideológicos o de clase. Han declinado las expectativas tanto respecto de un milenario científico como de una guerra que acabe con las guerras.

Para el consumidor avezado no hay manera de regresar a una ingenua confianza en las tecnologías mágicas. Demasiadas personas han tenido la experiencia de computadoras neuróticas, infecciones hospitalarias y saturación dondequiera haya tráfico en la carretera, en el aire o en el teléfono. Hace apenas diez años, la sabiduría convencional preveía una mejor vida fundada en los descubrimientos científicos. Ahora, los científicos asustan a los niños. Los disparos a la Luna proporcionan una fascinante demostración de que el fallo humano puede casi eliminarse entre los operarios de sistemas complejos; sin embargo, esto no mitiga los temores ante la posibilidad de que un fallo humano que consista en no consumir a medida que a las instrucciones pueda escapar a todo control.

Para el reformador social tampoco hay modo de regresar a las premisas de la década del cuarenta. Se ha desvanecido la esperanza de que el problema de distribuir con justicia los bienes pueda evadirse creándolos en abundancia. El costo de la cesta mínima que satisfaga los gustos contemporáneos se ha ido a las nubes, y lo que hace que un gusto sea moderno es el hecho de que aparezca como anticuado antes de haber sido satisfecho.

Los límites de los recursos de la Tierra ya se han evidenciado. Ninguna nueva avenida de la ciencia o la tecnología podría proveer a cada hombre del mundo de los bienes y servicios de que disponen ahora los pobres de los países ricos. Por ejemplo, se precisaría extraer cien veces las cantidades actuales de hierro, estaño, cobre y plomo para lograr esa meta, incluso con la alternativa tecnológica más “liviana”.

Finalmente, los profesores, médicos y trabajadores sociales caen en la cuenta de que sus diversos tratamientos

profesionales tienen un aspecto -por lo menos- en común. Crean nuevas demandas para los nuevos tratamientos profesionales que proporcionan, a una mayor rapidez que aquella con la cual ellos pueden proporcionar instituciones de servicio. Se está haciendo sospechosa no sólo una parte, sino la lógica misma de la sabiduría convencional. Incluso las leyes de la economía parecen poco convincentes fuera de los estrechos parámetros aplicables a la región social y geográfica en la que se concentra la mayor parte del dinero. En efecto, el dinero es el circulante más barato, pero sólo en una economía encaminada hacia una eficiencia medida en términos monetarios. necesita la sociedad tal como está. Los países tanto capitalistas como comunistas en sus diversas formas están dedicados a medir la eficiencia en relaciones de costo/beneficio expresadas en dólares. El capitalismo se jacta de un nivel más elevado de vida para afirmar su superioridad. El comunismo hace alarde de una mayor tasa de crecimiento como índice de su triunfo final. Pero bajo cualquiera de ambas ideologías el costo total de aumentar la eficiencia se incrementa geométricamente. Las instituciones de mayor tamaño compiten con fiereza por los recursos que no están anotados en ningún inventario: el aire, el océano, el silencio, la luz del sol y la salud. Ponen en evidencia la escasez de estos recursos ante la opinión pública sólo cuando están casi irremediabilmente degradados. Por doquiera, la naturaleza se vuelve ponzoñosa, la sociedad inhumana, la vida interior se ve invadida y la vocación personal ahogada.

Una sociedad dedicada a la institucionalización de los valores identifica la producción de bienes y servicios con la demanda de los mismos. La educación que le hace a uno necesitar el producto está incluida en el precio del producto. La escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer que necesita la sociedad tal como está. En dicha sociedad el valor marginal ha llegado a ser constantemente autotrascendente. Obliga a los consumidores

más grandes -son pocos- a competir por tener el poder de agotar la tierra, a llenarse sus propias panzas hinchadas, a disciplinar a los consumidores de menor tamaño, y a poner fuera de acción a quienes aún encuentran satisfacción en arreglárselas con lo que tienen. El *ethos* de la insaciabilidad es por tanto la fuente misma de la depredación física, de la polarización social y de la pasividad psicológica.

Cuando los valores han sido institucionalizados en procesos planificados y técnicamente contruidos, los miembros de la sociedad moderna creen que la buena vida consiste en tener instituciones que definan los valores que tanto ellos como su sociedad creen que necesitan. El valor institucional puede definirse como el nivel de producción de una institución. El valor correspondiente del hombre se mide por su capacidad para consumir y degradar estas producciones institucionales y crear así una demanda nueva, y aun mayor. El valor de hombre institucionalizado depende de su capacidad como incinerador. Para emplear una imagen, ha llegado a ser el ídolo de sus artesanías. El hombre se autodefine ahora como el horno en que se quemán los valores producidos por sus herramientas. Y no hay límites para su capacidad. Su acto es el acto de Prometeo llevado al límite.

El agotamiento y la polución de los recursos de la tierra es, por encima de todo, el resultado de una corrupción de la imagen que el hombre tiene de sí mismo, de una regresión en su conciencia. Algunos tienden a hablar acerca de una mutación de la conciencia colectiva que conduce a concebir al hombre como un organismo que no depende de la naturaleza y de las personas, sino más bien de instituciones. Esta institucionalización de valores esenciales, esta creencia en que un proceso planificado de tratamiento da finalmente unos resultados deseados por quien recibe el tratamiento, este *ethos* consumitivo, se halla en el núcleo mismo de la falacia prometeica. Los empeños por encontrar un nuevo equilibrio en el me-

dio ambiente global dependen de la desinstitucionalización de los valores. La sospecha de que algo estructural anda mal en la visión del *homo faber* es común en una creciente minoría de países tanto capitalistas como comunistas y “subdesarrollados”. Esta sospecha es la característica compartida por una nueva *elite*. A ella pertenece gente de todas las clases, ingresos, creencias y civilizaciones. Se han vuelto suspicaces respecto de los mitos de la mayoría: de las utopías científicas, del diabolismo ideológico y de la expectativa de la distribución de bienes y servicios con cierto grado de igualdad. Comparten con la mayoría la sensación de estar atrapados. Comparten con la mayoría el percatarse de que la mayor parte de las nuevas pautas adoptadas por amplio consenso conducen a resultados que se oponen descaradamente a sus metas propuestas. Y no obstante, mientras la mayoría de los prometeicos astronautas en ciernes sigue avadiendo el asunto de la estructura antedicha, la minoría emergente se muestra crítica respecto del *deus ex machina* científico, de la panacea ideológica y de la caza de diablos y brujas. Esta minoría comienza a dar forma a su sospecha de que nuestros constantes engaños nos atan a las instituciones contemporáneas como las cadenas ataban a Prometeo a su roca. La esperanza, la confianza y la ironía (*eironeia*) clásica deben conspirar para dejar al descubierto la falacia prometeica.

Solía pensarse que Prometeo significaba “previsión” y aún llegó a traducirse por “aquel que hace avanzar la Estrella Polar”. Privó astutamente a los dioses del monopolio del fuego, enseñó a los hombres a usarlo para forjar el hierro, ser convertido en el dios de los tecnólogos y terminó asido con cadenas de hierro.

La Pitonisa de Delfos ha sido reemplazada ahora por una computadora que se cierne sobre cuadros de instrumentos y tarjetas perforadas. Los exámenes del oráculo han cedido el paso a los códigos de instrucciones de dieciséis *bits*. El timonel humano ha entregado el rumbo a la má-

quina cibernética. Emerge la máquina definitiva para dirigir nuestros destinos. Los niños se imaginan volando en sus máquinas espaciales, lejos de una Tierra crepuscular. Mirando desde las perspectivas del Hombre de la Luna, Prometeo pudo reconocer a Gaia como el planeta de la Esperanza y como el Arco de la Humanidad. Un sentido nuevo de la finitud de la Tierra y una nueva nostalgia pueden ahora abrir los ojos del hombre acerca de la elección que hiciera su hermano Epimeteo, de casarse con la Tierra al hacerlo con Pandora. Al llegar aquí el mito griego se convierte en esperanzada profecía, pues nos dice que el hijo de Prometeo fue Deucalión, el Timonel del Arca, quien, como Noé, navegó sobre el Diluvio para convertirse en el padre de la humanidad a la que fabricó de la tierra con Pirra, la hija de Epimeteo y Pandora. Vamos entendiendo mejor el Pythos que Pandora trajo de los dioses como el inverso de la Caja: nuestro Vaso y nuestra Arca.

Necesitamos ahora un nombre para quienes valoran más la esperanza que las expectativas. Necesitamos un nombre para quienes aman más a la gente que a los productos, para aquellos que creen que

*No hay personas sin interés.
Sus destinos son como la crónica de los planetas.
Nada en ellos deja de ser peculiar
y los planetas son distintos unos y otros.*

Necesitamos un nombre para aquellos que aman la Tierra en la que podemos encontrarnos unos con otros,

*Y si un hombre viviese en la oscuridad
haciendo sus amistades en esa oscuridad,
la oscuridad no carecería de interés.*

Necesitamos un nombre para aquellos que colaboran con su hermano Prometeo en alumbrar el fuego y en dar

forma al hierro, pero que lo hacen para acrecentar así su capacidad de atender y cuidar y ser guardián del prójimo, sabiendo que

*para cada cual su mundo es privado,
y en ese mundo un excelente minuto.
Y en ese mundo un trágico minuto.
Estos son privados²³.*

A estos hermanos y hermanas esperanzados sugiero llamarlos hombres epimeteicos.

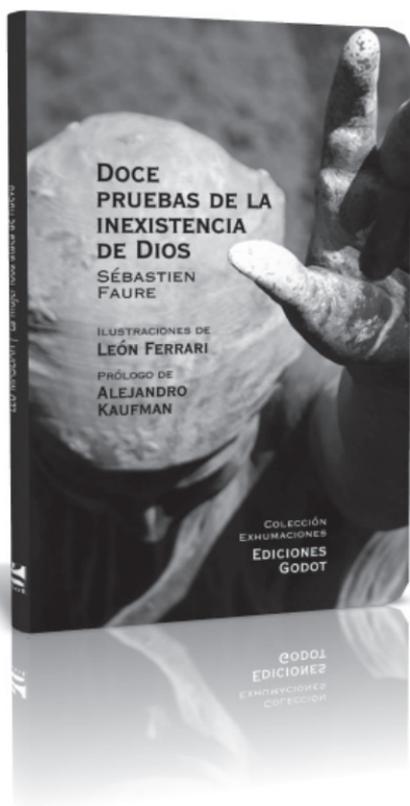
23 Las tres citas provienen de *People (Gente)*, del libro *Poemas escogidos* de Yevgeny Yevtushenko, traducidos por Robin Milner-Gulland y Peter Levi, y con una introducción de los traductores, publicado por E.P. Dutton & Co., Inc., 1962, y reimpresso con su autorización.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. ¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a la escuela?	7
2. Fenomenología de la escuela	37
3. Ritualización del progreso	47
4. Espectro institucional	69
5. Compatibilidades irracionales	85
6. Tramas de aprendizaje	92
7. Renacimiento del hombre epimeteico	132

Doce pruebas de la inexistencia de Dios

Sébastien Faure



Prólogo de
Alejandro
Kaufman

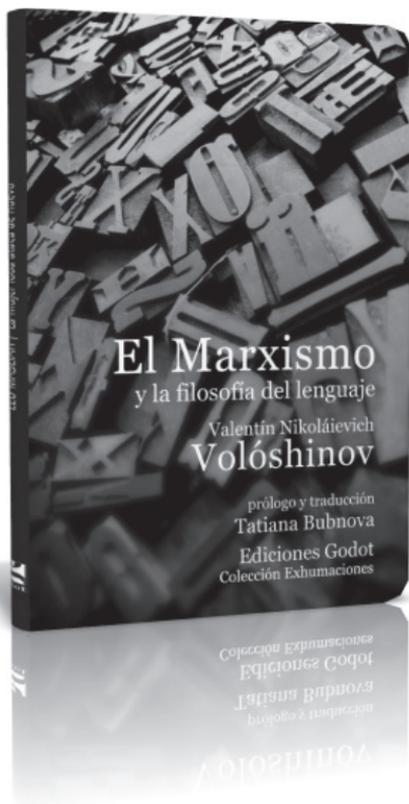
Ilustraciones de
León Ferrari

Colección
Exhumaciones
128 páginas

www.edicionesgodot.com.ar

El Marxismo y la filosofía del lenguaje

Valentín Nikoláievich Volóshinov



Prólogo y traducción
directa del ruso de
Tatiana
Bubnova

Colección
Exhumaciones
256 páginas

info@edicionesgodot.com.ar

La parodia como ejercicio crítico en la revista *Barcelona*

Hernán López Winne



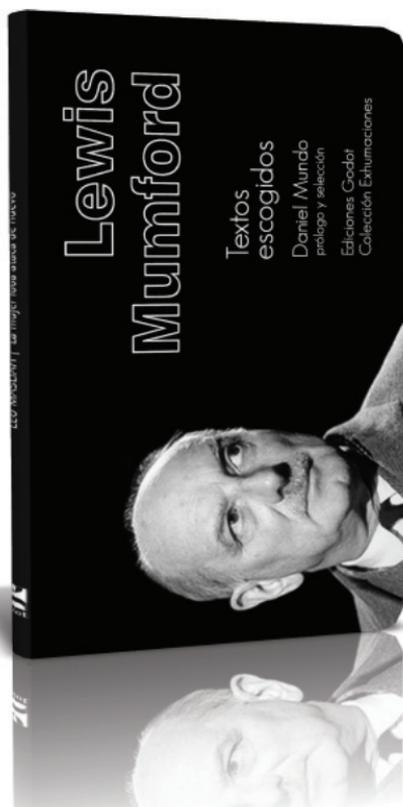
Prólogo de
Pablo
Marchetti

Colección
Crítica
128 páginas

www.edicionesgodot.com.ar

Textos escogidos

Lewis Mumford



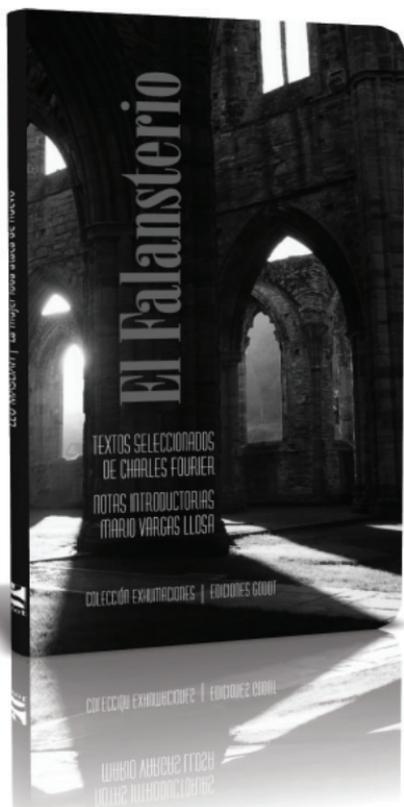
Prólogo y selección
Daniel
Mundo

Colección
Exhumaciones
224 páginas

info@edicionesgodot.com.ar

El Falansterio (textos seleccionados)

Charles Fourier



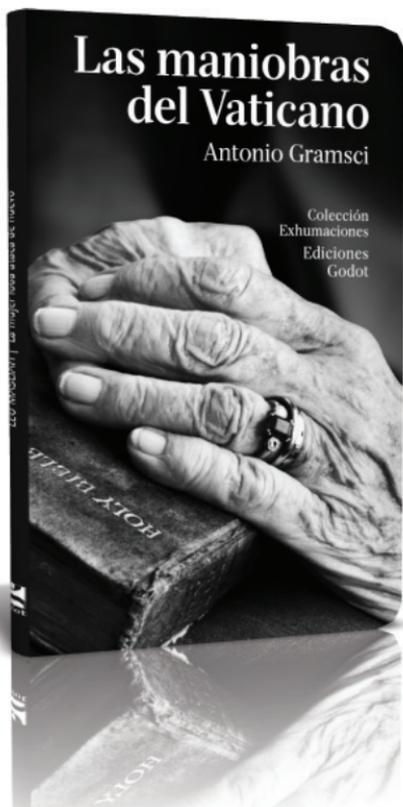
Prólogo de
Mario
Vargas Llosa

Colección
Exhumaciones
160 páginas

www.edicionesgodot.com.ar

Las maniobras del vaticano

Antonio Gramsci

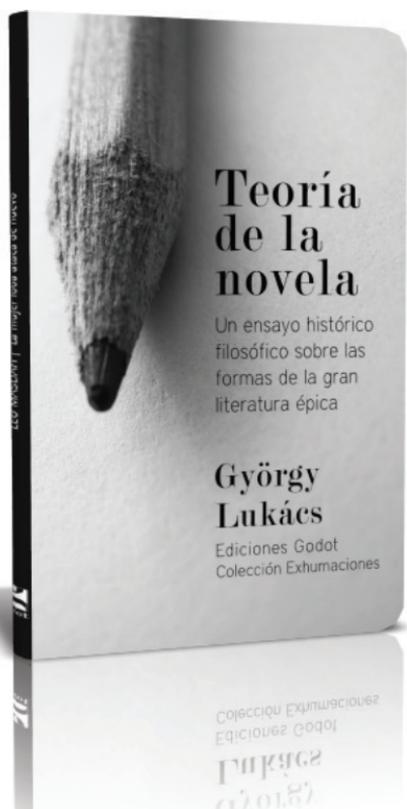


Colección
Exhumaciones
128 páginas

info@edicionesgodot.com.ar

Teoría de la novela

György Lukács



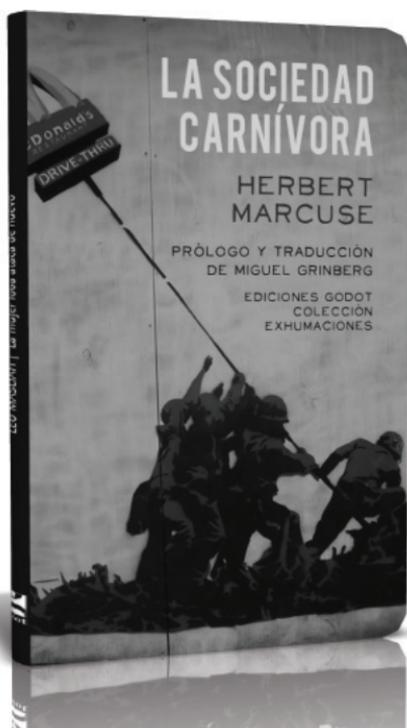
Traducción de
Micaela Ortelli

Colección
Exhumaciones
160 páginas

www.edicionesgodot.com.ar

La sociedad carnívora

Herbert Marcuse



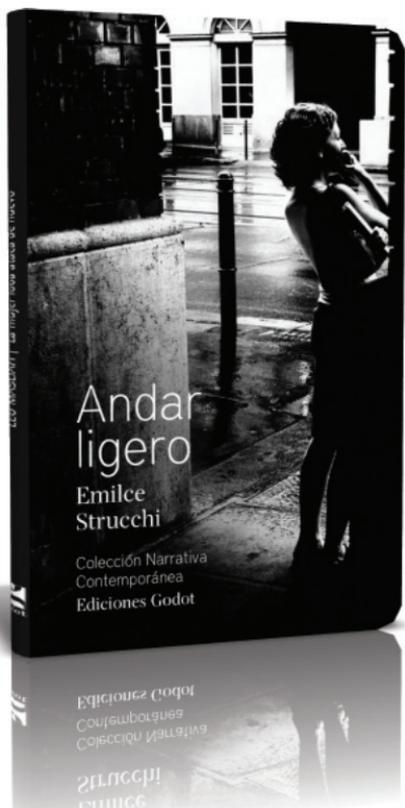
Prólogo y traducción
Miguel Grinberg

Colección Exhumaciones
96 páginas

info@edicionesgodot.com.ar

Andar ligero

Emilce Strucchi

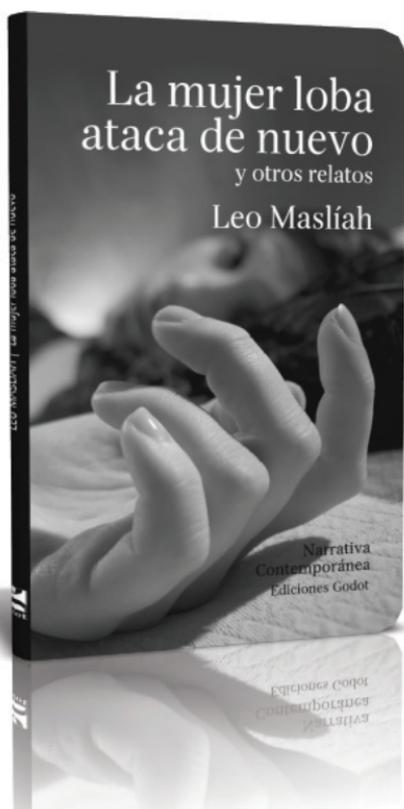


Colección
Narrativa Contemporánea
170 páginas

www.edicionesgodot.com.ar

La mujer loba ataca de nuevo

Leo Maslíah



Colección
Narrativa Contemporánea
224 páginas

info@edicionesgodot.com.ar

Revista Godot

especial *Revoluciones*



Este número especial de la revista Godot, en formato de libro, incluye artículos que abordan las revoluciones desde distintos enfoques. Entre otros artículos, “La revolución que no fue”, de Gimena Riveros, relata la utopía del Che Guevara y las peripecias de su preparación de la revolución latinoamericana que acabó en Bolivia y Federico von Baumbach discurre sobre la revolución que produjeron Los Beatles en el plano musical.

www.revistagodot.com.ar