

LA ESCUELA Y SU OTRO

Para poetizar las educaciones comunitarias no-escolares en tanto dique de contención contra el exterminismo occidental

“Mi extraño huésped [el Diablo] me reveló que se dedicaba, con frecuencia, a inspirar la pluma, la palabra y la conciencia de los pedagogos”
Ch. Baudelaire

No se accede al interior de un objeto simplemente acercándolo a la vista. A menudo, solo nos damos cuenta de la esencia de las cosas cuando recabamos en lo que las rodea, en lo que está cerca de ellas y ciertamente no son. Con frecuencia, es necesario alejar el foco, ampliar la perspectiva, para permitir que otras realidades entren en el campo de visión.

Para profundizar la crítica de la Escuela se requiere precisamente ese viaje: reparar en su “otro”, en aquellas modalidades educativas que no pasan por el trípede Aula/Profesor/Pedagogía. Y es entonces cuando se torna evidente que la educación administrada, estatal-escolar, no constituye más que *una opción cultural*, el hábito educativo de apenas un puñado de hombres sobre la tierra, las gentes de Occidente. No hace mucho tiempo, correspondió a un autor nada radical constatar esa evidencia, en el trance de elaborar un informe sobre “la Escuela y el pueblo gitano” para una comisión de la Unión Europea. Era **Jean-Pierre Liégeois**, señalando cómo la educación administrada del Viejo Continente constituía una seria amenaza para la preservación de la cultura y el estilo de vida de los romaníes.

Como los hombres de Occidente eran los más fuertes, en lo económico y en lo militar, al socaire del imperialismo y de la colonización pudieron expandir “sus” escuelas, globalizarlas, hasta producir finalmente el mito de que sin ellas no hay Educación...

Surgía así el “mito liberal”, en expresión de **I. Illich**, que vinculaba el proyecto de la escolarización universal con la fantasías del Progreso, la Igualdad de Oportunidades, la Escalada Social, los Derechos Humanos, los Intereses Generales de la Humanidad y el Bien Común Planetario. El nuevo “fundamentalismo” se apoyó siempre en la palabra de los expertos y de los tecnócratas, pero también, desde el principio y cada vez que le hacía falta, en las balas de los soldados, las policías y los paramilitares.

Entre la bala y la escuela se estableció pronto una relación muy estrecha: la bala abría el camino de la colonización y la escuela lo culminaba; la bala combatía el antagonismo mediante la eliminación física y la escuela completaba el trabajo cancelando la diferencia cultural e “integrando” la subjetividad otra.

Durante demasiado tiempo, la crítica de la Escuela, se centró únicamente en su malevolencia “interior”, en lo que esta hacía con “nuestros” hijos, y se habló entonces de “ideologización”, de “socialización represiva”, de “poda” y de “doma”. Era tan feroz el etnocentrismo de los críticos occidentales que apenas reparaban en el nocividad “exterior” de nuestra fórmula educativa. Y hubo que esperar y esperar hasta que algunas voces subrayaron lo obvio: que la Escuela es un poder altericida, etnocida, que acaba con las otras culturas, desestructurándolas de arriba a abajo y refundándolas conforme a patrones occidentales; que la Escuela suprime la diferencia en el carácter, en la personalidad, en la filosofía y en el estilo de vida, contribuyendo a la consolidación de la Subjetividad Única, plegada sobre el ciudadano urbano capitalista; que la Escuela tiene, desde sus orígenes, las manos manchadas de sangre (en sentido metafórico), pues extermina deliberada y metódicamente al hombre oral, a esos otros seres humanos que vivían al abrigo de las culturas de la oralidad.

Pretendemos volver la vista a ese “otro” de la Escuela, hoy negado, excluido, mistificado, avasallado, en vías de aniquilación. La dignidad de esa alteridad educativa, vinculada a formaciones sociales igualitarias, que desconocían la fisura social y se resistían a la farsa sangrienta de nuestras democracias, señala, por un movimiento complementario, el oprobio de la Escuela, construida sobre la figura del “alumno” en tanto “prisionero a tiempo parcial”, del profesor como “educador mercenario” y de la pedagogía tal compendio del autoengaño docente y readaptadora del artificio socializador y subjetivizador.

Aproximarse a la educación comunitaria indígena, a la educación tradicional de los pueblos nómadas, a las modalidades educativas del entorno rural-marginal occidental y a la educación alternativa no-institucional es el modo más efectivo de desvelar la infamia original de la Escuela, soldada al Capitalismo y a su exigencia de una reforma moral de la población, de una intervención policíaco-pedagógica sobre la conciencia de los jóvenes.

Para un tal desvelamiento, es el pensar mismo lo que debe ser en primer lugar desescolarizado...

1. PROTOCOLO DE APROXIMACIÓN AL “OTRO” DE LA ESCUELA

Occidente carece de un poder hermenéutico universal

Surge, sin embargo, una cuestión previa, casi de protocolo, que no se debe desatender: ¿ese “otro” de la Escuela, vinculado a formas culturales que nos provocan extrañeza, es para nosotros verdaderamente accesible? ¿Podemos aspirar a “desentrañarlo”, a “conocerlo” y a “describirlo”? ¿Está al alcance de nuestras técnicas de exégesis, de

nuestra forma de racionalidad?

A este respecto, mi postura es nítida: Occidente carece de un privilegio hermenéutico universal, de un poder descodificador planetario que le permita acceder a la cifra de todas las formaciones culturales. Hay, en el “otro”, aspectos decisivos que se nos escapan siempre. Baste el título de una obra, que incide en esa miopía occidental: “1492: el encubrimiento del otro”, de **E. Dussel**.

Carlos Lenkersdorf tuvo una forma muy bella de señalar lo mismo, escapando del relativismo epistemológico vulgar: los occidentales padecemos una “incapacidad específica”, una ineptitud particular, una merma idiosincrásica que nos impide comprender al otro. No se trata de que se levanten, entre las distintas culturas, y de por sí, muros infranqueables para el entendimiento recíproco: nosotros en concreto, los occidentales, por lo menos nosotros, somos los ciegos. Como no vemos al otro, lo aplastamos o lo integramos... No sabemos si los exponentes de las otras civilizaciones nos ven o no nos ven. Cabe, incluso, que nos hayan conocido demasiado bien, hasta el fondo del alma; y que por ello, a menudo, conscientes de todo, nos eviten o nos combatan.

Lo que sí podemos llegar a sentir es que la alteridad se nos sustrae, nos esquiva; y que, ante ella, sospechándonos específicamente vetados para entenderla, nos contentamos, como quien precisa un analgésico o un narcótico, con “proyectarnos”. A ello se dedica nuestra antropología, nuestra etnología, nuestra sociología, nuestra ciencia de la historia... Casi al final de su trayectoria investigadora, de un modo hermoso por franco y desinhibido, con la honestidad intelectual que le caracterizaba, lo reconoció el propio **C. Lévi-Strauss**, en “El campo de la antropología”.

Y, al lado de ese déficit cognoscitivo de Occidente, cuando sale de sí mismo y explora la alteridad cultural “lejana”, encontramos su naufragio ante configuraciones que le son próximas. De ahí la elaboración “urbana” del estereotipo del “rústico” (asunto que abordamos en *Desesperar*) y la tergiversación “sedentaria” de la idiosincrasia “nómada”.

Las dificultades que proceden del campo del lenguaje (lenguas “ergotivas” indígenas, agrafia gitana, culturas de la oralidad rural-marginales,...) y que arrojan sobre las tentativas de “traducción” la sospecha fundada de fraude y la certidumbre de simplificación y deformación, como se desprende, valga el ejemplo, de los estudios de **Paoli** y **Lapierre** en torno al papel de la intersubjetividad en las lenguas mayas, sancionan nuestro fracaso ante la diferencia cultural, ante la otredad civilizatoria. Pero el diagnóstico no se agota en la imposibilidad de intelección de la alteridad cultural. La *ininteligibilidad del otro* arrostra un abanico de consecuencias y se nutre de argumentos diversos:

- *Entre el “universalismo” de la cultura occidental y el “localismo/particularismo” trascendente de las culturas nómadas, rural-marginales o indígenas no hay posibilidad de “diálogo” ni de “respeto mutuo”*: Occidente constituye una “condena a muerte” para cualquier cultura localista o particularista que lo atienda (Derechos Humanos, Bien General Planetario, Razón Universal,... son sus estiletos). En “¿Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos”, **Fernández Enguita** ilustra muy bien esta incompatibilidad estructural. Y **Mario Molina Cruz**, escritor zapoteco, lo ha documentado una y otra vez para el caso de los pueblos originarios de América.

Las culturas construidas a partir del vínculo familiar o clánico (“la sangre”) o de la relación profunda con la localidad bio-geográfica (“la tierra”) chocan frontalmente, teniendo siempre perdida la batalla, con una civilización como la occidental, que se levanta sobre “abstracciones”, sobre fantasmas conceptuales, sobre palabras etéreas, meras inscripciones lingüísticas desterritorializadas y desvitalizadas (“¿Libertad?”, “¿Progreso?”, “¿Humanidad?”, “¿Ciencia?”, “¿Estado de Derecho”?,...)

- *“La Razón no es popular”; y el mundo indígena, rural-marginal, nómada,... no está “antes” o “después” de la Ilustración, sino en otra parte*. La cosmovisión holística de estas culturas, con su concepto no-lineal del tiempo, choca sin remedio con el “hacha” occidental, que, así como define campos, saberes, disciplinas, especialidades..., instituye “etapas”, “fases”, “edades”. Desde la llamada **Filosofía de la Liberación** latinoamericana se ha repudiado incansablemente el feroz eurocentrismo que nos lleva a clasificar y evaluar todos los sistemas de pensamiento desde la óptica de nuestra historia cultural particular y con el rasero de la Ratio (mero constructo de nuestra Modernidad).

- *Las aproximaciones “cientificistas” occidentales se orientan a la justificación de las disciplinas académicas (etnología, sociología, antropología,...) y a la glorificación de nuestro modo de vida*. A tal fin, supuestas “necesidades”, en sí mismas ideológicas (**Baudrillard**), que hemos asumido acríticamente, y que nos atan al consumo destructor, erigiéndonos, como acuñó **Illich**, en “toxicómanos del Estado del Bienestar” (vivienda “digna”, dieta “equilibrada”, tiempo de “ocio”, “esperanza” de vida, sexualidad “reglada”, maternidad “responsable”, “protección” de la infancia, etc.) se proyectan sobre las otras culturas, para dibujar un cuadro siniestro de “carencias” y “vulnerabilidades” que enseguida corremos a solventar, recurriendo a expedientes tan “filantrópicos” como la bala (“tropas de paz”, ejércitos liberadores) y la escuela (aniquiladora de la alteridad educativa y, a medio plazo, cultural).

Las voces de los supuestos “socorridos” han denunciado sin desmayo que, detrás de cada uno de nuestros proyectos de “investigación”, se esconde una auténtica “pesquisa” bio-económico-política y geo-estratégica, en una suerte de re-colonización integral del planeta –véase, como muestra, la revista mejicana “**Chiapas**” y, en particular, las colaboraciones de **E. Ceceña** en dicho medio.

Por otra parte, la crítica epistemológica y filosófico-política de las disciplinas científicas occidentales, que afecta a todas las especialidades, a todos los saberes académicos, surgiendo en los años sesenta del siglo XX (recordemos a **Braunstein**, a **Harvey**, a **Di Siena**, a **Heller**, a **Castel**,...), nos ha revisitado periódicamente, profundizando el descrédito, por servilismo político y reclutamiento ideológico, de nuestros aparatos culturales y universitarios. (*Auto*)*critique de la science*, monumental ejercicio de revisionismo interno, organizado por el escritor **Alain Jaubert** y por el físico teórico y matemático **Jean-Marc Levi-Leblond**, libro aparecido en 1973, constituye un hito inolvidable en esta “rebelión de los especialistas” europeos y norteamericanos contra los presupuestos y las realizaciones de sus propias disciplinas.

- *Nuestros anhelos “humanitarios”, nuestros afanes de “cooperación”, incardinados en una muy turbia Industria Occidental de la Solidaridad (hipocresía del “turismo revolucionario”, parasitismo necrófilo de las ONGs, programas transnacionales de desarrollo, etcétera) actúan como vectores del imperialismo cultural de las formaciones hegemónicas, propendiendo todo tipo de etnocidios y avasallamientos civilizatorios.* Lo denunció sin ambages **Iván Illich**, en 1968, en una conferencia que tituló “Al diablo con las buenas intenciones” y que concluyó, sobrado de elocuencia, con esta exclamación: “¡Pero no nos vengan a ayudar!”. En *Cuaderno chiapaneco I. Solidaridad de crepúsculo*, trabajo videográfico editado en 2007, procuramos arrojar sobre esta crítica también la luz de las imágenes.

Acto de lecto-escritura

¿Qué hacer, entonces, si partimos de la ininteligibilidad del otro? ¿Para qué hablar de una alteridad que proclamamos *indescifrable*?

La respuesta atenta contra nuestra tradición cultural, si bien procede también de ella. Al menos desde **Nietzsche**, y enfrentándose a la teoría clásica del conocimiento, a veces denominada Teoría del Reflejo, elaborado metafísico que partía de tres “peticiones de principio”, de tres trascendentalismos hoy desacreditados (un Sujeto unitario del Saber, sustancialmente igual a sí mismo a lo largo del Tiempo y del Espacio; un Objeto del Conocimiento efectivamente *presente*; y un Método 'científico' capaz de exhumar, en beneficio del primero, la Verdad que duerme en el segundo), hallamos una vindicación desestabilizadora, que **Foucault** nombró “la primacía de la interpretación” y que se ha concretado en tradiciones críticas como la *Arqueología del Saber* o la *Epistemología de la Praxis*.

Puesto que nos resulta inaceptable la idea onto-teológica de una Verdad 'cósica', subyacente, sepultada por el orden de las apariencias y solo al alcance de una casta de expertos, de una élite intelectual (científicos, investigadores, intelectuales,...) encargada de restaurarla y socializarla; puesto que detestamos la división del espacio social entre una minoría *iluminada*, formada, culta, y una masa ignorante, que se debate en la oscuridad, reclamando “ilustración” precisamente a esa minoría para hallar el camino de su propia felicidad, si no de su liberación; habré de proponer, para el tema que me ocupa, ante la alteridad cultural, una *lectura productiva*, un *rescate selectivo* y re-forjador (**Derrida**), un *acto de lecto-escritura*, en sí mismo *poético* (**Heidegger**), una *re-creación*, una *re-inventación artística* (**Artaud**).

La “verdad” de las comunidades indígenas, del pueblo gitano o del mundo rural-marginal no sería ya un *substrato* que espera aflorar de la mano del método científico y del investigador académico, sino un campo de batalla, el escenario de un conflicto entre distintos discursos, una pugna de interpretaciones. Lo que de modo intuitivo se nos presenta como la verdad de las otras civilizaciones no es más que una *interpretación*, una lectura, un constructo arbitrario que, como proponía **Nietzsche**, debemos “trastocar, revolver y romper a martillazos”.

Pero, ¿para qué fraguar nuevas interpretaciones; para qué recrear, re-inventar, deconstruir? Admitida la impenetrabilidad del otro cultural, denegada la onto-teo-teleología de la teoría clásica del conocimiento, desechado el Mito de la Razón (fundador de las ciencias modernas), cabe todavía, como recordó **Estanislao Zuleta**, ensayar un recorrido por el “otro” que nos avitualle, que nos pertreche, que nos arme, para profundizar la crítica negativa de *lo nuestro*. Mi interpretación de la alteridad cultural, de las comunidades que se reproducen sin escuela, de las formaciones sociales y políticas que escaparon del trípode educativo occidental, *recrea el afuera para combatir el adentro*, construye un discurso 'poético' (en sentido amplio) de lo que no somos para atacar la prosa mortífera que nos constituye.

Es por odio a la Escuela, al Profesor y a la Pedagogía, por el “alto amor a otra cosa” que late siempre bajo el odio, por lo que me he aproximado a las comunidades indígenas latinoamericanas, al pueblo gitano y a los entornos rural-marginales occidentales. Jamás pretendí 'hablar por' los indígenas, por los gitanos o por los pastores y campesinos de subsistencia; nunca me propuse alumbrar esas realidades tan alejadas de las nuestras. Quise, sí, mirarlos para soñar, mitificarlos para desmitificar, porque *hablar a su favor* es un modo muy efectivo, creativo, de *hablar en nuestra contra*. Y, en ese empeño, nunca me hallé solo...

Clastres no cesa de criticar el capitalismo occidental en todos y cada uno de sus ensayos sobre el mundo indígena (*La sociedad contra el Estado* es el título de su obra fundamental, reeditada recientemente por Virus). Más que transmitirnos la “esencia” india, la “verdad” primitiva, denuncia la podredumbre occidental, la “mentira” moderna... **Jaulin** levanta toda una crítica de nuestra formación político-cultural (“totalitaria” y “etnocida”, en su opinión), a partir de sus experiencias entre indígenas y *por medio* de su escritura sobre lo indígena. **Grande**,

Leblon y **Tabucchi** muestran las miserias de lo sedentario-integrado al aplaudir el valor de un pueblo nómada-libre. **Lizcano** ensalza el taoísmo para disparar contra la pretensión de universalidad de la Ratio, para “ensuciar” todas sus categorías fundacionales (“ser”, “sustancia”, “identidad”, “separación”, “concepto”, “ilustración”,...). **Chantal** celebra la metafísica de la India, que parte de lo inmediato, de lo más próximo, *de la tierra*, para cuestionar la metafísica occidental, siempre presa de la abstracción, con la mirada perdida en el Cielo. **Sloterdijk** y **Onfray** descubren en los quínicos antiguos la clase de hombre, la forma de subjetividad, a la que quisieran poder abrazarse, y que ya no encuentran en Occidente: no somos “quínicos”, por desventura, sino “cínicos”, algo muy distinto, *los peores y los más feos de los hombres*. Y **Pablo Cingolani** nos manifiesta, en clave literaria, desde el interior o el exterior de su intención, en lo explícito o en lo implícito, su desafección hacia el hombre blanco, hacia la cultura occidental, hacia la máquina política y económica del Capitalismo. A ese desamor *sabe* cada una de las páginas de **Nación Culebra** –que habla de indígenas, de tribus “no contactadas”, de comunidades “aisladas”; de una Amazonía en peligro donde todos los días mueren árboles, mueren ríos y mueren hombres, *en el supuesto de que un árbol, un río y un hombre amazónicos sean entes distintos, separados*.

Este acto de “poetización”, opuesto a la Epistemología de la Presencia (**Derrida**), rompe con el relato occidental de la Utopía y promueve afanes críticos heterotópicos...

La Utopía ha perdido su inocencia es el título, tan sugerente, de un texto de **Sloterdijk**. En esa línea, nosotros hemos hablado de *El mal olor de la Utopía*. Nuestro imaginario colectivo concibe la “utopía” como un orden ubicado, en tanto *posibilidad*, en el futuro; y realizable “aquí”, en *estos* territorios. Encerraría un conjunto de *ideales*, de algún modo “aplazados”, por cuya materialización habría que luchar conscientemente. Pero, al mismo tiempo que la Utopía se acunaba en tantos libros, nuestros militares, nuestros misioneros, nuestros educadores, nuestros investigadores, nuestros “filántropos”,... arrasaban comunidades en las que *aquellos ideales* estaban efectivamente presentes (ausencia de propiedad privada, de extracción de la plusvalía, de división social, de mercado, de despotismo político, de individualismo egoísta, de pensamiento expansivo y avasallador,...). La Utopía, que en el fondo de nosotros mismos sabíamos inalcanzable, y por tanto “mentira”, nos servía para justificar (al estilo “progresista”, “comprometido”, “solidario”) la permanencia en puestos de reproducción del orden capitalista, en posiciones de complicidad con el Opressor. Jugaba así un papel muy importante en los procedimientos de *racionalización*, de auto-engaño, de los intelectuales de izquierda, de los “sabios” y “académicos” reformistas, de los políticos “transformadores”... Asunto siempre de “privilegiados”, podía alimentar circunstancialmente un peculiar *refinamiento* del cinismo: “se me perdonará mi oficio mercenario y mi estilo burgués de vida *porque proclamo creer en la Utopía*”.

Huele hoy tan mal la Utopía, que, en nuestro entorno cultural, a “los mejores de los peores” (intelectuales extraviados, académicos anti-académicos, sabios “populares”, políticos ultra-progresistas,...) no les vale ya como *donación del sentido* de sus existencias. Y caen entonces, caemos, en los brazos de la Heterotopía: luchar por una belleza y una dignidad que no “soñamos” en el futuro, sino que “vemos” en el presente, que percibimos hoy mismo, “ya”, aunque no *aquí*, nunca en nuestro territorio, solo y siempre *en otra parte*. Contra la Utopía (el Ideal aquí, pero mañana), sostenemos la Heterotopía (el Ideal hoy, pero en otra parte).

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS NO-ESCOLARES

1) *Se trata, en primer lugar, de una educación de, en y por la Comunidad: todo el colectivo educa a todo el colectivo a lo largo de toda la vida*. No hay, por tanto, ninguna “franja de edad” erigida en objeto de la práctica educativa; no hay un “sujeto” (demiurgo: forjador de hombres) especializado en la subjetivización, socialización, transmisión cultural y moralización de las costumbres. De ahí que el laurel de la sabiduría distinga a los ancianos (bebieron, durante más tiempo, de las aguas del conocimiento); y que, no existiendo profesores, “educadores mercenarios”, todos puedan ser *maestros* (si se ganan el respeto de la comunidad y son 'elegidos' por sus discípulos).

El lugar de las relaciones *autoritarias* profesor-alumno es ocupado por las relaciones *libres* maestro-discípulo que, como señalara **Steiner**, se basan en la estima recíproca y en la ayuda mutua, comportando siempre una índole 'erótica' (en sentido amplio), en una suerte de amistad moral.

Uno de los rasgos esenciales de la educación administrada occidental (la función *demiúrgica* del educador) queda así abolida en el entorno comunitario indígena, tradicional gitano y rural-marginal. En tanto “forjador de sujetos” (demiurgo), la figura del Profesor se fundaba en un *elitismo* clamoroso: a una aristocracia del saber, a una crema de la inteligencia, incumbía desplegar una decisiva “operación pedagógica sobre la consciencia” de los jóvenes, un trabajo de ingeniería mental *en, por y para* la subjetividad estudiantil. Asistido de un verdadero “poder pastoral” (**Foucault**), incurriendo una y mil veces en aquella *indignidad de hablar por otro* que tanto denunciara **Deleuze**, el Profesor, avalado meramente por un título o unas lecturas, se suma al proyecto moderno de una “reforma moral de la juventud”, de una corrección del carácter del estudiante, *empresa eugenésica* (siempre en pos de un Hombre Nuevo) que subyace tanto al liberalismo como al fascismo y al estalinismo y que pondrá las novísimas tecnologías virtuales del siglo XXI al servicio de un concepto moral decimonónico, afín a una etimología cristiana de la Salvación, de la Redención, de la Filantropía al menos (“ética de la doma y de la cría”,

en el decir de **Nietzsche**).

Mitificado, el Educador occidental se erige en auto-consciencia crítica de la Humanidad: él sabe lo que va mal en el mundo, el tipo de individuo capaz de enmendar la situación y los métodos utilizables para la forja de ese sujeto... Custodio, Predicador y Terapeuta (**Illich**), acepta que la sociedad se divide entre 'domesticadores' y 'domesticables' (**Sloterdijk**), y coloca de nuevo encima de la mesa un rancio idealismo (de la Verdad, de la Ciencia...), una metafísica trasnochada (del Progreso, del Hombre como sujeto/Objeto de la Historia...), que nos retrotraen ciertamente a **Platón** (*El Político*) y a la reelaboración de ese legado clásico por la Ilustración. Como se ha señalado insistentemente, el horror de Auschwitz, lo mismo que el horror del estalinismo, es hijo de esa lectura *ilustrada* del fondo greco-cristiano, deviene fruto 'lógico' de la tradición metafísica occidental...

Por el protagonismo de la *comunidad* en la educación tradicional indígena, por el papel del *clan* (de la familia extensa) en el grupo gitano nómada, por el rol de la *colectividad* en los entornos rural-marginales, la figura del Profesor/Demiurgo queda cancelada, estructuralmente descartada.

2) *En todos los casos, asistimos a una educación en libertad, a través de relaciones espontáneas, desde la informalidad y la no-regulación administrativa.* Se excluye, de este modo, la figura del prisionero a tiempo parcial, del interlocutor forzado, del actor y partícipe no-libre (estudiante). La educación, entonces, *se respira*, acontece, ocurre, simplemente “sucede” —en rigor, y por utilizar los términos de **Derrida**, ni siquiera es deconstruible: así como cabe deconstruir el Derecho y no tanto la Justicia, podemos deconstruir la Escuela pero acaso no la Educación informal.

El prejuicio occidental de que “para educar es preciso encerrar”, responsable del rapto y secuestro diario de la infancia y parte de la juventud, que, según conceptos del último **Foucault**, convierte al alumno en la víctima de un *estado de dominación* no tiene cabida en el universo comunitario indígena, tradicional gitano o rural-marginal. Persistiendo, en estos tres ámbitos, y en lo concerniente a la educación, *relaciones de poder* (relaciones estratégicas, forcejeos), queda suprimida la posibilidad de un estado de dominación. Distingue a las relaciones de poder, que se dan en toda forma de sociedad y en cada ámbito de interacción humana, la circunstancia de que al sujeto le cabe aún un margen de defensa, de protección y de respuesta, cierta reversibilidad del vínculo que abre la posibilidad de una lucha ético-política por la debilitación del poder, por la atenuación del efecto de la relación. Los *forcejeos*, que no pueden suprimirse en las relaciones discipulares (como tampoco en las relaciones padre-hijo, de pareja e incluso meramente amicales), caracterizan a las educaciones comunitarias, lo mismo que los *estados de dominación* (del alumno por el profesor) definen a las prácticas escolares, de todo signo, incluidas las de orientación libertaria o no-directiva.

3) *Nos hallamos ante una educación sin auto-problematización, que ni siquiera se instituye como esfera separada o segrega un saber específico.* No cabe separar el aprendizaje de los ámbitos del juego y del trabajo (“el niño gitano aprende jugando en el trabajo”, ha escrito **Juan Manuel Montoya**, médico calé); no cabe encerrar las prácticas educativas en un campo, en una parcela delimitada (de actividad, del saber, de la organización...), pues no se objetivan y se resisten a la *cosificación* (¿qué son y qué no son?, ¿religión?, ¿política?, ¿economía?, ¿cultura?).

Puesto que la educación no se subordina a un saber especializado, a una disciplina, a un corpus doctrinal y una tropa de expertos, queda también descartada toda 'supervisión pedagógica' de los procesos de socialización y transmisión cultural. La Pedagogía carece de terreno abonado en el ámbito indígena tradicional, gitano nómada y rural-marginal. De hecho, la disciplina pedagógica solo aparece allí donde se suscita la demanda de una policía estricta, y especializada, de la subjetividad juvenil; donde surge el *problema educativo* en tanto estudio de las tecnologías más eficaces en la transformación y diseño del carácter del estudiante. Surge donde se requiere un discurso auto-justificativo para administrar el auto-engaño docente (**Nietzsche**).

4) *Es esta una educación que se corresponde con órdenes sociales igualitarios, con prácticas tradicionales de democracia directa (asamblearia) o con disposiciones abiertamente anti-políticas, negadoras de los supuestos del Estado de Derecho y del concepto liberal de “ciudadanía”.*

El “comunalismo” (a veces “cooperativismo”) se erige en premisa fundamental de esta educación, que opera en la ausencia de la antítesis Capital-Trabajo, en la disolución de la “fractura social” y de la desigualdad económica —cancelación de la propiedad privada fundamental, de la plusvalía, de la asalarización,...

Complementariamente, la “democracia india”, el “asambleísmo” rural-marginal y la anti-política gitana asumen funciones intrínsecamente educativas: “hora del cargo” indígena como “momento de la apropiación cognoscitiva de la realidad” (**Carmen Cordero**), socialización y moralización a través de la asistencia a las asambleas o “reuniones de vecinos” rural-marginales y asimismo indígenas, “descreimiento” y autonomía grupal gitana,... En *La bala y la escuela* hemos detallado esa dimensión educativa de la democracia directa para el caso de las comunidades indígenas mesoamericanas:

“El *sistema de cargos*, expresión indígena de lo que en occidente se denomina “democracia directa” o “participativa”, constituye,

pues, la forma política que corresponde a la educación comunitaria. Pero, en este caso, utilizamos el término “correspondencia” en su acepción fuerte, que sugiere casi la idea de identificación: la democracia directa *es* educación comunitaria.

Aquí reside una diferencia capital con el concepto occidental de educación, con el sentido de la Escuela. En las comunidades indígenas el sistema político mismo desempeña funciones educativas, trasmisoras de la cultura, socializadoras. De ahí la importancia de un segundo rasgo del sistema de cargos, que en ocasiones pasa desapercibido: la *rotación*. Los cargos no solo son “electivos”, son rigurosamente “rotativos”... Esto quiere decir que *todos* los miembros de la comunidad, a partir de los 15 años, y ya de un modo intensivo desde los 25, van a ocupar sucesivamente puestos de actividad práctica que les reportan un enorme conjunto de conocimientos *significativos*. La “hora del cargo” es también la hora de la apropiación cognoscitiva de la realidad social de la comunidad, en todas sus determinaciones (económicas, políticas, psicológicas, culturales,...). Los indígenas advierten que las obligaciones cívicas constituyen la ocasión de un aprendizaje vasto, y no meramente técnico. Un topil no solo ha de conocer la naturaleza de su función, la especificidad de su cargo: para ejercerlo a la altura de las expectativas de la comunidad, con la rectitud que se le exige, ha de asimilar progresivamente los rasgos del entorno social que condicionan su labor. Puesto que los muchachos actuarán como topiles de varios regidores, las distintas parcelas de la vida comunitaria se les irán abriendo gradualmente, forzándoles a una experiencia *en* las mismas inseparable de un conocimiento *de* las mismas, y, lo más importante, aportándoles una comprensión progresiva de la dimensión humana, social, de dichas áreas (la salud de la localidad y la medicina tradicional, las instalaciones públicas y las formas cooperativas de mantenerlas, las posibilidades reales de relación y comunicación con los hermanos de los municipio próximos y las formas solidarias de proveerse de las infraestructuras requeridas para fomentarlas, etc., etc., etc.).

Cuando, después de años “rotando” por los puestos inferiores, años de formación, de preparación y de aprendizajes *básicos*, se alcance la verdadera *edad de la razón*, y cada ciudadano deba empezar a desempeñar cargos de mayor responsabilidad, que exigen una atención intensificada al medio y proporcionan conocimientos más amplios y más profundos, en ese momento decisivo, la educación comunitaria indígena incorpora a la asamblea como *tutor* de primer orden: a ella se le rinde cuentas, pero también de ella se recogen informaciones, datos, recomendaciones,... imprescindibles para prestar un mejor servicio a la colectividad y para ampliar la *comprensión* del horizonte social local. La asamblea, desde este punto de vista, es una “fuente de documentación”.

Desde el principio, los Ancianos, interesándose por el desenvolvimiento cívico de los muchachos, prodigándose en consejos, asesorando, premiando simbólicamente y amonestando cuando es preciso, han constituido *el otro resorte* de la educación comunitaria, una educación “para” los cargos y “por” los cargos; desde el principio, los hombres más respetados de la localidad, los más dignos y los más sabios, se han implicado de corazón en el proceso formativo y moralizador de la juventud, erigiéndose sin duda en *el tutor mayor*.

En las comunidades, pues, se instaura una relación entre política y educación que Occidente *desconoce* radicalmente. Nuestras escuelas “preparan” y “modelan” el material humano atendiendo a los requerimientos del orden político establecido; trabajan, por así decirlo, *por encargo*. Las estructuras políticas, con las relaciones de poder que le son propias, ‘demandan’ un tipo particular de *ciudadano* para consolidarse; la escuela se lo proporciona. En los pueblos indios, por el contrario, la organización democrática tradicional, el sistema de cargos, actuaba como agente de la educación comunitaria, formaba, socializaba, moralizaba, culturizaba. Se educaba *desde* la democracia; se disfrutaba de un modelo de democracia *sustancialmente educativo*. Europa educa para un uso demoliberal de los hombres, para que el ciudadano se someta a un aparato de gobierno que sanciona la desigualdad en lo socio-económico y la subordinación en lo político; la comunidad indígena mesoamericana garantiza un uso educativo de la democracia, para que el ciudadano se integre en un sistema de auto-gobierno que preserva la igualdad en lo material y la libertad en lo político. El anhelo imposible de Fausto, que cifra el utopismo desmadrado de Occidente (y no es banal que lo haya señalado un *estadista*: Wolfgang Goethe), aquel “*vivir con gente libre en suelo libre*”, era cotidianidad en las comunidades indias, un tesoro salvaguardado por su modos informales de educación”.

5) El marco de esta modalidad socializadora, su escenario, es una cotidianidad educativa, una vida cotidiana no-alienada (“espacio intermedio de la educación”, trastornando la expresión de Lukács), nutrida por la igualdad económica y la libertad política, que se traduce en diversas prácticas de ayuda mutua y cooperación.

El Tequio, la Gozona y la Guelagueta indígenas, el “compadrazgo” rural-marginal y los variados “contratos diádicos” gitanos y no solo gitanos, soportes de la ayuda mutua y de la solidaridad comunitaria, constituyen una verdadera apoteosis de la “educación en valores”, definidores de una “sociedad civil cívica” que la centralidad de Occidente desconoce. Se bastan para desterrar la explotación del hombre por el hombre y para ahuyentar los efectos fraticidas del dinero.

El tequio y la gozona rigen buena parte de la vida económica y de la interacción social en las comunidades. No se trata de meros sustitutos funcionales del dinero: arrostran también una dimensión político-filosófica. Evitan las posiciones empíricas de sometimiento y de explotación de un hombre por otro -enmascaradas en la sociedad mayor por el salario, por el contrato, por la nómina,...- y colocan sin cesar en primer plano el valor de la cooperación y del trabajo comunitario. Ahí reside su función educativa: el pueblo, que se desea siempre unido, debe subvenir a sus necesidades colectivamente, evitando segregaciones y desigualdades. Todos los ciudadanos son campesinos y hombres que saben hacer más cosas, unos mejor que otros, aparte de cultivar sus parcelas; pero no debe haber “oficios” especializados, que excluyan a un hombre de la relación cotidiana con la Madre Tierra. La especialización laboral crearía jerarquías, diferencias internas de intereses y de pensamiento, exigencias de pagos en dinero,... En esta acepción, el tequio y la gozona aparecen como vectores de la igualdad y de la cooperación entre iguales; ensanchan el ámbito de la *ayuda mutua* en detrimento del contrato y del salario. Expresan el aborrecimiento indígena del trabajo alienado y de la plusvalía. Al mismo tiempo, como decíamos, “forman” a los jóvenes en el sentimiento de la fraternidad comunitaria, de la equidad, de la autosuficiencia cooperativa, de la aversión al individualismo burgués... Promueve una rigurosa “educación” en valores.

Al lado de la “gozona”, y dentro del conjunto de *relaciones de reciprocidad y acuerdos de ayuda mutua* característicos de las sociedades indígenas mesoamericanas (englobados por **George M. Foster** en la categoría de

“contratos diádicos”), encontramos el “compadrazgo”. Surge cuando dos personas acuerdan cooperar en eventos críticos de la vida: bautismo, matrimonio, enfermedad, muerte,... E implica un compromiso por el bienestar y la seguridad del ahijado, resuelto como atención y ayuda a sus padres. En muchas etnias, los compadres no son parientes, por lo que el vínculo de colaboración, respeto e intimidad casi convierte en familiares a personas exteriores a la familia...

Todos estos “contratos diádicos” permean la cotidianidad indígena, sirviendo, según **Foster**, de “cemento que mantiene unida a la sociedad y lubricante que suaviza su funcionamiento”. Más allá de estas valoraciones “funcionalistas”, a nosotros nos interesa destacar el carácter socializador y moralizador de tales vínculos, que suponen un concepto no-utilitario del ser humano (aforismo tseltal: “ante cada hombre, debemos ser capaces de tomar su grandeza”) y se inscriben en una forma de racionalidad en absoluto “instrumental”, por utilizar el término de **Max Weber**. Nos interesa subrayar su dimensión educativa informal.

Sin embargo, es la “guelaguetza” (don voluntario para auxiliar inmediatamente a un hermano, exigiendo atención y reciprocidad en el futuro) la práctica social más sorprendente y entrañable, más delicadamente ‘educativa’, de cuantas surcan este espacio, decididamente espiritual, de la vida cotidiana comunitaria. Se revela como un método para resolver problemas de los vecinos, para satisfacer necesidades ajenas, para atender carencias *del otro*, para eliminar esos “disturbios” que impiden la paz, la armonía, comunitaria. A través de ella, los ciudadanos pueden sortear dificultades de muy diverso orden, pueden salvar obstáculos, diluir amenazas, superar crisis,... Todo esto al margen del capital, en la prescindencia de la “ganancia” y en la proscripción de la subordinación.

El saludo indígena tradicional, que, como tal, como saludo en sentido estricto, se ha perdido (sustituido por fórmulas que incluyen una referencia a “Dios”, como el “Padiuxh” zapoteco, un “buenos días le dé Dios”, saludo no-indio en el decir escueto de **Molina Cruz**), subsiste hoy como hábito dialógico, como predisposición a la conversación, casi como “interrogatorio afectuoso”, al servicio de una *expectativa de guelaguetza*. Se dispara ante la mera presencia del otro, del vecino, del conocido; y se ha dicho de él que es “un diálogo completo”, tendente a recabar toda la información sobre el ‘partenaire’, toda la verdad en relación con su salud, familia, tareas, proyectos, inquietudes, dificultades,... El saludo indio permite detectar en el interlocutor un motivo para la guelaguetza, una carencia en el hermano entrevistado que acaso se pueda subsanar, un problema que lo anda buscando y que puede exigir la atención comunitaria. Presupone en el saludador una disponibilidad, una voluntad de ayudar de acuerdo con sus posibilidades. Como los saludos cruzados a lo largo de la jornada son muchos, incontables, es también tupida la trama de guelaguetzas que en cada momento se está tejiendo.

Entre los ámbitos y recursos de esta cotidianidad formativa encontramos las asambleas y reuniones de compañeros; la milpa, el cafetal, los bosques, los ríos, las veredas, los caminos, los pastos, los corrales, los montes; las canciones, los mitos, las leyendas, los cuentos, las escenificaciones; las festividades, las conmemoraciones y otros eventos cívicos religiosos; las charlas vespertinas de los mayores; las irrupciones constantes de la “oralitura”...

En ausencia de la igualdad material y de la libertad política, la vida cotidiana de nuestras sociedades, por el contrario, aparece, nos recordó **Agnes Heller**, como el “espacio intermedio de la dominación” (“saber para oprimir” y “moral de los establos”, abono y cosecha de nuestras escuelas).

6) *El objetivo de esta educación es la “vida buena” (armonía eco-social), la “libertad”, la “evitación del problema”,... siempre en el marco de un localismo/particularismo trascendente.* He aquí una meta “comunitaria”, en las antípodas de todo móvil de promoción individual (“éxito”, acumulación de capital o de poder,...); meta sin duda “conservadora”, “restauradora”, no-teleológica. Esta aspiración a un “vivir en el bien” difiere abismalmente de los propósitos alentados por las educaciones administradas occidentales... Se vive en el bien, resumía **A. Paoli**, mientras nada amenace la paz cósmica de la comunidad, que integra a los hombres y a lo que acompaña a los hombres (animales, plantas, rocas, paisajes,...); y es sabido que el mayor enemigo de la “vida buena” se deja llamar “Estado”.

La educación comunitaria indígena se ha asentado sobre ese espíritu obstinadamente “localista”, que remonta sus orígenes a tiempos prehispánicos y aparece como una señal de identidad de todos los indígenas sudamericanos. La mayor parte de los arqueólogos e historiadores actuales estiman que la “fidelidad a la localidad”, el “sentimiento comunitario”, se erige en el principal criterio de afiliación y solidaridad entre los indígenas. Pesa más el vínculo local que la identidad étnica; y, por ello, en todo tiempo y en todo lugar ha sido considerado un mal terrible, un peligro insondable, una verdadera abominación, la “división” intracomunitaria, la hostilidad ente hermanos de un mismo pueblo, la existencia de facciones en el municipio.

Asentada sobre el vigor de esta fraternidad local, la educación tradicional indígena sobredimensiona la significatividad de sus enseñanzas: agricultura local, climatología local, fauna y flora local, geografía local, historia local, costumbres locales, derecho local, usos políticos locales,... Se muestra, en verdad, muy poco interesada por lo que ocurre más allá de los límites de la comunidad porque, como órgano casi *vital* de los indígenas y preservadora de su condición y de su cultura, *los quiere por siempre allí, en el pueblo*. No prepara para la emigración –eso atañe hoy a la Escuela; sirve a la causa de una integración física y espiritual del indígena en su medio geográfico y en su tradición cultural. Desmantelada en variable medida esta educación comunitaria,

el campesino se extraña de su propia comarca: lo que oye en la Escuela le ayuda poco a sobrevivir en la comunidad, a comprender y amar a sus hermanos, a sentirse cómodo en su propia piel. Por su naturaleza ‘universalista’, homogeneizadora, y por el juego interno de sus categorías *idealistas*, de sus abstracciones apenas veladas, la institución escolar propugna en todo momento una *superación* de lo local, un olvido de lo más cercano y de lo más concreto. Por su parte, la educación comunitaria indígena se abraza a lo local, en la acepción más amplia y rica del término, forma parte de lo local, *lo expresa*.

Dentro de la comunidad, todos los entes, personas, objetos, fuerzas de la naturaleza, animales, rasgos del relieve, prácticas sociales,... son *sujetos* que influyen y son influidos, que actúan unos en otros, que coexisten en una movediza *interdeterminación*. Para aludir a este aspecto capital de la mentalidad india, reflejado en el lenguaje y reforzado por el lenguaje, **Carlos Lenkersdorf**, entre otros, ha hablado de “intersubjetividad”: *la comunidad, lo local, es vivido como una realidad colectiva, donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, donde la materia y el espíritu rompen sus corazas formales y se funden en un abrazo que ya lo abarca todo*. El objetivo esencial, constituyente, de la educación tradicional indígena se cifra en promover la “armonía”, el perfecto avenimiento entre todos los componentes de esta colectividad, la *paz* en la comunidad, entendida siempre como *ausencia del problema*, el ideal de la “vida buena”.

En los entornos rural-marginales occidentales, el apego a lo local-territorial se expresa en términos asombrosamente análogos, particularmente en las aldeas recónditas, pastoriles o agrícolas de subsistencia. Y, para el caso del pueblo gitano, el “localismo” se transmuta en “particularismo”; y la comunidad ya no es de “vecinos” o “habitantes”, sino de “familiares” o “parientes”. El “clan” sustituye al “poblado” en una desestimación paralela del individualismo y del universalismo.

Es de esta forma como “lo local” y “lo particular” adquiere una dimensión filosófica, trascendente, manifiesta en los mitos y en las leyendas, y se adhiere a un proyecto colectivo de vida que es a su vez un proyecto de vida colectiva, asumido por la educación comunitaria. La expresión tseltal que subsume ese proyecto, y que en ocasiones se ha traducido como “vivir en el bien”, ha merecido estudios. Es esta: “lekil huxlejal”. Entre los romaníes se habló siempre de “korkorró” (la libertad colectiva del grupo nómada).

La *paz*, la “vida buena” o la “libertad” constituyen el objetivo último de la educación comunitaria porque son sentidos también como el *ideal* de existencia grupal. Solo puede haber paz en la evitación del “problema”, y se entiende por tal aquel proceso que altera la armonía deseable de la comunidad, una armonía que aparece, a la vez, como cuestión social y del ecosistema, humana y medioambiental, material y espiritual. Como ha señalado **A. Paoli**, y podemos hacer extensible al resto de las etnias americanas, al conjunto de los pueblos nómadas y a los habitantes de los entornos rural-marginales, “los tseltales y los tsotsiles hablan de la paz como de una *cuestión social y cósmica*, aunque experimentada por el individuo”.

Los modos y procedimientos para “resolver el problema” ocupan un lugar de privilegio en lo que llamaríamos el “currículo” de las instancias informales de la educación comunitaria: familias, autoridades, Ancianos, adivinos y sanadores,... Queda claro que cualquier problema que afecte a un miembro de la comunidad afecta, casi con la misma virulencia, a todos y cada uno de sus integrantes (“está contento nuestro corazón cuando no hay problemas en la comunidad”), y que la paz, el *contento* individual y colectivo, solo puede restablecerse si el conflicto se solventa. Queda también claro que la eliminación del problema es una responsabilidad de todos, que cada quien puede aportar algo en esa dirección. Y que no se debe mirar con saña al aparente ‘culpable’, al ‘infractor’, al causante del daño o del litigio: el Problema, que ya debía preexistir, *lo buscó a él*, se sirvió de él para manifestarse. Tan importante es asegurar la “reconciliación” de las partes, si ha habido un pleito, la “conformidad” del perturbador con las medidas reparadoras, en su caso, como erradicar las causas profundas, impersonales, del conflicto. Las aguas de la armonía retoman a su cauce si y solo sí la comunidad vuelve a sentirse “como un solo corazón”. Entonces sobreviene la paz:

“Cuando hay paz, la vida es perfecta.
Cuando hay paz no existe la tristeza en el corazón,
no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo ni hay muerte;
existe la *vida buena* en su esplendor:
somos un solo corazón, somos unidad,
es igual el derecho para todos,
todos tomamos igual la grandeza de todos,
hay amor,
hay igualdad en nuestros corazones”.

La educación tradicional enseña que *nadie* puede “hacer la paz” por la comunidad; solo la comunidad misma puede hallar y eliminar el problema que se ha personalizado en un hermano y, volviéndolo contra sí mismo, contra sus compañeros, contra la armonía local, ha afligido a todo “el cosmos de aquí”. Los poderes externos, policías, jueces y tribunales, quedan desautorizados. La “Kriss Romaní”, el derecho consuetudinario oral de los gitanos, coincide en lo fundamental con la manera india de “hacer las paces” y los procedimientos campesinos tradicionales para resolver los conflictos internos.

Lo local/particular como materia de la educación comunitaria reaparece en el contexto de las festividades y conmemoraciones, bajo un amplio repertorio de representaciones, danzas, cantos, bailes, ceremonias, ritos, recitaciones, juegos tradicionales, etc., La historia y la cultura de la comunidad sigue aflorando en esos y otros escenarios festivos y espirituales. Bajo la apariencia de lo lúdico, era toda una *empresa subjetivadora y moralizadora* la que se desplegaba en tales ocasiones. Cabría definir estas festividades como la ocasión de una verdadera apoteosis de la educación informal comunitaria. No se han perdido, hasta la fecha; pero algunos escritores denuncian su trivialización y floclorización.

7) Las educaciones no-escolares excluyen toda “policía del discurso”, toda forma de “evaluación individual” y toda dinámica de “participación forzosa”.

En esta esfera, el discurso queda “abierto”, sin otro norte que el interés de los hablantes, en ausencia de un “currículum” definido, temporalizado, plegado sobre “objetos” explícitos,... No se evalúan los aprendizajes adquiridos y nadie “califica” a nadie, pues solo la Comunidad puede “premiar” (reconocimiento, prestigio) o “censurar” –en casos excepcionales. La “evaluación”, extraña y ajena, recaería en el individuo, midiendo sus esfuerzos y progresos individuales, desgajándolo de la Colectividad. Por último, se proscribía toda metodología de “participación forzosa”, todo activismo bajo coacción, que partiría necesariamente de una “asimetría de poder”, de una “jerarquía no-natural”, de una exigencia arbitraria de “obediencia”, de un principio exógeno de “autoridad” y de “disciplina” (a la manera “escolar”).

Sin currículum cerrado, sin evaluación despótica y sin participación obligatoria, el aprender se funde con el trabajo y con el juego. Pude observar, en Juquila, que los niños solían acudir al cafetal, sobre todo los fines de semana, cuando la Escuela les daba una tregua, no tanto para ayudar a los mayores, para realizar alguna tarea concreta adaptada a su edad, como para erigirse en objetos de una dinámica colectiva inmediatamente ‘socializadora’, ‘moralizadora’. El niño se convierte entonces en el centro de la reunión, desplazando al árbol, y todos los campesinos aprovechan su disponibilidad para conversar con él, darle consejos, enseñarle mañas y maneras laborales, contarle historias,... La temática de las charlas, de las bromas, de las risas y de los cuentos giraba siempre alrededor de lo local, de lo comunitario. Se diría que no existía otro mundo que el del poblado. Notábamos que no nos hallábamos ante la consabida muestra de simpatía hacia los niños: la voluntad de rigor y una especie de atmósfera ceremonial que envolvía el encuentro delataba una *práctica conciente de culturización*, probablemente venida a menos con la invasión usurpadora de la Escuela, pero todavía operativa. La circunstancia de que muchas labores agrícolas, muchos eventos del ciclo productivo, a los cuales los niños asisten desde muy temprana edad, se desarrollen en un contexto social altamente *ritualizado*, grávido de simbolismos y alegorías, surcado por leyendas y mitos, acentúa la eficacia educativa del mencionado procedimiento socializador.

Paralelo es el caso de las asambleas convocadas para resolver litigios y reprobar comportamientos atentatorios contra la “armonía e integridad” de la comunidad. Como ya se ha indicado, la asistencia de los niños a estas reuniones era aprovechada sistemáticamente por el colectivo para enriquecer el proceso de formación de los jóvenes, mostrándoles aspectos cardinales del derecho consuetudinario y profundizando su asimilación de la cosmovisión colectiva.

Dentro del grupo nómada, los niños participaban también en todas las tareas relacionadas con la subsistencia colectiva, desde la recolección hasta los espectáculos, desde la búsqueda de alimentos o el cuidado de los caballos hasta las formas diversas de obtener los recursos dinerarios imprescindibles, reparando objetos, bailando, cantando, etcétera. Y en tales momentos, como cuando los hijos de los pastores y de los pequeños campesinos acompañaban a los mayores a las labores, la educación comunitaria alcanzaba uno de sus momentos cenitales.

8) El aliento de las educaciones comunitarias, ya sean indígenas, de los pueblos nómadas o de los ámbitos rural-marginales, es, invariablemente, la oralidad. La educación comunitaria reforzaba el apego a lo local a través de determinadas dinámicas tradicionales que operaban fundamentalmente en las familias y que se fundaban en la oralidad. Entre ellas, cabe destacar la charla vespertina del padre y de la madre, de regreso de los campos o en la acampada tribal de los nómadas, una verdadera ‘institución’ cotidiana en la que las palabras de los progenitores eran escuchadas por la prole con un máximo de atención y de respeto.

En la casa de la familia Francisco Yescas, indígena zapoteco, era raro el crepúsculo que no sorprendía al padre en plena exposición, sentado cerca de Ezequiela, mientras los frijoles se cocían, con el niño recién nacido sobre sus rodillas y los hijos alrededor, en actitud casi reverente. Hemos sabido, por los escritos de **Mario Molina Cruz** y otros, que la *charla vespertina de los padres* era tan habitual bajo los tejados zapotecos de la Sierra Juárez como las tortillas de maíz y el café que, entretanto, se calentaban al fuego. Como los trabajos diarios son duros, y el cuerpo acaba fatigado, la tarde era el momento ideal para relajarse y conversar con los hijos, sin mayores distracciones, con una intención especial, cuidando particularmente las palabras y escogiendo a conciencia los objetos del discurso. Más cálidos que un sermón dominical, más vívidos que una explicación del maestro, más próximos que la perorata de un Anciano, estos semi-monólogos de los mayores han debido marcar la conciencia de los niños con una intensidad difícil de subestimar. El asunto solía ser “local”, si bien se extraía de él o una suerte de moraleja moral, o un argumento crítico contra tal o cual influencia externa, o una reconversión hacia

inclinaciones inadecuadas de los hijos,...

La educación comunitaria se sirve en esta ocasión de la madre y del padre, como se servía de los familiares y amigos adultos cuando los niños acompañaban a los mayores al trabajo o a las labores cotidianas. En estas y otras ocasiones, el método pedagógico aplicado por la educación informal comunitaria era la *oralitura*, “un recurso de enseñanza para contrarrestar ideologías extrañas y ajenas”, en el decir de **Mario Molina**, “arma de resistencia cultural” en la expresión más sintética de **Enrique Marroquín**. La “oralitura” conserva, vivifica y transmite un patrimonio rico y variado de mitos y leyendas, de cuentos e historias, que encierran no solo un ideal de vida, una cosmogonía, una moralidad, ... sino también herramientas conceptuales para la defensa de la comunidad, de la condición étnica, de la cultura particular. Es difícil concebir un medio más eficaz de convertir *lo local/particular* en negación y cuestionamiento de un universalismo falaz, parcial, partidista...

Mitos, leyendas, cuentos, historias, ... envuelven la existencia cotidiana del indígena, del pastor o del nómada, acompañándolo desde la infancia, enseñándole el camino de la *vida buena* y los peligros que pueden desaviarlo, las costumbres de su pueblo y las amenazas que enfrenta, el núcleo de las creencias tradicionales, los aciertos de sus mayores en la persecución del bien común y los errores ocasionales, los aspectos de su espiritualidad, de su organización política, de su actividad económica y social, los hitos principales de la historia grupal, anécdotas que cada quien interpreta de un modo... Se trata de un verdadero *regazo oral*, flexible, abierto, indeterminado. Al lado de mitos antiquísimos encontramos leyendas de hace unas décadas, historias casi contemporáneas que han iniciado el proceso de su sedimentación en la memoria colectiva. Las ocasiones en las que el mito aflora son múltiples, inabarcables: allí donde se suscita una conversación, el mito acecha. Se diría que la relación con los niños, con los más jóvenes, despierta en los adultos el deseo de activar el mito, de transmitirlo, de recrearlo. **S. E. Caviglia**, en *La educación en el Chubt 1810-1916*, nos ha dejado páginas muy sugerentes, al respecto.

Las leyendas, los relatos, *están vivos*; cambian con cada generación, se escinden, ramifican, conocen infinitas variantes. Constituyen algo más que el depósito fluido de la propia cultura: como una *segunda respiración*, un aliento más hondo, una cobija bajo el brazo, tal las sandalias del espíritu, se ciñen al hombre y hasta lo vivifican. Ceremonias, rituales, danzas, cantos, representaciones, ... le sirven de soporte; pero pueden emerger por sí solos, en cualquier alto del trabajo, en cualquier plática vespertina, en cualquier curva del camino...

Campesinos zapotecos de la Sierra Juárez nos contaron leyendas inverosímiles con un acento absolutamente serio, trascendente. Nunca olvidaremos la expresión casi dolorida, dramática, de Felipe Francisco mientras relataba el cuento del *maíz que llora*... Conocemos otros mitos por lecturas posteriores, pero todos ellos nos trajeron recuerdos de conversaciones con gentes de las comunidades, todos ellos pudieron asentarse sobre una experiencia grabada para siempre en la memoria. Esto nos habla de su *buena salud*, de su vigencia como procedimiento cardinal de la educación comunitaria, herramienta socializadora y moralizadora de primer orden en los pueblos indios.

La *leyenda de la langosta*, recogida en el libro *Primeras interpretaciones de simbolismos zapotecos de la Sierra Juárez de Oaxaca*, ofrece una elaboración “mítica” de sucesos fechados a partir de la tercera década del siglo XX. En efecto, desde finales de los años 30 los pueblos serranos sufrieron el ataque de la langosta, plaga terrible que los privó de sus cosechas durante siete años consecutivos. La educación comunitaria no podía desaprovechar la ocasión de ‘reclutar’ el fenómeno para que sirviera a la causa de la socialización y de la moralización de la población; no podía dejar pasar la oportunidad de construir un “mito”. Y surgieron varios, convergentes en sus intenciones, pero con importantes diferencias en su estructura. En todos los casos, se presenta la plaga como un “castigo”, una amonestación de la divinidad del maíz, agraviada por comportamientos que violan la norma comunitaria, por actitudes poco respetuosas con las tradiciones religiosas y el derecho consuetudinario local.

La versión que cabría considerar “estándar”, tal vez por haber trascendido del dominio oral, alcanzando registros escritos, permite una doble lectura, como muchos otros mitos. Superficialmente, el dios de la productividad, *Bada’o bzan*, se enojó con un campesino que no acataba el ritual de la cosecha y almacenaje del maíz, que se desentendía de las ceremonias pertinentes (a través de las cuales los campesinos manifestaban su contento y su gratitud a la divinidad de la abundancia, el propio *Bada’o bzan*), que incluso prescindía de honrarlo en los momentos y en los modos fijados por las tradiciones religiosas; y su castigo desmesurado consistió en las plagas de langostas que azotaron a todas las comunidades de la región durante varios años seguidos.

A un nivel más profundo, no sería tanto la negligencia del campesino, su desidia para con los ritos, lo que se penalizaría, sino su fracaso y *el fracaso de la comunidad* a la hora de resolver el “problema” que lo había buscado, y que se manifestaba en su abandono de las costumbres ceremoniales y en su displicencia ante la divinidad. El problema era de orden sentimental: el deterioro de su matrimonio y la huida de su mujer. El mito señala esa circunstancia como explicación del desatentado comportamiento del campesino, que llega a abandonar su casa para correr tras su mujer “en pleitos de abogados”. Señala también que el “problema” era conocido por todos. Sugiere que no se le había dado el tratamiento debido, que la comunidad se había decepcionado a sí misma al no hallar el modo de ahuyentarlo. Y que, ante esa incapacidad del pueblo para restablecer la armonía colectiva, la paz en su casa, el desdichado pierde la fe en los procedimientos consuetudinarios, en la comunidad toda; y se resiente su devoción, se ve abandonado por la educación que había recibido, extravía la razón... El signo de su pérdida estriba en que cierre con llave la puerta de su casa y deje el poblado; en que se enajene de su identidad y de su

cultura hasta el extremo de partir, de romper con la comunidad, de romper la comunidad. Que recurra al derecho nacional, a la ley positiva mejicana, que ande en “pleitos de abogados”, justamente los enemigos tradicionales de la “ley del pueblo”, del derecho consuetudinario indígena, es un agravante imponderable. Se ha consumado la alienación, y hasta podría hablarse de “traición”. La comunidad entera ha sido ofendida...

El castigo de *Bada'o bzan* sanciona este cúmulo de errores, esta falta de rectitud y de solicitud general y particular, este desatino comunitario e individual: la plaga afectará a todos porque todos son culpables. Sufrirá el campesino por su insolencia y por su locura, que afecta a todos sus hermanos; y sufrirán todos los ciudadanos por su incompetencia y flojera, ya que no supieron sacar a flote al campesino, restablecer la vida buena en la localidad.

La circunstancia de que otras versiones de la leyenda de la langosta “seleccionen” como causa del enojo del dios, causa de la plaga en tanto castigo, la *alteración* o *transgresión* de uno u otro de los usos sociales estratégicos, ilumina esta doble naturaleza del mito y la necesidad de atender a su dimensión educativa específica, socializadora, sin permitir que la riqueza de su horizonte “testimonial”, *descriptivo* (de ritos, ceremonias, costumbres, procesos religiosos, etc.), nos traslumbre. En Zaagocho, por ejemplo, se cuenta que la plaga sobrevino cuando la divinidad descubrió a unos viejecitos llorando: su hijo no les daba de comer. Al día siguiente, los granos de maíz se habían convertido en langostas. Toda la comunidad padeció la calamidad, porque, en tanto unidad (“somos parte de una sola mazorca, somos el maíz de una sola milpa”, dicen los versos de **Adrián Rodríguez Silva**), le hubiera incumbido detectar y resolver el *problema*, consistente en la violación de un principio fundamental dentro del entramado comunitario: el respeto a los padres y, en general, a los mayores. Padres, mayores y Ancianos son los agentes principales de la educación informal comunitaria; su sabiduría, atesorada por la experiencia, por el desempeño de los cargos, por las funciones cívicas que a lo largo de sus vidas han ido satisfaciendo rotativa y escalonadamente, por el conocimiento de los mitos y de las leyendas ‘formativas’,... les reviste de una dignidad especial.

El *mito de la riqueza*, estimado por sus exegetas como verdadera arma de la resistencia cultural indígena, prevención comunitaria contra la invasión de los modos mercantiles capitalistas, uno de los más contados e influyentes en la sierras de Oaxaca, nos sorprendió por la sutileza de sus apreciaciones, el uso continuado de la matización y de la reserva, y una cierta ambigüedad sustancial que, abriéndolo a interpretaciones diversas, flexibilizándolo, le permite escapar tanto del maniqueísmo adoctrinador que podría suponérsele, dada su temática, como de la erosión del devenir, de la modificación de los contextos históricos. En tanto “obra abierta”, que diría **Eco**, susceptible de una infinidad de usos ‘populares’, en muy diferentes ámbitos, de una constante recreación social, su relativa inconcreción, su *bella* complejidad, le ha capacitado para sortear peligros como el de el acaparamiento por una minoría intelectual o el de la fosilización ideológica.

El *mito de la riqueza* no “sataniza” al Capital: hacerlo sería faltar al respeto de muchos hombres de la comunidad. *Porque tu hermano no es estúpido, porque no puedes considerarlo así aunque haya claudicado ante las artimañas mercantilistas, tú, que lo conoces, has de admitir que el Capital, si bien dañino, no encarna meramente al Mal*. Algunos relatos lo presentan como un “ladino” (vale decir, como un mestizo astuto y embaucador), al tiempo que lo *divinizan*. En palabras de **Vogt**: “Se le describe como un ladino grande y gordo que vive debajo del suelo, posee grandes cantidades de dinero, vacas, mulas, caballos y pollos. Al mismo tiempo ostenta los atributos del rayo y la serpiente (...). Cabalga sobre un venado. Hay mitos gloriosos acerca de cómo algunos hombres han adquirido grandes riquezas en dinero y en ganado por haber ido a visitarlo a su cueva. Pero este dios, que necesita muchos trabajadores, puede también capturar a un hombre y obligarlo a trabajar en la tierra durante años, hasta que se desgasten los guaraches de hierro que le ha asignado”.

No cabe duda de que se trata de un dios sombrío, que nosotros identificaríamos como “el Capital”. Por eso *acumula*, enriquece a quien se le acerca y explota al trabajador. Por ello se le caracteriza como un ladino, como un mestizo, como un no-indio: para los pueblos indios el “mestizo” (o “ladino”) encarna *la mayor amenaza concebible*, esto es, el fin de la propiedad comunal de la tierra y del autogobierno tradicional, el fin de la Comunidad en resumidas cuentas, asesinada por la propiedad privada, los partidos políticos y las formas de organización social “extrañas”. No resulta ocioso añadir que, en otras variantes de este mito, al *bene ya*, divinidad de la riqueza, todavía se le ‘decolora’ más la piel: aparece con rasgos de hombre blanco, como ha atestiguado **Enrique Marroquín**.

Llama la atención que el mito no se resuelva de un modo trágico, que no abuse del drama. Los occidentales, de un tiempo a esta parte, hemos educado nuestra sensibilidad en el “sensacionalismo”. Pero éste no es el caso del *mito de la riqueza*: lo que nos cuenta es sencillo, casi cotidiano; la historia se despliega sin convulsiones, sin golpes de efecto, lejos de toda afectación. Pasan muy pocas cosas en este mito; y, sin embargo, los indígenas captaban su profunda significación, percibían el sentido y la palpación filosófica de cada episodio, aparentemente irrelevante. Casi nos emociona intuir que todavía subsiste un intelecto capaz de recoger el matiz, de reaccionar sin prisa y con delicadeza ante un relato nada estridente...

La versión del *mito de la riqueza* que hemos analizado, incluida en el libro *El Arco Iris Atrapado*, nos habla de un campesino insomne sorprendido por la escena que pudo capturar en la madrugada: una recua de venados, con arriero que acelera la marcha, llega finalmente al poblado y se estaciona ante la casa del rico local. El campesino

intuye que en aquella vivienda se cierra un trato, se hace un negocio. Al día siguiente, no obstante, por no hallar rastro de los animales, indicios de la visita, casi concluye que todo fue un sueño. Pero, en las noches posteriores, otros campesinos se percataron de la repetición del suceso: la recua, el arriero, el encuentro con el rico del pueblo, el trato que se cierra,... El potentado local, además, hacía ostentación de su riqueza, soleando su fortuna con una significativa asiduidad. Y un día murió. Y se extendió el convencimiento popular de que su espíritu moraba en el monte, al lado del dios de la riqueza, con quien en vida tratara. Y que cuidaba de la fauna y de la flora local, especialmente de los venados, como habían podido comprobar algunos cazadores.

No hay más argumento, no hay más 'arquitectura' narrativa. ¿Dónde reside entonces el interés? ¿Cómo discernir el significado, la intención, el objetivo *educativo*? Son las acotaciones, los comentarios que se intercalan entre episodio y episodio, las notas adyacentes, los excursos,... los que confieren significatividad a la leyenda, dotándola de una *segunda naturaleza* conceptual, filosófica. Los narradores avezados saben cambiar el semblante en esos momentos, levantar la mirada para solicitar atención, modular la voz para que el mensaje llegue a todos... Desde sus primeras palabras, el mito rehuye la explicitud y el apasionamiento demagógico en beneficio de la insinuación y de cierto distanciamiento afectivo. La "presentación" del Capital y de su Señor es una obra maestra de la ponderación y de la sensibilidad en la crítica:

"Cuentan en el pueblo que *la fortuna tiene su misterio, que el capital tiene un patrón que no es humano*; ese amo del *caudal de plata y poder* es el *bene ya'*, o sea, el señor potentado, soberano sobrenatural que vive en la montaña, en el peñasco, en la cueva o en el arroyo; *es dueño y vigilante de sitios determinados y mantiene un control sobre las cosas y los seres de tales parajes*. Donde vive el *bene ya'*, se vuelve un sitio encantado. El *bene ya'* cambia de identidad: *a veces aparece vestido de humilde campesino de la región; otros aseguran que lo han visto vestido de catrín*. Sale de día o de noche. *Los que lo han visto dicen que no es pernicioso, es generoso, amable y domina a la perfección el zapoteco y el castellano*".

El Capital no obedece meramente a los designios de un hombre o conjunto de hombres; es más complejo: "tiene su misterio", "un patrón que no es humano". Cabe representarlo como una divinidad negativa. El Capital, que no es sólo "plata", sino también "poder" ("caudal de plata y poder"), fuerza económica y política, domina directamente un área, ejerciendo un control absoluto sobre los bienes y los hombres de ese "sitio encantado". Como veremos, sale de sus dominios para "hacer visitas", pero también puede "ser visitado" en su propio territorio. En sus manifestaciones externas, aparentes, el Capital es diverso: lo puede encarnar un campesino de aspecto humilde, y sin embargo adinerado (el mito se forja en el período colonial, cuando las comunidades contemplaban importantes diferencias de fortuna entre los indígenas), o una persona elegante, bien vestida, engalanada (un "catrín"), que no parece de la región. Para satisfacer sus objetivos, el Capital se sirve de las "buenas maneras"; y aquellos que lo tratan, que giran en torno a él, de hecho lo presentan como un elemento no pernicioso, capaz de la generosidad, "amable". Además, tiene de su lado a la Cultura ("domina a la perfección el zapoteco y el castellano"); en sí mismo es Saber. Así, con esta introducción, garantiza el narrador la inteligibilidad del mito: con medios extraordinariamente sencillos, se ha expuesto toda una teoría del Capital.

A partir de aquí, la "condensación", la "concentración", se hallará entre sus rasgos más destacados. Y el mito se resuelve finalmente como un ensamblaje de críticas poderosas que operan por pinceladas sueltas, aunque plenas, rápidas pero precisas. Cabría hablar de "impresionismo" literario para este género de leyendas...

En el mito, un campesino que no logra conciliar el sueño se convierte en testigo de una de las visitas del Capital, que para en la casa de don Macario, rico incipiente. El *bene ya'* llega arriando una recua de venados ("esa recua era de por lo menos dos docenas de animales; a su paso levantaban polvo"). Esa breve referencia introduce, según Marroquín, una denuncia: "se denuncia a la ganadería, innovación económica causante de la ruptura del igualitarismo comunitario tradicional".

Pero es el personaje de don Macario quien recibe la mayor carga crítica: amigo de los comerciantes de la villa de Mitla, recibe el cargamento de plata que le trae el *bene ya'*, en esa ocasión y en las sucesivas, y exhibe su fortuna sin decoro, cada tres o cuatro meses, asoleando la plata en petates "como quien asolea maíz o café". Sus conciudadanos, que llevan una vida muy distinta, estiman que en la casa del nuevo rico vive "una serpiente con cresta de pluma dorada" —símbolo de la maldad del Capital. La avidez de don Macario, sus afanes mercantilistas, lo han separado de la Comunidad: en su casa se aloja el mal. **Mario Molina** señala que, en algunas variantes no zapotecas del mito, el *bene ya'* se asimila a la figura judeo-cristiana del diablo, de modo que, con sus reiteradas visitas, con sus constantes entregas de plata, terminaría 'endemoniando' a don Macario.

En la versión que comentamos, Macario establece con el *bene ya'* una relación de "compadrazgo": ello implica que todos los asuntos importantes de su vida quedarán a expensas de ese vínculo con el Capital; ha fundido su suerte a la del *interés*, se ha "familiarizado" con lo mercantil, vivirá literalmente bajo su protección:

"-¡Bienvenido, compadre! —exclamó don Macario en zapoteco.

- Buenas noches, compadre. Disculpe la demora, y es que uno de mis animalitos se descarrió; pero ya estoy aquí —dijo el *bene ya'* en la misma lengua.

- En buena hora, compadre; pase, su comadre nos espera con la cena.

- Gracias, compadre, pero desearía primero hacer la entrega del cargamento: son 25 animalitos con carga de plata circulante, según

pedido. Si gusta puede contar.

- Caray, compadre, de usted no se duda; pongamos la carga dentro de la casa”.

Al lado de don Macario, el propio *bene ya* se erige en objeto de la denuncia, pero siempre de un modo curiosamente ‘respetuoso’: el Capital acude de vez en cuando a los mercados comarcales (“cuando esto sucede hay afluencia de dinero y el tránsito de marchantes se desborda”), aunque prefiere la ‘opacidad’ de los tratos que cierra con los particulares (muy pocos hombres lo han podido sorprender, en esas visitas a los nuevos ricos y comerciantes). La acumulación de capital es, en efecto, “invisible”: los procesos que encumbran materialmente a un hermano de la comunidad y terminan desgajándolo de esta no son inmediatamente perceptibles. El mecanismo de la ganancia es secreto. La plusvalía no se nota: en la mercancía halla su máscara.

Hay un aspecto del mito que, en nuestra opinión, ha sido a menudo malinterpretado. El *bene ya*, aparte de su “delatadora” relación con la ganadería (una de las puntas de lanza de la penetración del capitalismo en las comunidades), se presenta, paradójicamente, como un “defensor de la naturaleza”, un “protector de la fauna y de la flora”, un “guardián ecológico”. Esta circunstancia ha confundido a **Mario Molina**, así lo creemos, que reseña sin más este lado sorprendentemente ‘bondadoso’ del *bene ya*. A nosotros nos parece, sin embargo, que el mito adelanta ya la crítica de ese “*medioambientalismo* anti-campesino”, ese “ecologismo capitalista”, que, en nombre de la *causa conservacionista*, estrecha el cerco a las comunidades, las desplaza en ocasiones, amenaza su subsistencia material, las priva de sus recursos, dificulta el aprovechamiento comunitario del bosque y de los montes, y, en definitiva, las desposee del derecho tradicional a regular su integración en el ecosistema; y todo ello para alentar negocios capitalistas, ecoturísticos a menudo, bioprospectivos cada vez más, como han analizado **Ana Esther Ceceña** y **Joaquín Giménez Héau**, entre otros.

El mito indica que el *bene ya* cuida de los venados del monte y los protege de los cazadores; que, después de su muerte, el espíritu de don Macario lo acompaña en esa tarea. Pero se sobreentiende que actúa así para explotarlos por su cuenta, en sus recuas por ejemplo, para ‘domesticarlos’ con mentalidad de ganadero, impidiendo a los humildes campesinos que completen su dieta con un poco de carne de caza. Otras variantes del mito presentan a la *divinidad negativa* impidiendo que se abran brechas o se construyen carreteras en sus dominios, lo que podría resultar plausible desde un purismo *conservacionista*, pero cabe suponer que, con ello, pretende obstruir la comunicación entre los indígenas, para mantenerlos en su marginación y aislamiento, y en los mitos se le reprocha la mortalidad que provoca al forzar a los campesinos a peligrosas rutas alternativas, como la vía Oaxaca-Ixtlán-Tuxtepec. También se dice en las leyendas que extravía a los indígenas cuando se internan en el bosque para aprovisionarse de leña, que esconde ovejas y cabras de las comunidades,...

Se trata, en resumidas cuentas, así lo estimamos nosotros, del Capital que se apodera del monte, del bosque, de la naturaleza; y que esgrime argumentos *ecologistas* para “limpiar” de indígenas y de usos indígenas sus propiedades, actuales y futuras. Se trata del Capital y de sus proyectos de *explotación* de la naturaleza, enfrentado a unos campesinos que *vivían en ella*, que son parte de ella. Un Capital que, para predicarse “amable”, “generoso”, “no pernicioso”, oculta sus afanes depredadores tras la fraseología educada de la *conservación del medio ambiente*, de la *protección del ecosistema*...

El *mito de la riqueza*, protagonista excepcional de la educación comunitaria mesoamericana, constituye –en esto el acuerdo es absoluto– un recurso privilegiado en la lucha contra las fuerzas económico-sociales y político-ideológicas ‘universalistas’, capitalistas, que procuran desmantelar el *localismo* indígena, un localismo comunero y democrático. Así lo ha considerado, valga el ejemplo, **Molina Cruz**:

“El mito de la riqueza (...) arranca de una resistencia, de un debate por recuperar espacios, más cuando todo un sistema de vida forcejea en un tránsito difícil que lo va sepultando. Ante el peligro inminente del abandono de la tierra, por andar en pos del metal o del billete que no se come, la agricultura tradicional era la forma más humana de ganarse la vida, aun cuando ese ejercicio esté lleno de sacrificios. Por el contrario, el dinero derriba valores, da poder y, en consecuencia, genera la desigualdad, estropea cualidades éticas y somete a los seres humanos a la esclavitud, a la pobreza.

La amenaza de un sistema de poder frente a una cultura en decadencia dio origen al mito de la riqueza, una postura legítima, apologetica de los ancestrales derechos a elegir la forma de vivir. El conflicto iniciado en la colonia se fue acentuando con la decadencia de los servicios comunitarios y la falta de respeto a la madre naturaleza. El mito de la riqueza se contó en todos los hogares, bajo todos los tejados de las comunidades. Se trataba de detener ese viento que pone de cabeza una economía sustentada y equilibrada como el trueque -el *gwzon* de ayuda mutua-, economía que fue apagándose por la intromisión de la política capitalista; a partir de entonces surge el trabajo asalariado y con ello mucha gente indígena es explotada y miserable.

El *gwzon* [nosotros hemos escrito “gozona”], como método horizontal de trabajo, permitió la justicia y la igualdad, una labor colectiva donde nadie explota a nadie. El medio pedagógico de nuestros abuelos para advertir de los males que conlleva la riqueza fue la ‘oralitura’, un recurso de enseñanza para contrarrestar ideologías extrañas y ajenas, quizás un intento de evitar lo inevitable. La ‘oralitura’, independientemente de ser un recurso recreativo de los pueblos indígenas, se adapta a los intereses de su contexto, pues parte de una realidad y de un hecho social concreto”.

De una forma llana y sintética, **E. Marroquín** redundó en la misma idea, que hemos hecho nuestra sin ambages: “El mito fue forjado por los oprimidos y cumple indudables funciones de resistencia cultural”.

El motivo del “maíz que llora” aparece en una infinidad de relatos, leyendas, historias,... Lo mismo que el mito de

la riqueza, sigue formando parte del repertorio temático de la educación comunitaria indígena. En todos los casos, supone la idea del que también el maíz “tiene corazón”. En *Primeras interpretaciones...* se recoge una escena a la que asistimos repetidas veces por los caminos de Juquila: una madre regaña a su hijo por no recoger del suelo un grano de maíz, un grano que *está llorando*:

“A mediados del siglo XX, la educación comunitaria tenía presente al maíz como grano sagrado. Si todas las cosas tienen corazón, ¿cómo no lo va a tener el maíz? En la cultura zapoteca todos los elementos de la naturaleza tienen corazón, así sean vegetales o minerales, todos sienten y resienten el trato que se les da.

De niño, cuando mi madre me llevaba por las culebreadas veredas del pueblo, recuerdo perfectamente la orden y la explicación que diera sobre el maíz tirado en el camino:

“- ¡Levanta ese maíz! ¿No ves que está llorando? A alguien se le debió de haber caído anoche. El maíz es sagrado, no debe estar tirado, es el grano que nos sustenta. Si lo desdeñas a tu paso, nunca más se acumulará en tu casa y vivirás triste por haberlo despreciado.

El maíz tiene corazón y se da cuenta; aprende a recogerlo. El frijol también tiene vida, son dos cosas que debes valorar. Recuérdalo siempre, hijo. Apresúrate a levantarlo cuando lo veas en tu camino”.

La gente de estos rumbos lleva ese concepto. Cuando encontramos tirado un grano de maíz lo levantamos y lo limpiamos antes de guardarlo en el bolsillo”.

Pero, ¿por qué llora el maíz? Una interpretación predominantemente *culturalista* insiste en su carácter sacro, en su papel religioso, simbólico, que lo ha convertido en objeto de veneración, de modo que lloraría por ‘desatención’, por ‘abandono’, por menoscabo de su dignidad y pérdida del debido respeto,... Lloraría por una *afrenta*. Sin embargo, muchos relatos sugieren que el maíz *no es tan egoísta* y, de hecho, llora por la Comunidad, por la *unidad* eco-social del pueblo indio. Podríamos sostener, con un juego de palabras grato a **Baudelaire**, que el maíz *piensa y siente por la comunidad* y en ocasiones se aflige. Piensa y siente por la comunidad, y llora por lo que descubre...

Me cuenta Felipe Francisco una leyenda de Juquila Vijanos, en la que el maíz también llora. Su origen data de los años convulsos de la Revolución, que en Oaxaca se desfiguró notablemente y ha sido recordada como tiempos de violencias y atropellos, de caos y de desórdenes sin par. Los ciudadanos de Juquila, ante el cariz que tomaban los acontecimientos, y los rumores insistentes acerca de una ocupación del pueblo por una u otra facción, decidieron en asamblea abandonar la localidad. No tendrían tiempo de recoger la cosecha, pues estimaban que sus vidas corrían peligro. Marcharon al amanecer, sin despedirse de sus milpas. Unas semanas después la aldea seguía sin ocupar; y el maíz sin cosechar. Unos mercaderes que caminaban por una brecha próxima a los sembrados oyeron en cierta ocasión unos sonidos estremecedores: les pareció que una criatura, o un animal en todo caso, gemía desesperadamente. Escalaron una ladera y se asomaron a la milpa: era el maíz, todo el maíz, el que lloraba. Cuenta Felipe que no lloraba por el ‘retraso’ en la recolección, cosa habitual en otros años por este o aquel motivo. No lloraba por sentirse “inútil”, lo cual no era cierto, pues la madre tierra tiene sus modos de ‘recuperar’ aquello que los hombres rehúsan –de hecho, los campesinos de Juquila *nunca* recolectaban toda la parcela, *nunca* recogían toda la cosecha: dejaban una buena parte del maíz en sus mazorcas, para libre uso de los pájaros, los demás animales, las otras fuerzas de la naturaleza... Insiste Felipe en que el maíz lloraba por la marcha de los hombres, que significaba la *muerte* de la comunidad; lloraba porque sabía que para un indígena no había tragedia mayor que el *desplazamiento*. Sin los hombres, la milpa era también un muerto viviente, un cadáver a la intemperie. El maíz lloraba *por todos*, por *el todo de la comunidad* mutilada. Dicho de otra forma: la comunidad entera lloraba *en* el maíz...

Un sistema educativo informal que ha convertido los mitos del maíz en compendio de una filosofía; que ha repetido hasta la saciedad, por la boca de sus leyendas, de sus rituales, de sus representaciones, algo muy importante, recordado con toda sencillez por **Alicia Aguilar Castro**: “De la semilla del maíz nace nuestra cultura”, debió sufrir como un ultraje el establecimiento, a partir de los años 60, de las tiendas rurales campesinas Conasupo, que llevaban maíz subsidiario y de mala calidad a las comunidades, provocando el abandono de su cultivo en muchas laderas productivas de la Sierra. Cabe sorprender, en esa medida “paternalista”, una estrategia para debilitar la cultura ancestral agrícola, pues atentaba contra la característica tradicional de convivencia con la tierra y empujaba hacia el consumo y la emigración. Este maíz extraño, que se trasvasaba con prisa, sin ceremonias ni rituales, cuyos granos esparcidos en la descarga eran barridos por el personal de Conasupo como se barre cualquier basura, ante los ojos angustiados de la población mayor, probablemente llorara *ya sólo por él...*

¿Y qué decir del maíz “modificado” de nuestros días, aparte de que ya no puede llorar, pues la *ingeniería genética* le ha suprimido también esa capacidad?

Dentro de la serie de los rituales, hay uno que expresa admirablemente el optimismo vital de los pueblos indios, su actitud esencialmente *positiva* ante los avatares de la existencia: el *ritual del Cho’ne*, que procura alejar la muerte del hogar.

Cabe la posibilidad de que el cristianismo no haya conseguido *dramatizar* la muerte tanto como hubiera deseado en el ámbito de las comunidades, y que subsista ahí una concepción menos lacrimógena del desaparecer. La naturalidad con que el indio afronta los sucesos más terribles de la existencia, esa energía que extrae de la

organización colectiva de la vida, alimentada por la educación comunitaria, se expresa en sus ritos funerarios. Reparar en ellos puede ayudarnos a comprender mejor la obstinación de su *resistencia* secular, su manera de *vivir la insumisión* como principio cotidiano, a pesar de la fortaleza del Enemigo, de su voracidad sanguinaria, del monto de desaparecidos, torturados, encarcelados...

Los indígenas de Cajonos estiman que, mientras continúen en el hogar las pertenencias del difunto, ni este descansará como se merece ni los vivos podrán librarse de su recuerdo opresivo. Mientras en la casa algo 'hable' de él, su espíritu seguirá rondando a los moradores, sin nada bueno que aportarles. Por eso, en la noche del entierro, el petate en el que el familiar expiró se convierte en una bolsa grande, y en él se depositan las pertenencias del fallecido: ropa, huaraches, sombrero, cobija, ceñidor, pañuelo, gabán,... Solo se conservan los instrumentos agrícolas, como el machete y la coa. Mientras se introducen estos objetos en el petate, se habla al espíritu del muerto, con buenas palabras. Se le asegura que en vida se le quiso, y no poco; pero que ahora debe hacer el favor de dejar en paz a los vivos y no interferir más en sus cosas... Hecho el "equipaje", amarrado con el mecapal del propio difunto, regado todo con mezcal y ahumado con incienso, se pide a una persona no familiar, un borracho o un vago preferiblemente, que tire el bulto fuera del pueblo, y que no regrese a casa. Se le regalará licor o se le pagará por el servicio, pero se le instará a que dé un largo rodeo, busque el punto por donde nace el sol y, sobre todo, bajo ninguna excusa regrese al domicilio del finado. Al *Cho'ne* se le prende fuego y, como está prensado, tarda días en consumirse.

Mientras tanto, los familiares celebran rituales para 'desprenderse' de la muerte, entre ellos el del "lavado de ropa", que se efectúa en las afueras del pueblo, en un arroyo, manantial o incluso en el propio río. Marchan en peregrinación y permanecen hasta la tarde, lavando y secando la ropa, "limpiándose" también ellos, eliminando todas las 'adherencias' de la muerte. Al medio día una comisión del pueblo les trae alimentos, normalmente tortillas de maíz y frijoles fritos.

El énfasis en la necesidad de "alejar" la muerte, así como la exigencia de una "purificación" tras el entierro del ser querido, testimonian un vitalismo radical, una primacía absoluta de los valores de la vida, de una vida que se desea alegre, no contaminada por los efluvios malsanos del recuerdo doloroso. No se cancela el duelo; pero se rechaza la idea de una *permanencia* en su seno. Y, sobre todo, se repara en los vivos, en los afectados por la pérdida, en sus necesidades, en su restablecimiento anímico, en lo que precisan para seguir adelante... Para evitar que se hundan en una tristeza paralizadora, porque la comunidad los sigue necesitando firmes y resueltos, se borran a conciencia las huellas de la muerte y del difunto.

La influencia social efectiva de los mitos y de los rituales en todas partes desfallece, como signo de la postración de la educación comunitaria, que no puede competir exitosamente con la Escuela, con los medios de comunicación, con los patrones de comportamiento introducidos en los pueblos por los "profesionistas", etc. En esa competencia tiene las de perder, porque desde la base material de la existencia, desde el ámbito económico, le llegan solicitudes, requerimientos, que no puede contemplar. La generalización de las relaciones sociales capitalistas (uso constante del dinero, asalarización, multiplicación de los intercambios comerciales, privatizaciones,...) la convierten en disfuncional, contradictoria, *retrógrada*. Las tendencias económicas y sociales contemporáneas, tal y como influyen en la organización socio-política de las comunidades indígenas, con la intromisión interesada de los poderes estatales y federales, tienden a consagrar la hegemonía de la Escuela, relegando la educación comunitaria a un segundo plano *residual*.

En este contexto, muchos mitos y leyendas se pierden o se transcriben atendiendo a criterios de deformación sistemática. Las ceremonias y los rituales se folclorizan, se frivolizan, como ha ocurrido con la *Danza de los Huenches*, danza sagrada del maíz degradada en dramatización chusca. Leyendas como la de *las rocas guardianes* no despiertan otro interés que el del inventario, el de la recolección de exotismos venerables; muy poco dicen ya a los indígenas de hoy. Procedimientos religioso-curativos tradicionales como el del *temascal* cambian de naturaleza y hasta de nombre; etc., etc., etc.

Somos concientes de que, con este trabajo, estamos entonando un Réquiem, queda claro que desde la simpatía. *Réquiem por la Educación Comunitaria Indígena...* Corresponde a la Escuela contemporánea perseverar en su crimen histórico: el exterminio sistemático del "hombre oral", la aniquilación de las "culturas de la oralidad", con todos los valores que comportaban: pacifismo mediante la evitación de la abstracción, reforzamiento del vínculo comunitario y resistencia al individualismo occidental, derecho consuetudinario anti-despótico, etcétera, como se ha señalado desde los estudios de **W. Ong** y **Lauria**.

3) MISERIA DEL INTERCULTURALISMO

Contra la voluntad de resistencia de las educaciones comunitarias no-escolares, la administración occidental de la educación promueve y difunde "pedagogías blancas interculturales". En el contexto de la actual globalización capitalista y de la occidentalización acelerada de todo el planeta, tal "interculturalismo" se resuelve como "monoculturalismo"... Se produce una disolución de la Diferencia (educativa, cultural, psicológica) en Diversidad, inducida por la escolarización forzosa de todo el planeta, que desmantela o neutraliza las modalidades educativas no-escolares, y por la difusión de una ideología 'intercultural' de raíz cínica, que presenta la Escuela como

vehículo de un *diálogo* entre civilizaciones.
Hablo de cinismo intercultural occidental por cinco razones:

1) ***La Escuela no es un árbitro neutral en el choque de las culturas, sino componente de una de ellas, las más expansiva: Occidente, juez y parte. La Escuela es la cifra, el compendio, de la civilización occidental.***

La Escuela, como fórmula educativa particular, una entre otras, hábito relativamente reciente de solo un puñado de hombres sobre la tierra, no se aviene bien con unas culturas (indígenas) que exigen la informalidad y la interacción oral comunitaria como condición de su producción y de su transmisión. La Escuela solo podría desnaturalizar, violentar, amputar, tergiversar, en el caso que hemos elegido como ejemplo, el legado cultural zapoteco. Convertir la cultura zapoteca en “asignatura”, “materia”, “currículum”, “objeto de examen”, etc., es asestarle un golpe de muerte. Probablemente, se le haría más daño que con la exclusión actual... Por la Escuela *no caben*, en modo alguno, las cosmovisiones indias, debido a la *desemejanza estructural entre la cultura occidental y las culturas indígenas*. Una cultura *es* también sus modos específicos de producirse y socializarse. *Desgajar los contenidos de los procedimientos equivale a destruirla*. Resulta patético, aunque explicable, que la intelectualidad indígena no haya tomado conciencia de ello; y que, en lugar de luchar por la restauración de la educación comunitaria, se haya arrodillado ante el nuevo ídolo de la Escuela occidental, viendo meramente el modo de verter en ella unos contenidos culturales ‘desvitalizados’, ‘positivizados’, ‘reificados’, gravemente falseados por la circunstancia de haber sido arrancados de los procedimientos tradicionales que le conferían la plenitud de su sentido, la hondura de su significado.

La *leyenda zapoteca de la langosta*, por ejemplo, tan henchida de simbolismos, se convierte en una simple historieta, en una serie casi cómica, si se ‘cuenta’ en la Escuela; y en un insulto a la condición india si, además, la relata un “profesor”. La *leyenda de la langosta* solo despliega el abanico de sus enseñanzas si se narra en una multiplicidad ordenada de espacios, que incluyen la milpa, el camino y la casa, siempre en la estación de la cosecha, si se temporiza adecuadamente, si se va desgranando en un ambiente de trabajo colectivo, en una lógica económica de subsistencia comunitaria, si parte de labios hermanos, si se cuenta con la voz y con el cuerpo... El *mito de la riqueza*, que encierra una inmensa crítica social, y puede concebirse, por la complejidad de su estructura, como un “sistema de mitos”, se dejaría leer como una tontería si hubiera sido encerrado en una unidad didáctica. Convertir el *ritual del Cho’ne* en objeto de una pregunta de examen constituye una vileza, una profanación, un asalto a la intimidad.

2) ***No es concebible un individuo 'con dos culturas', por lo que en la Escuela se privilegiará la occidental reservando espacios menores, secundarios, a las restantes (danzas, gastronomía, leyendas,...)***. Los alumnos serán espiritualmente *occidentalizados* y solo se permitirá una expresión superficial, anecdótica, folklorizada, de sus culturas de origen.

La educación “bicultural” no es psicológicamente concebible. De intentarse en serio, abocaría a una suerte de esquizofrenia. En ninguna subjetividad humana caben dos culturas. El planteamiento meramente “aditivo” de los defensores de la interculturalidad solo puede defenderse partiendo de un concepto restrictivo de “cultura”, un concepto positivista, descriptivista, casi pintoresquista. Decía **Artaud** que la cultura es un nuevo órgano, un segundo aliento, otra respiración. Y estaba en lo cierto: el bagaje cultural del individuo impregna la totalidad de la subjetividad, determina incluso el aparato perceptivo. Por utilizar un lenguaje antiguo, diríamos que la cultura es alma, espíritu, corazón,... Y no es concebible un ser con dos corazones, con dos percepciones, con un hálito doble. La educación “bicultural” se resolvería, en la práctica, *como hegemonía de la cultura occidental*, que sería verdaderamente interiorizada, apropiada, ‘encarnada’ en el indígena; y, desde ahí, desde ese sujeto mentalmente colonizado, *como apertura 'ilustrativa', 'enciclopedística', a la cultura étnica*, disecada en meros “contenidos”, “informaciones”, “curiosidades”,...

La posibilidad contraria, una introyección de la cultura indígena y una apertura “ilustrativa” a la cultura occidental no tiene, por desgracia, los pies en esta tierra. No existe el menor interés administrativo, político o económico, en una escolarización que no propenda las “disposiciones de carácter” y las “pautas de comportamiento” requeridas por la expansión del capitalismo occidental, que no moldee los llamados ‘recursos humanos’ de cara a su uso social reproductivo, bien como *mano de obra* suficientemente cualificada y disciplinada, bien como *unidad de ciudadanía* sofocada por los grilletes del Estado de Derecho liberal (obligaciones cívicas, pulsión al voto,...). Y no debemos olvidar que la “pedagogía implícita” portada por la Escuela moderna *en tanto escuela* (por la mera circunstancia de *exigir* un recinto, un horario, un profesor, un temario, una obediencia,...), su “currículum oculto” es, a fin de cuentas, Occidente –las formas occidentales de autoridad, interacción grupal, comportamiento reglado en los espacios de clausura, administración del tiempo, socialización del saber,...

3) ***Existe una incompatibilidad estructural entre el sujeto urbano occidental (referente de la Escuela) y los demás tipos de sujetos –indígena, rural-marginal, gitano,...*** Los segundos serán “degradados” y el primero “graduado”: de una parte, el *fracaso escolar* o la asimilación virulenta; de otro, el *triunfo en los estudios* y un posicionamiento en la escala meritocrática.

No hay ‘comentarista’ de la Escuela que no esté de acuerdo en que, tradicionalmente, se le ha asignado a esta institución una función de *homogeneización social y cultural* en el Estado Moderno: “moralizar” y “civilizar” a las *clases peligrosas* y a los *pueblos bárbaros*, como ha recordado **E. Santamaría**. Difundir los principios y los valores de la cultura ‘nacional’: he aquí su cometido. Nada más *peligroso*, de cara al orden social y político mejicano, que los pueblos indios, con su historia centenaria de levantamientos, insurrecciones, luchas campesinas,... Nada más *bárbaro e incivilizado*, en opinión de muchos, que las comunidades indígenas, con su “atraso” casi ‘voluntario’, su auto-segregación, su endogamia, su escasa simpatía circunstancial por los ‘desinteresados’ programas de desarrollo que les regala el gobierno, sus creencias “supersticiosas”, su religiosidad “absurda” y “disparatada”, sus curanderos, sus brujos, la “manía” de curarlo todo con unas cuantas hierbas, su ínfima productividad, su “torpe” dicción del castellano, su “pereza” secular, su “credulidad” risible,... Nada más alejado de la “cultura nacional”, construcción artificial desde la que se legitima el Estado Moderno, que el apego al poblado, la fidelidad a la comunidad, la identificación “localista” de las etnias mejicanas, enemigas casi milenarias de toda instancia estatal fuerte y centralizada, como señalara Whitecotton. Si hay una palabra capaz de aglutinar a las 56 etnias de la Federación bajo una misma bandera y al son de un único tambor -Carmen Cordero lo ha señalado reiteradamente-, ésta es “autonomía”, entendida como preservación de las formaciones culturales específicas y salvaguarda de los modos tradicionales de organización política y jurídica. La Escuela habrá de hallarse *muy en su casa* ante este litigio entre contendientes disparejos, habrá de sentirse *muy útil* enfrentando al más débil, pues para ese género de “trabajos sucios” fue inventada...

4) *Se parte de una lectura previa, occidental, de las otras culturas, siempre simplificadora y a menudo tergiversadora*. Late en ella el complejo de superioridad de nuestra civilización; y hace patente la miopía, cuando no la malevolencia, de nuestros científicos y expertos.

No es “la Cultura” la que circula por las aulas y recalca en la cabeza de los estudiantes; sino el resultado de una “discriminación”, una inclusión y una exclusión, y, aún más, una posterior *re-elaboración pedagógica* y hasta una *deformación* operada sobre el variopinto crisol de los saberes, las experiencias y los pensamientos de una época (conversión del material en “asignaturas”, “programas”, “libros”, etc.). El criterio que rige esa “selección”, y esa “transformación” de la *materia prima cultural* en discurso escolar (‘currículum’), no es otro que el de favorecer la adaptación de la población a los requerimientos del aparato productivo y político vigente –vale decir, sancionar su *homologación* psicológica y cultural...

Hay, por tanto, como ha señalado **González Placer**, un conjunto de “universos simbólicos” (culturales) que la Escuela tiende a desgajar, dismantelar, deslegitimar y desahuciar, como, por ejemplo, el de las comunidades indígenas latinoamericanas, el del pueblo gitano, el del subproletariado de las ciudades, o el arrostrado en Europa por la inmigración musulmana,... Con el patrimonio cultural de los pueblos indios, la Escuela intercultural mejicana sólo puede hacer dos cosas, como ya hemos apuntado: desoírlo, ignorarlo y sepultarlo mientras proclama cínicamente su voluntad de protegerlo; o “hablar en su nombre”, *subtitularlo* interesadamente, esconder sus palabras fundadoras y sobrescribir las adyacentes, sometiéndolo para ello a la selección y deformación sistemáticas inducidas indefectiblemente por la estructura didáctico-pedagógica, curricular y expositiva, de la Escuela moderna... Por último, ‘oferta’ este *engendro* –o casi lo ‘impone’– a unos indígenas escolarizados que, normalmente, manifiestan muy poco interés por toda *remisión* a sus orígenes, una remisión *interesada e insultante*. En ocasiones, como subrayaba **Dolores Juliano**, la cultura de origen se convierte en una *jaula* para el hijo del emigrante, un factor de enclaustramiento en una supuesta “identidad” primordial e inalterable. Actúa, por debajo de esta estrategia, un *dispositivo de clasificación y jerarquización de los seres humanos*...

5) *En la práctica, la Escuela “trata” la Diferencia, con vistas a la gestión de las subjetividades y a la preservación del orden en las aulas (Larrosa)*. El estudiante ‘extraño’ es percibido como una amenaza para el normal desarrollo de las clases; y por ello se atienden sus señas culturales, su especificidad civilizatoria -para prevenir y controlar sus manifestaciones disruptivas.

La *hipocresía* y el *cinismo* se dan la mano en la contemporánea racionalización “multiculturalista” de los sistemas escolares occidentales. **Jorge Larrosa** ha avanzado en la descripción de esa doblez: “Ser ‘culturalmente diferente’ se convierte demasiado a menudo, en la escuela, en poseer un conjunto de determinaciones sociales y de rasgos psicológicos (cognitivos o afectivos) que el maestro debe ‘tener en cuenta’ en el *diagnóstico de las resistencias* que encuentra en algunos de sus alumnos y en el diseño de las prácticas orientadas a romper esas resistencias”. En países como México, donde porcentajes elevados de estudiantes, por no haber claudicado ante la ideología escolar y por no querer “implicarse” en una dinámica educativa tramada *contra ellos*, son todavía capaces de la rebeldía en el aula, del ludismo, del disturbio continuado, etc., estas tecnologías para la atenuación de la “resistencia”, del atributo psicológico *inclemente* atrincherado en alguna oscura región del carácter, cobran un enorme interés desde la perspectiva de los profesores y de la Administración...

La “atención a la diferencia” se convierte, pues, en un sistema de adjetivación y clasificación que ha de resultar útil al maestro para vencer la ‘hostilidad’ de éste o aquél alumno, de ésta o aquella minoría, de no pocos indígenas y demasiados subproletarios. Más que ‘atendida’, la Diferencia es *tratada* -a fin de que no constituya un escollo

para la normalización y adaptación social de los jóvenes. “Disolverla en Diversidad”: eso se persigue... Las Escuelas del “multiculturalismo” atienden la Diferencia en dos planos: un *trabajo de superficie* para la ‘conservación’ del aspecto externo de la Singularidad -formas de vestir, de comer, de cantar y de bailar, de contar cuentos o celebrar las fiestas,...-, y un *trabajo de fondo* para aniquilar sus fundamentos psíquicos y caracteriológicos -otra concepción del bien, otra interpretación de la existencia, otros propósitos en la vida,... La “apertura del currículum”, su vocación ‘interculturalista’, tropieza también con límites insalvables; y queda reducida a algo *formal*, meramente *propagandístico*, sin otra plasmación que la permitida por áreas irrelevantes, tal la música, el arte, las lecturas literarias o los juegos -aspectos *floklorizables*, *museísticos*... Y, en fin, la apelación a la “comunicación” entre los estudiantes de distintas culturas reproduce las miserias de toda *reivindicación del diálogo* en la Institución: se revela como un medio excepcional de ‘regulación’ de los conflictos, instaurado despóticamente y pesquisado por la ‘autoridad’, un ‘instrumento pedagógico’ al servicio de los fines de la Escuela...

Todo este proceso de “atención a la diferencia”, “apertura curricular” y “posibilitación del diálogo”, conduce finalmente a la elaboración, por los aparatos pedagógicos, ideológicos y culturales, de una *identidad personal y colectiva*, unos *estereotipos* donde encerrar la Diferencia, “con vistas a la fijación, la buena administración y el control de las subjetividades” (Larrosa). El estereotipo del “indio bueno” compartirá banco con el estereotipo del “indio malo”, en esta *comisaría* de la educación vigilada y vigilante. El éxito de la Escuela multicultural en su ofensiva anti-indígena dependerá del doble tratamiento consecuente... De este modo, además, se *familiariza lo extraño* (“la inquietud que lo extraño produce -anota el autor de *¿Para qué nos sirven...?*- quedaría aliviada en tanto que, mediante la comprensión, el otro extranjero habría sido incorporado a lo familiar y a lo acostumbrado”) y nos fortalecemos, consecuentemente, en nuestras propias convicciones, dictadas hoy por el Pensamiento Único.

Sucediendo al “asimilacionismo clásico” (que, en México, valga el ejemplo, no modificaba los ‘currícula’ a pesar de la escolarización de los indígenas; y situaba su horizonte utópico, su límite programático, en la organización de ‘clases particulares *de apoyo*’ o ‘programas complementarios *de ayuda*’, etc., sin alterar el absoluto eurocentrismo de los contenidos, ‘idénticos’ y ‘obligatorios’ para todos), tenemos hoy un “asimilacionismo multiculturalista” que produce, no obstante, incrementando su eficacia, *los mismos efectos*: occidentalización y homologación psicológico-cultural por un lado, y exclusión o inclusión socio-económica por otro... **Desmitificado, el multiculturalismo se traduce en un asimilacionismo psíquico-cultural que puede acompañarse tanto de una inclusión como de una exclusión socio-económica.** El material humano psicológica y culturalmente ‘asimilado’ (diferencias diluidas en diversidades) puede resultar aprovechable o no-aprovechable por la máquina económico-productiva. En el primer caso, se dará una “sobre-asimilación”, una “asimilación segunda”, de orden socio-económico, que hará aún menos ‘notoria’ la “diversidad” arrastrada por el inmigrante (asunción de los símbolos y de las apariencias occidentales). En el segundo caso, la asimilación psicológico-cultural se acompañará de una segregación, de una exclusión, de una marginación socio-económica, que puede inducir a una potenciación compensatoria -como “valor refugio”, decía **Provansal**- de aquella ‘diversidad’ resistente (atrincheramiento en los símbolos y en las apariencias no-occidentales, a pesar de la sustancial y progresiva ‘europeización’ del carácter y del pensamiento).

4) PEDAGOGÍAS BLANCAS DEMOFASCISTAS

La forma de Escuela que se globaliza, fragua del “policía de sí mismo” en tanto figura de la Subjetividad Única, responsable de la aniquilación de la otredad educativa, aparece como el punto de desenlace del reformismo pedagógico moderno. La hemos denominado *demofascista*, y ello nos lleva a plantear la relación entre Fascismo y Democracia...

La historia de las ideas ha conocido tres formas de definir el Fascismo desde la arena de la Democracia

Son estas:

1) La historiografía liberal (ejemplificada por **Momsem**) sostuvo que *el Fascismo era lo contrario de la Democracia*, una especie de aberración enterrada en el pasado y que respondió a causas muy concretas, casi ‘endémicas’, que se conjugaron en Alemania e Italia de un modo meramente coyuntural. Se sobrevaloraba el papel de los líderes (**Hitler**, **Mussolini**) y se sugería que el monstruo habitaba *fuera*, que bastaba con consolidar el Estado de Derecho para mantenerlo a raya.

2) Desde la sociología y la politología marxistas (**Poulantzas**, entre otros) se alegó que *Fascismo y Democracia eran dos cartas que la oligarquía, la clase dominante, podía poner encima de la mesa, una u otra, según le conviniera*. En tiempos de bonanza, se prefiere la carta democrática, a través de la cual se embauca mejor a la población; en tiempos de crisis (penuria, conflictividad social, luchas obreras,...), se recurre a la carta fascista. Se recordaba, contra la tesis liberal, que **Hitler** alcanzó el poder por vía democrática. Trabajos de sociología empírica, obras posteriores como la de **Goldhagen** (*Los verdugos voluntarios de Hitler. Los alemanes corrientes*

y el Holocausto) o **Browning** (*Gentes de lo más normal*), revelaron la participación de personas de todas las edades, todos los oficios, todas las clases sociales... en la persecución de los judíos, muy a menudo sin ser *nazis*, ni funcionarios, sin alegar “obediencia debida”... 'Buenas personas', 'gentes normales', que destruyeron, torturaron y mataron voluntariamente... No fueron alienadas o manipuladas por la administración fascista: quisieron el fascismo, lo amaron; respaldaron y aplaudieron a **Hitler** porque de algún modo expresaba sus sentimientos. En la misma línea se expresaron **H. Arendt** y **P. Levi**, en dos obras inquietantes (*Eichmann en Jerusalem*, *Los salvados y los hundidos*).

3) En medios filosóficos y literarios se ha fraguado una tercera interpretación, que suscribimos: *el Fascismo, si bien de nuevo cuño, es el destino de la Democracia*. Auschwitz es la verdad, el “telos”, de nuestros regímenes democráticos. La democracia liberal desemboca en una forma actualizada de fascismo: el demofascismo. Desde la Teoría Francesa (**Foucault**, **Deleuze**,...) y la Escuela de Frankfurt (**Adorno**, **Benjamin**) se han aportado argumentos para fundamentar este diagnóstico: liberalismo, fascismo y estalinismo parten de un mismo fondo filosófico, conceptual, epistemológico (concepto 'cósico' de la Verdad, Minoría Esclarecida encargada de rescatarla, Labor de Misionerismo Social para llevar esa verdad a unas masas que se consumen en la ignorancia, fines sublimes que justifican cualquier medio, indiferencia ante el dolor empírico del individuo, Proyecto Eugenésico encaminado a la forja del Hombre Nuevo, “reificación” de la población, teleologismo explícito o implícito, etc.), y recurrieron de hecho a los mismo procedimientos (orden del discurso, escuelas, cárceles,...). Hijos los tres de la Ilustración, liberalismo, fascismo y estalinismo remitían, en último término, al legado greco-cristiano y podían reconocer en **Platón** una de sus fuentes mayores. En *Por qué hay que estudiar el Poder*, **Foucault** desbrozó las vías para esta desmitificación del liberalismo; y, en *Contra la Razón destructiva*, **E. Subirats** adelantaba el concepto de un “fascismo democrático”, que compartía rasgos decisivos con los fascismos históricos.

El demofascismo como avance desde lo antiguo: rasgos heredados e innovaciones

El *demofascismo* comparte dos características con los fascismo históricos: expansionismo (¿no estamos ya en la III Guerra Mundial?) y docilidad de las poblaciones (ausencia de crítica interna, de oposición, de resistencia significativa). Como en tiempos de **Hitler** o **Mussolini**, las potencias occidentales invaden países para apropiarse de sus fuentes de energía, materias primas y recursos estratégicos, o por motivos geo-estratégicos y político-ideológicos. Como ayer, la ciudadanía mira a otra parte, o mira de frente y aplaude las carnicerías...

Sin embargo, el fascismo democrático arroja rasgos propios, que lo distinguen del fascismo histórico, y que hallan un eco privilegiado en la escuela, en la forma de educación administrada que le corresponde:

1) Una clara preferencia por las formas simbólicas, lingüísticas, psicológicas... de dominación, en detrimento del recurso a la violencia física represiva. En algún sentido, el poder pretende *invisibilizarse*, y para ello se despliega un orden de la violencia simbólica, vinculado a lo que se ha llamado Aparatos Ideológicos del Estado (Medios de Comunicación, Partidos, Sindicatos, Escuelas,...).

2) Allí donde el poder no se puede invisibilizar, las figuras de autoridad se *dulcifican* (empresarios que facilitan el acceso a la vivienda, o viajes de vacaciones, a sus empleados; funcionarios de prisiones con formación socio-psico-terapéutica, que sustituyen al tradicional carcelero 'sádico'; policía *de proximidad*, que ayuda cotidianamente a la población; profesores 'alumnistas', reformistas, que gestionan el aula desde la simpatía, ganándose el aprecio de sus víctimas,...)

3) Transferencia al oprimido de una parte de las prerrogativas del opresor, de modo que se haga factible la auto-coerción (trabajadores a los que se les regala acciones de la empresa, para que se sientan *patronos de sí*; “módulos de respeto” en las cárceles, de manera que los problemas de la convivencia se resuelvan a través de asambleas, tal en un ejercicio de auto-gestión, en ausencia del funcionario, actuando los presos como *carceleros de sí mismos*; “colaboración ciudadana” con la policía, erigiendo a la gente en vigilante y denunciante de sí misma; alumnos que ejercen de *auto-profesores*, incluyendo temas de su agrado en los temarios, dándose las clases, evaluándose a sí mismos, gestionando la experiencia mediante asambleas,...).

4) Disolución de la Diferencia (inquietante, peligrosa) en Diversidad inocua, de modo que lo Extraño, lo Ajeno, lo Otro se incorpora a lo Establecido mediante una corrección de sus caracteres idiosincrásicos, una preservación de sus ídoles accesorias (superficiales) y una homologación de fondo, sustancial.

Una escuela que convierte al estudiante en auto-profesor, que le concede cuotas engañosas de poder (establecimiento del currículum, auto-calificación, asambleísmo, participación en la gestión de la institución,...), que cancela los procedimientos autoritarios clásicos, que invisibiliza la coerción de los docentes mediante dinámicas participativas, activas, democratizadoras, etc. es la que hallamos hoy en trance de globalización;

escuela demofascista involucrada en el exterminio de la alteridad educativa y socio-cultural, mundializadora del “policía de sí mismo” occidental como forma planetaria de conciencia.

“Catástrofe de advertencia que funciona como advertencia de la Catástrofe”, se ha dicho.

5) RESISTENCIA ÉTICO-POLÍTICA Y PROCESO DE AUTOCONSTRUCCIÓN

En el marco de una nueva concepción del poder y de las relaciones de poder, relativizando la influencia de la acción del Estado, los críticos de la bio-dominación retoman la divisa de una *autoconstrucción ética del Sujeto* — autoelaboración de un «agente de la lucha» en la que late sin duda el viejo aliento libertario y en la que palpita también el irreverente y sublevado espíritu de los cínicos antiguos.

Estado coordinador, relaciones de poder y política de la seguridad

Partiendo de los trabajos del *último Foucault*, cabe plantear de forma distinta las relaciones que, desde fines del siglo XVIII, se establecen entre la Sociedad y el Gobierno, a fin de ensayar una crítica «política» que afecta tanto al Estado mínimo neoliberal como al vasto Estado Social de Derecho.

“[Entiendo por] biopolítica el modo en que, desde el siglo XVIII, la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros (...). Me parecía que los problemas de la biopolítica no podían ser disociados del marco de racionalidad política dentro del cual surgieron (...): el liberalismo”.

En primer lugar, el protagonismo sustancial de la Administración, como instancia constrictora de la libertad o como agente auspiciador de la igualdad, se vería radicalmente cuestionado: al margen de los aparatos del Estado, por fuera de los órganos ejecutivos, la sociedad toda se hallaría atravesada (y constituida) por una multiplicidad de relaciones de poder, de situaciones de dominación, de prácticas colectivas e individuales, sobre las que descansaría la *opresión de hecho* —y, de su mano, la reproducción de la coerción política y de la explotación económica.

Ante una tal «microfísica del poder», ante este haz de luchas estratégicas, «pulsos», pretensiones de dominación y signos de la resistencia, el Estado asumiría una función meramente «coordinadora», procurando orientar y dar finalidad al conjunto de las fuerzas y de los litigios. Por debajo del Estado «leve» neoliberal, no menos que del Estado «amplio» del Bienestar, opera una *biopolítica* que acaba conformando al hombre y al cuerpo del hombre como objeto del dominio. De ningún modo un Estado *adelgazado*, un Estado de Derecho básico (sumario y hasta esquelético, al gusto de **Hayek** y los neoliberales), puede postularse como condición de la libertad individual, sostén de la iniciativa autónoma de los ciudadanos y preservador de una esfera personal de privacidad, pues las «relaciones de poder», que saturan el ámbito de la sociabilidad humana y nunca faltan a la cita de las instituciones, tienden con extremada eficacia a la liquidación de toda libertad, toda autonomía y toda privacidad —o mejor: fundan el *simulacro* de libertad, el *espejismo* de autonomía y la *ilusión* de privacidad que caracterizan a las sociedades democráticas occidentales.

Según **Foucault**, la Biopolítica procura dar respuesta a un problema nuevo, el «problema de la sociedad»: «la idea de *sociedad* es lo que permite desarrollar una tecnología de gobierno a partir del principio de que el Estado es algo que viene a añadirse a modo de suplemento, un suplemento que es preciso cuestionar». El fin del Estado deja de ser él mismo, y la gobernanza contempla de otro modo la preservación del orden social. Se trataría de reproducir ese orden, con las estructuras económicas que lo configuran, desde una minimización de la práctica administrativa, desde un arte de gobernar *lo menos posible* («el liberalismo se caracteriza por el principio de que se gobierna demasiado»). Hay que atender al fenómeno de la «población» en su conjunto, con todo lo que implica (número, salud, hábitos, etnia, alojamiento, sexualidad, dieta,...), de manera que su gestión ya no requiera de un dilatado aparato burocrático, de una intervención constante de los órganos de gobierno.

Desde el último **Foucault**, pues, diversas corrientes investigadoras elegirán como objeto las «relaciones de poder» actuantes en las sociedades democráticas, analizando una modalidad de gobierno que, en lo fundamental, ya no se circunscribe a la acción del Estado y ante la cual la decantación más o menos intervencionista (planificadora o desreguladora) de una determinada opción política carece relativamente de importancia.

Cabría hablar de un problema mucho más complejo y, en cierto sentido, subyacente: la *gestión de las poblaciones*, la formación del espacio social, la constitución de un nuevo tipo de hombre (como subjetividad y como cuerpo: como disposición de la sensibilidad y del pensamiento, pero también como «animal humano»).

Una nueva «gubernabilidad», que incluye la acción del Estado pero la rebasa por todas partes, se instituye bajo el liberalismo, permitiéndose los lujos de la *reducción* de los órganos y prácticas ejecutivas precisamente en la misma proporción en que se *amplían* los dispositivos de control de la población.

Entre estas nuevas tecnologías cabe hacer una distinción, muy importante en las últimas reflexiones de **Foucault**: «Creo que es necesario distinguir entre “relaciones de poder” como juegos estratégicos entre libertades —que hacen que unos traten de determinar las conductas de los otros (...)— y los “estados de dominación”, que son eso

que de ordinario se llama “el poder”». Tendríamos, de un lado, las *relaciones de poder*, en sentido estricto, con minúsculas, que cabe denominar también «relaciones estratégicas» o incluso «forcejeos», y que caracterizan a los más diversos ámbitos de la asociación humana (relaciones paterno-filiales, de pareja, amistosas, magistro-disciplinarias,...). En ellas, el objeto de la relación, la «víctima», conserva siempre una relativa capacidad de respuesta, de reversibilidad del vínculo, de resistencia efectiva, de defensa e incluso de huida. Para **Foucault**, el poder se ejerce en este caso sobre un sujeto hasta cierto punto «libre», capaz al menos de actuar («los cuerpos no están capturados de forma absoluta por los dispositivos de poder. No hay una relación unilateral, una dominación totalitaria sobre los individuos..., sino una relación estratégica»). De otro, encontraríamos los *estados de dominación*, escenarios de unas Relaciones de Poder, con mayúsculas, donde ya no es posible aquella reversibilidad, aquella auto-defensa efectiva, una «resistencia» verdaderamente digna de su nombre; y ello porque la relación se cosifica, cristaliza en institución, en organización, en aparato. De los estados de dominación saben demasiado las escuelas, las cárceles, los cuarteles, los manicomios, los hospitales,...

Como «coordinador» y «dotador de finalidad», el Estado opera en el seno de tales relaciones, unas más agresivas que otras, estas menos abiertas que aquellas, pero no las funda, no las instituye. Y la suerte de eugenesia individual y de ingeniería social que propenden puede servirse tanto de un Estado planificador e inmediatamente interventor como de un micro-Estado que lo confía todo a la interrelación reglada de sus súbditos.

La Biopolítica, que trasciende por tanto los límites de la política clásica (juego de los actores y poderes públicos manifiestos: gobiernos, partidos, instituciones, etc.), no aspira ya a la perpetuación sin más de la *disciplina*, sino que atiende al mantenimiento de la *seguridad*: más que prohibir, negar, perseguir y encerrar, procura incitar, sugerir, impulsar, movilizar.

La disciplina bloquea o aniquila al sujeto peligroso, mientras que la seguridad suprime, mediante una intervención en la subjetividad misma y un diseño flexible de los escenarios de la actuación, la ocasión del peligro. La primera muestra una cartografía explícita de lo permitido y de lo prohibido, de las recompensas y de los castigos; mientras que la segunda logra que el sujeto se mueva «voluntariamente», sin coacción visible, en un ámbito perfectamente inocuo, regulado a conciencia: «Mientras que la disciplina diseña un espacio y plantea como problema esencial la distribución jerárquica y funcional de los elementos, la seguridad construirá un entorno en función de los acontecimientos o de la serie de eventos posibles, series que habrá de regular en un marco polivalente y transformable». Por eso, en el Estado de Derecho, el ciudadano puede proclamarse «libre», orgulloso de su autonomía y cultivador del jardín de su privacidad, sin que el orden social, basado en la explotación, se vea en lo más mínimo amenazado. He aquí la *seguridad* como logro de la Biopolítica, que confiere consecuentemente a la *disciplina* un papel secundario, subsidiario, cuando no residual.

Anarquismo y crítica del biopoder

Revisando su teoría del poder, el último **Foucault** ejerce una auto-crítica fundamental que le lleva a escapar del «idealismo negativo» (todo está controlado, no quedan resquicios para la libertad, el *establishment* es invencible) precisamente por las puertas de la ética. Este aspecto, subrayado por **Lazzarato**, refuerza la deuda del filósofo francés con el anarquismo clásico; y permite coaligarlo con **Bakunin**, con **Kropotkin**, con **Stirner**,... en una desmitificación de la política neoliberal que no trabaja ya para la legitimación del Estado Social de Derecho.

He dicho «refuerza», y no «establece», porque el vínculo de **Foucault** (considerado a veces exponente, al lado de **Deleuze** y de otros, de un cierto *anarquismo teórico*) con los pensadores libertarios de fines del siglo XIX es sustantivo. De hecho, en opinión de **Christian Ferrer**, así como **Freud** sacó a flote el inconsciente y **Marx** desveló la plusvalía, corresponde a **Bakunin** el «descubrimiento del poder». Y en la manera «francesa» de revolverse contra la metafísica occidental, en tantos episodios de la llamada «deconstrucción del logocentrismo», es palpable la huella de la anti-teología bakuniana. Asimismo, y por incidir en lo obvio, en la obra de **Foucault** y de aquellos autores adscritos a la denominada Arqueología del Poder (o Pensamiento Genealógico), late perceptiblemente el rechazo anarquista del Estado y de sus instituciones fundamentales (cárceles, policías, ejércitos, escuelas,...), la repulsa libertaria de la democracia representativa, del mercado y del beneficio capitalista, del trabajo alienado, etcétera.

El desplazamiento teórico del último **Foucault**, en lo concerniente a la teoría del poder, refuerza su deuda con el pensamiento libertario, decía, porque baliza el territorio de una trascendental «lucha ético-política». Como ha glosado **Lazzarato**: “En la frontera entre «relaciones estratégicas» y «estados de dominación», sobre el terreno de las «técnicas de gobierno», la lucha ético-política adquiere pleno sentido (...) y tiene dos finalidades mayores: 1) permitir las relaciones estratégicas con el *mínimum* posible de dominación, al establecer reglas de derecho, técnicas de gestión de las relaciones con los otros y también de las relaciones con uno mismo; 2) aumentar la libertad, la movilidad y la reversibilidad de los juegos de poder, pues son ellas las condiciones de la resistencia y de la creación”.

«Lucha ético-política»: manifestación de una voluntad individual de resistencia que entronca tanto con aquella *necesidad personal de rebeldía* constituyente de la antropología bakuniana como con el énfasis de los anarquistas individualistas en la *auto-creación del sujeto*, en la invención de la propia vida. En efecto, para **Foucault**, aquella reversibilidad que caracteriza a las «relaciones de poder» (estratégicas), su índole «no-cerrada», funda la

posibilidad de una *lucha política consciente* por su atenuación, su inversión o su desaparición: en todos los ámbitos en los que el poder se ejerce, cabe plantear una resistencia, una impugnación, *negación de lo dado en sí misma afirmadora de una alteridad*. El maestro debe esforzarse por no aplastar al discípulo, y al discípulo le atañe precaverse contra el maestro; en la pareja, la mujer puede enfrentar la voluntad de dominio del hombre y está en la mano del hombre mantener esa pretensión a raya; hay padres que saben explorar relaciones menos directivas con sus hijos, y pertenece a la iniciativa de los hijos confrontar los signos del autoritarismo paterno; cabe establecer procedimientos para que las asambleas mitiguen su desenvolvimiento manipulador y falseador de la verdadera democracia, etc.

Aunque la Biopolítica apunta a un gobierno casi absoluto de nuestras vidas, al inmiscuirse en ámbitos que suponíamos privativos (natalidad, higiene, alimentación, ocio,...) y regirlos de hecho; aunque tiende a forjarse en la modernidad una entidad antropológica sustancialmente dócil, sumisa, hasta el punto de suscitar el decrecimiento de los aparatos y de la acción del Estado; aunque, contra los estados de dominación, poco esté pudiendo en verdad la resistencia..., a pesar de todo ello, Foucault, en sus últimos textos y en sus últimas clases, sostiene que el individuo aún puede *aspirar* a escapar del control, a sustraerse de la opresión. Y ello mediante una lucha ético-política como la que distinguía al «anarquista individualista» de **Armand**, siempre enfrentado al orden coactivo de la sociedad; como la que resultaría inherente a la condición humana, según el optimismo de **Bakunin**; como la que sugieren los mil ejemplos históricos de la heterotopía de **Kropotkin**... La «fe» postrera de **Foucault** en la capacidad creativa y auto-creativa del ser humano, en la posibilidad de la construcción de una nueva subjetividad y, por su medio, de una nueva sociabilidad, puede concebirse, en rigor, como una «actualización» de la ética libertaria, y bulle en ella el supuesto básico de la ontología ácrata: *la capacidad auto-generativa del hombre y de la sociedad*.

“No se trata únicamente de defenderse y de resistir, sino de crear nuevas formas de vida, crear otra cultura (...). Afirmarnos no solo en tanto identidad, sino en tanto fuerza creadora. Las relaciones que hemos de mantener con nosotros mismos (...) deben ser más bien relaciones de diferenciación, de innovación, de creación”.

Con **Agamben**, la Biopolítica casi se resuelve en ingeniería socio-genética, en constitución de un «espécimen», poco menos que una «raza». En **Lazzarato**, el rechazo del biopoder lanza cabos a las formas, más o menos convencionales, de asociacionismo combativo. **Foucault** incide particularmente sobre el ámbito de la subjetividad, del pensamiento y la moralidad. Pero, en todos los casos, la crítica contemporánea de la Biopolítica desemboca en una llamada a la acción; en *un requerimiento, refinadamente ético, de resistencia individual y de compromiso contra la opresión* —requerimiento en el que reverbera, insolente, la vieja concepción anarquista del Sujeto como auto-forjador, escultor de sí, y como potencia transformadora de la sociedad.

«Pensar la vida, vivir el pensamiento»: el aliento quínico

La crítica de la Biopolítica niega el Estado disminuido de los neoliberales tanto como el Estado reforzado de los socialdemócratas, y hace valer en ello su inspiración anarquista. Pero, de forma mediada, no tan diáfana, ese criticismo cuestiona también el Mercado, «ídolo sin crepúsculo» de los primeros y «ámbito perfectible» (subsancionable, corregible, regulable) para los segundos; y en ello hace valer, tanto como el pensamiento libertario, una inspiración *quínica*.

En efecto, la llamada *Secta del Perro*, movimiento de los «cínicos» antiguos, con **Diógenes** y **Antístenes** a la cabeza, que tanto influyera en el devenir bio-bibliográfico de **Nietzsche**, marcó asimismo, en variable medida, a los anarquistas decimonónicos y, a su través, dejó como un eco en la crítica de la Biopolítica. La bonita divisa de **Armand** («Antes una choza, un vaso de agua y un puñado de castañas, que la labor en común con quien no place»), casi una glosa de la sentencia del viejo **Diógenes** («Con un poco de pan de cebada y agua, se puede ser tan feliz como Júpiter»), nos ofrece la cifra del legado quínico: la libertad (individual) constituye el bien supremo, condición de la felicidad «posible», aunque no está al alcance de cualquiera... Y no es accesible a todos porque exige una *difficil* doble renuncia —dar la espalda a la subordinación laboral y ahuyentar del propio entorno los tentáculos del mercado. «A nosotros también nos gustan los pasteles; pero no estamos dispuestos a pagar su precio en servidumbre»: así habla la austeridad quínica, que ya no cambia «libertad» por «comodidad», «autonomía» por «bienestar». Mejor aquella «dulce pobreza» de **Hölderlin** que el trabajo asalariado o el sometimiento al mercado. Mejor la independencia del indigente, llegado el caso, que la abundancia del hombre atado.

Como, a fin de cuentas, es la autoridad política, la organización estatal, la que, desde la Modernidad, se hace «responsable» de la sociedad, desplegando formas diversas de una misma figura estructural (el asistencialismo), ora como agente paternal que salva a los menesterosos (Estado Social), ora como marco laxo que regala las «oportunidades» de la competencia (Estado Neoliberal), el espíritu quínico verá siempre en ella, en Leviatán, una trampa, una asechanza, una amenaza para la libertad más concreta, que se respira todos los días y en parte se resuelve como un incondicionado disponer del propio tiempo. **Armand** disculpa a los anarquistas que trabajan para una empresa o incluso para el Estado; pero estima sobremanera a los que buscan el modo de vivir sin dejarse explotar y sin obedecer. El Yo de **Stirner** es incompatible con toda noción conocida de Estado y mira con odio las

concesiones y los rebajamientos a que fuerza el mercado, mientras sonrío, cómplice, ante las insolencias del liberto «perruno», autor de *su propia ley*. **Bakunin** y **Kropotkin** cantan al trueque, a la ayuda mutua, al intercambio libre de productos entre camaradas, lejos de todo sistema de precios basado en la competencia. Y los críticos contemporáneos de la Biopolítica, enlazando con autores como **P. Sloterdijk** o **M. Onfray**, sobre quienes con frecuencia se deja caer la etiqueta de «neorquímicos», deben reconocer (si bien apenas lo asumen en la estructura de sus vidas) que muy a menudo «resistir» es «negar» y «negar» equivale a «huir» (**Deleuze**: «El valor consiste en aceptar el huir antes que vivir quieta e hipócritamente en falsos refugios. Es posible que yo huya; pero a lo largo de toda mi huida busco un arma»). *Porque cabe sostener que, en cierto sentido, los químicos «huyen»...* Y deben aceptar también, estos críticos del Sistema Liberal de Seguridad, que esa «auto-creación» a la que cantan, esa posibilidad de escapar de la Biopolítica, ni es tan fácil ni es tan «verdadera» en el lupanar del mercado y en los rediles del salario y del empleo. *Porque es seguro, en todos los sentidos, que los químicos no están en venta...*

Signos de la autoconstrucción. El lugar del indigenismo anticapitalista

Se dan aún signos de que la autoconstrucción ética del sujeto para la lucha tiende a abrirse camino entre los escombros de los «tardo-sujetos» y de los «pseudo-sujetos». Cabría vislumbrar un nuevo horizonte ético-político, en el que los «semi-sujetos» o «proto-sujetos» se debaten por constituirse a sí mismos, por auto-determinarse, en el apagamiento definitivo de hasta la menor «luz» exterior y en el ahuyentar de toda aquella saga enfermiza de «guías», «predicadores», «educadores» y «cooperantes».

Sin postular la Emancipación Absoluta como meta, sin encerrarse en una Causa totalizadora, sin reconocerse como Sujetos de la Historia, de espaldas al cinismo de la Ilustración (con su eugenesia latente de un Hombre Nuevo pedagógicamente elaborado y su tanotofilia patente de un exterminio de los «hombres viejos» a-racionales), reacios a la institucionalización y a los andamiajes del Estado, miríadas de sujetos en auto-conformación sugieren que, más allá de la Utopía, incluso contra una Utopía que ha perdido su inocencia, bajo el aliento quizá de la Heterotopía, subsiste aún un orden de los conflictos y de las luchas radicalmente desesperado, que ni augura un Nuevo Amanecer ni se complace en la transacción con el Presente. Se distinguen hoy «pre-sujetos», individuales y colectivos, que concibe la existencia como obra y niegan por dignidad la sombría organización de lo real.

Y cabe hablar de «autoconstrucción ética del sujeto para la lucha», por ejemplo, entre los *colectivos «viviendistas»* que no demandan ya únicamente la legalización de sus asentamientos «piratas», sobre suelo invadido, sino que reclaman además un estatuto especial de autogobierno, una suerte de autonomía local de índole asambleísta, afincada en la democracia directa y desafecta a la «representación». Este «viviendismo», con voluntad de autogestión, muy alejado de la simple reivindicación de un techo bajo los parámetros de la propiedad privada, del mercado y de los marcos constitucionales, abierto a una experiencia indefinida de índole política, hostil a la lógica del Capital, intensamente «comunitario», se halla en las antípodas de las luchas occidentales por la «vivienda digna», los «alquileres sociales», el fin de las hipotecas abusivas o la ocupación (para intereses privados y con perspectivas de apropiación) de los inmuebles abandonados. Así como estas luchas «reformistas», liberal-progresistas, se instalan en la órbita de la «conflictividad conservadora», remitiendo como mucho al paradigma del «ilegalismo útil», de la «transgresión reproductiva» (gestión política de la desobediencia), aquellos empeños viviendistas radicales se erigen en exponentes de un proceso de autoconformación del sujeto de la contestación, necesariamente ético —en la acepción de **Foucault**.

*«Vivir la vida como obra» (estética) y oponerse al orden vigente de la desigualdad y de la opresión (ética) son también componentes esenciales de la reivindicación indígena anti-liberal, orientada a la preservación de sistemas igualitarios en lo socio-económico y de «democracia sustantiva» en lo político, con disposiciones de la cotidianidad atravesadas por la ayuda mutua y la cooperación, educaciones comunitarias no-escolares y una voluntad de armonía eco-social nombrada como «vivir en el bien», «buen vivir» o «vida buena». Este enfrentamiento indígena contra los poderes centralizadores y homologadores del Estado (de cualquier tipo de Estado) y contra el etnocidio larvado en el despliegue «global» de la propiedad privada y el libre mercado, renovado sin cesar por Latinoamérica y también en otros continentes, combatido de hecho por proyectos políticos aparentemente «transformadores», izquierdistas, nominalmente anti-imperialistas (el «bolivarismo» inaugurado por **Chávez**, el indigenismo institucional de **Evo Morales**, el reformismo progresista brasileño desde **Lula**, etc.), puede estimarse asimismo como testimonio de la autoconstrucción ética de un sujeto para la lucha — reelaboración contemporánea del indigenismo insumiso anticapitalista. «Proto-sujeto» enfrentado a los «tardo-sujetos» de los partidos políticos, los sindicatos y las formaciones gubernamentales, nada tiene que ver con los nacionalismos occidentales, con la revuelta «conservadora» de las regiones y de las comunidades frente a las instancias centrales, con las vindicaciones «federalistas», con el independentismo liberal, burgués, hacedor de Estado. En tanto pseudo-sujetos adheridos al Sistema, los autonomismos y secesionismos del Norte devienen simples «momentos traviesos» de la organización, estructuralmente semejantes a ese otro indigenismo, claudicante pero hegemónico, el indigenismo de integración —que acepta al fin los marcos del Estado de Derecho, la sociedad de clases, el régimen demo-liberal y la axiomática del mercado y del salario.*

Autoconstrucción ética de un sujeto colectivo para la denegación es también lo que cabe percibir en algunos

desarrollos locales, no predominantes, de la filosofía de la *guerrilla* en Colombia. Cuando, desde algunos miembros del ELN, se desliza la idea de la Guerrilla como «espacio inmunológico», concepción de vida y refugio existencial para cuantos no puedan «respirar» bajo la presión del Capital y de «su» Estado, viciados los aires por la corrupción y la injusticia sistemáticas, con plena conciencia de que no cabe ya aspirar a la «toma del poder», de que las armas deberán ir callando para que hable por sí mismo el estilo de vida y la experiencia local de autogobierno, de que no hay en el horizonte ninguna Gran Revolución prometéica, afín a las categorías desvencijadas de la racionalidad política clásica, idea por tanto de una suerte de «Guerrilla Posmoderna», en trance de re-invencción por sí misma, cuando este discurso empieza a tomar cuerpo, desde adentro y casi con pies de paloma, no cabe ya duda de que un proto-sujeto está en ciernes. Como tardo-sujeto, como pseudo-sujeto, la Guerrilla clásica se ve deconstruida, astillada al menos, por este proto-sujeto que esgrime su cuota de derecho a la realidad.

No es absolutamente distinto el caso de los colectivos occidentales que huyeron de las ciudades, como expresión máxima del sistema que negaban, para forjar *experimentos de organización y de vida alternativa en el medio rural*. En estas experiencias, a menudo de inspiración libertaria (pensemos en Matavenero, en Lakabe, por ejemplo), pugna por manifestarse un sujeto no-cínico en auto-construcción, que es asimismo un sujeto en lucha. En la medida en que una nueva austeridad, un respeto franco por el medio ambiente, un amor a la autonomía personal y colectiva, cancelados los grilletes del empleo y del consumo superfluo, infunden estos proyectos, podría hablarse, en propiedad, de la floración de un «quinismo del siglo XXI», un *neoquinismo* sublevado, como el de ayer, contra la producción y contra la obediencia.

«No producir, no consumir, no comprar ni vender, no obedecer ni mandar»: estas consignas, solo alcanzables de un modo relativo, fragmentario, que casi se tientan en los procesos de autogestión libertaria en el campo, pueden también perseguirse en las ciudades, aunque las dificultades son crecientes y el coste en sacrificio personal considerablemente mayor. Y bulle también el anhelo de autoconstrucción ético-estética en esos grupos de «buscavidas», en esos colectivos, satanizados a veces como «hordas», que conquistan una esforzada libertad viviendo casi literalmente de los desperdicios de los demás o instaurando un bello pequeño «desorden (alimenticio) en la propiedad». Protosujeto quínico, labra su dignidad en el reverso de la figura cínica por excelencia: la del anarco-funcionario (profesores, médicos, empleados, etc., remunerados todos los meses por el Estado contra el que proclaman, nadie va a creerles, «luchar»).

En el ámbito de la enseñanza, se están articulando *proyectos educativos insubordinados* que rompen estructuralmente con los moldes de la Escuela (la Escuela: «tardo-sujeto» por antonomasia devenido «pseudosujeto» en la variante integrada, reformista, de las Escuelas Libres), autoconfigurándose en la abolición del «encierro», de la dicotomía Profesor- Alumno, de la policía curricular y de la evaluación jerarquizadora.

Eventualmente, se producen cristalizaciones de la mencionada autoconstrucción que sorprenden por su abigarramiento y solidez, como el *experimento de soberanía popular* que vivió Oaxaca en 2006, de la mano de la APPO y otras organizaciones, en el rechazo de los poderes de derecho y de la ley positiva federal y estatal, tentando lo indefinidohistórico, enfrentándose verdaderamente al futuro como el escultor a la roca, instaurando un verdadero «estado de excepción», con un radicalismo y una peligrosidad implícitas que nada tienen que ver con la pequeña «transgresión tolerada» del 15-M español, simple ilegalismo útil. En Oaxaca destelló un «protosujeto» que, de algún modo, se fue incubando en determinados aspectos laterales de la *Otra Campaña* zapatista, subproducto saludable de un proceso en su conjunto romo, neutralizado.

Podría alargar la lista de las autoconstrucciones colectivas del sujeto, que se diversifican y desglosan en cada constelación cultural, pero no es necesario. Para los fines de este estudio, se requería señalar su plasmación empírica, mostrar la heterogeniedad de sus manifestaciones históricas, siempre como negación, como antítesis, de aquel orden de la *conflictividad conservadora* y de la *desobediencia inducida* que se nos presenta hoy, tácitamente, como ámbito exclusivo de la contestación real, pretendiendo monopolizar, aún como simulacro, el descontento y la desaprobación inmediatas (pensemos, por ejemplo, en las «mareas» pro Estado del Bienestar).

Valga, pues, con la precedente selección de ejemplos... Y con la tesis que arrojan intempestivamente: en el contexto de una *planificación institucional de la movilización contra la propia institución* (gestión política de la disconformidad y de la protesta), la práctica de la disensión franca, de la resistencia íntegra, se torna infrecuente, arriesgada, extraordinariamente ardua. Porque arraigar en la negación, conjurando la adición a la producción y a la obediencia, y manteniendo a raya las seducciones del mercado, de la cotidianidad acariciadora y de la vida estándar, maltrata y casi lacera a sus escasos actores. En este sentido, esgrimir que *la lucha continúa*, no constituyendo una falsedad, casi equivale a postular que *la lucha ha devenido rareza*.

Y, en fin, más allá o más acá de lo colectivo, ¿quién no conoce o ha conocido *individuos* que componen su biografía como los capítulos de una novela, concibiéndola como «obra», como creación estética consciente, persuadidos, con **Jaspers**, de que «la vida es la ocasión para un experimento y llevando esa «vida *decidida*», que diría **Heidegger**, con alegría y con dolor, a los puertos indefectiblemente éticos de la lucha que no cesa y de la contestación sin tacha? No son muchos, desde luego, porque la denegación trasparente de lo dado, en el horizonte cínico de las falsas luchas y de las oposiciones integradas, se ha vuelto difícil y en absoluto hace la vida más amable, más transitables los días, muelle el existir. Pero, como recordaba **Brecht**, «son los imprescindibles». No

es la esperanza la que se refugia en ellos (**Goethe**: «Tengo en cadenas a dos de los mayores enemigos del hombre: la Esperanza y el Temor»), sino la posibilidad misma del sujeto crítico.

Pedro García Olivo

Buenos Aires, 2 de octubre de 2017