

Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos

Raimundo Cuesta Fernández
(Fedicaria-Salamanca)

Los que evitan las paradojas evitan también el pensamiento; al menos el pensamiento complejo
(Jesús Ibáñez, El papel del sujeto en la teoría).

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

Para ir entrando en materia

La paradoja, la aporía, como instrumento metodológico constituye, hoy más que nunca, una manifestación del pensamiento de estirpe crítica. De ese estilo de mirar el mundo que una y otra vez, incansablemente, se interroga problemáticamente sobre esas cosas que, como la escuela, embebidas de *razón*, de las razones que le presta la *doxa* dominante, ocultan las vergüenzas de su *sinrazón* originaria (de las espurias razones que estuvieron en sus comienzos) y de su *sinrazón* actual (de las grandilocuentes razones que hoy envuelven su existencia real). Es también la distancia, una suerte de artificio premeditado de desapego afectivo y óptico, el procedimiento más pertinente que deseo emplear para situarme y afrontar en las líneas que siguen los comentarios públicos que ha motivado hasta el momento mi libro *Felices y escolarizados* (Octaedro, 2005). A todo ello se añadirá el inevitable afán de agrupación clasificatoria de mis queridos críticos, con arreglo a una taxonomía que explora de dónde vienen las voces y hasta dónde llegan los ecos. Ello me permitirá concluir por qué todavía hoy es conveniente, como traté de proponer en mi li-

bro, una crítica histórica de la escolarización en la era del capitalismo¹.

Así pues, procederé a hacer un uso combinado de la paradoja, la distancia y la taxonomía como herramientas de una crítica de la crítica. Aunque, a poco que se medite, pensar el pensamiento de los demás sobre uno mismo viene a ser un difícil ejercicio de autoexploración sobre mi condición de sujeto-objeto de un espacio textual de entrecruzamiento de discursos. También lo es de ocasión para ampliar y matizar (lo que haré con la brevedad que exige la ocasión) los propios argumentos. Ciertamente, no es poco el peligro de que las tramas discursivas de más de una docena de reseñas (véanse referencias al final) se confabulen y multipliquen en esta reseña de reseñas en una laberíntica batahola de argumentos a favor y en contra de mis tesis al punto de que confundan al lector o lectora, totalmente inocentes de toda culpa por no haber leído cada una de ellas. De ahí que me vea obligado a obrar como una especie de metarreseñista capaz de ir a la sustancia y evitar el detalle, de tal suerte que opte por organizar, seleccionar y acudir a los argumentos más susceptibles de animar el debate sobre el significado de la escuela y su historia.

Como quiera que ninguno de los reseñistas puso en duda la aportación empírica de mi libro o descubrió errores históricos de bulto que necesitaran corrección o aclaración (e incluso algunos, lo más generosos, alabaron el esfuerzo documental realizado), estamos en condiciones óptimas para desdeñar los detalles y ceñirnos al trazo

¹ Que tuve ocasión de explicar en un largo artículo titulado La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4 (2006), 53-94.

grueso de las críticas que versaron principalmente sobre los fundamentos de la interpretación de los hechos, sobre las teorías subyacentes y, en fin, sobre las ideologías en nombre desde las que se formulan las principales objeciones.

Taxonomía de las críticas: desde dentro y desde fuera

Me he permitido, más allá de la psicología de cada comentarista, efectuar una sencilla clasificación que atiende a la lógica desde donde se pronuncian los juicios y opiniones sobre mi obra. A tal fin establezco la polaridad “desde dentro” y “desde fuera”.

Hubo también alguien (Cascante, 2006) que pretendió situarse “desde el más allá”, o sea, desde la azotea de un pensamiento postcrítico para el que todo lo dicho era cosa como ya sabida y de poco fuste para gente informada. Como sea que no merece la pena gastar el tiempo con el “más allá”, regresaremos a las preocupaciones terrenas.

Vayamos, pues, a los que hablaron desde dentro. Por tales entendemos las voces que se proyectan desde una similar atalaya crítica, es decir, que pudiendo ser discrepantes en este o aquel aspecto, coinciden con las tesis centrales de la obra, como consecuencia obvia de poseer una armadura teórica similar. Ello era esperable entre los fedecarianos, al menos entre aquellos que no se acogieron al comentario del silencio. En efecto, desde muy adentro, casi en condición de coautor, está la breve reseña-anuncio de Julio Mateos (2006), que podría haber sido suscrita por cualquiera de los miembros del Proyecto Nebraska. Por su parte, Javier Gurpegui (2006) y David Seiz (2006) realizaron, con dosis de distanciamiento superior, un meritorio trabajo de resumen y difusión del contenido, no exento en ambos casos de sugerentes matizaciones, algunas de ellas dirigidas a las primeras objeciones críticas que aparecieron antes de escribir sus respectivas aportaciones. Gurpegui, por ejemplo, supo explicar perfectamente, frente a la obsesión antifoucaultiana de algunos de mis críticos, cómo entiendo las fuentes teóricas que manejo y

qué tipo de eclecticismo teórico práctico, si bien objetiva, como otros lectores también hicieron, la existencia de un “cierto desajuste entre razón utópica y razones prácticas”, entre la carga de la crítica y la afirmación y despliegue de una explicación más amplia y dinámica de las fuerzas de resistencia, hoy y ayer, a la escuela capitalista. Por su lado, Seiz insistió en la necesidad de aclarar las nociones de capitalismo y Estado, y su relación con la escuela, viendo en el nuevo Leviatán de la modernidad y en los mensajes de salvación el verdadero motor de la escolarización. Y supo ver el lado incómodo de un pensamiento intempestivo, parafraseando el apotegma de Pessoa, que tanto nos gusta: “pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia”. Es en efecto, para seguir en Pessoa, un libro del desasosiego.

Dentro del mismo panorama, aunque sin relación directa con Fedecaria, se cuentan las reseñas de Manuel Ferraz y el artículo de Jaume Martínez Bonafé. En una línea muy elogiosa y encomiástica, destacando los méritos que el libro ofrece al campo de historiadores de la educación, se encuentra el amplio, reflexivo y documentado comentario de Ferraz (2006), que llama la atención por la mucha complicidad con las tesis del libro y, por ello mismo, la gran distancia que exhibe respecto al pensamiento dominante en su gremio profesional. Por su lado, Martínez Bonafé (2006) escribió un artículo por encargo en el que representa el papel de “a favor” dentro del monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (VV.AA., 2006), que lleva por título *Sentido y función de la escolaridad. Debate a propósito del libro Felices y escolarizados de Raimundo Cuesta*, obrando así de paladín defensor frente a dos aportaciones claramente “en contra” de Viñao (2006) y Puelles (2006). Su artículo, no obstante, más que una defensa del contenido del libro (que, de manera oblicua, también lo es) es la ocasión para una argumentación complementaria, que se inscribe en parecidas familias críticas, en esa vieja familia que no deja de pensar la crítica social como una crítica del capitalismo, de ese sistema que para muchos pensadores de la sociedad ha caído en desuso o se ha travestido en OVNI.

En un espacio que yo calificaría frontero entre dentro y fuera se encuentra un trabajo inédito que se manejó y debatió en el seminario de Fedicaria-Salamanca, a cargo de Antonio Molpeceres (2005), matemático adscrito al tal seminario, que a menudo ha mostrado su acerada, y pese a ello muy amistosa, crítica de las tesis salidas del entorno fedicariano-nebraskiano. El susodicho realiza una original lectura bourdieana de *Felices y escolarizados*, a la que aplica sistemáticamente el esquema interpretativo de la “violencia simbólica” para acabar concluyendo que acepta “el certero y demoledor” socioanálisis de la escuela en la era de capitalista, que admite lo que en el libro se dice (en suma, que el decurso histórico de la escolarización significa, en cierto modo, parafraseando a La Rochefoucauld, el triunfo de la hipocresía sobre la virtud), pero no comparte los silencios, o sea, lo que no se dice y debería ser dicho. Se enfatiza en demasía, según él, en el éxito del artefacto escolar y se ignora, por el contrario, su potencial de descubrimiento de los mecanismos de dominación: “la crítica a la escuela como taller de generación de violencia simbólica, contra el mito de la escuela como necesariamente liberadora, surte efectos emancipadores siempre que no se oculte que ella misma es también un óptimo medio para desvelarla y generar o reforzar los universales”. Esta especie de reivindicación de la escuela como espacio de confrontación con la razones de la dominación (con la violencia simbólica) se acompaña de una inteligente y provechosa observación, sobre la que volveré más adelante, acerca de la proclividad de mi pensamiento hacia la concepción de la sociedad como superposición o combinación de estructuras frente a las más sutil y dinámica

representación del espacio social como campos, como campos de fuerzas.

Los que hablan desde “fuera” se inscriben, salvo una excepción marxista gramsciana (Martín, 2005) en el paradigma que yo definiría como liberalsocialista, por más que tal nombre no suela ser de su agrado. El trabajo de Salustiano Martín reenvía mi obra a la literatura encargada de desviar y desmovilizar al proletariado de su tarea histórica, o sea, de la síntesis final. Agradeciendo el tiempo ocupado por mi colega y sintiendo haber despertado su santa indignación, nada o poco tengo que polemizar con quien ve en Foucault y sus secuaces a enemigos irreductibles de la clase trabajadora. En efecto, Foucault está muy presente en mi obra (en mi caja de herramientas caben también, entre otros, Marx y Gramsci), y precisamente esa impregnación foucaultiana es motivo de común y singular desagrado por parte de marxistas o exmarxistas, herederos, para entendernos, unos de la tercera y otros de segunda internacional, obsesionados ambos por no caer en el vacío, en la orfandad trasvalorativa que, siguiendo las huellas de los maestros de la sospecha, a menudo ocasiona la genealogía, esa especie de crítica histórica de la razón desde la razón.

En efecto, Viñao (2005 y 2006), Valls (2006), Souto (2005)² y Puelles (2006), a los que inscribo en el paradigma liberalsocialista (o socialdemócrata, si es más de su gusto), también participan, tácitamente o expresamente, de una notable fobia antifoucaultiana (y más aún antiniezscheana). Por su parte, Fernando Álvarez-Uría (2006), muy sobresaliente introductor de la obra del pensador francés en España y pionero con Julia Varela, desde la colección *Genealogía del poder*, se suma al conglomerado

² La amplia e interesante reseña de X. M. Souto no ha sido objeto de publicación, pero sí de intercambio epistolar entre nosotros. En ese cruce de argumentos se aprecia la vieja enemistad de cierta tradición marxista con la obra de Nietzsche y Foucault. Y también una lectura muy peculiar, como lejana y dulcificada de C. Lerena, cuyo libro *Reprimir y liberar* se interpreta (también curiosamente lo hizo así A. Viñao) como una real disyuntiva entre dos posibilidades, siendo más cierto que los dos términos no son disyuntivos o alternativos; son, según Lerena, uno y el mismo. En su momento contesté a Souto que nuestra discrepancia reside en el grado e intensidad con el que debe hacerse la impugnación del actual sistema escolar. Y eso a su vez nos lleva a las fuentes de nuestro pensamiento.

do liberal-demócrata-progresista mediante un viraje discursivo poco o nada coherente con sus iniciales trabajos sobre la arqueología de la escuela y la sociología de la desviación, giro muy apreciable que se ha difundido en importantes tribunas mediáticas³. En todos estos casos, no obstante, la crítica se hace desde la solvencia profesional que ha caracterizado su trayectoria intelectual y el cortés respeto, propio del más acrisolado *habitus* académico, por el trabajo ajeno. En todos ellos se reclama el valor positivo de la escolarización y el derecho social que hoy supone, como una conquista, como un progreso y como un instrumento de mejora y promoción social. Todos coinciden en denunciar el peligro de que una obra como la mía sirva para fortalecer el pensamiento desescolarizador y desregulador de las opciones neoliberales. Y es así como nadie percibe que la razón tiene razones que el corazón no comprende, y que el trabajo intelectual y la crítica de la cultura establecida no pueden ser encorsetados en el corto radio político regido por la bipolaridad alternante (neoliberal/socialdemócrata) de la actual democracia de mercado. Yo dejo la defensa de los servicios del Estado de bienestar y de la escuela pública de hoy para mi práctica diaria y para el ejercicio de los derechos ciudadanos constitucionalmente reconocidos en la esfera pública de esta democracia, pero sin que ello suponga, al mismo tiempo, ceder lo más mínimo en la explicación de las contradicciones del capitalismo en todas sus dimensiones. Porque, como escribió Rafael Huertas, un cualificado asistente a la presentación de mi libro en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, “una cosa es defender la política social, oponerse a las privatizaciones y otras estrategias neoliberales, y otra muy distinta es defender el concepto y significado de Estado de bienestar”. Pues, eso.

Un libro como el mío que narra la historia de “la larga noche de la escuela capitalista” (Álvarez-Uría, 2006), no pretende enmendar ni una coma de las declaraciones constitucionales que establecen el derecho social a la educación (no pretende ni quitar la escuela ni la medicina universal y gratuita, ni, por supuesto, las pensiones y otros mecanismos del Estado social capitalista), no busca arrebatar, como supone el profesor Puelles (2006), toda esperanza a las clases subalternas lanzándolas al infierno de Dante, ni tampoco persigue dividir el frente político de los que luchamos contra el desmantelamiento del Estado de bienestar. Y entonces, ¿qué se busca? Algo tan sencillo como combatir los prejuicios e ilusiones que hemos venido compartiendo lo que genéricamente llamamos izquierda. La audiencia de mi libro está ahí; de momento, que yo sepa, mi obra no ha causado ninguna respuesta en el universo intelectual de derechas, porque allí nadie puede sentirse interpelado; en todo caso, sí negado por el uso que hago de las cortantes aristas teóricas de pensadores que se sitúan en otra galaxia discursiva. Este, amigos míos, es un libro dirigido a mí y a vosotros mismos (permítaseme esta licencia literaria nietzscheana).

Entre los impugnadores desde el exterior sólo uno de ellos es un “afuera”, en cierto modo (sólo en cierto modo), inesperado. Me refiero a Fernando Álvarez-Uría, cualificado introductor del pensamiento foucaultiano en España. ¿Cómo es posible que con una biografía intelectual de raíz genealógica se llegue a las mismas conclusiones (parafraseándole: amigo, Raimundo, por favor, que te pasas de crítico y nos dejas sin aliento) que otros colegas que abominan del pensador francés? Probablemente porque existe, ciertamente, la posibilidad de una interpretación autodeterminista del

³ Véase su defensa encendida de las virtudes del Estado de bienestar, por ejemplo, en Londres: otros tiempos difíciles. *El País*, 27-07-2005. Y en su debate con Ignacio Sotelo (Una nueva política social. *El País*, 30-06-2004), en su artículo ¿Irremediabilmente instalados en el capitalismo? *El País*, 21-07-2004. Todos ellos memorables piezas periodísticas, donde brilla esta suerte de repliegue socialdemócrata, que ya se puede apreciar en el libro de él mismo y Julia Varela, titulado *Sociología, capitalismo y democracia*. Morata, Madrid, 2004, que reseñó, con firme pulso crítico, Paz Gimeno en el número 9 (2005) de *Con-Ciencia Social*.

sujeto en la última producción foucaultiana, que lleva Álvarez-Uría a extremar las potencialidades de libre decisión del sujeto frente a las formas de dominación de nuestro tipo actual de sociedad.

La escuela como artefacto y los modos de educación como instrumental heurístico

Entre los críticos desde fuera, y en los alrededores del progresismo, se me permitirá destacar la soberbia reseña de Antonio Viñao (2005), publicada en esta revista y que me va a servir de hilo conductor de mis comentarios a partir de aquí. No tanto elogio me merece otra recensión suya algo posterior en *Cuadernos de Pedagogía* (2006), que estimo más prisionera de una audiencia profesoral encantada de oírse a sí misma a través de los argumentos de otro que regala sus oídos con lisonjeras melodías acerca del derecho a la escolarización. La contraposición o disyuntiva que allí se maneja entre “engaño” o “derecho social” se me antoja de una pobre y escasa entidad. La escuela es un bien y un mal al mismo tiempo. ¿Imagina alguien que yo, o cualquier bípedo pensante, renuncie al derecho a la atención sanitaria, que deje de reclamar mi derecho a la medicina gratuita, que suspenda una operación de próstata, en razón de considerar la política sanitaria y la tecnología médica como instrumentos de dominación social? No es esto o aquello. Es esto (“engaño”) y aquello (“derecho social”) al mismo tiempo. Y ahí, claro, si yo exagero (que lo hago premeditadamente) cuando enfatizo en “esto”, mi amigo hace lo propio cuando pone el acento en “aquello”.

De ahí que el equilibrio que Viñao predica, exhibe y busca en la primera reseña sea difícil encontrarlo en la segunda. Pero vayamos a la que más interesa. En la primera de ellas resume con maestría y encomiable sistemática lo que considera flancos débiles de mi trabajo, a saber: la concepción de la escuela como “artefacto”, “maquinaria” o similares imágenes plásticas; la hipótesis de periodización de la historia de

la escuela que se sugiere a partir del uso del concepto “modos de educación”; y finalmente, la función que se atribuye al Estado. Pues bien, reutilizaré esa triple impugnación para mi comentario de los comentarios.

Es cierto que cualquier imagen del funcionamiento social comporta riesgos de reduccionismo. Los primeros ingenios escolarizadores universales, al estilo de Comenius, nacieron en plena revolución científica, en el ambiente que acompaña a la era de la física newtoniana, en el momento del nuevo Estado absoluto del Barroco (amigo, como es sabido, más de lo conveniente de la jardinería palaciega y de la social), en medio del auge de filosofía mecanicista que asimila el mundo a un gigantesco reloj, en los comienzos de lo que conduciría a las sociedades disciplinarias, que M. Foucault identificó con pluma maestra en *Vigilar y castigar*. No me aparto de pensar que esos moldes mecanicistas han pasado a la tradición estructuralista de la teoría social y perviven a pesar de que el contexto de la ciencia postnewtoniana y postmecanicista exija unas imágenes más dinámicas, menos deterministas y mucho más complejas del funcionamiento social. Pero también tengo para mí que esa tradición incorpora la noción de sistema y totalidad social como elementos insustituibles del análisis de cualquier institución. Y no sólo por eso debe reclamarse el uso de “artefacto”; también ha de recordarse aquí que su empleo connota el carácter histórico de cualquier institución social en tanto en cuanto *arte factus* es siempre obra humana y, como tal, resulta algo no natural, contingente. Otra cosa es que, en mi análisis macroscópico de difícil matización en un ensayo como el mío, queden adecuadamente señaladas las relaciones entre génesis y funcionamiento de estructuras, y entre ambos y la acción de los agentes sociales. Estoy dispuesto a admitir la existencia de una pecaminosa inclinación de mi obra hacia un cierto intencionalismo que escora la mirada hacia una de las caras de la escuela. Al mismo tiempo no puedo dejar de percibir en la mayoría de mis mejores críticos, y de ello no se salva tampoco Viñao, una opuesta tendencia a dejarse se-

ducir por la cara opuesta. Como muestra ilustrativa valga el ejemplo, por otro lado digno de gran estima, de la última de sus excelentes síntesis interpretativas de la historia de la escuela en España, que lleva el significativo título de *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Pons, 2004).

En todo caso, la noción de “escuela-artefacto” tiene un poder plástico insustituible en Comenius (el inventor de *education for all*) y creo que también en el análisis sociohistórico de la institución. Siempre claro está que ese artefacto no se convierta en una horrible máquina dentro de la que los sujetos intencionadamente se engañan unos a otros, según un plan conspirativo concebido por un torvo manipulador de marionetas. Siempre y cuando no confundamos la coerción estructural sobre el individuo como una férrea e implacable ley como era, salvando las distancias de lo social a lo teológico, la de la predestinación calvinista. Concedo que, como varios de mis amigos críticos han hecho notar y yo reconozco más arriba, es posible realizar una lectura *artefacticista* (valga el palabreo) de mi trabajo, especialmente en algunas de sus partes (las que más pueden deber a *Vigilar y castigar*). Niego, en cambio, que yo sugiera o diga que las estructuras escolares actúan con premeditación, alevosía e intención programada de personas o clases sociales. Los artefactos sociales son siempre resultado de las prácticas infraconscientes (del *habitus*) y no de ningún perverso enredo previamente planificado por persona o clase alguna. Son, en cambio, construcciones en continua reconstrucción y transformación, sin diseño previo hacia un fin inevitable. Claro que admito, como sugería mi amigo A. Molpeceres, que podría haberme beneficiado con el uso del concepto de “campo”. En efecto, el campo educativo podría recoger mejor, más dialécticamente y menos mecánicamente, el haz de fuerzas y sujetos

que hacen sus apuestas prácticas dentro del espacio social a lo largo de la escuela en la era del capitalismo.

En cuanto a la periodización basada en modos de educación, los reparos de Viñao no son tanto la defensa de los criterios que emplea él mismo y el gremio de historiadores de la educación (en ello concuerda con mi crítica), como una discrepancia con la alternativa que propongo. Ciertos cualificados historiadores, como Viñao, pero también los muchos mediocres que en el mundo han sido, tienden a huir como de la peste de todo ensayo de sistematización, que suele tildarse apriorístico. El historiador historicista es un datómano incorregible, adicto al resplandor de la irrelevancia empirista. No obstante, algunos saben (y Antonio mejor que nadie) el interés que tiene aplicar conceptos heurísticos como los de F. Ringer o D. K. Müller⁴ a la hora de explicar el devenir de los sistemas educativos. El rechazo de la incorporación del concepto de modos de educación pienso que, entre otras razones, tiene que ver con el tufillo marxista y economicista que expele, como parece sugerir el profesor Puelles (2006).

No es aquí tiempo ni ocasión para explicar el concepto y sus posibilidades heurísticas, pero sí para reafirmar su carácter en absoluto dependiente de un paradigma determinista en lo económico. Esa construcción mental es deudora de fuentes intelectuales que no van en una misma dirección, tales como Marx, Weber, Foucault y Bourdieu. En los modos de educación se reconocen tres dimensiones productoras al mismo tiempo de la totalidad de la vida social (las económicas, las políticas y las simbólicas). Que se pretenda relacionar la evolución del capitalismo con la de la escuela en ningún caso nos remite a la vetusta problemática marxista de las relaciones entre infraestructura y superestructura, por más que, a pesar de la rebelde negación de los historiadores de la pedagogía, existan relaciones

⁴ Me refiero a los trabajos de estos interesantes historiadores de la educación, una muestra de los cuales puede consultarse en Müller, D. K.; Ringer, F., y Simon, B. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

inocultables entre, por ejemplo, la evolución de las prácticas pedagógicas (disciplinarias, correctivas y psicológicas) con el decurso de los modelos de organización del trabajo (artesanal, fabril, fordista, postfordista). Pero, para seguir con el ejemplo, el itinerario que va desde las prácticas pedagógicas basadas en la organización del espacio, el tiempo y el orden de la clase (enseñar a muchos rápidamente), propias del modo de educación tradicional-elitista, a las maneras de hacer de las pedagogías psicológicas de nuestro tiempo moldeadoras del sujeto flexible constructivista, tiene que ver no sólo con el desarrollo del sistema económico capitalista, sino con otros dos vectores que rigen los modos de educación, a saber, las formas de dominación cada vez más racionales y tecnocráticas que velan la coacción de los dominantes con dosis superiores de violencia simbólica, y las modalidades de producción y circulación del capital cultural. Por lo tanto, de economicismo nada de nada. La escuela, como subsistema social, produce y es producto a su vez de un triple haz de relaciones de poder: económicas, políticas y culturales.

Sospecha el profesor Viñao que el concepto modo de educación pudiera avenirse mal con las exigencias empíricas de toda investigación y devenir, en consecuencia, en abstracta armadura todoloexplica. Pero aquí debe recordarse que tal instrumental heurístico nació de una tesis doctoral sobre la historia de una disciplina escolar presentada en 1997, tras diez años de indagación empírica cuya acumulación documental sólo parcialmente figura en dos de los libros a los que dio lugar⁵. La criatura conceptual vio la luz, pues, en plena faena investigadora y no fue un feliz mecano inventado en

una noche de insomnio. Actualmente, además, su verificación empírica, constituye un aspecto muy importante de las indagaciones en curso dentro del Proyecto Nebraska, que, a buen seguro, dibujarán un trazo más fino, documentado y matizado de la dinámica del cambio y la continuidad, fin último de cualquier ensayo de periodización.

Acierta Viñao, con razón que no le falta, que la captación de esa dinámica de lo que permanece y lo que cambia es la razón de ser de la periodización. Sostiene, en cambio, que el aparato metodológico que se emplea en mi trabajo se decanta en exceso por la percepción de las continuidades, y, por ello, no comprende suficientemente bien las discontinuidades, ni las rupturas en la historia de la educación. Según su criterio, el ejemplo más visible es el trato que dispense al franquismo, que, en su opinión, generó más rupturas de las que yo estoy dispuesto a aceptar. Veremos lo que dicen las dos tesis doctorales que se integran en el Proyecto Nebraska y que tocan muy directamente este punto. Desde luego, la pérdida de la memoria de la renovación pedagógica que invoca Viñao es cierta, pero tal hecho se inscribe en la órbita de la depuración ideológica (que sólo algún franquista niega) y no en la esfera de los cambios profundos de la cultura escolar (la organización del tiempo, del espacio, los cuerpos profesionales, de los formatos curriculares, etc.). Lo mismo ocurre cuando, con frecuencia se apela a la tradición renovadora y reformista de la II República, como esperanza de un cambio profundo que se frustró. Siguiendo a María del Mar del Pozo⁶, sugiere que en ese tiempo hubo por primera vez un encuentro de las tres culturas (política educativa, discurso de los pedago-

⁵ *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997; y *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998, son dos libros que se alimentan de mi tesis de doctorado *El código disciplinar de la historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Salamanca: Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, 1997.

⁶ Cuya interesantísima labor de indagación empírica queda un tanto oscurecida por una nube de hagiografía idealista. O sea, dotación empírica valiosísima más ganga de pastoral pedagoga. Véase Pozo Andrés, M^a del Mar (2005). *La renovación pedagógica en España (1900-1931): Etapas, características y movimientos*. V Encuentro de Historia de la Educación, Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul, 115-159.

gos y acción de los maestros) hasta entonces separadas. La exhibición de ideas pedagógicas, de leyes educativas y vidas ejemplares de maestros y otros agentes de la vida escolar se presenta como muestra, ribeteada de rasgos hagiográficos acrílicos (por cierto, muy bien recibidos entre los actuales docentes izquierdistas), que deberían ser atemperados con la idea de que se está representando el espectáculo del éxito por vía del fracaso. Esto es, la vida personal y profesional de los innovadores republicanos se presenta ahora como un éxito que no pudo ser por el franquismo. Asistimos así a la feliz desventura de quienes no pudieron demostrar que tenían razón. Ocurre ahora que, pasados más de treinta años de la muerte de Franco, los actuales herederos del *ethos* republicano y pedagógico, y después de una y otra reforma educativa, cuando ya la memoria de los viejos y dorados tiempos se ha recobrado, nada parece indicar que las fórmulas magistrales y los sueños de la razón escolar hayan conducido a una escuela como la soñada. Los viejos y nuevos alquimistas siguen tropezando, una y otra vez, en su desesperada búsqueda de la piedra filosofal que transforme mágicamente el plomo de la escuela de ayer y hoy en oro escolar de mañana.

En estos treinta últimos años, reforma educativa tras reforma, fracaso tras fracaso, siempre existen motivos para echar la culpa a la falta de recursos, a la molición del profesorado, o a la llegada de la derecha al Gobierno, etc. Me encuentro entre los que creen que no es lo mismo que gobierne el PSOE o el PP, pero también reputo muy incompleto el análisis de la educación y de las reformas educativas que toma como

molde explicativo la alternancia socialdemocracia/neoliberalismo, porque no se alcanza a ver la continuidad estructural, además del cambio, que ha supuesto en la España del tradofranquismo, de la transición y de la actual democracia, del modo de educación tecnocrático de masas. Este tipo de lentes teóricas, como son los modos de educación, creo yo, enriquecerían los trabajos, por otra parte muy meritorios, de Rozada (2002) y Viñao (2004)⁷ sobre historia de las reformas educativas.

En todo caso, sostengo que aún siendo ciertas, parcial o totalmente las aseveraciones críticas respecto al sistema de periodización que propongo, corresponde a historiadores como Viñao poner en concertación el molde de periodización que utilizan con los planteamientos historiográficos que defienden. Eso intentamos hacer nosotros en el Proyecto Nebraska. En fin, el profesor Viñao queda invitado públicamente a aceptar una sugerencia que ya le hice en privado, a salir de la horma historicista y escribir (él puede hacerlo como nadie) una renovada historia de la educación en España. Ahí queda el desafío intelectual.

A vueltas con Leviatán

En cuanto a su tercera objeción, la función del Estado y su relación con la escuela, uniré el comentario de sus juicios a los expresados por el profesor Puelles (2006), cuyas semejanzas resultan evidentes. Ello no sin antes agradecer también a este último el tono ponderado, reflexivo y respetuoso de su aportación, propio de quien sabe, al leer la obra ajena, enriquecer la propia.

⁷ Me refiero a José M^o Rozada (2002). Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57; y Antonio Viñao (2004). *Educación para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Pons. Ambos, pese a constituir lectura imprescindible, se dejan encerrar dentro de una perspectiva bipartidista de las políticas educativas. La controversia sobre si el giro neoliberal estaba o no ya en las políticas primeras del PSOE de los años ochenta, se torna estéril si no se encajan todas las leyes educativas habidas desde 1970 hasta hoy en un marco de requerimientos que supera las alternativas de los dos partidos turnantes. No basta con afirmar que no hay escuela comprensiva que valga sin una política social avanzada. Es preciso, pese a defender esas políticas, criticar la idea ilusoria de una escuela integrada, su imposibilidad dentro de una estructura clasista como la actual.

Ambos catedráticos de historia de la educación, de Murcia y la UNED respectivamente, uno más culturalista y otro más politicista, coinciden en señalar que en mi obra los factores políticos quedan desvalorizados bajo el omnipotente molde de los modos de educación. No podía esperarse cosa distinta de Puelles, que ha sido el máximo exponente y creador del canon estatista de la historia de la educación española, muy ceñido a los procesos legislativos emanados de la autoridad pública, cuya razón manifiesta y oculta consiste en la demostración de un éxito: la conquista del derecho social a la educación, o lo que es lo mismo, la educación como derecho social. De ahí que el dardo de su crítica apunte hacia mi supuesta simplificación del fenómeno estatal, que, según él, quedaría rebajado en mi obra a la mera condición de epifenómeno o subproducto del desarrollo capitalista, reduccionismo economicista que negaría el carácter histórico del Estado como resultado dinámico de luchas sociales y políticas. Sin embargo, comparto plenamente estos argumentos y no me doy por responsable de haberlos ignorado. Acepto no sólo la complejidad del Estado actual, sino también la naturaleza dinámica y polimorfa de las relaciones de poder en las que la forma estatal de ayer y hoy se hace realidad. Para mí el espacio social es el escenario de las relaciones de poder en tres planos (económico, político y simbólico) que actúan, se comunican e implican entre sí.

Es más creo adivinar en mi trabajo una perspectiva no evolucionista ni esencialista del Estado, más certera y dinámica de lo que sugiere el profesor Puelles. Ahora bien, de ninguna manera comparto el mito estatista de la historiografía liberal que ambos historiadores, Viñao y Puelles, el segundo más que el primero, admiten implícita o explícitamente. La raíz vital y argumentativa del mito historiográfico liberal reside en la idea de que la entidad "Estado" constituye una instancia racional y arbitral frente a la

sociedad civil, que se realiza en la historia universal (como recordara Hegel) como una marcha triunfal e irreversible de modernización de las sociedades hacia el progreso. El paradigma estatista liberal es la otra cara de la idea de progreso. Ambas se alimentan mutuamente.

Por mi parte, creo haber dado cuenta cómo el proceso de escolarización universal discurre en paralelo al de la fabricación del Estado moderno y cómo ello supone una creciente sujeción del individuo (un individuo que ahora se crea como objeto y sujeto político) a un orden abstracto y una progresiva intervención del poder político en las diversas facetas de la vida social. En el marco de esa tendencia general hacia la centralización y absorción de funciones comparece la escuela como una manifestación, entre otras, de la sucesiva expropiación de funciones a la familia, a la Iglesia, a las comunidades, etc. Ocurre, sin embargo, que el liberalismo político y los doctrinarios del absolutismo tipo Hobbes, en feliz concertación de contrarios, ayudan a crear el mitologema de un Estado absoluto omnipotente en el Antiguo Régimen. La magnífica obra de António M. Hespanha (*As vésperas do Leviatán. Instituições e poder político (Portugal, s. XVII)*)⁸, cuya primera edición data de 1986, refuta la creación *ex post facto* de la narrativa legendaria sobre la naturaleza del poder absolutista moderno (demostrando su debilidad) y pone en evidencia la falacia que encierra el concebir el constitucionalismo de prosapia liberal y democrática como una interrupción en el imparable proceso de acumulación y concentración de poderes en manos del Estado nacional. Frente a ello, es demostrable, como Foucault ha insistido hasta la saciedad, que el poder invasivo del Estado en la era del capitalismo (él, amigo Viñao, casi no utiliza esta expresión; la utilizo yo) no ha dejado de crecer desde el origen de las sociedades disciplinarias, que el Estado liberal no intervencionista es una composición ideológica autocomplaciente, tras el que se

⁸ Hay versión española en Taurus, 1989. Agradezco que David Seiz me invitara a conocer las similitudes entre el historiador portugués y la obra de Foucault.

oculta que “las disciplinas reales y corporales han constituido el subsuelo de las libertades formales y jurídicas” (Foucault, 1984, 225). El fantasma jurídico-político de la libertad moderna cabalga hoy sobre los hombros de un Leviatán a menudo más persuasivo y risueño, incluso a veces invisible y monitorizado, pero no menos eficaz en el control de la vida cotidiana de los cuerpos y las almas de sus ciudadanos (recuerde el lector el conjunto de telecontroles y demás normas patrióticas segregadas por las cruzadas antiterroristas de Bush o Blair). La experiencia totalitaria del siglo XX no autoriza a hacer demasiadas bromas acerca del Gran Hermano, porque no son una pandilla de indocumentados los que creen que en la cima de la democracia de

nuestros días, como ocurrió no hace tanto con el fascismo, se aloja, en fase de larva, un Estado delincuente que convierte la excepción en la norma, que se rige por la razón omnipotente del Estado de excepción⁹. No se equivocan demasiado quienes atisban nuestro tiempo como el de la transición del Estado social al Estado penal, o aquellos otros que ven en el campo de concentración una metáfora del Estado moderno: de Auschwitz a Guantánamo pasando por el Gulag. Claro que esta visión de las cosas poco o nada tiene que ver con las ideas de la ciudadanía social que emplea Puelles o las virtudes providenciales de la propiedad social esgrimidas por Álvarez-Uría que sirven para proferir ditirambos al Estado de bienestar.

⁹ Siguiendo las huellas de W. Benjamín y M. Foucault, Giorgio Agamben (2003) ha teorizado acerca del Estado de excepción y de cómo el paradigma del campo de concentración se convierte en símbolo del Estado actual. Véase su *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos. Por su parte, Enzo Traverso (2000) ha estudiado con gran acierto la genealogía del discurso intelectual crítico contra la deriva autoritaria del Estado del siglo XX en *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder. La tarea crítica para que, siguiendo la invitación adorniana, Auschwitz no se repita, en España posee algunos ilustres representantes; uno de ellos es el proyecto encabezado por Reyes Mate bajo el título *La Filosofía después del Holocausto*; véase por ejemplo R. Mate (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta. Resulta sintomático que en tales proyectos esté muy presente la sombra benéfica de W. Benjamín, un “anunciador del fuego” que no deber ser olvidado en los tiempos que corren. R. Mate (2006) precisamente acaba de dar a la luz una reactualización de la filosofía de la historia benjaminiana: *Medianoche de la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de Historia»*. Madrid: Trotta. En notoria sintonía con esta crítica radical del actual Leviatán puede uno asomarse con mucho provecho a las publicaciones nacidas del programa *Utopías del control y control de las utopías*, que desarrollan en concierto el Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos de la Universidad de Barcelona y la editorial Anthropos. Entre otros, Iñaki Rivera Beiras (coord.) (2004 y 2005). *Mitologías y discursos sobre el castigo. Historia del presente y posibles escenarios*. Barcelona: Anthropos; y *Política criminal y sistema penal. Viejas y nuevas racionalidades punitivas*. Barcelona: Anthropos. La excelente descripción del Estado penal que dibujan estos dos últimos libros causan espanto y ponen de relieve que las utopías del control perfecto son algo más que literatura de anticipación. Ahí se ve la sintonía entre crisis fiscal del Estado de bienestar y el endurecimiento del pensamiento penal y las políticas penitenciarias y de control. En EE.UU. uno de cada diez hombre negros, comprendidos entre 18 y 34 años, está actualmente en prisión (1/125 es la *ratio* normal en el conjunto) y uno de cada tres está bajo la supervisión de la justicia criminal o detenido en algún momento del año (Rivera Beiras, 2004: 57-58). EE.UU. anticipa el futuro penal de Europa y la espectacular expansión de la industria de la seguridad, cuyas empresas cotizan en bolsa con gran éxito y exponen periódicamente en ferias especializadas una gama increíble de artilugios para reducir, normalizar, controlar, etc. , a los “grupos de riesgo”. Alguien podría empezar a pensar en la dudosa compatibilidad de la democracia con esta industria carcelaria, que se va pareciendo cada vez más al gulag y al campo como paradigmas de la exclusión, como tecnologías defensivas de una gestión punitiva de la pobreza, de una no declarada guerra contra los pobres. En fin, cada uno es hijo de sus lecturas, que ya implican preferencias ideológicas; desde luego estas referencias y consejos bibliográficos poco o nada tienen que ver con las apelaciones del profesor Puelles a autores como A. Hirschman o T. H. Marshall.

Precisamente la obra de Foucault nos permite, en efecto, abandonar el modelo de la soberanía y la concepción voluntarista de la política: la política como la lucha de voluntades individuales por derechos que finalmente se consiguen. Amplía y sitúa en otra lógica las relaciones de poder y rompe también con una comprensión cosificada del Estado, que había gozado de gran predicamento también en el marxismo clásico. En efecto, frente al Estado como ente neutro al servicio del bien público de los liberales, surge, como réplica de otro y lo mismo, la concepción del Estado como consejo de Administración de los intereses de la clase burguesa. Pero en ambos casos el Estado es imaginado como lugar o cosa que se conquista (los liberales para establecer el bien nacional común; los marxistas para imponer la dictadura democrática de la clase obrera). Esta visión limitada y politicista de poder resulta hoy manifiestamente superable. Ya dentro de la tradición marxista los conceptos de hegemonía en Gramsci o el de aparatos ideológicos de Estado en Althusser empezaron a facilitar miradas más complejas sobre el poder político y sus relaciones con las otras instancias del sistema social. El propio Foucault, en su última etapa, hace más refinado y dinámico su análisis con la incorporación de las ideas de "poder pastoral", "biopolítica" y "gubernamentalidad".

La imagen del Estado como cosa y lugar que ocupar se ha correspondido históricamente durante toda la modernidad con la de la escuela como espacio vacío y plano dispuesto a ser llenado de significados ideológicos. Ahí se han dado cita, con resultados muchas veces contradictorios, todo tipo de ingenierías sociales more pedagógico. Ahora bien, no es cosa fácil superar la concepción estatista y voluntarista del poder, porque, entre otras razones, una representación más polimorfa y polinuclear implica consecuencias de gran calado. Entre otras, que las relaciones de poder empanan todas las relaciones sociales (incluidas las pedagógicas) y se inscriben en las prácticas por las que nos convertimos en sujetos de los distintos lugares institucionales (entre ellos la escuela) donde nos ha-

ceamos. De modo que la centralidad del Estado y las formas de pugna parlamentaria conforme a modelo bipartidario al uso pierden intensidad frente a la lucha contra las tecnologías de dirección y modelado de las conciencias en los diversos escenarios institucionales de nuestra práctica. Ahí ocupa lugar preferente la acción de plataformas de colectivos antihegemónicos, como Fedicaria, dentro de las políticas de la cultura en las que algunos inscribimos la didáctica crítica. Ahí cobra sentido la derivación no estatista de plataformas de intelectuales específicos, capaces de denunciar la dominación y las razones de los dominadores desde los espacios concretos donde se produce. Entre un coyunturalismo político de carácter táctico y una estrategia de lucha cultural de más largo plazo e intención más profunda, creo que ha de moverse la intervención social, siempre y también aquí, pensando alto y actuando bajo, sin la hipoteca bipartidaria al uso. Eso no creo que sea, como sugiere Puelles, menospreciar y dividir el terreno de lo político; es situarse en otro lugar que nos permita organizar el pesimismo sin renunciar intelectualmente a nada en aras al pragmatismo dictado por las coyunturas políticas de la actual democracia.

Y, naturalmente, pensar alto y actuar bajo conviene como procedimiento también a la hora de mirar al Estado de bienestar. Para Puelles, Viñao y el resto de los "afueras" (incluido F. Álvarez-Uría), ese Estado, del que la escuela de masas constituye parte indisoluble, es la encarnación de un ideal democrático, al que mi desmitificadora historia de su génesis habría perdido el respeto. Si hubiera espacio nos podríamos preguntar por qué Churchill en la guerra y las posguerra dio un sí a ese tipo de Estado y, en cambio, Thatcher, su correligionaria cuarenta años después, se dedicará a socavarlo (que no hacerlo desaparecer). Y esas variaciones se explican justamente porque, como decíamos antes, el Estado es siempre el resultado dinámico e histórico de las luchas sociales y políticas. Es, por tanto, el Estado de bienestar y sus modalidades (que son varias y la española existe, vaya que sí,

amigo Viñao)¹⁰ una relación no estática de pactos de clase, de esa especie de democracia corporatista que entrañan las versiones más avanzadas de bienestar, dentro de momentos de evolución del capitalismo y las políticas realizadas desde el Estado. En el momento actual, tras la crisis fiscal de sus fundamentos, enunciada por James O'Connor ya en 1973, la regresión neoliberal no ha de confundirnos. No se trata de que nos dé igual (que no nos da) el neoliberalismo que las políticas de protección social; se trata de que para hacer uso del pensamiento complejo (ya se sabe: “los que evitan las paradojas, evitan también el pensamiento; al menos el pensamiento complejo”), no olvidemos que las políticas de bienestar significan también, además de un efectivo bien-estar para los que se benefician de ellas, mecanismos defensivos de seguridad del orden social, instrumentos de garantía de reproducción de la tasa de ganancia y fórmulas cada vez más refinadas de control y sometimiento biopolítico de las poblaciones. Una década transcurrió entre la denuncia de la crisis fiscal del Estado de bienestar y la obra de Claus Offe¹¹ en la que se ponían en evidencia las contradicciones y los límites del Estado de bienestar. Ignorar hoy el carácter contradictorio y bifronte de tal Estado no se puede justificar desde el pensamiento de tradición crítica. El Estado de bienestar actual-

mente existente se integra en un nuevo modelo de Estado que he dado en llamar *evanescente*, propio de las sociedades de control. Ocurre como si el Estado, después de un larguísimo proceso de absorción y centralización de funciones, se escondiera, se difuminara e hiciera como que si devolviera funciones a la sociedad civil a través de mecanismo e instituciones (públicas o privadas) de cuidado médico, educativo, penal, psicológico, social, o sea, de atención individual total.

Estas nuevas figuras del Estado comparcen al mismo tiempo que las relaciones de poder simbólico dentro de una nueva sociedad educadora y terapéutica, y de poder económico, dentro de un nuevo tipo de capitalismo, giran en una nueva dirección, que, dado su estado embrionario, sólo podemos captar como esbozo y tendencia.

Capitalismo total

Precisamente una de las críticas más reiteradas a mi trabajo ha estribado en la gran importancia que atribuyo al capitalismo, como demiurgo oculto que lo explica todo, frente a la escasa explicitación de lo que ha de entenderse por este término. Pues bien, esto merece, por lo menos, una breve respuesta final.

¹⁰ Me sorprende que Antonio Viñao confunda Estado de bienestar con uno de sus modelos el llamado socialdemócrata y de ahí deduzca que en España no hay tal. Sea cual fuere, ni siquiera Viçenc Navarro (véanse sus libros: *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona: Anagrama, 2003, y *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama, 2006), principal admirador y defensor a ultranza de la socialdemocracia pura llega a sostener que en España no exista tal Estado, aunque sí demuestra su carácter incompleto y su retroceso tras las políticas neoliberales del oráculo de Delfos (el inefable ministro Solbes) en los últimos gobiernos de Felipe González y la llegada al poder del PP.

¹¹ Su libro *contradicciones en el Estado del bienestar*. Madrid: Alianza, 1990, publicado originariamente en inglés en 1984 contiene muchos de los ingredientes críticos que permiten pensar sus límites. Por su parte, el trabajo de Donald Saason (2001). *Cien años de socialismo*. Barcelona: Edhasa refresca la memoria sobre la historia de la construcción del *Welfare State*; también aporta información relevante el libro de Norman Birnbaum (2003). *Después del progreso. Reformismo social estadounidense y socialismo europeo en el siglo XX*. Barcelona: Tusquets, además de las muchas entradas bibliográficas citadas en mi libro. Cabe mencionar, para el caso español, el último libro de Viçenc Navarro (2006), ya citado en nota anterior, que, incombustible, recrea una y otra vez sus argumentos sobre las carencias del modelo español de bienestar. Incluso allí nos amplía sus ya conocidas tesis y además nos informa de su papel, también insuficiente, como orientador del programa político con el que llegó al poder el PSOE en 2004.

En primer lugar, en un ensayo de carácter general no se debería esperar una elaboración teórica original sobre este asunto. Por inferencia lógica y lectura sintomática de mi libro, se podría colegir que por capitalismo, en sus primeras etapas, entiendo lo que Marx dejara dicho en *El Capital*. Tomando como base la tradición teórica marxista, el capitalismo es un modo de producción que se caracteriza por una sistemática explotación del trabajo y la progresiva generalización de la forma mercancía. No es para mí la totalidad social expresiva, pero sí es una parte de lo social sin la que nada cobra sentido. De modo que mi insistencia en el capitalismo (quizás excesiva) pueda además entenderse como una réplica homeopática al frecuente olvido de esa realidad en los estudios sociales, como si se temiera el recusatorio apelativo de “marxista ortodoxo”.

Ciertamente, la historia y periodización del capitalismo no es tarea fácil. Por mi parte, he intentado establecer relaciones entre modos de educación y las distintas fases y modelos del capitalismo: el industrial tradicional-fabril, el gran capitalismo financiero y de Estado, y el capitalismo postindustrial, de consumo y de ficción de nuestro tiempo. Admito que la actual faz y caracterización del capitalismo no es nada fácil. Por mi parte, pienso que tras la crisis de acumulación de los años setenta, el subsiguiente retroceso y desmantelamiento parcial del Estado de bienestar en los ochenta, la acumulación tecnológica de los noventa, especialmente en su aspecto informacional, y la escalada de internacionalización del capital, hemos llegado a una suerte de lo que llamo *totalcapitalismo*.

Constituye el momento de máxima generalización histórica, a nivel mundial, de la forma mercancía, la etapa más alta de mercantilización de todas las dimensiones

de la vida social y de la esfera individual, de la vida pública y privada, al punto que los valores del capitalismo (la incesante rotación de valores de cambio) se incorpora al repertorio infraconsciente de normas que mueve la acción de los sujetos. Entonces el yo llega a expresarse como un instante del proceso general de circulación de mercancías. De modo que el *totalcapitalismo*, en concierto con el conjunto de instituciones de lo que llamo *Estado evanescente*, significa una progresiva invasión de la lógica del modo de producción y del mercado en otras esferas, tradicionalmente privadas. Así el capitalismo de nuestro tiempo (capitalismo postterciario, informacional, de ficción y del espectáculo, etc.) se hace total cuando se extiende por todo el tejido social como modo de producción, como modo de pensamiento universal y como representación simbólica del conjunto de la sociedad.

Todo ello tiene que ver con la forja de una nueva subjetividad, a la que colabora. La escuela de muros traslúcidos de nuestro tiempo. Conceptos asociados, ya comunes a la teoría social, como “sociedad del riesgo”, “corrosión del carácter”¹², sujeto constructivista, coronan triunfalmente el advenimiento del reino de la mercancía sostenido en la levedad y el vértigo permanente, tal como se anunciara en el *Manifiesto Comunista*: “Todo lo que se creía permanente y perenne se esfuma, lo santo es profanado, y, al fin, uno se ve constreñido por la fuerza de las cosas a contemplar con mirada fría su vida y relaciones con los demás”. Espero y deseo que esta reseña de las reseñas a mi libro (que agradezco muy sinceramente), esta suerte de contraataque frente a amigos críticos, jamás tornen las cañas en lanzas. A mí al menos me ha ayudado a no contemplar con mirada fría mi propia vida y mis relaciones con los demás.

¹² Apreturas de espacio me impiden dar razonada cuenta de los teóricos sociales, que como U. Beck, Z. Bauman, R. Sennett, K. Offe, G. Debord, G. Deleuze y otros que están detrás de lo que aquí sólo sugiero.

RESEÑAS DE FELICES Y ESCOLARIZADOS¹³

- ÁLVAREZ-URÍA, F. (2006). La larga noche de la escuela capitalista. *Archipiélago*, 70, 139-140.
- CASCANTE, C. (2005). Un análisis poco convencional, libro del mes de *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 114.
- FERRAZ, M. (2006). Reseña en *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4, 275-280.
- GURPEGUI, J. (2006). Reseña en *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. X (665), 25 de julio de 2006. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-665.htm>.
- MARTÍN, S. (2005). Las contradicciones de la ideología educativa fucoltiana. *Crisis*, revista electrónica del Colectivo Baltasar Gracián, año 2005. Disponible en www.colectivo.bgracian.com
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006). ¿La escuela va bien? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 90-93.
- MATEOS, J. (2005). Reseña en *Aula de Innovación Educativa*, 147, 74.
- MOLPECERES, A. (2005). *Felices y escolarizados: epílogo*. Texto inédito, 7 págs.
- PUELLES, M. (2006). ¿Desescolarizados y felices? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 98-102.
- Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* en REDES.
- Renovación de la Educación y Defensa de la Enseñanza, Sevilla, 2005. Disponible en <http://www.redeseducacion.net/felicesyescolarizados.htm>.
- Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Libro del mes en *Trabajadores de la Enseñanza*, 270 (febrero, 2006), 21.
- SEIZ, D. (2006). Reseña en *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. X (665), 25 de julio de 2006. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-665.htm>.
- SOUTO, X. M. (2005). Reseña inédita del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*.
- VALLS, R. (2006). Reseña en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 112-114.
- VIÑAO, A. (2005). Engañados, escolarizados, infelices. *Con-Ciencia Social*, 9, 123-133.
- VIÑAO, A. (2006). Educación para todos: ¿Engaño o derecho social? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 94-97.
- VV.AA. (2006). *Sentido y función de la escolaridad. Debate a propósito del libro Felices y escolarizados de Raimundo Cuesta*, a cargo de Jaime Martínez Bonafé, Antonio Viñao, y Manuel Puelles. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 89-102.

¹³ En varias sesiones del Seminario Fedicaria de Salamanca hicieron notables aportaciones críticas por escrito Araceli Broncano, David Seiz, y Antonio Molpeceres, y el resto de sus miembros de palabra. También Guillermo Castán y Agustín García Laso terciaron en la cuestión. Por otro lado, quedan pendientes de salir las siguientes reseñas: M. A. Pereyra, en *Revista de Educación*; José María Hernández Díaz, en *Historia de la Educación*; Clementina García Crespo, en *Revista de Educación Comparada*.