

TEXTOS ROJOS

*Mirar
C-121*

TESIS SOBRE LA ENSEÑANZA

Rossana Rossanda

Marcello Cini

Luigi Berlinguer



MARZO - 75



A TEXTOS ROJOS nacen con un objetivo muy concreto: publicar una serie de textos políticos útiles para la elaboración de una línea política anticapitalista en los distintos frentes de lucha -obreros, estudiantes, enseñantes, mujer...

TESIS SOBRE LA ENSEÑANZA

1) ¿Existe todavía un movimiento estudiantil como movimiento político, tal como se manifestó en 1967 y 1968?

Es casi demasiado sencillo constatar que, en Europa, esta experiencia concluyó en contra de toda previsión, precisamente por lo que constituyó sin duda su apogeo, el "mayo francés". Un movimiento político de los estudiantes sobrevive en los Estados Unidos, en América Latina, en Japón. En Europa ha sido más intenso - pero también más localizado: una convulsión anticapitalista que rechazó radicalmente la escuela como lugar de reproducción de las jerarquías y funciones sociales, las instituciones como instrumentos de mantenimiento de los privilegios, el saber como coartada i ideológica. Un movimiento deliberadamente subversivo, extremista, - no ideológico, subjetivista.

En Italia, sólo quedan algunos núcleos de acción aislados, en el interior y en el exterior de la Universidad. En el exterior, - las vanguardias unidas en grupos minoritarios, a la búsqueda, bien del nuevo partido revolucionario, bien de una práctica social de - base que conteste permanentemente las limitaciones del movimiento obrero. En el interior de la Universidad, una sola presencia de ma sas, el movimiento de la Statale de Milán (1) y, a principios de año, el resurgimiento de una agitación generalizada en torno al problema de la "mini-reforma" (2).

Las limitaciones de los grupúsculos son conocidas. De la Universidad, sólo ha surgido una vanguardia restringida que se ha separado del cuerpo estudiantil antes de haber hecho madurar en él - una crisis más amplia, no ha sabido encontrar las bases de su propia cohesión; se ha agotado en senderos trillados por el movimiento comunista en el pasado, o en modelos "guevaristas", o "chinos" que repiten más que traducen. Se halla desconcertada por la capacidad de adaptación del sistema y por la vitalidad insospechada - de las instituciones - en particular de los sindicatos - tras haber creído en la inminencia de una crisis revolucionaria y en la fragilidad de las fuerzas "históricas" de la izquierda obrera. La es casa influencia que estos grupos han ejercido a partir del "otoño caliente", les fuerza a nuevas autocríticas.

En cuanto al movimiento propiamente universitario, se habla - con fervor de su resurrección en la Universidad de Milán. Pero su horizonte aparece mucho más controlable que el de los años 1967--1968: de ahí el favor de que goza por parte de los partidos obreros. En Milán se presenta como la fuerza de choque contra la represión. Se trata sin duda de una causa justa; sin embargo, sólo - una ilusión de tipo frentista puede hacer creer que la presencia - de un componente radicalizado en el frente antirrepresivo desplazará por sí solo, la naturaleza del objetivo, que es el aislamien to de la derecha. De hecho, no se trata ya de denunciar la "tolerancia represiva" o de enfrentarse con la policía en nuevos terre

nos como en 1968: se trata de una lucha llevada a cabo también por los estudiantes, pero no de una lucha específica de los estudiantes.

En lo concerniente a la agitación contra la "mini-reforma", -- sus bases son resbaladizas. Al presentarse la alternativa entre el mantenimiento de los programas de estudios rígidos establecidos -- por la facultad, o bien, la posibilidad de una elección personal -- del estudiante entre el conjunto de las disciplinas dadas por las distintas facultades, tanto una toma de postura como la otra implican, o la aceptación de la Universidad como lugar de reproducción de las funciones profesionales existentes, o bien la aceptación de la Universidad como lugar en el cual una minoría privilegiada tendría el derecho de cultivarse a expensas de la colectividad, sin ninguna contrapartida individual o colectiva. Tanto una como otra posición suponen un paso atrás con respecto a 1967 y 1968. El conflicto se encierra de nuevo en el interior de la Universidad, entre los estudiantes y el "establishment" académico, en el marco de un objetivo común y ambiguo; el movimiento retoma el carácter de un "sindicalismo estudiantil".

Lo que pueda subsistir del movimiento estudiantil como movimiento político, no hay pues que buscarlo en las universidades, son los contenidos surgidos en 1968 y que los grupos minoritarios -- aún renegando de su origen estudiantil -- han transmitido al conjunto -- del movimiento obrero: la radicalización anticapitalista, la denuncia de los límites "reivindicativos", la exigencia de una nueva calidad en las relaciones entre los hombres, el rechazo de la delegación de poderes, la desconfianza hacia las instituciones, el igualitarismo. Estos contenidos han influido profundamente sobre el movimiento de clase que redescubría en ellos, por analogía, necesidades particulares y generalizadas. Así, si bien es verdad que los movimientos minoritarios surgidos de "1968" han fracasado en su intento de hacer salir al movimiento de otoño de su molde unitario y de su horizonte preordenado, también es verdad que han sido sorprendidos por la forma de lucha que, sin ellos, no hubiera revestido ni esta fisonomía ni esta amplitud. Bajo este punto de vista, -- la crisis por la que atraviesan aparece como una reacción vital. -- En efecto, no pueden encontrar más salida que un resurgimiento del movimiento obrero, aún más, confiar en la maduración de una revolución en la que, del mismo modo que en la revuelta estudiantil, emergerían también agentes sociales directos, libres de toda mediación de la vanguardia política institucional. Si carecen de la fuerza suficiente para suscitar este proceso, no les quedará más remedio que cuestionar su propia existencia, o bien resignarse a la construcción de un núcleo organizativo, deliberadamente minoritario. Pero esto implica un retroceso respecto a la tentativa de promover procesos más generales y formas de acción política nuevas. -- Un reflejo opuesto los impulsa hacia una permanente autocritica: -- signo de una insuficiencia confesada y que no puede calmarse en la autosatisfacción.

2) ¿Pero es absolutamente necesario seguir por este camino? ¿El fin de un movimiento político de los estudiantes es resultado de la incapacidad del movimiento de clase para encuadrarlo, o, por el contrario, de los límites subjetivos del propio movimiento estudiantil, o incluso, de una imposibilidad intrínseca del movimiento estudiantil para poseer una dimensión política propia?

Las dos primeras hipótesis pueden ser verificadas fácilmente. En Italia y en Francia -en Alemania eran prácticamente inexistentes- las organizaciones de clase rechazaron las características de fondo del movimiento estudiantil -ya que éste rebasaba y contradecía su marco estratégico- forzándolo incluso a la asfixia. El paso de algunos de sus contenidos al movimiento general de lucha se realizó sin y contra la mediación de las instituciones políticas y sindicales.

Los límites subjetivos del movimiento estudiantil son también evidentes: en particular, la inmadurez de su análisis y, por consiguiente, de sus previsiones. El propio movimiento, apenas tomó conciencia de su pérdida de vigor, se sometió a una crítica rigurosa y a veces sumamente exacta, que, sin embargo, tuvo por resultado la aceleración de su fin. Los estudiantes sometieron su ideología original, el antiautoritarismo, a una crítica durísima, autocusándose de "sobreestructuralismo", de marcusianismo, de subjetivismo-premarxista. En esta tentativa de colocar a su movimiento sobre los raíles de un "análisis correcto de clase" le borrarón sus connotaciones específicas. El estudiante se preguntó si podía autodefinirse como fuerza revolucionaria y llegó a la conclusión de que no. No podía comprenderse ni a través de su origen social (aunque sólo fuera porque hay una diferencia entre el hijo de obreros que es obrero y el hijo de obreros que es estudiante), ni a través de la finalidad de sus estudios. En efecto, la definición del estudiante como "mano de obra cualificada en formación" -acuñada por los grupos "obreristas"- sólo puede referirse correctamente a un porcentaje restringido de estudiantes destinados a contribuir a través de ciertas funciones técnicas a la reproducción del capital. Esta misma definición se aplica de forma mucho menos apropiada a todos aquellos -muy numerosos- que se convertirán en asalariados improductivos, y de forma aún más vaga a la masa que no llegará a obtener el título. La imposibilidad de captar el perfil social del estudiante a través de este tipo de análisis, ha llevado a la conclusión de que no hay tal estudiante (3). De este modo, no siendo ni "sustancia" ni "accidente" en el mecanismo de la reproducción del capital, no les queda más remedio que autonegarse y desaparecer en el seno de la "clase", declarándose, al mismo tiempo, a su servicio de forma un tanto mítica -en realidad ambicionando un papel de guía, ya que la tentación paternalista del intelectual es sumamente firme-.

Queda por explicar como un "no ser" ha podido producir, gracias a una "falsa conciencia", una convulsión social de tales dimensiones, un nivel de lucha específico que ha hecho temblar los establishments, que ha hecho correr ríos de tinta, modificando la imagen que el sistema tenía de sí mismo e introduciendo nuevas formas

y un nuevo lenguaje en la política tradicional. Es un contrasentido que nos fuerza a preguntarnos si la crítica que se ha dirigido al movimiento de 1967 y 1968 no conlleva los defectos propios de una aproximación también "ideológica". ¿Y si la clave de la respuesta-estudiantil tuviera que buscarse precisamente en la ambigüedad y - en la alienación de la condición del estudiante? ¿Y si su "no ser" fuera, no la sombra de una concretización ideológica ("cree ser estudiante"), sino el cuerpo de un proceso inducido por el capital y por sus equilibrios actuales? ¿Y si esto reflejase una enfermedad, una descomposición del sistema -una crisis del capitalismo bajo el ángulo material, estructural y bajo el de su capacidad de integración-? ¿Y si, por consiguiente, debiera buscarse en la propia naturaleza del sistema de enseñanza, los mecanismos que han producido tal explosión y verificarlos para recomponer (y no anular) el papel de los estudiantes en la lucha de clases?

Esta hipótesis exige su verificación. En primer lugar, tiene - la ventaja de llevarnos de nuevo, con una humildad marxiana, a estas "cosas existentes" a partir de las cuales debería iniciarse todo razonamiento. La primera es la constatación de que, desde hace relativamente poco, la condición de estudiante afecta a cerca de - 400.000 jóvenes. La edad juvenil tiende a coincidir con la edad escolar. Esto es válido ya desde los 3 a los 14 años, y el límite se desplaza hacia los 25 años para un número creciente de individuos (4). La instrucción abarca un mínimo de 8 años, hasta un máximo de más de 20 años de vida, período en el que la fuerza fisiológica y el potencial intelectual son máximos (5).

Los jóvenes -a partir de los 14 años- se dividen en dos sectores. En el primero, que tiende a disminuir, participan en la vida activa; en el segundo, que tiende a aumentar, viven en una condición transitoria, en una especie de prolongación de la adolescencia, en la que se los prepara para una función y un estatus social diferencial. El equilibrio interno de toda sociedad tiende a modificarse, la juventud se desplaza hacia la zona de población improductiva y exige un gran número de gastos, ya que "consume" locales, instrumentos, equipos de enseñanza.

Podríamos ver en esto el triunfo del ideal reformista: el conjunto de los trabajadores aumenta su calificación, la humanidad es lá triunfando a escala de masas. Pero es precisamente esta joven - capa privilegiada la que se convierte en marco de una toma de conciencia aguda y de rechazo. Insistimos: de rechazo. Ya que la crisis sería de naturaleza muy distinta si se presentase como una simple protesta contra el retraso de las estructuras escolares frente al tumultuoso crecimiento demográfico en que se han visto sumergidas. El movimiento de 1967 y 1968 no reclamó una adaptación del sistema de enseñanza, sino su desaparición. ¿Por qué?

3) El sistema de enseñanza, como institución pública y de masas, - nace con la burguesía moderna y lleva consigo la marca del Estado-burgués. Es un proceso que coincide con el desarrollo del capital,

que acompaña las profundas innovaciones de la organización productiva y el desarrollo tecnológico ligados a la revolución industrial, y que contribuye a una reestructuración del trabajo social. - La instrucción, en otro tiempo explícitamente reservada a las esferas privilegiadas y dirigida a la tarea precisa de dirección, - pasa a ser un "valor" en el mercado de trabajo. Va unida, naturalmente, a la ideología democrática de la igualdad del ciudadano, - cuando, en esta fase, la instrucción para todos no es ni mucho menos necesaria para el desarrollo productivo. De ahí arranca, ya - desde el comienzo, una contradicción entre la imposibilidad de negar en principio la instrucción como "derecho de la persona" y la imposibilidad de concederla a escala de masas. De ahí su doble apariencia -apariencias que perdurar en nuestros días-, de "necesidad" del capital y de "conquista popular" a la cual la Iglesia y el Estado oponen demoras, retrasos, discriminaciones que todavía no han desaparecido. Batallas memorables por la enseñanza obligatoria han jalonado la formación de todo estado moderno. Sin embargo, es interesante observar como la lucha "popular", por la instrucción comporta desde el principio una ambigüedad, no resuelta y raramente percibida, entre el empuje "igualitario" (el derecho de todos a aprender) y la aceptación de un modelo de "promoción" -basado en la división no sólo técnica, sino social del trabajo. - El movimiento democrático, e incluso el movimiento obrero, se limitan a reivindicar que, en la carrera hacia los privilegios, materiales o sociales, las oportunidades, bajo el aspecto de la formación, sean iguales para todos. Con excepción de ciertas tendencias surgidas durante la revolución Francesa o la Comuna y que fueron inmediatamente ahogadas, esta limitación marca profundamente la idea de una "instrucción pública a escala de masas".

Después de cada gran convulsión social -en Francia, después de la Revolución o de la Comuna, en Italia después de la Unidad, o de la crisis de 1920, o tras la Liberación- lo que la burguesía concede y lo que el movimiento obrero reclama no es otra cosa que la ampliación de las posibilidades de acceso a los estudios. Los comunistas piden además que los estudios, la instrucción de base no sea "utilitaria" (diferenciándose así de la corriente social-demócrata), sino que, en cierta forma, sea "autónoma", "formadora" de la personalidad, para sí misma o para la colectividad, y no exclusivamente en función del oficio. Pero se trata más bien de una demanda paralela y no en oposición al movimiento "selectivo": éste no se ve en ningún momento contestado, al contrario, se considera específico de los estudios superiores. La instrucción secundaria-técnica es destinada a la formación de las funciones técnicas y - sociales inferiores y la enseñanza superior a la creación de las funciones superiores. La instrucción "formadora", "desinteresada" se limita a las escuelas primarias. De este modo, se convierte en terreno para el enfrentamiento -a veces violento- entre católicos y laicos, pluralistas y unitarios, partidarios de la escuela "ideológica" o de la "escuela del diálogo" cuyo objetivo sigue siendo la definición de un sistema de "conocimientos y valores de base".

La educación del ciudadano, en suma, se concibe como una primera-fase, elemental, de la cultura verdadera, a su vez humanista y desinteresada.

En este concepto de cultura "formadora" y "desinteresada" se-transparenta tanto el mito de la neutralidad de un saber y de una ciencia "objetivos", como el residuo de una concepción elitista y paternalista: la administración al pueblo de pensamientos elevados y "no utilitarios". Más profundamente, traiciona la mala conciencia de una cultura que, producto ella misma de la división social del trabajo, intenta ignorar, o desclasas, o poner entre paréntesis y fuera de sí este saber práctico, aplicado, profesional, que está inmediatamente marcado por la desigualdad social inherente - al dominio en el que actúa, es decir, el lugar de trabajo, de producción. Cada teoría de la "formación de base" intenta "declarar se inocente" mediante la creación de una zona aparte, la infancia, único momento de la vida en que la formación sería igual para todos; después la sociedad de las desigualdades retomarí sus derechos puesto que se admite de partida como única sociedad posible. La decencia exige que la selección se manifieste después de los 14 años; antes de esa edad aquella actuará a través de sus mecanismos ocultos, encubierta por una instrucción igual, que al ser aplicada de la misma manera a desiguales (al hijo del jornalero y al del abogado, desemboca, evidentemente, en un resultado desigual.

El concepto de "competencia" pasará a ser, después, la cuarta de ideológica de la selección. La competencia es un producto objetivo de la división técnica del trabajo y, el mismo tiempo, del desarrollo de las fuerzas productivas y del saber, que expresa necesariamente "conocimientos específicos", y por consiguiente "funciones profesionales". Sin embargo, esta doble función sigue una curva singular, y justamente por intermedio de la escuela. Por un lado el desarrollo del saber y su transmisión están enteramente sometidos a las prioridades inducidas por el mecanismo de acumulación de capital y por el mecanismo de manipulación del consenso - en el Estado "democrático". Por otro lado el proceso en su totalidad debe ser funcional con respecto al sistema de jerarquización social. Pero, para cumplir esta segunda condición, es necesario una especie de "valorización" explícita del grado de instrucción; la competencia es, o mejor, debe presentarse no sólo como "saber" sino como "valor del saber en el mercado".

Una verdadera filosofía del prestigio acompaña a esta mercantilización de los conocimientos. Recientemente ha aparecido la teoría de la educación como "inversión productiva", en la que se inserta la tesis según la cual la productividad del trabajo de un individuo es proporcional "grosso modo" a la duración de sus estudios. Cuanto más estudio, más competencia; por consiguiente la competencia tiene un valor económico superior. Esta tesis aparece en su versión liberal norteamericana como una explicación de la correspondencia entre el abanico de salarios y el de los diplomas debida a la remuneración de la inversión efectuada por el individuo bajo forma de gastos de enseñanza, a lo largo de sus años de

estudios. Pero también aparece en sus versiones socialistas que se basan en la selección escolar, más o menos planificada según las exigencias del desarrollo económico, para justificar la distribución de los trabajadores en los diferentes niveles de la escala social. Se pretende de este modo suministrar una base objetiva para una definición de las diferencias del valor de la fuerza de trabajo; en efecto, se establece una escala funcional adaptada a las exigencias de todo sistema caracterizado por la reducción de la fuerza de trabajo a simple mercancía.

En cualquier caso, esta tesis no reconoce el carácter social de las fuerzas productivas que alimentan la economía de las sociedades capitalistas avanzadas, atribuyendo, por el contrario, singularmente, a cada uno una fracción mayor o menor del trabajo social, como si el individuo actuara aisladamente, al margen del contexto de las relaciones sociales de producción.

Se trata de una mixtificación, desmentida por el análisis de los principales factores que han llevado a un aumento vertiginoso de la producción del trabajo a lo largo de estos últimos decenios: la extensión de la socialización del proceso productivo (perfeccionamiento de la organización del trabajo, integración de industrias, etc.), el progreso tecnológico (automatización, introducción de nuevos materiales, etc.), la extensión de los mercados y el desarrollo del nivel general de enseñanza. Pero, la eficacia de cada uno de estos factores se debe a su naturaleza de proceso colectivo, es decir, de proceso en el que la actividad coherente y coordinada de todos exalta el potencial de cada uno y amplía desmesuradamente su radio de acción. Se trata pues de una eficacia esencialmente social y es sin duda indebidamente como puede dividirse el producto sobre la base de competencias particulares entre los individuos. En suma, la "competencia" se manifiesta más en la apropiación que en la producción; es el marco, aparentemente objetivo, de una división social del trabajo que tiende a reproducirse, empujando por la distinción de "valor" entre trabajo manual y trabajo intelectual. En resumen, la formación de "competencias" se desplaza perpetuamente e injustamente del plano de la división técnica del trabajo hacia la realización de una función precisa de estabilización de la organización social vigente. Esta función tiene un doble aspecto, económico e ideológico.

En efecto, de una parte la extensión de las funciones parasitarias e improductivas permite atenuar el peligro de crisis de sobreproducción (aumenta la capacidad de consumo en relación al desarrollo de la capacidad productiva). De otra parte, el aumento de la estratificación social suministra un modelo de movilidad social hacia arriba suficientemente extendido para constituir una perspectiva a los ojos de amplias capas de trabajadores procedentes del nivel inferior.

Este modelo parece tanto más convincente en tanto que se apoya en un parámetro "objetivo" de selección, el consumo. De este modo el círculo se cierra: el fin social supremo -la producción de mercancías- pasa a ser la medida de toda actividad humana y hace desa-

parecer, como Marx había previsto, la sustancia de las relaciones sociales detrás del fetiche de la mercancía: la relación social entre sujetos desiguales se convierte en una relación simple y racional entre mercancías de valor diferente -los niveles de instrucción-.

El patrimonio de conocimientos técnicos o de "cultura" reviste el carácter de valor de cambio a través del mecanismo de transmisión escolar, es decir, a través de la selección y el sistema de diplomas y su ligamen con el estatuto y la ventaja material. La cultura se produce por su valor de cambio, y no por su valor de uso. Así, el sistema escolar del período capitalista, al aceptar como premisas la legitimidad de una jerarquía de desiguales y la mercantilización de la instrucción está indisolublemente ligado al sistema, y se presenta como uno de sus ejes, como un instrumento fundamental para su reproducción.

¿Qué ha ocurrido, pues, últimamente, para poner en entredicho su eficacia como elemento de estabilización?

4) Si la escuela tiembla es porque su credibilidad está en crisis. Para que sea aceptada como reproductora y garantizadora de una jerarquía, es preciso que la sociedad que la crea tenga una capacidad suficiente, concreta y no simplemente ideológica, para integrar su producto.

Sin embargo, el desarrollo de la enseñanza de masas a lo largo de los últimos 20 años se ha hecho a ritmos y según modelos de aspiraciones y necesidades en retraso con respecto al desarrollo productivo real, así como a la movilidad efectiva de las sociedades capitalistas: la escuela está en fase de inflación, está perdiendo su valor. Todos los sistemas capitalistas, incapaces de absorber la calificación de masas asegurándole la "promoción" que ésta exige, tiene tendencia a retrasar el impacto entre la preparación escolar y el mercado social: la vida escolar se prolonga y se extiende en proporciones que no tienen nada que ver con una adquisición de saber efectivamente superior. La colectividad sustrae sumas cada vez más elevadas para crear "zonas de parking" cada vez más vastas para los jóvenes, independientemente de su "productividad". El sistema selecciona sus cuadros en cantidad relativamente limitada, pero al mismo tiempo retiene en la escuela a centenares de miles de jóvenes aun dando por supuesto que no obtendrán su diploma.

Paradójicamente, pues, en un estado moderno con sistema escolar público, los obreros y los campesinos, como únicos productores de bienes, "pagan" los gastos de la formación, no sólo de aquellos -- que se convertirán en elementos privilegiados con respecto a ellos, sino también de un sistema escolar destinado a producir cada vez más "semi-elaborados", abandonados a causa del proceso selectivo. Se disminuye, en efecto, el impacto de capas cada vez más vastas de jóvenes y de adultos sobre el conjunto del cuerpo social, manteniéndoles fuera del mercado de trabajo: la carga social resulta enorme, y ni siquiera se intenta hacerla aparecer como productiva.

El sistema escolar se convierte en un fin en sí mismo, en un cuerpo separado, esencialmente destinado a autoalimentarse. Produce -- funciones y él mismo se convierte en una "función"; más del 60 % de los licenciados de la Universidad desembocan nuevamente en el sistema escolar del Estado (los semi-elaborados en el sistema privado).

No es, pues, sorprendente que la masa estudiantil sienta esta condición como una frustración. El que prosigue sus estudios después de la enseñanza obligatoria cree entrar en competición para una selección que, como antes, debería asegurarle una condición social más elevada. Pero desde el momento en que las puertas de la Universidad se ven forzadas por un empuje de masas esta perspectiva de promoción se esfuma; la instrucción, en cuanto garantía de un puesto fuertemente privilegiado, pierde su credibilidad, pues el sistema no tiene necesidad de tantos puestos calificados. El estudiante descubre entonces su propia "misericordia" como una estafa, la imposibilidad de llegar a ser un cuadro, después -- y la distancia es cortaya que no se trata de una adquisición ideológica sino de constatar una situación real, material, -- siente la incongruencia de la estratificación que se le propone, sea como sistema "irracional", sea como sistema "injusto". El propio desarrollo cultural comienza a entrar en conflicto con el hecho de que se relega al rango de simple mercancía; la cultura, producto del sistema se rebela contra él, se convierte en arma crítica, se redescubre "mutilada" por una intolerable unidimensionalidad social. Cuando, a estos procesos objetivos, se añade una acumulación de maduraciones políticas exteriores -- los modelos radicalmente alternativos del Vietnam, como victoria del pobre contra el mito tecnológico; la revolución cultural china como redescubrimiento del valor de la igualdad; la revolución cubana como exaltación del subjetivismo -- entonces el movimiento explota.

Incluso si refluye, la contradicción que está en la base de este movimiento no se resuelve tan fácilmente. Y no se ve tampoco como el mecanismo social actual podrá resolverla. Para la clase dirigente sólo hay dos salidas, una y otra, de hecho impracticables:

4 a) un retorno explícito a la funcionalidad de la escuela como reproductora de roles no inflacionados. Esto implica la limitación de la instrucción de masas a grados inferior y medio (escuela profesional) y la adopción del "numerus clausus" para los estudios superiores, ya sea fijada con anterioridad, ya sea obtenida mediante una selección brutal. Esta vía presenta un doble inconveniente: exige una planificación rígida de las necesidades y un sistema coercitivo capaz de imponerla. Incluso si se piensa que las clases dirigentes de los países capitalistas son capaces de llevar a cabo este proceso de "racionalización", una tal elección desenmascara -- ría tan bruscamente la ideología de la "promoción", basada en el derecho de todos a la instrucción, que provocaría enfrentamientos violentos. No por casualidad el plan Fouchet precedió al mayo francés, el S.D.S. alemán hizo sus primeras armas contra el "numerus --

clausus". De hecho esta solución funciona sólo en las sociedades socialistas. Estas atribuyen a la escuela el mismo papel de selección y de reproducción de la estratificación social, pero están en situación de dirigir el desarrollo económico y de imponer las prioridades a través de un sistema complejo de coerción y de consentimiento.

b) una renuncia explícita a la "funcionalidad" de la escuela en tanto que reproductora de funciones no inflacionadas. Esto, se manifiesta en Italia, en la tendencia de ciertos expertos católicos y socialistas a proponer la abolición de todo valor del título de estudios. Constituye el back-ground (transfondo) inconspicuo de la "liberalización" de los programas de estudios prevista por la "mini-reforma": el joven estudiará, de ahora en adelante, "para sí mismo", sin ninguna garantía de que lo que estudia le sirva en la sociedad. El sistema escolar se ve liberado de su responsabilidad de garantizar directamente, a través del título el valor de cambio de la instrucción recibida. Título en inflación. título abolido, desde ahora la inserción de cada uno en un status profesional se verificará después de la escuela e independientemente de ella -según las exigencias del mercado de trabajo-. El impacto entre instrucción y mercado social de la instrucción se ve aparentemente anulado; en realidad es trasladado fuera del sistema escolar y ocultado.

Pero si, para el capital, las salidas son difíciles, no existen demasiadas tampoco para toda la "izquierda" que no consienta en poner en entredicho el principio que rige el sistema escolar. Hasta aquí, el movimiento obrero se ha basado en la hipótesis según la cual la instrucción sería un servicio social relativamente neutro, un "bien" a repartir más ampliamente entre las capas excluidas, sin ver que no pedía nada más que la igualdad del derecho de acceso a un mecanismo clásico de selección. Sin embargo, es interesante resaltar que en Europa, los partidos comunistas no han logrado jamás impulsar un verdadero movimiento de masas en torno a este objetivo, que por otra parte se ha realizado por vías estrictamente parlamentarias y en concomitancia con las fases de más rápida expansión del capital. El hecho es que toda extensión del derecho al estudio -sea por la ampliación del sistema de becas sea por la generalización del salario estudiantil- explicita la naturaleza contradictoria de nuestra sociedad: no se puede proponer al obrero y al campesino acceder cada vez más a la instrucción sin convertirlo en alguien distinto, contra los intereses de su propia clase. La promoción sólo puede ser individual; lo separa de su clase.

En suma, no puede haber "uso revolucionario" de un instrumento concebido con vistas a la reproducción de una sociedad de privilegios. Toda política de reformas del actual sistema escolar acaba por conducir, más o menos conscientemente, en una de las dos salidas propuestas por el capital. Permanece "interior" al sistema y sólo puede expresarse en el renacimiento de un "indica

tó estudiantil". La naturaleza conservadora de la institución escolar es tal, que incluso las consignas "subversivas" de 1967 y 1968 pueden "sindicalizarse", desde el momento en que se ven separadas del contexto que las produjo: participación o doble poder, cogestión o régimen de asamblea, examen o nota única, sólo son contradictorios en apariencia y pueden servir igualmente para asegurar la continuidad del sistema escolar como "cuerpo separado" y reproductor de la estratificación social. Pensemos, por ejemplo en la inversión del significado de las luchas en favor de la nota única: reivindicación igualitaria al principio, en tanto que negación de un criterio de evaluación discriminatorio, se ha transformado sobre la marcha en un medio más fácil para acceder al título o al diploma.

La escuela sólo puede cambiar eliminando la función para la que nació: en la "contestación estudiantil" existía la conciencia -no "ideológica" sino absolutamente material- de que era imposible reformar la institución escolar, que no servía para la revolución puesto que una escuela que no seleccionase no sería ya la escuela que conocemos desde el advenimiento del estado burgués moderno y que, desgraciadamente, continúa también en las sociedades socialistas europeas. Privada de este carácter y se descompondrá como un cuerpo desarticulado; se revelará inútil tanto para la socialización del niño, como para la transmisión de un saber y de unas competencias no mercantilizables. Como escuela quedará abolida.

5) ¿Sobre qué podemos fundamentar una estrategia alternativa, un movimiento político de la escuela? ¿Cuál debería ser el objetivo final? ¿Qué programa de acción inmediata?

El objetivo final no puede ser otro que el fin de la escuela como instrumento de selección para funciones jerárquicas y, por consiguiente, el fin de la escuela como "cuerpo separado". Ello requiere una reorganización radical de dos funciones, la educación y la transmisión del saber, que son necesarios a toda sociedad y que, hasta ahora, la escuela es su vehículo. Estas dos componentes no son reductibles una a otra, como hizo polémicamente la primera fase del movimiento estudiantil absorbiendo la segunda función en la primera; ambas son obligatorias. En efecto, toda sociedad tiene necesidad de un sistema de valores: no hay historia sin ideología y cada colectividad debe buscar un fin y "organizar el consenso" entorno suyo. Se trata más bien de valorar la naturaleza de este objetivo, de juzgar si tiende a la opresión o a la emancipación del hombre.

En cuanto al saber, si bien es exacto que siempre es un producto histórico, que no es, por consiguiente, neutro sino que está marcado por el sistema que lo expresa, también es cierto que representa como adquisición del dominio sobre la naturaleza y como reflexión de la humanidad sobre sí misma- un elemento objetivo que no puede abolirse, como no podemos abolir tampoco la situación ha-

redada del desarrollo de las fuerzas productivas. No es verdad que en su propia "naturalidad" y por la destrucción de la historia, el hombre pueda redescubrir una positividad intrínseca e inocente: si es cierto que este tema rousseauniano se reencuentra en toda revolución popular, también es cierto que se trata de un producto ideológico. Del mismo modo ha habido gran confusión al tratar y diferenciar división social y división técnica del trabajo, sin ver -- que esta última constituye un proceso cargado, a lo largo de las -- diferentes fases productivas, de una objetividad que determina entre otros, el momento de proletarianización de todos aquellos que participan en ella. En esto, las posiciones del movimiento estudian--til se apartan, a pesar de su parecido aparente, de la orientación de la "revolución cultural" y de lo más rico del pensamiento de -- Mao, para quien el momento "destrutivo", intrínseco a la cultura proletaria, es el resultado de la descomposición y de una nueva -- síntesis, muy acentuada, de datos de la experiencia. Es, en suma, -- la dialéctica de la cultura "rebelde" y no la exaltación de la "tabula rasa", terreno propicio a trampas ideológicas nuevas y más -- groseras.

Volviendo al primer punto, la educación -- con la que tiende a -- coincidir toda escolaridad de base --, es evidente que podrá ser asegurada por la comunidad, como cuerpo indivisible, más que por la -- escuela, lugar separado. Ello ya se cumple en gran parte: el proceso de socialización del niño se realiza en gran medida al margen -- de la escuela, a través de la familia, el medio y los medios de comunicación que lo rodean. En una comunidad capaz de "educar" -- es -- decir una comunidad conscientemente política -- y en una relación "operante", este proceso se efectuará más unitariamente. Las diferentes pedagogías del trabajo se basan en el hecho de que cuando más vive el niño en un sistema de relaciones reales y no puramente ideológicas, más completo es el proceso de socialización y sin distorsiones. Las nociones elementales suministradas por la escuela se -- expresan directamente en las actividades cotidianas: leer, escribir, calcular, todo un cuadro de nociones métricas, geográficas, -- temporales, están estrechamente imbricadas en la praxis social de -- donde, por otra parte, aquellas dimanan, y de las que constituyen -- una generalización y una clasificación. Si la educación es (o pretende ser) "socialización" (no existe pedagogía que no se considere como tal) no vemos porque una comunidad deba de confiarla al -- "experto". Una tal delegación equivale a considerar la socialización del niño como un proceso aparte, diferente y relativamente mixtificado ("el mundo infantil", construcción en gran parte artificial), al que debería añadirse la transmisión de un saber a través de nociones fragmentarias o arbitrarias (un poco de historia antigua, un poco de "ciencia", un poco de "poesía") ya que no correspondería ni a la experiencia de la comunidad (que las ignora con -- razón) ni a un estudio efectivo del conocimiento. El malestar en -- la enseñanza elemental se debe a que el niño tiene la sensación -- clara de que la escuela le inculca conocimientos de valor mediocre, cuando no fantásticos o memorísticos, y que es, al propio tiempo, un obstáculo para la generalización de su mundo de experiencias "ex--

ternas" reales. Y, efectivamente, lo único que retendrá de esta -- "escuela formadora" es la técnica de la lectura, de la escritura, -- del cálculo, así como todas estas briznas de socialización que la -- habrá suministrado una relación más o menos feliz con su instruc-- tor --mediador entre el medio y la cultura--. Todo lo demás será, -- bien olvidado, o bien progresivamente borrado por un saber verdadero.

Ciertamente una comunidad educadora no puede ser este conjunto atomizado, serializado que constituye hoy el cuerpo social: sólo una comunidad "recompuesta", es decir, política, puede llegar a ser lo. La prueba nos la da China, donde no sólo pueden cerrarse temporalmente las escuelas, sino que puede lograrse un "aumento de conocimientos" de base a pesar de la imposibilidad material de suministrar escuelas para todo el mundo.

Incluso en sociedades como las nuestras, las experiencias más avanzadas que se están realizando tienden a romper las fronteras -- del lugar escolar, o a cambiar la escuela en "algo distinto a sí misma" como en Barbiana (6). Toda pedagogía progresiva intenta expresarse en la "no separación". Y por tanto, destruyendo el mito -- de la necesidad del maestro pedagogo como experto. He aquí un último punto que levanta siempre una profunda indignación en el cuerpo docente. Sin embargo, raramente se encuentra un perfil profesional que sea tan abiertamente distinto de una competencia, es decir, -- desprovisto de una relación "objetiva" y, al mismo tiempo, tan convencido de su papel irremplazable en la sociedad (7).

Sabemos, sin embargo, que la escuela produce profesores pero -- que no forman al profesor, ni tampoco las Escuelas Normales que deberían cumplir esta función, y que en ello expresan su inutilidad, ni la Universidad que produce de la misma forma licenciados, los -- cuales podrán enseñar si lo desean, ya que basta un título de licenciado para aspirar a un puesto en la enseñanza: la enseñanza en sí no es un objeto de conocimiento. La enseñanza en sí no es, pues, un saber, es un estatuto, una función estrictamente distinta de las demás desde que la tradición reformista (el maestro, corazón o inteligencia del pueblo y su opuesto el pedagogo sádico de Dickens) lo reconoce y fija en la inflexibilidad de la administración del -- Estado. Paradójicamente, el más delicado de los procesos de socialización es confiado a una categoría aparte, cerrada, en posesión de un sólido espíritu de cuerpo, con diferencias de edad extraordinarias --y por tanto en las maneras de reaccionar, de comunicarse-- entre profesor y discípulo. Una invasión de la escuela por la colectividad, el compromiso obligatorio de los estudiantes de la Universidad para seguir a los más jóvenes (en una visión no institucional de la "jornada escolar integrada") conseguirían romper la rigidez actual de la relación educativa, podrían dar a la formación una nueva fluidez, gracias a la pluralidad y a la condición transitoria de los interlocutores, aproximando el proceso educativo, y en alternancia, a una serie de momentos de socialización mucho más ricos. Esta es la experiencia por la que han pasado al principio la mayoría de los países socialistas (aunque después --excepto China-- la hayan olvidado): la campaña de "alfabetización" de masas lleva-

da a cabo en Cuba inmediatamente después de la revolución fué un momento de "muerte de la escuela" y de "vida de la educación", un intercambio extraordinario de técnicas y de conocimientos sociales que ni el más perfecto y moderno de los centros pedagógicos estaría en condiciones de llevar a cabo (8). Hoy, en nuestras sociedades, este tipo de intervención puede ser reproducido por la iniciativa de la colectividad política, estudiantil o no. Pero para evitar el error del movimiento estudiantil que consistió en separar horizontalmente los diferentes órdenes de la enseñanza (aunque no de clases), es preciso tender a remoldear la experiencia verticalmente, abarcando el conjunto de la instrucción y en relación estrecha con las vanguardias "externas" de fábrica y de barrio. Este es un proceso inmediatamente posible, un "salto a la institución" concreto y positivo.

Es mucho menos verosímil, incluso a largo término, que se lleve a una gestión directa e indiferenciada de la elaboración y de la transmisión del saber, en tanto que cuerpo de conocimientos en expansión destinado a no poder ser enteramente poseído por ningún individuo, sino solamente recompuesto a través de la circulación de experiencias sectoriales. La tendencia actual a la especialización es -ciertamente- arbitraria, ya que expresa más la división social que la división técnica del trabajo, y es, sin duda, justo, propugnar una recomposición sintética del saber. Sin embargo, la suma de estas adquisiciones y el ritmo de su crecimiento exigen --formaciones y elaboraciones separadas, no sólo actualmente, sino incluso después del fin de la división social del trabajo. Incluso para el hombre "omni-dimensional" subsistirá un momento de conocimiento por medio de la colectividad, como experiencia cultural de "otro". ¿Pero es ésta un mal, una limitación fatal que es preciso sufrir? Es necesario también en este caso evitar una traducción ideológica, groseramente idealista, del igualitarismo. Sobre este punto Marx se expresa con severidad. En realidad, la reconstrucción de una frontera superior y articulada del saber tiene un valor propulsivo, dialecticamente positivo desde el momento en que se ve se parada de los privilegios materiales y de prestigio ligados al estatuto, al "poder" del intelectual.

Entonces ¿por qué no concebir una fase de transmisión y de elaboración de competencias específicas que intervendrían también en momentos y en lugares determinados? Finalmente nos parece que la destrucción de la escuela y su completa reabsorción en el colectivo social debería realizarse en una primera fase, es decir, en el momento de la educación. Después, la formación ulterior no se ejercería únicamente sobre un cuerpo homogéneo y abierto a una gran circulación de ideas y relaciones, no se trataría únicamente de una forma de trabajo, ligado al trabajo y que haría desaparecer en perspectiva la figura social del estudiante por la del trabajador que estudia, sino que la relación entre el enseñante y enseñado, una vez roto el carácter autoritario, revistiría la significación de un intercambio entre diferentes niveles de experiencia.

Pero, sobre todo, es preciso considerar el dinamismo distinto que, en una sociedad de transición, puede imprimirse, tanto a la

formación como a la transmisión del saber. El esfuerzo tendente a la liquidación de las estratificaciones sociales, la recomposición política de toda la sociedad a través de la lucha entre viejas y nuevas relaciones de producción, implican un trastocamiento de las prioridades, un cambio de la división técnica del trabajo, y, de ahí, una disolución de las antiguas profesiones y la formación de nuevas competencias: por consiguiente, una nueva ordenación de la cultura -de la misma manera que, durante la fase ascendente de la burguesía, asistió no sólo a la abolición de las formas sociales del feudalismo, sino también a la descomposición y a la recomposición totales del campo del conocimiento, orientado en adelante a dominios muy distintos que comportan una crítica "destructiva" de los modelos destruidos-. (9).

Esto aparece ya claramente en la crisis de la "cultura superior", en la incertidumbre del profesionalismo y en la estrechez paralizante que las relaciones actuales de producción y el tipo actuales de producción y el tipo actual de organización social imponen al desarrollo de la ciencia y de la cultura. Esta crisis no se manifiesta como la génesis impetuosa, ya positiva, de nuevos modelos culturales o científicos que pedirían ser liberados, sino como intolerancia de la cultura consigo misma y del mundo que la rodea, - como rechazo de su propia unidimensionalidad, como "crisis" y "angustia". El desarrollo de los conocimientos engendra ahora una crítica de sus contenidos y de su finalidad, que desemboca en una --- "consciencia desgraciada", sin perspectivas.

Nos parece que es ahí donde se sitúa el ligamen político directo entre movimiento estudiantil y movimiento obrero revolucionarios. Ninguno de los dos puede afrontar separadamente el fin común, - que es la destrucción del privilegio social; el estudiante no puede destruir o cambiar en la Universidad la naturaleza y el papel - actual de las profesiones, ya que éstas no reflejan sólo una crisis de los contenidos y de los métodos de conocimiento, sino de la sociedad; el obrero no puede proyectar llevar a cabo una revolución social sin afrontar la cuestión de la reproducción por la escuela de formas, funciones y relaciones capitalistas permanentes e inherentes a la división social del trabajo. En este sentido, nos parece que la propuesta avanzada por Vittorio Foa (10) indica una dirección positiva: la unificación del "estudiante en el trabajador" (en tanto que tendencia); pero sólo puede ser liberada de toda tradicción del tipo "reivindicación del derecho al estudio", concebida como promoción profesional o individual, si la escuela y la fábrica no se limitan a entrar en contacto al nivel de la persona - del estudiante, sino a través de una crítica y una destrucción con juntas del mecanismo sobre el que se apoya hoy la organización social del trabajo y que se refleja en el sistema selectivo de la enseñanza y en sus contenidos.

¿Cómo pueda pasar esto a la práctica? En primer lugar, por el análisis del perfil profesional en su doble naturaleza de competencia técnica y de función jerárquica; en segundo lugar, por el análisis de la realidad histórica y de la funcionalidad de esta competencia como momento objetivo de la división técnica del trabajo, y

por la del proceso de organización colectiva del trabajo que también se presenta lleno de "objetividad" y de funcionalidad "managerial", autoritaria o represiva. Si, como observa Gavarini, es exacto que estos procesos no pueden ser asimilados uno a otro y que, eventualmente, es la organización actual del proceso capitalista la -- que tiende a disminuir el momento "técnico" para favorecer el momento "managerial" (al cual, en este sentido, precisa de una preparación indiferenciada y funcional del trabajador), también es verdad que este análisis sólo puede hacerse a partir del centro mismo de la unidad de producción. En otras palabras, la verdad social -- del perfil profesional del estudiante sólo puede mostrarse en un análisis desde fuera de la escuela, realizado con los protagonistas de la unidad productiva -- o de los marcos sociales en los que se ejercen las competencias -- ya que sólo en lo concreto puede determinarse el elemento de objetividad, continuamente en movimiento, de la división técnica del trabajo (tanto bajo el ángulo de lo particular como bajo el del proceso colectivo) y la superfluidez jerárquica de la función o de la organización managerial. Este análisis demostrará que toda calificación o profesión -- más aparente en la empresa que en cualquier otro terreno -- se ve acuciada por una doble fuerza en interacción sobre el núcleo de los "conocimientos" y sobre el de los valores, saber y función social que están siempre en equilibrio precario entre compensación y descompensación, integración y crítica recíproca. Mediante este análisis, el momento "objetivo", "técnico", de la competencia y sobre todo su formación -- la escuela, el programa de estudios -- aparecerán bajo un nuevo aspecto; ya que el momento jerárquico tiene sus raíces tal como el movimiento estudiantil había justamente comprendido, no sólo en el método -- sino en los contenidos del aprendizaje. Esta operación crítica desmitifica la "profesión" a los ojos del estudiante igual como a los ojos del técnico y del obrero; es un trabajo común -- como lo prueba la experiencia de nuestro colectivo obreros-estudiantes de Bolonia -- que no es ni paralelo ni solidario, ni siquiera a largo plazo, sino que se hace en el propio seno de la proletarización del obrero y del técnico y también en la del estudiante. Evidentemente, este trabajo común exige que el estudiante y el trabajador rebasen un -- horizonte simplemente reivindicativo: la propia naturaleza de la -- fábrica, y también de la escuela es puesta en cuestión en su participación común en la formación del mecanismo social.

Por este trabajo, que es a la vez toma de conciencia y lucha -- se define -- a nuestro entender -- todo movimiento obrero y estudiantil sobre la escuela. Puede realizarse también más fácilmente a otros niveles profesionales, del médico al arquitecto, incluso si el destinatario, el usuario de la medicina o de la casa aparece socialmente indiferenciado con relación al carácter ejemplar de la unidad productiva. Puede realizarse no sólo desmitificando estas profesiones y restituyéndolas su dimensión técnica y verdadera sino -- también remodelando esta última, no en función de una proyección -- inmediata de las necesidades tal como aparecen hoy, sino mediante una refundición de estas mismas necesidades o modelos. Brevemente, en la lucha difícil para evidenciar y destruir las múltiples rela-

ciones que rigen y acompañan el modo de producción capitalista, adquiere forma una organización diferente de las necesidades sociales y de los métodos, de los agrupamientos y de las relaciones específicas de producción, y también de las necesidades del saber y de los perfiles profesionales. La alternativa sólo pueda nacer en lo vivo de la transformación social. Pero ésta empieza ya en la lucha actual, en la realidad de los diferentes niveles sociales donde debe bosquejarse -como visión alternativa, destrucción de las antiguas relaciones- el proyecto de la sociedad del futuro. El cual, por otra parte, no es otra cosa que la consciencia y el nivel de la lucha de hoy, y no puede ser trasladado a un después de la revolución política, si no se quiere volver a pasar después por las mismas transformaciones. A partir, pues, del rechazo de la hipótesis-reformista puede definirse una línea política para, o más bien, contra la escuela; a partir del rechazo del pecado original de la escuela moderna, reproductora de una sociedad desigual, la unidad entre estudiantes y obreros podrá renacer. Ya que no por casualidad esta unidad nunca pudo realizarse sobre el terreno de una modernización del instrumento. Nadie colabora a mejorar sus propias cadenas; la clase obrera, cuanto menos, tiene la suficiente inteligencia para no hacerlo.

NOTAS

- 1) "Statale" de Milán: Universidad del Estado en Milán (para diferenciarla de la "Católica": Universidad Católica de la misma ciudad). Existe aún un movimiento de contestación estudiantil fuerte y bien organizado.
- 2) Mini-reforma: la ley Gui "mejorada" de 1968 sobre la enseñanza secundaria y superior. Significa la liberación de los programas de estudios y de las estructuras jerárquicas.
- 3) Sobre este mismo tema, ver el análisis de Daniel Verrés "Oltre il movimento studento", Il Manifesto, nº 2, 1970.
- 4) Sobre la documentación de donde han sido sacadas estas indicaciones ver en Il Manifesto, nº 2, 1970, el artículo de Valentino Parlato: "el ejército de reserva".
- 5) Parece ser que el desarrollo intelectual cesa después de los 22 años; a partir de entonces la interrupción del crecimiento intelectual se vería compensado por los elementos de experiencia, de espíritu de clasificación, de memoria, etc.
- 6) "Los niños de Barbiana": "Cartas a una maestra", París, Mercurio de Francia, 1968.
- 7) Sobre este tema, existe la excelente encuesta de Mario Barbagli

y Marcello Dei: "Le Vestali della classe media", Il Mulino, Bologna, 1969.

- 8) Hay que destacar que "la campaña de alfabetización" no fue llevada adelante por una vanguardia ideológicamente unificada -la revolución estaba en sus comienzos y no había aún precisado su opción socialista-; la preparación de instructores, de jóvenes voluntarios fue improvisada en los mismos lugares de trabajo. Esta campaña se desarrolló en unas condiciones de conflicto agudo (algunos jóvenes murieron). Ha permanecido como uno de los momentos culminantes de la formación política de la revolución cubana y representa un hecho único, según la UNESCO de eliminación rápida y global del analfabetismo.
- 9) Es extraño que se haya olvidado, en los comentarios escandalizados acerca de la "revolución cultural" en China, la dureza que acompañó a cualquier cambio radical de la cultura. El desprecio del Renacimiento hacia la Edad Media y del siglo de las luces hacia la edad precedente, el estilo tendencioso de la "Enciclopedia" -atribuido por la crítica moderna a la ausencia de dimensión histórica- son fenómenos de "parto" de la historia, no sin dolor y con otra dimensión. Hubo más vírgenes rotas en las catedrales durante la revolución francesa que budas rotos por los guardias rojos.
- 10) Ver la introducción de Vittorio Foa en "I laboratori studenti", Einaudi, Turin, 1969.
- 11) El comunicado de Sergio Garavini para la reunión de los estudiantes comunistas en Ariccia el 2 de noviembre de 1969.

