

# LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA ES UNA FALSA ALTERNATIVA<sup>1</sup>

## *Alternative Education is a False Alternative*

Ani PÉREZ RUEDA

*Investigadora independiente.*

*aniperezrueda@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0002-4620-7117>*

Fecha de recepción: 20/01/2023

Fecha de aceptación: 12/02/2023

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

**Cómo citar este artículo:** Pérez Rueda, A. (2023). La educación alternativa es una falsa alternativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 21-35. <https://doi.org/10.14201/teri.31288>

### RESUMEN

Este artículo presenta una crítica política de la educación alternativa. La tesis principal es que la educación alternativa, a pesar de su apariencia emancipadora, reproduce aquello contra lo que afirma luchar, pues se basa en unos presupuestos erróneos que el artículo trata de exponer. En primer lugar, la educación alternativa se apoya en la idea de que existe una esencia o una naturaleza humana

1. Este texto es la transcripción en formato de artículo, de la conversación pública mantenida, vía internet, con la investigadora Ani Pérez Rueda, el 20 de enero de 2023 dentro de la actividad «Diálogos sobre educación» organizada por la revista *Teoría de Educación. Revista Interuniversitaria*. Agradecemos a la doctora Pérez Rueda su generosidad para participar en esta conversación. Agradecemos a la profesora Tania Alonso-Sainz la presentación y organización técnica. El último apartado de este texto ha sido añadido por la autora en la revisión de la transcripción por lo que no forma parte de la grabación del diálogo original. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/dialogos>

bondadosa previa las relaciones sociales. En segundo lugar, esto es lo que lleva a sus defensores a sustituir la educación como un proceso de diálogo, que implica necesariamente ejercer una influencia, por un acompañamiento no directivo que, al renunciar a influir, solo conduce a ocultar en qué sentido se está realmente influyendo. De aquí se deriva el tercer error de la educación alternativa: la creencia de que la desaparición de los adultos, o la retirada del profesorado y de su poder, conducirá a la aparición de relaciones más armoniosas o libres. Al contrario, este abandono pretendidamente antiautoritario del niño le deja, en realidad, en manos de sus determinaciones sociales. En cuarto lugar, el artículo analiza el romanticismo que impregna las pedagogías alternativas, que se muestra en su culto al yo, en la insistencia en la vuelta a la naturaleza y en un cierto antiintelectualismo. En quinto lugar, el artículo cuestiona como otro punto de partida erróneo de las pedagogías alternativas la idea de que la educación sea el motor del cambio social. En sexto lugar, el artículo muestra por qué el utopismo que caracteriza a los defensores más radicales de la educación alternativa, y que les lleva a abandonar la lucha contra las formas sociales capitalistas y al intento de construir proyectos ideales al margen, es políticamente impotente. En séptimo lugar, se expone el idealismo que subyace al intento de cambiar el mundo aislando a los niños del conflicto social para que puedan así ser felices. Por último, el artículo termina defendiendo la necesidad de la crítica y explicando el error de quienes aceptan la defensa socialdemócrata de la educación estatal como única alternativa a las falsas alternativas.

*Palabras clave:* educación alternativa; educación nueva; educación tradicional; transformación social; fines de la educación; política de la educación.

## ABSTRACT

This article presents a political critique of Alternative Education. The main thesis is that, despite its emancipatory semblance, Alternative Education reproduces that which it rallies against since it is based on erroneous principles. First, Alternative Education is grounded in a belief in a good human essence or nature that is prior to social relations. Second, this leads its proponents to substitute the idea of education as a dialogical process, which necessarily implies the exertion of influence, with a non-directive accompanying that ostensibly refuses influence as such but, in fact, hides the way in which it actually exerts influence. The third mistake derives from the second one: the belief that the retreat of the adults/teachers immediately leads to the flourishing of more free and harmonious relations between students. On the contrary, this is a form of abandonment the asserted 'anti-authoritarianism' of which conceals the fact that students are left unarmed in the face of the objective pressures exerted by the environment. Fourth, the article analyzes the romantic outlook that impregnates alternative pedagogies, crystallized in their cult of the I, their insistence on the need to 'return to nature', and their anti-intellectualism. Fifth, the article disproves a further principle of alternative education: their positing of education as the engine of social transformation. Sixth, it is argued that the utopianism which characterizes the most radical representatives of alternative education leads them to abandon the struggle against capitalist social forms. This struggle is substituted by a politically impotent

attempt to build ideal projects beyond capitalism. Seventh, the article highlights the idealism that underlies the project of isolating children from social conflicts in order to enhance their happiness. Finally, the article concludes by mounting a defense of critique and explaining the mistakes of those who accept the social-democratic support of State education as the only alternative to false alternatives.

*Keywords:* alternative education; new education; traditional education; social transformation; educational purposes; education policy.

## 1. LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA ES UNA FALSA ALTERNATIVA

Mi interés por las pedagogías alternativas empezó cuando estudiaba la carrera de Educación Infantil. Por aquel entonces el *boom* de la educación alternativa todavía estaba por llegar, era una experiencia aún muy minoritaria, lo que hacía que fácilmente pareciera algo más alternativo. Además, la primera escuela alternativa que yo conocí fue una escuela libre integrada por anarquistas que en ese momento estaba en un centro social okupado, así que de primeras todo aquello me deslumbró, me parecía estar entrando en un mundo nuevo radicalmente distinto a todo lo que yo conocía. Y por entonces mi formación política era muy escasa, así que aquello me fue introduciendo en el anarquismo.

Sí es cierto que muy pronto, sobre todo cuando comenzaron a proliferar las escuelas alternativas, me di cuenta de que algunas me parecían más que cuestionables, fundamentalmente las que cobraban cuotas altas y no parecían tener ninguna intención de transformación social. Es decir, las pedagogías alternativas me parecían *grosso modo* radicalmente emancipadoras y, por lo tanto, lo que me preocupaba es que no fueran accesibles, que hubiera gente haciendo negocio con algo que debía estar disponible para todo el mundo.

Por eso, lo que me propuse en ese momento como investigadora era tratar de diferenciar las *buenas escuelas alternativas*, que eran aquellas integradas por militantes que sí tenían esa intencionalidad política y que hacían enormes esfuerzos por ser económicamente accesibles, de las *malas escuelas alternativas*, que eran escuelas privadas al uso con cuotas inaccesibles y que estaban perfectamente cómodas con su elitismo. Y además de apoyar esas «buenas» escuelas alternativas, me parecía necesario apostar por la introducción de las pedagogías alternativas en la escuela pública.

La cuestión es que profundizar en los presupuestos y en los efectos de las pedagogías alternativas me llevó a darme cuenta de que la educación alternativa como un todo era una falsa alternativa, que en la medida en que la educación alternativa en su totalidad compartía unos mismos presupuestos erróneos había que llamar a su superación total, que no había una parte que salvar. En definitiva, lo que entendí es que *la educación alternativa era culpable de reproducir aquello contra lo que afirmaba luchar*.

Esto no quiere decir, por supuesto, que yo ahora defienda la educación tradicional, ni siquiera en parte. Y lo digo porque soy consciente de que hay quien ha considerado que mi propuesta pedagógica es conservadora. Evidentemente, si esta interpretación ha sido posible, me toca hacer autocrítica y revisar qué ha permitido que sea apropiable por personas de las que me considero en las antípodas.

Aun así, creo que plantear que mi propuesta es conservadora como han hecho algunos es una lectura interesada porque, si en algo he insistido en numerosos espacios, es en que mi crítica a las pedagogías alternativas no reside en que sean alternativas a lo existente sino precisamente en que no lo son, en que *la educación alternativa y la educación tradicional son dos caras de la misma moneda*. Por eso el título del libro es *Las falsas alternativas*, porque, en mi caso, lo que me ha llevado a rechazarlas ha sido comprender que estas aparentes alternativas son en realidad lo mismo que lo tradicional.

## 2. LOS PRESUPUESTOS ESENCIALISTAS DE LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Para empezar, los defensores de la educación alternativa dirían que no es posible criticarla como un todo porque dentro de la educación alternativa coexisten corrientes muy distintas (escuelas libres, vivas, activas, libertarias, democráticas, Montessori, Waldorf, escuelas-bosque, etc.); por lo tanto, como mucho se podría aspirar a criticar alguna de ellas en concreto. Yo ya pongo en duda que esa diversidad sea tan grande como dicen (por ejemplo, las escuelas libres, vivas, activas y democráticas a menudo son indistinguibles y que se llamen de una o de otra forma es más una cuestión de que les suene mejor una palabra u otra), pero además es que, más allá de esa diversidad superficial, lo cierto es que las distintas experiencias alternativas comparten algunos presupuestos básicos.

### 2.1. *Sobre la naturaleza humana*

El primero de ellos, y diría que el más importante porque sirve de punto de partida para los demás, es la idea de que existe una esencia o una naturaleza humana que es previa a las relaciones sociales y que esta esencia innata es bondadosa. La sociedad y sus instituciones serían, por el contrario, monolíticamente opresivas. O dicho de otro modo, para los defensores de las pedagogías alternativas, el ser humano nace bueno y es la sociedad la que después lo corrompe o desvía, atacando esa esencia desde el exterior.

Esto explica por qué tantos anarquistas han mostrado interés por la educación alternativa o la han apoyado activamente. Esta defensa de la bondad innata del ser humano es uno de los pilares del pensamiento anarquista, y de ahí que buena parte del movimiento libertario haya centrado su actividad política en el intento de desertar de la sociedad capitalista para así poder restaurar esa tendencia innata al bien y la cooperación.

Esto se ve claramente también en la postura sobre los intereses y los talentos propia de las pedagogías alternativas. En lugar de entender que los intereses están socialmente mediados, estas pedagogías presuponen que los niños nacerían ya con unos intereses y unos dones naturales e innatos y que el fin de la educación sería descubrirlos y permitir que se desplieguen. Lo que hacen de este modo es camuflar los privilegios o las dificultades que tienen que ver con los medios sociales de procedencia de cada uno (Palacios, 1984). Al convertir las diferencias de clase en diferencias puramente individuales, acaban naturalizando la sociedad de clases.

La cuestión es que esta postura esencialista lleva a concebir la educación como un proceso destinado a que esa esencia se pueda desplegar. Por lo tanto, para los defensores de la educación libre, educar sería extraer las necesidades, los talentos y los intereses preexistentes, ya contenidos en potencia desde el nacimiento. No se trata de establecer un diálogo, sino de retirar toda influencia para dejar salir lo que ya estaba dentro.

## 2.2. De 'educar' a 'acompañar'

Acabo de decir *educar*, pero en realidad, desde esta perspectiva, no suelen hablar de educar sino de *acompañar* (acompañar el despliegue de esa naturaleza humana previa a las relaciones sociales). Esto significa que los docentes deben limitarse a realizar un acompañamiento no directivo.

Sin embargo, el primer problema de la no directividad es que es un enfoque que esconde un engaño porque es imposible no influir, así que renunciar a hacerlo solo conduce a ocultar en qué sentido y de qué manera se está ejerciendo esa influencia. Michel Cornaton (1977, p. 147) afirmaba que querer abolir desde el principio toda autoridad conduce por lo general simplemente a técnicas de camuflaje de la autoridad.

Por poner el ejemplo más evidente, en la medida en que las acompañantes de una escuela libre preparan el espacio y los materiales, ya están influyendo. Sin embargo, hay otro ejemplo muy claro para comprender cómo es imposible no influir: incluso si una se queda junto a otra persona sin hacer absolutamente nada, solo observando en silencio, eso ya tiene una influencia. Aunque el acompañamiento no directivo consiste en buena medida en la observación silenciosa porque se asume que así no se influye en el alumnado, este puede sentirse paradójicamente más juzgado por el silencio de un observador del que espera que intervenga y no lo hace que por una intervención crítica suya.

## 2.3. El «despotismo de la dulzura»

En relación con esto, otro de los problemas de la no directividad es que pretende acabar con el poder que el profesorado tiene sobre el alumnado, pero solo lo invisibiliza y esto dificulta cualquier forma de resistencia a él. A esto Snyders, un militante comunista, pedagogo francés y superviviente de Auschwitz, lo llamaba el

«despotismo de la dulzura» porque «el alumno es entregado a la voluntad de otra persona y ni siquiera puede soñar con rebelarse» (1978, p. 188).

Pero además es que la desaparición del maestro -si fuera posible, que no lo es- no hace emerger de pronto relaciones más armoniosas o libres. No es cierto que si los adultos se retiran se acabe la opresión. Pensar lo contrario implicaría asumir que las únicas luchas que existen o, bien, las prioritarias, son las que se dan entre generaciones, entre adultos y niños. Era Snyders también quien decía que la lucha de clases se detiene en el umbral de la escuela libre. Hay un ejemplo que utilizo mucho porque me parece muy claro: en una escuela antiautoritaria alemana de los años 20 del siglo pasado, en la que el profesorado se negó a establecer unas normas o un funcionamiento de punto de partida, empezó a haber muchos conflictos y el profesorado decidió no intervenir y dejar el problema en manos de la asamblea del alumnado. Pues bien, la solución por la que optó esta fue designar «un comité de alumnos que fue investido de derechos policiales y designado responsable de la disciplina de la escuela» (Schmid, 1973, p. 30). Lo que hizo el alumnado fue reproducir el orden social que conocía. Porque se supone que la retirada del profesorado en este tipo de pedagogía tiene como fin dejar a los alumnos libres de toda influencia, pero esto es básicamente imposible. Lo único que hace el profesorado no directivo es cegarse a la existencia de otras influencias que ha decidido arbitrariamente ignorar. Así, lo que llaman respeto a la espontaneidad es abandonar al niño en manos de la determinación ejercida objetivamente por el ambiente, es decir, que ese antiautoritarismo acaba siendo una renuncia frente al autoritarismo. Y en ese sentido es una pedagogía profundamente conservadora.

#### 2.4. *El romanticismo de las pedagogías alternativas*

Para ir terminando, también hay que señalar el carácter profundamente romántico de las pedagogías alternativas, con su culto al yo, su insistencia en la vuelta a la naturaleza y su antiintelectualismo. Porque una de las constantes de la mayoría de escuelas no directivas es su defensa de que todo aprendizaje tiene que ser vivencial, lo que quiere decir que todos los aprendizajes que tienen que partir de lo que uno vive en primera persona y del deseo individual y espontáneo de aprender algo, que se considera ya un deseo libre. Esto, que a mucha gente le suena muy respetuoso, es muy irresponsable porque implica renunciar a nuestra memoria colectiva y a los análisis y las herramientas que hemos generado en el pasado. Sobre esto, Cornaton (1977) decía que con la no directividad «la verdad que ha surgido como resultado de las largas luchas de los obreros, desaparece» (p. 185) porque ya solo existe «lo 'vivido' o lo 'sentido' del 'aquí y ahora'» (p. 181).

Y esto tiene una consecuencia gravísima y es que nos condena al relativismo y al escepticismo. Si la no directividad se basa en el fondo en la idea de que cada uno tiene su propia verdad particular, que lo que es verdadero para una misma no lo es para el resto o que lo considerado como verdadero aquí y ahora no lo

es en otro momento u otro lugar, esto es lo mismo que decir que no existe nada cierto y que todo es igualmente válido, que no hay nada que enseñar y que no hace falta establecer si una posición está mejor fundada que otra. Así se empuja al alumnado a encerrarse en el círculo de sus ideas previas y con ello al conformismo y al conservadurismo, a aceptar el mundo tal y como lo conocemos.

### 2.5. *La transformación social*

La educación alternativa no puede, por lo tanto, conseguir lo que promete. Sin embargo, aquí habría que señalar que esta no es la única que no puede. Por mucho que se nos diga a menudo que la educación es el motor del cambio social, esto es falso, tanto en lo que respecta a la educación alternativa como a la tradicional. Me explico: hay quien entiende la educación como una toma de conciencia (y la conciencia, a su vez, como algo que estaría «dentro de nuestra cabeza») y después piensa que la revolución brotará de un cambio en las mentes, pero esto es profundamente idealista. Los procesos sociales no funcionan así. Nuestro ser social no es un producto de nuestra conciencia; al contrario, es el ser social el que determina la conciencia. Por lo tanto, no tiene sentido afirmar que la revolución vendrá de una revolución en las conciencias. La única educación que podría cambiar realmente el mundo en un sentido revolucionario es aquella que se despliega como parte de la auto-organización de la clase de los explotados.

Por otra parte, también se puede interpretar que al hablar de educación hacemos referencia a los espacios educativos, o más en concreto a la escuela. En ese caso, el problema de afirmar que es la escuela la que transforma la sociedad es que estaríamos ubicando la escuela fuera de la sociedad, como una esfera separada. Estaríamos sacando la escuela del mundo y luego poniéndola a tirar de este, lo que no tiene sentido. Al contrario, los fenómenos educativos están determinados por procesos sociales más amplios y, por lo tanto, solo pueden entenderse en relación con la marcha general de nuestras sociedades. Por ejemplo, no se pueden entender las transformaciones actuales del sistema educativo sin entender el contexto de crisis capitalista.

Esto no significa, evidentemente, que no haya que transformar la escuela. Lo que quiere decir es que tanto apostar solo por la lucha en el ámbito de la educación como abandonar toda lucha educativa nos conduciría igualmente al fracaso. Por lo tanto, no se deben depositar excesivas confianzas en las posibilidades revolucionarias de la transformación de la escuela —y solamente de la escuela—, pero al mismo tiempo no puede aplazarse esa transformación en espera de cambios en el resto de la sociedad (Palacios, 1984, pp. 348-349).

### 2.6. *El utopismo*

En el caso de las escuelas alternativas que tienen intención de transformar la sociedad, o incluso intención revolucionaria, el problema es que su propuesta

política es impotente en ese sentido. Detengámonos a explicar por qué. Buena parte de los defensores de la educación alternativa, sobre todo aquellos que parecen más radicales, son *utopistas*. Y para los utopistas, la forma de acción política más potente que tenemos disponible no sería luchar contra las formas sociales capitalistas (que en el ámbito educativo serían la escuela y la universidad, tanto públicas como privadas, las academias, etc.), sino dejar esas formas sociales en paz y dedicarnos a construir proyectos ideales al margen de ellas. Así, los utopistas abandonan la educación pública porque creen, erróneamente, que las formas sociales capitalistas son monolíticamente opresivas, que no hay en ellas posibilidades para la superación del capital, por lo que la única opción que para ellos podría llevarnos a acabar con el capitalismo sería salirnos de él, «salirnos del sistema». Asumen, por lo tanto, que es posible desertar del capitalismo, que existe un afuera del sistema, externo al Capital, donde podríamos construir islas de libertad.

Para los utopistas, la forma de superar el capitalismo sería, por lo tanto, que cada vez hubiera más islas de libertad cerradas a las injerencias del Capital, que estaría siempre amenazando desde fuera (o sea, más centros sociales okupados, más escuelas libres, más huertos comunitarios, etc.) hasta que básicamente todo el mundo hubiera desertado y el capitalismo se acabara porque todo el mundo le ha dado la espalda. Evidentemente, la mayoría de utopistas no piensan esto así de forma explícita porque sería muy burdo. Por eso, lo exponen de forma algo más sofisticada, con argumentos como que por medio de la autogestión se pueden construir los mundos con los que soñamos y desde esos espacios de libertad ir atacando al sistema desde fuera, de forma más bien espontánea. Sin embargo, da igual que no crean de verdad que el capitalismo se desmoronará simplemente por desertar de él (como si esto fuera posible) porque, aunque no lo afirmen así, eso es básicamente lo que su práctica y su estrategia presuponen.

## 2.7. *Sobre la felicidad*

Muchos de los defensores de la educación alternativa creen estar contribuyendo a «cambiar el sistema desde fuera» por sacar a un puñado de niños de la escuela convencional y tratar de guardarlos en una burbuja, protegidos del conflicto social. Aseguran que así estos niños serán felices y que los niños felices serán los que algún día cambien el mundo. Sobre esto se podría decir mucho, pero me detendré solo en dos cuestiones fundamentales.

La primera es que su postura conduce en realidad a aceptar el mundo tal y como es siempre que se les permita crear algunas islas para la innovación educativa, en este caso, las escuelas libres, concebidas como un espacio para la salvación individual de unos pocos privilegiados. Un caso típico en este sentido es el de la escuela libre Summerhill, que ha funcionado desde su creación como una pequeña sociedad alternativa en la que su alumnado se refugia y aísla del resto del mundo.



La segunda cuestión es que los defensores de esta postura asumen que la gente feliz hace el bien por los demás (y que la gente infeliz hace el mal). Esto se ve muy claramente en la postura del fundador de Summerhill, A. S. Neill, que escribió lo siguiente:

Ningún hombre feliz ha perturbado nunca una reunión, ni predicado la guerra, ni linchado a un negro. Ninguna mujer feliz ha sido nunca regañona con su marido ni con sus hijos. Ningún hombre feliz cometió nunca un asesinato o un robo. Ningún patrón feliz ha metido miedo nunca a sus trabajadores. Todos los crímenes, todos los odios, todas las guerras, pueden reducirse a infelicidad (Neill, 2005, p. 17)

Esto es un argumento falso, pero además es muy perverso porque estigmatiza a quien sufre, desresponsabiliza a quien agrede y no explica por qué muchas víctimas no se convierten en victimarios.

En relación con esto, es interesante el fragmento que le dedica Judith Suissa en su libro *Anarchism and Education* (2010) a la escuela de Summerhill. Lo que ella concluye después de varias visitas a la escuela es que se trata de un alegre grupo de niños y niñas seguros de sí mismos y felices que seguramente se conviertan en adultos felices pero completamente centrados en sí mismos, que no hay en la escuela apenas intentos de comprometerse con asuntos sociales más amplios o de confrontar la realidad sociopolítica actual. Es un buen resumen de lo que se puede esperar de este tipo de escuelas.

### **3. LA CRÍTICA Y LA PROPUESTA AVANZAN DE LA MANO**

Me han preguntado mucho cómo sería entonces una propuesta verdaderamente alternativa, sobre todo con el habitual «¿y tú qué propones?». Es una pregunta sin duda importante, pero algo que me preocupa es que muchos de quienes me la han preguntado con más vehemencia no parecían tan interesados en la respuesta, en saber qué propongo, sino más bien en la posibilidad de desactivar mi crítica dando a entender que solo hablo de lo que me parece mal o no me gusta pero no digo cómo habría que hacer las cosas o qué me parece bien. Sin embargo, no puedo estar más en desacuerdo con las premisas de esto, por dos razones.

En primer lugar, porque dicho así parece que mi trabajo es simplemente una exposición de lo que a mí me gusta o me deja de gustar, pero yo no planteo mis críticas de ese modo. Es decir, yo no establezco *a priori* un modelo que a mí me parece mejor para después compararlo con la realidad (en este caso, la de las escuelas alternativas) y después criticarla por no parecerse a mi modelo. En absoluto, ese no es mi planteamiento, a mí eso me parece un ejercicio intelectual que no va a ninguna parte porque no puede cambiar la realidad. No sirve de mucho afirmar cómo debería ser la realidad y tratar de convencer a la gente de que construya esa nueva realidad si te abstraes de lo que existe hoy. Eso sería profundamente idealista.

Por eso, lo que intento hacer es una *crítica inmanente*, que es aquella que mide algo por sus propios criterios, no por criterios externos que una establezca *a priori*, pues eso sería dogmático. En el caso de la educación alternativa, lo que he hecho es contrastar lo que esta dice ser con su práctica y sus resultados. Por ejemplo, ¿afirmas ser antiautoritario? Veámoslo, revisemos tus presupuestos, tu práctica y sus efectos. Y lo que aparece en el caso de la educación alternativa es que, como he dicho antes, ese antiautoritarismo es solo el reverso del autoritarismo, es dejar a la infancia en manos de la determinación objetiva del ambiente.

En segundo lugar, algo con lo que creo que es importante romper es con la idea de que por un lado está la crítica y por otro la propuesta, que sería algo así como aquello que se nos ocurre mágicamente después de haber hecho una crítica, pero que no guarda relación directa con esta. Creo que la forma más sencilla de exponer la falsedad de esto es señalar que siempre que alguien critica algo está diciendo también, aunque sea de forma implícita, algo sobre lo que propone. Del mismo modo, una propuesta nos dice también algo sobre la crítica con la que se relaciona y, de hecho, el problema de las propuestas erróneas es que siempre emergen de una crítica errónea.

Es decir, que la crítica y la propuesta avanzan de la mano. Por eso, la objeción habitual de «sí, criticas mucho, pero no propones nada» no tiene sentido. Puede ser que falte explicitar mejor qué implica, en términos propositivos, una crítica que has hecho, pero en general si falta propuesta es que falta crítica, o que lo que se ha presentado como crítica no lo es verdaderamente. La crítica, en la medida en que expone las determinaciones de un problema, está también dando las claves para resolverlo.

Por eso, ahora estoy trabajando en hacer más explícita la propuesta. Eso sí, no voy a dar ninguna receta porque eso no tendría sentido. Lo que pretendo hacer es exponer qué implicaciones tiene la crítica que hago a la hora de pensar qué hacer. Es decir, qué nos dice la crítica sobre nuestra práctica.

Ahora bien, para lograr esto tengo que avanzar en una tarea a la que hasta ahora no le había dedicado demasiados esfuerzos, o más bien no muy rigurosos, que es la crítica de la *educación tradicional*. Solo he abordado con suficiente seriedad una de las caras de la moneda, y para exponer una propuesta en condiciones necesito desarrollar la crítica a la otra, que es en lo que estoy trabajando más en este momento.

Esto me está permitiendo empezar a formular ya elementos de la propuesta, así que voy a poner como ejemplo la forma en que conciben unos y otros la relación entre medios y fines (aunque simplificando un poco, eso sí, por no extenderme demasiado).

Por un lado, aquellos que consideran la educación tradicional como la vía para acabar con el capitalismo, asumen que por medio de la coerción —o de una autoridad docente que les vendría dada de antemano y que por lo tanto no tienen que justificar— es posible alcanzar un fin de emancipación. Esto es sin duda una forma de separar medios y fines, pues lo que plantean es que un fin deseable

justificaría medios menos deseables o que un fin de emancipación se logrará por medios de dominación.

Por el otro lado, los defensores de la educación alternativa que se consideran anticapitalistas creen que sus fines, en lo que a ellos respecta, ya están conseguidos en cuanto han desertado. Sus escuelas serían ya escuelas fuera del sistema en las que se vive y se aprende en libertad. Sin embargo, como hemos dicho antes, sus medios (la no directividad) no conducen al fin que declaran (la emancipación humana), luego aquí encontramos de nuevo una separación de medios y fines.

La propuesta para superar los errores de ambos pasaría, en cambio, por la unidad de medios y fines. Una unidad que solo puede comprobarse en la práctica, en la medida en nuestros medios permitan construir relaciones más libres.

#### **4. NO SE TRATA DE DAR RECETAS SINO DE JUSTIFICAR RACIONALMENTE LA PROPIA PRÁCTICA**

Antes he dicho que la propuesta solo puede avanzar de la mano de la *crítica*. ¿Y qué ocurre con la crítica? Que la crítica no puede despegarse de la realidad concreta y de nuestras posibilidades e imposibilidades concretas en cada momento, que no son estables sino que se van actualizando con nuestra práctica. Así que no puede dar recetas completas de antemano que después podrían aplicarse a la práctica.

Por poner un ejemplo muy simple, imaginemos que, como respuesta a problemas que se están generando en el patio con el fútbol, un grupo de docentes decide que es necesario retirar el balón varios días por semana. Esto puede dar lugar a diversos escenarios, por ejemplo, que comiencen a desarrollarse otros juegos, pero también que los alumnos se empiecen a pegar o agredan a las niñas que se hubieran quejado de los problemas en el patio. En cualquier caso, lo que ocurriría es que en cuanto se retirase el balón se abrirían posibilidades nuevas que no podían preverse de antemano con total seguridad, por lo que no podía contarse con ellas *a priori*. Por eso, cualquier propuesta de solución que se despegara de la realidad concreta, de cómo esta se va desarrollando, sería dogmática y tendería al fracaso. Me gustaría, eso sí, evitar un equívoco que podría derivarse del uso de un ejemplo tan minimalista: esto no significa que todo lo que podamos hacer sean pequeñas reformas parciales. Al contrario: la necesidad de partir de la realidad concreta se aplica, como es obvio, a todo proceso revolucionario. La propuesta revolucionaria solo puede avanzar de la mano de la crítica o la autocrítica, que nos permite comprender las determinaciones de nuestra práctica y establecer así las mediaciones necesarias.

Esto tiene que ver con lo que decía antes sobre los medios y los fines. Si una se abstrae de las condiciones concretas en las que desarrolla su práctica, que es lo que ocurre cuando se elaboran recetas, acaba tarde o temprano separando los medios de los fines. Y por lo tanto, acaba abocada al fracaso. Es por esto por lo que no tiene sentido que nos traten de vender ciertas metodologías, que son un método predefinido y por lo tanto separado de su objeto.

Recuerdo un anuncio publicitario que se emitió en el 2017 y en el que aparecía un profesor al que le habían concedido un par de años antes el Premio Nacional de Educación. El profesor salía dando clase y hablando con sus compañeras, dando una imagen de ser súper innovador y justo al final del anuncio aparecía el eslogan «Lo importante es tener un método». Era ahí cuando de pronto descubrías que lo que se anunciaba era una franquicia de dentistas. Porque las franquicias precisamente lo que son es un método que se vende. No es casual que aquella franquicia acabara quebrando después de estafar a muchísima gente.

Para terminar, un apunte más. Hay mucha gente crítica con las recetas que lo que viene a decir es que no se puede afirmar nada sobre el qué hacer, que la docencia es algo así como un arte o una artesanía, que ser docente es como navegar en un mar de incertidumbre, que la tarea de educar es inconmensurable, o alguna otra vaguedad o cursilería similar. El problema de este tipo de afirmaciones es que funcionan como una excusa para no tener que justificar racionalmente la propia práctica.

Por resumir, mi crítica a las recetas es una crítica a la definición *a priori* de una solución completa a los problemas, que se ciega ante las condiciones concretas o que separa los medios de su objeto. No es una defensa de la renuncia a explicitar y justificar en todo momento nuestras prácticas. De hecho, tanto el que sigue recetas como el que se define como un navegante en la incertidumbre comparten algo fundamental: no tienen que justificar su práctica. Uno porque sigue lo que han diseñado otros y el otro porque oculta los criterios por los que se rige.

## 5. EL ESTADO ES EL REPRESENTANTE POLÍTICO DEL CAPITAL<sup>2</sup>

Si hay un éxito que reconocerles a los defensores de la educación alternativa es haber conseguido aprovechar un vacío y presentarse como la postura radicalmente opuesta a la educación tradicional, aquella que representaría la preocupación verdadera por el sufrimiento del alumnado. Por eso, quienes rechazamos las falsas alternativas debemos ponernos las pilas y plantear con urgencia una crítica completa a la educación actual. En mi caso, ahora estoy volcada en la crítica de la educación estatal porque, ya que hemos mencionado antes mi libro, debo reconocer que las críticas que planteo en él a la privatización de la escuela pública y a los procesos que la acompañan son algo deficientes. La razón principal es que comencé a escribir el libro como militante anarquista y como defensora de ciertas experiencias de educación alternativa, y la crítica a la escuela pública, como escuela del Estado, la daba ya por supuesta. No me había molestado en plantearla seriamente y por eso mi crítica seguía reproduciendo ciertos lugares comunes ideológicos.

2. Apartado añadido por la doctora Ani Pérez en la revisión de la transcripción del texto, no contenido por tanto en la grabación del diálogo original.

Cuando me di cuenta de que la alternativa que yo había creído revolucionaria en realidad no lo era, eso me enfrentó a la necesidad de revisar mi crítica a la escuela pública, sobre todo cuando después de publicar el libro vi que defensores bastante rancios de la escuela pública y de la educación tradicional trataban de apropiarse de mi trabajo. Por eso, ahora estoy dedicándome a profundizar en la crítica del modo de producción capitalista y del papel del Estado en su seno para poder plantear una crítica más seria a la escuela pública.

Y una de las cuestiones a las que estoy prestándole mucha atención es a las críticas que se han dirigido contra la privatización de la escuela pública en las últimas décadas, pues esta privatización ha sido muy criticada por actores políticos muy diferentes, desde partidos de izquierdas hasta sindicatos de profesores, asociaciones en defensa de la escuela pública, intelectuales, Movimientos de Renovación Pedagógica, activistas, etc. Todos coinciden en denunciar los muchísimos males que ha generado la conversión de la educación en un negocio: segregación escolar, trasvase de alumnado de la pública a la concertada, deterioro de la escuela pública, aumento de la desigualdad... Estos males deben ser señalados, y hemos de plantear críticas firmes a la privatización de la escuela pública. Sin embargo, muchas de estas críticas a la privatización son erróneas porque se basan en presupuestos erróneos.

Por sintetizar, estas críticas comparten a menudo al menos tres errores fundamentales:

1. En primer lugar, apelan a la nostalgia por una etapa previa del capitalismo, en la que había un «Estado del bienestar» donde supuestamente todo funcionaba bien. Es decir, la mayoría tiende a apelar a la nostalgia por un pasado que nunca fue, un pasado donde según ellos el sector público controlaba armoniosamente la educación, la riqueza era distribuida y se fomentaba la igualdad para todos. En definitiva, sea de forma consciente o inconsciente (porque muchos de estos críticos se definen como anticapitalistas), todos coinciden en idealizar una etapa previa del capitalismo y, por lo tanto, parece que el problema es simplemente que ahora se habría vuelto demasiado «salvaje» y poco humano. Y no es solo que se idealice esta etapa, es que se ignoran sistemáticamente las condiciones materiales que hicieron posible la creación del «Estado del bienestar».
2. En segundo lugar, explican la privatización en términos morales, como si fuera el resultado de la maldad y la corrupción de empresarios y políticos. Es decir, estos críticos reducen su crítica a que las malvadas empresas han puesto sus garras sobre la educación, a que una serie de malvados han venido a romper la armonía, y que el Estado ha contribuido a ello porque está en manos de políticos corruptos que solo favorecen al interés privado. Así, lo que hacen estos críticos es responsabilizar de la privatización de la escuela pública a una serie de personas (sean los directivos de las empresas, los políticos o las élites) que habrían decidido, casi como una conspiración, repartirse el rico pastel de lo público. Y claro, no hay que negar la responsabilidad de cada individuo

con relación a sus prácticas, pero esta explicación simplifica y caricaturiza los procesos sociales que pretende explicar. Presenta a los individuos como abstractamente libres, que podrían hacer cualquier cosa si lo desearan, y por lo tanto si no hacen lo que esperamos es simplemente que son malos o corruptos. Por supuesto, la otra cara de este simplismo es que la solución pasa por poner en el poder a los buenos, en cuyo caso todo iría bien.

3. Por último, muchos críticos de la privatización presentan al Estado como un instrumento neutral, que sería externo al Capital pero que habría sido contaminado por las sucias manos de los malvados capitalistas. Algunos incluso pintan al Estado como anticapitalista o como rival del Capital. Por lo tanto, la propuesta de estos críticos es que de un modo u otro el Estado vuelva a jugar el papel que jugaba antes del desmantelamiento del Estado de bienestar. Es decir, pretenden revertir la privatización simplemente fortaleciendo al Estado.

La cuestión es que, y con esto voy terminando, el Estado no es un instrumento neutral, sino que es el representante político del Capital. La separación abstracta entre Estado y mercado en la que caen estos críticos, como si Estado y mercado fueran dos agentes independientes y solo el segundo fuera verdaderamente capitalista, es un error. El Estado no es un «otro» del capital, es su representante político.

En lo que respecta a la educación, esto debería llevarnos a romper con el mito de que la educación estatal sería «no capitalista», mientras que solo la empresa privada sería realmente capitalista. En realidad, la organización capitalista de la educación, igual que sucede con la sanidad, abarca tanto la educación pública como la privada, aunque haya entre ellas diferencias fundamentales, para empezar, en cuanto al alumnado que escolarizan o las condiciones laborales de su profesorado.

Lo que esto quiere decir es que hay que problematizar la cuestión de la defensa de la escuela pública. Por ejemplo, hay ciertos ataques a la escuela pública que yo, como comunista, considero que hay que apoyar (por ejemplo, ataques al control estatal de los espacios, al corporativismo docente o a la burocracia). Y del mismo modo, hay ciertos ataques que parecen dirigidos a la educación pública que sí deben ser confrontados porque son en realidad ataques al proletariado que limitan sus posibilidades de asociación revolucionaria y emancipación. Por eso, por mencionar algunos ejemplos, debemos confrontar las medidas que generan segregación escolar, la injerencia de capitales privados en la escuela pública o la introducción de pedagogías alternativas que naturalizan la sociedad de clases, pero nunca en el marco de una defensa del Estado y de su escuela —porque esto implicaría aceptar la sociedad de clases— sino en defensa de la lucha del proletariado por su emancipación. Esta puede tener lugar, por supuesto, también en el marco de la escuela o la universidad públicas, que de hecho son espacios de lucha irrenunciables para cualquier comunista, pero solo como parte del proceso de tratar de superar su forma capitalista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cornaton, M. (1977). *Análisis crítico de la no-directividad*. Marsiega.
- Neill, A. S. (2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (25.ª reimpr.). FCE.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (6.ª ed.). Laia.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Schmid, J. R. (1973). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Libros de Confrontación.
- Snyders, G. 1978. *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* (2.ª ed.). Paidós.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education. A philosophical perspective* (2.ª ed.). PM Press.