

Presentación de la antipedagogía

Pedro García Olivo

La gitaneidad tradicional (o histórica) ha constituido, hasta mediados del siglo XX, un bellissimo ejemplo de resistencia a los poderes homogeneizadores de la sociedad occidental. La idiosincrasia gitana (asentada en el nomadismo, la oralidad, un vigoroso sentimiento comunitario, la aversión al trabajo alienado, al productivismo y a las lógicas políticas de los Estados, un derecho oral consuetudinario transnacional que recibe el nombre de Kriss Romaní, etc.) fue capaz de resistir durante siglos a estrategias virulentas de aniquilación (expulsión, sedentarización forzosa, encarcelamiento masivo, esclavización, eliminación física,...) desplegadas en casi toda Europa por la sociedad mayoritaria —las hemos designado "Pogrom"—; pero no ha logrado, en la contemporaneidad capitalista, sobrevivir al "Programa", vehiculado por la Escuela y desgranable en trabajo social intensivo, asistencialismo altericida, proyectos interculturales de asimilación, discriminaciones positivas, etcétera. Ha sobrevenido, en efecto, la "integración" como etnocidio y, una vez más, la diferencia genuina e inquietante se ha disuelto en una amable e inofensiva diversidad. Como en el caso de los indígenas, de los habitantes de los entornos rural-marginales, la escolarización obligatoria se ha revelado decisiva para asegurar el aplastamiento de lo Otro.

Ofrecemos, a continuación, el primer capítulo de *La gitaneidad borrada*, ensayo escrito desde el amor al gitano de ayer, la solidaridad con los gitanos sublevados de hoy y el anhelo de un mundo que, ante lo extraño, ante lo distinto, ante cuantos no se nos parecen, en lugar de diseñar dispositivos de "integración", se contentara con la más laxa de las "convivencias". Porque, en el Occidente que padecemos y hacemos padecer, el principio de Auschwitz sigue plenamente vigente, como lamentan hoy los miles de gitanos que no olvidan las palabras y los hechos de sus ancestros, gente linda, gente noble, gente libre, que ya casi no queda...

La escuela. presentación de la antipedagogía

“¡Qué terrible aventura es sentarse junto a un hombre que se ha pasado toda su vida queriendo educar a los demás!
¡Qué espantosa es esa ignorancia! (...)
¡Qué limitado parece el espíritu de semejante ser!
¡Cómo nos cansa y cómo debe cansarse a sí mismo

con sus interminables repeticiones y sus insípidas reiteraciones!

¡Cómo carece de todo elemento de progreso intelectual!

¡En qué círculo vicioso se mueve sin cesar!

Pero el tipo del cual el maestro de escuela

deviene como un mero representante (y de ínfima importancia),

paréceme que domina realmente nuestras vidas;

y así como el filántropo es el azote de la esfera ética,

el azote de la esfera intelectual es el hombre ocupado siempre en la educación de los demás”

Oscar Wilde, *El crítico artista*

1) Genealogía de la escuela

La escuela (general, obligatoria) surge en Europa, en el siglo XIX, para resolver un problema de gestión del espacio social. Responde a una suerte de complot político-empresarial, tendente a una reforma moral de la juventud —forja del “buen obrero” y del “ciudadano ejemplar”.

En Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria, A. Querrien, aplicando la perspectiva genealógica sugerida por M. Foucault, desvela el nacimiento de la Escuela (moderna, regulada, estatal) en el Occidente decimonónico. En el contexto de una sociedad industrial capitalista enfrentada a dificultades de orden público y de inadecuación del material humano para las exigencias de la fábrica y de la democracia liberal, va tomando cuerpo el plan de un enclaustramiento masivo de la infancia y de la juventud, alimentado por el cruce de correspondencia entre patronos, políticos y filósofos, entre empresarios, gobernantes e intelectuales. Se requería una transformación de las costumbres y de los caracteres; y se eligió el modelo de un encierro sistemático —adoctrinador y moralizador— en espacios que imitaron la estructura y la lógica de las cárceles, de los cuarteles y de las factorías (A. Querrien, 1979).

2) La forma occidental de educación administrada. El “trípode” escolar.

A) El aula supone una ruptura absoluta, un hiato insondable, en la historia de los procedimientos de transmisión cultural: en pocas décadas, se generaliza la reclusión “educativa” de toda una franja de edad (niños, jóvenes). A este respecto, Iván Illich ha escrito sobre la invención de la niñez:

Olvidamos que nuestro actual concepto de «niñez» solo se desarrolló recientemente en Europa occidental (...). La niñez pertenece a la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como estos, y eran ahorcados igual que ellos (...). Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la «niñez» comenzó a ser factible (...). Si no existiese una institución de

aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la «niñez» dejaría de fabricarse (...). Solo a «niños» se les puede enseñar en la escuela. Solo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela” (Illich, 1985, p. 17-18).

Desde entonces, el estudiante se define como un “prisionero a tiempo parcial”. Forzada a clausura intermitente, la subjetividad de los jóvenes empieza a reproducir los rasgos de todos los seres aherrojados, sujetos a custodia institucional. Son sorprendentes las analogías que cabe establecer entre los comportamientos de nuestros menores en las escuelas y las actitudes de los compañeros presos de F. Dostoievski, descritas en su obra *El sepulcro de los vivos* (1974). Entre los factores que explican tal paralelismo, el escritor ruso señala una circunstancia que a menudo pasa desapercibida a los críticos de las estructuras de confinamiento: “la privación de soledad”.

Pero para educar no es preciso encerrar: la educación “sucede”, “ocurre”, “acontece”, en todos los momentos y en todos los espacios de la sociabilidad humana. Ni siquiera es susceptible de deconstrucción. Así como podemos deconstruir el Derecho, pero no la justicia, cabe someter a deconstrucción la Escuela, aunque no la educación. “Solo se deconstruye lo que está dado institucionalmente”, nos decía J. Derrida en *Una filosofía deconstructiva* (1997, p. 7).

En realidad, se encierra para:

- 1) Asegurar a la Escuela una ventaja decisiva frente a las restantes instancias de socialización, menos controlables. Como ha comprobado A. Querrien, precisamente para fiscalizar (y neutralizar) los inquietantes procesos populares de auto-educación —en las familias, en las tabernas, en las plazas,...—, los patronos y los gobernantes de los albores del Capitalismo tramaron el Gran Plan de un internamiento formativo de la juventud (1979, cap. 1).
- 2) Proporcionar, a la intervención pedagógica sobre la conciencia, la duración y la intensidad requeridas a fin de solidificar hábitos y conformar las “estructuras de la personalidad” necesarias para la reproducción del sistema económico y político (P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1977).
- 3) Sancionar la primacía absoluta del Estado, que rapta todos los días a los menores y obliga a los padres, bajo amenaza de sanción administrativa, a cooperar en tal secuestro, como nos recuerda J. Donzelot en *La policía de las familias* (1979). El autor se refiere en dicho estudio, no a la familia como un poder policial, sino, contrariamente, al modo en que se vigila y se modela la institución del hogar. Entre los dispositivos encargados de ese “gobierno de la familia”, de ese control de la intimidad doméstica, se halla la Escuela, con sus apósitos socio-psico-terapéuticos (psicólogos

escolares, servicios sociales, mediadores comunitarios, etc.). Alcanza así su hegemonía un modelo exclusivo de familia, en la destrucción o asimilación de los restantes —hogar rural-marginal, grupo indígena, clan nómada, otras fórmulas minoritarias de convivencia o de procreación, etc. Distingue a ese arquetipo prevalente aceptar casi sin resistencia la intromisión del Estado en el ámbito de la educación de los hijos, renunciando a lo que podría considerarse constituyente de la esfera de privacidad y libertad de las familias.

B) El Profesor

Se trata, en efecto, de un educador; pero de un educador entre otros (educadores “naturales”, como los padres; educadores elegidos para asuntos concretos, o “maestros”; educadores fortuitos, tal esas personas que se cruzan inesperadamente en nuestras vidas y, por un lance del destino, nos marcan en profundidad; actores de la “educación comunitaria”; todos y cada uno de nosotros, en tanto auto-educadores; etcétera). Lo que define al Profesor, recortándolo de ese abigarrado cuadro, es su índole “mercenaria”. Mercenario en lo económico, pues aparece como el único educador que proclama consagrarse a la más noble de las tareas y, acto seguido, pasa factura, cobra. “Si el Maestro es esencialmente un portador y comunicador de verdades que mejoran la vida, un ser inspirado por una visión y una vocación que no son en modo alguno corrientes, ¿cómo es posible que presente una factura?” (Steiner, 2011, p. 10-1). Mercenario en lo político, porque se halla forzosamente inserto en la cadena de la autoridad; opera, siempre y en todo lugar, como un eslabón en el engranaje de la servidumbre. Su lema sería: “Mandar para obedecer, obedecer para mandar” (J. Cortázar, 1993).

Desde la antipedagogía se execra particularmente su auto-asignada función demiúrgica (“demiurgo”: hacedor de hombres, principio activo del mundo, divinidad forjadora), solidaria de una “ética de la doma y de la cría” (F. Nietzsche). Asistido de un verdadero poder pastoral (M. Foucault) (1), ejerciendo a la vez de Custodio, Predicador y Terapeuta (I. Illich) (2), el Profesor despliega una operación pedagógica sobre la conciencia de los jóvenes, labor de escrutinio y de corrección del carácter tendente a un cierto “diseño industrial de la personalidad” (3). Tal una aristocracia del saber, tal una élite moral domesticadora, los profesores se aplicarían al muy turbio Proyecto Eugénico Occidental, siempre en pos de un Hombre Nuevo — programa trazado de alguna manera por Platón en *El Político*, aderezado por el cristianismo y reelaborado metódicamente por la Ilustración (4). Bajo esa determinación histórico-filosófica, el Profesor trata al joven como a un bonsái: le corta las raíces, le poda las ramas y le hace crecer siguiendo un canon de

mutilación. “Por su propio bien”, alega la ideología profesional de los docentes... (A. Miller) (5).

C) La Pedagogía

Disciplina que suministra al docente la dosis de autoengaño, o “mentira vital” (F. Nietzsche), imprescindible para atenuar su mala conciencia de agresor. Narcotizado por un saber justificativo, podrá violentar todos los días a los niños, arbitrario en su poder, sufriendo menos... Los oficios viles esconden la infamia de su origen y de su función con una “ideología laboral” que sirve de disfraz y de anestésico a los profesionales: “Estos disfraces no son supuestos. Crecen en las gentes a medida que viven, así como crece la piel, y sobre la piel el vello. Hay máscaras para los comerciantes así como para los profesores” (Nietzsche, 1984, p. 133).

Como “artificio para domar” (Ferrer Guardia, 1976, p. 180), la pedagogía se encarga también de readaptar el dispositivo escolar a las sucesivas necesidades de la máquina económica y política, en las distintas fases de su conformación histórica. Podrá así perseverar en su objetivo explícito (“una reforma planetaria de las mentalidades”, en palabras de E. Morin, suscritas y difundidas sin escatimar medios por la UNESCO) (6), modelando la subjetividad de la población según las exigencias temporales del aparato productivo y de la organización estatal.

A grandes rasgos, ha generado tres modalidades de intervención sobre la psicología de los jóvenes: la pedagogía negra, inmediatamente autoritaria, al gusto de los despotismos arcaicos, que instrumentaliza el castigo y se desenvuelve bajo el miedo de los escolares, hoy casi enterrada; la pedagogía gris, preferida del progresismo liberal, en la que el profesorado demócrata, jugando la carta de la simpatía y del alumnismo, persuade al estudiante-amigo de la necesidad de aceptar una subalternidad pasajera, una subordinación transitoria, para el logro de sus propios objetivos sociolaborales; y la pedagogía blanca, en la vanguardia del Reformismo Pedagógico contemporáneo, invisibilizadora de la coerción docente, que confiere el mayor protagonismo a los estudiantes, incluso cuotas engañosas de poder, simulando espacios educativos “libres”.

En *El enigma de la docilidad*, valoramos desabridamente el ascenso irreversible de las pedagogías blancas (2005, p. 21):

“Por el juego de todos estos deslizamientos puntuales, algo sustancial se está alterando en la Escuela bajo la Democracia: aquel dualismo nítido profesor-alumno tiende a difuminarse, adquiriendo progresivamente el aspecto de una asociación o de un enmarañamiento.

Se produce, fundamentalmente, una «delegación» en el alumno de determinadas incumbencias tradicionales del profesor; un trasvase de funciones que convierte al estudiante en sujeto/objeto de la práctica

pedagógica... Habiendo intervenido, de un modo u otro, en la rectificación del temario, ahora habrá de padecerlo. Erigiéndose en el protagonista de las clases re-activadas, en adelante se co-responsabilizará del fracaso inevitable de las mismas y del aburrimiento que volverá por sus fueros conforme el factor rutina erosione la capa de novedad de las dinámicas participativas. Involucrándose en los procesos evaluadores, no sabrá ya contra quién revolverse cuando sufra las consecuencias de la calificación discriminatoria y jerarquizadora. Aparentemente al mando de la nave escolar, ¿a quién echará las culpas de su naufragio? Y, si no naufraga, ¿de quién esperará un motín cuando descubra que lleva a un mal puerto?

En pocas palabras: por la vía del Reformismo Pedagógico, la Democracia confiará al estudiante las tareas cardinales de su propia coerción. De aquí se sigue una invisibilización del educador como agente de la agresión escolar y un ocultamiento de los procedimientos de dominio que definen la lógica interna de la Institución.

Cada día un poco más, la Escuela de la Democracia es, como diría Cortázar, una «Escuela de noche». La parte visible de su funcionamiento coactivo aminora y aminora. Sostenía Arnheim que, en pintura como en música, «la buena obra no se nota» –apenas hiere nuestros sentidos. Me temo que este es también el caso de la buena represión: no se ve, no se nota. Hay algo que está muriendo de paz en nuestras escuelas; algo que sabía de la resistencia, de la crítica. El estudiante ejemplar de nuestro tiempo es una figura del horror: se le ha implantado el corazón de un profesor y se da a sí mismo escuela todos los días. Horror dentro del horror, el de un autoritarismo intensificado que a duras penas sabremos percibir. Horror de un cotidiano trabajo de poda sobre la conciencia. «¡Dios mío, qué están haciendo con las cabezas de nuestros hijos!», pudo todavía exclamar una madre alemana en las vísperas de Auschwitz. Yo llevo todas las mañanas a mi crío al colegio para que su cerebro sea maltratado y confundido por un hatajo de educadores, y ya casi no exclamo nada. ¿Qué puede el discurso contra la Escuela? ¿Qué pueden estas páginas contra la Democracia? ¿Y para qué escribir tanto, si todo lo que he querido decir a propósito de la Escuela de la Democracia cabe en un verso, en un solo verso, de Rimbaud: «Tiene una mano que es invisible, y que mata»».

Frente a la tradición del Reformismo Pedagógico (movimiento de las Escuelas Nuevas, vinculado a las ideas de J. Dewey en EEUU, M. Montessori en Italia, J. H. Pestalozzi en Suiza, O. Decroly en Bélgica, A. Ferrière en Francia, etc.; irrupción de las Escuelas Activas, asociadas a las propuestas de C. Freinet, J. Piaget, P. Freire,...; tentativa de las Escuelas Modernas, con F. Ferrer Guardia al frente; eclosión de las Escuelas Libres y otros proyectos antiautoritarios, como Summerhill en Reino Unido, Paideia en España, la “pedagogía institucional” de M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez

en América Latina o los centros educativos inspirados en la psicoterapia de C. R. Rogers en Norteamérica; y la articulación de la Escuela Socialista, desde A. Makarenko hasta B. Suchodolski, bajo el comunismo), no existe, en rigor, una tradición contrapuesta, de índole antipedagógica.

La antipedagogía no aparece como una corriente homogénea, discernible, con autores que remiten unos a otros, que parten unos de otros. Deviene, más bien, como “intertexto”, en un sentido próximo al que este término conoce en los trabajos de J. Kristeva: conjunto heterogéneo de discursos, que avanzan en direcciones diversas y derivan de premisas también variadas, respondiendo a intereses intelectuales de muy distinto rango (literarios, filosóficos, cinematográficos, técnicos,...), pero que comparten un mismo “modo torvo” de contemplar la Escuela, una antipatía radical ante el engendro del “praesidium” formativo, sus agentes profesionales y sus sustentadores teóricos. Ubicamos aquí miríadas de autores que nos han dejado sus impresiones negativas, sus críticas, a veces sus denuncias, sin sentir necesariamente por ello la obligación de dedicar, al aparato escolar o al asunto de la educación, un corpus teórico riguroso o una gran obra. Al lado de unos pocos estudios estructurados, de algunas vastas realizaciones artísticas, encontramos, así, un sinfín de artículos, poemas, cuentos, escenas, imágenes, párrafos o incluso simples frases, apuntando siempre, por vías disímiles, a la denegación de la Escuela, del Profesor y de la Pedagogía.

En este “intertexto” antipedagógico cabe situar, de una parte, poetas románticos y no románticos, escritores más o menos “malditos” y, por lo común, creadores poco “sistematizados”, como el Conde de Lautréamont (que llamó a la Escuela “Mansión del Embrutecimiento”), F. Hölderlin (“Ojalá no hubiera pisado nunca ese centro”), O. Wilde (“El azote de la esfera intelectual es el hombre empeñado en educar siempre a los demás”), Ch. Baudelaire (“Es sin duda el Diablo quien inspira la pluma y el verbo de los pedagogos”), A. Artaud (“Ese magma purulento de los educadores”), J. Cortázar (La escuela de noche), J. M. Arguedas (Los escolares), Th. Bernhard (Maestros antiguos), J. Vigo (Cero en conducta), etc., etc., etc. De otra parte, podemos enmarcar ahí a unos cuantos teóricos, filósofos y pensadores ocasionales de la educación, como M. Bakunin, F. Nietzsche, P. Blonskij (desarrollando la perspectiva de K. Marx), F. Ferrer Guardia en su vertiente “negativa”, I. Illich y E. Reimer, M. Foucault, A. Miller, P. Sloterdijk, J. T. Gatto, J. Larrosa con intermitencias, J. C. Carrión Castro,... En nuestros días, la antipedagogía más concreta, perfectamente identificable, se expresa en los padres que retiran a sus hijos del sistema de enseñanza oficial, pública o privada; en las experiencias educativas comunitarias que asumen la desescolarización como meta (Olea en Castellón, Bizi Toki en Iparralde,...); en las organizaciones defensivas y propaladoras antiescolares (Asociación

para la Libre Educación, por ejemplo) y en el activismo cultural que manifiesta su disidencia teórico-práctica en redes sociales y mediante blogs (Caso Omiso, Crecer en Libertad,...)

3) El “otro” de la escuela: Modalidades educativas refractarias a la opción socializadora occidental.

La Escuela es solo una “opción cultural” (P. Liégeois) (7), el hábito educativo reciente de apenas un puñado de hombres sobre la tierra. Se mundializará, no obstante, pues acompaña al Capitalismo en su proceso etnocida de globalización...

En un doloroso mientras tanto, otras modalidades educativas, que excluyen el mencionado trípode escolar, pugnan hoy por subsistir, padeciendo el acoso altericida de los aparatos culturales estatales y para-estatales: educación tradicional de los entornos rural-marginales (objeto de nuestro ensayo libre *Desesperar*), educación comunitaria indígena (que analizamos en *La bala y la escuela*) (8), educación clánica de los pueblos nómadas (donde se incluye la educación gitana), educación alternativa no-institucional (labor de innumerables centros sociales, ateneos, bibliotecas populares, etc.), auto-educación,...

Enunciar la otredad educativa es la manera antipedagógica de confrontar ese discurso mixtificador que, cosificando la Escuela (desgajándola de la historia, para presentarla como un fenómeno natural, universal), la fetichiza a conciencia (es decir, la contempla deliberadamente al margen de las relaciones sociales, de signo capitalista, en cuyo seno nace y que tiene por objeto reproducir) y, finalmente, la mitifica (erigiéndola, por ende, en un ídolo sin crepúsculo, “vaca sagrada” en expresión de I. Illich) (9).

NOTAS:

(1) Poder pastoral, constituyente de “sujetos” en la doble acepción de M. Foucault: “El término «sujeto» tiene dos sentidos: sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo. En los dos casos, el término sugiere una forma de poder que subyuga y somete” (1980 B, p. 31).

(2) En *La sociedad desescolarizada*, I. Illich sostuvo lo siguiente:

“[La Escuela] a su vez hace del profesor un custodio, un predicador y un terapeuta (...). El profesor-como-custodio actúa como un maestro de ceremonias (...). Es el árbitro del cumplimiento de las normas y (...) somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas. El profesor-como-moralista reemplaza a los padres, a Dios, al Estado; adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no solo en la escuela, sino en la sociedad en general (...). El profesor-como-terapeuta se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona.

Cuando esta función la desempeña un custodio y un predicador, significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación en relación con la verdad y la justicia postuladas” (1985, p. 19).

(3) Asunto recurrente en casi todas las obras de F. Nietzsche —véase, en particular, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2000). En una fecha sorprendentemente temprana, 1872, casi asistiendo al nacimiento y primera expansión de la educación pública, el “olfato” de F. Nietzsche desvela el propósito de las nuevas instituciones de enseñanza: “Formar lo antes posible empleados útiles y asegurarse de su docilidad incondicional”. De alguna forma, queda ya dicho lo más relevante; y podría considerarse fundada de una vez la antipedagogía, que había empezado a balbucear en no pocos pasajes, extremadamente lúcidos, de M. Bakunin (en el contexto de su crítica pionera de la teología). A “la doma y la cría del hombre” se refiere también F. Nietzsche en *Así habló Zaratustra*, especialmente en la composición titulada “De la virtud empequeñecedora” (1985, p. 237-247).

(4) *En Reglas para el parque humano*, la idea de una “élite moral domesticadora” (que actúa, entre otros ámbitos, en la Escuela), siempre al servicio del proyecto eugenésico europeo, es asumida, si bien con matices, por P. Sloterdijk, a partir de su recepción de F. Nietzsche: “[Para F. Nietzsche] la domesticación del hombre era la obra premeditada de una liga de disciplinantes, esto es, un proyecto del instinto paulino, clerical, instinto que olfatea todo lo que en el hombre pudiera considerarse autónomo o soberano y aplica sobre ello sin tardanza sus instrumentos de supresión y de mutilación” (2000 B, p. 6).

(5) Para A. Miller (*Por tu propio bien*, 2009), toda pedagogía es, por necesidad, “negra”; y enorme el daño que la Escuela, bajo cualquiera de sus formas, inflige al niño. Desde el punto de vista de la psicología, y con una gran sensibilidad hacia las necesidades afectivas del menor, la autora levanta una crítica insobornable del aparato educativo, erigiéndose en referente cardinal de la antipedagogía.

(6) No podemos transcribir sin temblor estas declaraciones de E. Morin, en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, obra publicada en París, en 1999, bajo el paraguas de la ONU: “Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación” (p. 42); “Una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro” (p. 58).

(7) Véase *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*, estudio coordinado por J. P. Liégeois (1998). Las conclusiones de esta investigación han sido recogidas por M. Martín Ramírez en “La educación y el derecho a la dignidad de las minorías. Entre el racismo y las desigualdades intolerables: el paradigma gitano” (2005, p. 197-8). Remitimos también a *La escolarización de los niños gitanos y viajeros*, del propio J. P. Liégeois (1992).

(8) Remitimos a nuestro ensayo *La bala y la escuela. Holocausto indígena*, publicado por Virus Editorial en 2009. Contra la diferencia indígena, el imperialismo cultural de Occidente y la globalización del sistema capitalista que le sirve de basamento disponen de dos instrumentos fundamentales: la bala (paramilitarización, terror policíaco, ejércitos invasores) y la Escuela. Como en el caso gitano, hay, en lo “impersonal”, una víctima inmediata y otra mediata: la educación comunitaria en un primer momento y la alteridad cultural a medio plazo. Como acontece en el ámbito romaní, hay también, en el horizonte, miles de víctimas “personales”: los portadores de caracteres específicos, idiosincrásicos, anulados por la Subjetividad Única euro-norteamericana.

(9) “La escuela esa vieja y gorda vaca sagrada” es el título que Iván Illich eligió para una de sus composiciones más célebres, publicada en inglés el 20 de abril de 1968 en la revista *Saturday Review* con el título *The futility of schooling in Latin America*. En español se publicó por primera vez en la revista mexicana *Siempre* el 7 de agosto de 1968, con el título referido. Transcurrida una década, fue incluida en el número 1 de la revista *Trópicos* (1979, p. 14-31).