

HISTORIA SECRETA DEL SISTEMA EDUCATIVO

JOHN TAYLOR GATTO

Prólogo

¿Y qué es lo que enseñamos a nuestros hijos? Les enseñamos que dos y dos son cuatro, y que París es la capital de Francia. ¿Cuándo les enseñaremos, además, lo que son? A cada uno de ellos deberíamos decirle: ¿Sabes lo que eres? Eres una maravilla. Eres único. Nunca antes ha habido ningún otro niño como tú. Con tus piernas, con tus brazos, con la habilidad de tus dedos, con tu manera de moverte. Quizá llegues a ser un Shakespeare, un Miguel Ángel, un Beethoven. Tienes capacidad para ser cualquier cosa. Sí, eres una maravilla.

PAU CASALS

SE habla cada vez más de la crisis por la que atraviesa la escuela actual. Profesores y padres se quejan del deterioro progresivo del nivel educativo. En los medios de comunicación aparecen continuamente noticias acerca de los niveles crecientes de fracaso escolar, de los continuos casos de violencia, agresividad y acoso que protagonizan los alumnos, de las bajas laborales y depresiones del profesorado. Se oye hablar de la caída en picado del nivel a causa del vaciado de contenidos intelectuales y éticos. Las autoridades proponen diferentes medidas de refuerzo de la escolarización, como destinar más dinero a «educación», contratar más profesorado, aumentar la ratio de ordenadores por alumno, aumentar la jornada lectiva o alargar el año académico. ¿Sirven estas medidas realmente de algo? ¿Qué está sucediendo realmente?

A lo largo de mis casi ocho años como profesor de matemáticas en diferentes centros de enseñanza secundaria tuve que enfrentarme a la frustración de ver cómo alumnos con aptitud para rendir más estaban condenados a rendir a un nivel correspondiente, en el mejor de los casos, al de un curso muy aguado para alumnos de dos años menos de edad de mi época, y a la frustración de no poder hacer nada para que los alumnos que no deseaban estar allí, a los que se debería permitir mejores opciones que no les hicieran perder el tiempo, no rompieran el ambiente de trabajo. Vi claramente cómo el ambiente escolar, que John T. Gatto califica en mi opinión muy acertadamente como psicopático, era negativo tanto para mis alumnos como para mí. No veía sentido a mi trabajo, que yo ingenuamente pensaba que consistía en enseñar y despertar el interés por las matemáticas, pero que acababa reduciéndose, a pesar de mis esfuerzos, a hacer una labor más parecida a la de un policía. Finalmente la depresión acabó haciendo que abandonara. A mi modo de ver, los recursos humanos y materiales invertidos en «mejorar» el sistema no servían de nada. Tanto el nivel del contenido intelectual como el de comportamiento civilizado se habían degradado paralelamente a la implantación de reformas.

Cuando llevaba por lo menos dos años fuera del mundo docente, tuve ocasión de leer la obra del Sr. Gatto, puesta en línea en Internet. El impacto que me produjo fue tremendo. Sin dejarse influir por las ideas de la propaganda oficial, un ex profesor diseccionaba la naturaleza de la escuela obligatoria en los EEUU. Encontré que sus análisis y conclusiones acerca del mundo de la escolarización me parecían perfectamente trasladables al otro lado del Atlántico. Por un lado la historia de la escolarización obligatoria en los Estados Unidos tiene sus orígenes en prácticas procedentes de Europa que también nos influyeron aquí; y por otro la estructura y métodos del sistema educativo norteamericano, han tenido, tienen y seguramente seguirán teniendo una enorme influencia en las reformas de la escolarización que seguimos acá. De ahí que me decidiera a traducir este libro, destinado en principio a lectores norteamericanos, y pensara en la posibilidad de alterar el título original (*Underground history of American Education*).

La lectura del presente libro proporciona una perspectiva de la escolarización obligatoria diferente de la comúnmente aceptada. Creo que habría que remontarse a *La desescolarización de la sociedad*, una obra hace tiempo agotada (al menos en papel, pero accesible en Internet) de Iván Illich (1926-2002), para encontrar en español una crítica semejante a la institución escolar. En la obra de Gatto reaparecen muchas ideas expuestas por Illich, pero creo que Gatto tiene de su parte la experiencia de haber pasado treinta años

en las aulas como profesor y la habilidad para ilustrar amenamente sus ideas, al modo de un consumado conferenciante, citando pasajes fruto de una vasta cantidad de lecturas.

Gatto desenmascara a la Escuela como la base de una nueva Iglesia laica, una Iglesia que como hacía la Iglesia en el Antiguo Régimen, apuntala a un neofeudalismo contemporáneo a cambio de recibir sus privilegios. El gran problema es que la religión que predica es radicalmente incompatible con los fundamentos de la civilización occidental, ya que niega al individuo el protagonismo para desarrollarse y construir su propia vida. Por ello este libro destaca señaladamente de entre otros libros críticos con la escuela, pero que sin embargo no dan el paso de reclamar el derecho a apostatar de la religión de la escuela obligatoria. ¿Es legítimo que el Estado imponga una religión, cuyo resultado es convertir a los individuos en seres sumisos, dependientes, carentes de iniciativa y de responsabilidad, y que aspiran a vivir como simples engranajes al servicio de una economía de consumo que a su vez beneficia a un poder corporativo en simbiosis con el poder político? ¿No se debería al menos dar opción a los niños a seguir las vías alternativas de formación intelectual y del carácter que sus padres crean las mejores para ellos?

No puedo resistir la tentación, llegado a este punto, de citar dos ejemplos. ▽ Uno es el del empresario Tomás Pascual, fallecido no hace muchos años. Tomás Pascual comenzó a los doce años vendiendo bocadillos en una estación de tren y ayudando en la cantina de su familia. Más tarde iría recorriendo los pueblos de alrededor para ver ocasiones de negocio y hacerse con una clientela. Con el tiempo llegó a desarrollar un grupo alimentario que da empleo a casi 5000 personas y que factura anualmente más de mil millones de euros. El otro es el del *luthier* David Bagué, que también a los doce años decidió que quería dedicarse a construir violines. El ambiente favorable de su hogar y la posibilidad que le ofrecía su barrio, el barcelonés barrio de Gràcia, de entrar en contacto con artesanos como talladores, ebanistas, doradores, varios de ellos nacidos en el siglo XIX, con 80 ó 90 años cumplidos, le facilitó el acceso a una tradición artística y técnica que permitió que hoy en día David Bagué tenga un enorme prestigio en todo el mundo como *luthier*. ¿Cómo se podrían haber desarrollado las vidas de estas personas, si sólo hubieran podido contar con las limitadas posibilidades ofrecidas por la escolarización oficial, de «socializarse» sólo con otros niños de su misma edad, aislados de la sociedad real, haciendo labores con poca relación con el mundo real, prácticamente sin opción a poder apasionarse por tareas que ellos mismos hubieran elegido hacer y explorar sus propias capacidades? ¿Hubieran podido llegar a donde llegaron si hubieran tenido que depender de la consecución de un título académico que les habilitase para *ser colocados* en un mundo laboral corporativizado y estrictamente jerarquizado? ¿Acaso la escolarización está para *impedir* que surjan nuevos Shakespeare, Miguel Ángel o Beethoven, como aseguraba Casals que era posible?

Espero que mi traducción no desmerezca demasiado del original. El lector encontrará seguramente puntos en que no estará de acuerdo con el autor, pero eso no debe ser motivo para ignorar el mensaje fundamental, un mensaje que personalmente echo en falta en el debate educativo actual.

Juan
Barcelona, marzo de 2007

Leseduarte

Introducción

1 ¡Bianca, cállate, animal!

NUESTRO problema para la comprensión de la escolarización obligatoria tiene su origen en un hecho inoportuno: el de que el daño que hace desde una perspectiva humana es un bien desde una perspectiva del sistema. Se puede ver esto en el caso de la pequeña Bianca, de seis años, que llegó a mi conocimiento porque un director adjunto le gritó ante una asamblea: «¡BIANCA, CÁLLATE, ANIMAL!». Como el lamento de una *banshee*, esto anunciaba el destino escolar de Bianca. Aun si su cuerpo continuaba vagando de un sitio a otro, el vudú la había envenenado.

¿Doy demasiada importancia a este simple acto de poner a una niña en su lugar? Debe de pasar miles de veces cada día en escuelas de todas partes. Lo he visto muchas veces, y si fuera desagradablemente honesto

admitiría haberlo *hecho* muchas veces. Se *supone* que las escuelas enseñan a los niños su lugar. Por eso tenemos clases ordenadas por edad. En todo caso, no se trataba ni de su pequeña Janey ni de la mía.

La mayoría de nosotros acepta tácitamente los términos pragmáticos de la escuela pública, que permiten infligir cualquier tipo de violencia psíquica a Bianca para cumplir la primera directiva del sistema: poner a los niños en su lugar. A esto se llama *eficiencia social*. Pero tengo esta premonición, este *flash-forward* a un momento lejano en el futuro en que su niña Jane, tras abandonar su cómoda casa, despierta en un mundo en que Bianca es la enfurecida policía encargada del parquímetro, o la encargada de la expedición del pasaporte con el que cuenta Jane para su billete urgente de salida del país, o la extraña dama que vive en la puerta de al lado.

Me imagino a este animal llamado Bianca hecho mayor y malhumorado, la misma Bianca que no fue a la escuela durante un mes cuando sus amiguitos se pusieron a cuchichear: «Bianca es un animal, Bianca es un animal», mientras Bianca, segundos antes un ser humano igual que ellos, se sentaba conteniendo su lágrimas, tras esforzarse a su modo en la lectura de un texto seleccionado, intentando adivinar qué significaban las palabras.

En mi sueño veo a Bianca como un demonio fabricado por la escolarización que ahora ve a Janey como vehículo de venganza. En un arrebato de pasión:

1. *Pone un multa a Jane antes de que el parquímetro señale el límite.*
2. *Tira a la papelera la solicitud de pasaporte de Jane después de que Jane haya abandonado la oficina.*
3. *Hace sonar música heavy metal a través del delgado tabique que separa el apartamento de Bianca del de Jane, mientras Jane golpea frenéticamente en la pared pidiendo descanso.*
4. *Hace todo lo anterior.*

A usted no le obligan a prestar su coche a cualquiera que lo desee, pero en cambio está obligado a entregar a su hijo en edad escolar a extraños que procesan niños para ganarse la vida, incluso si uno de cada nueve escolares está aterrorizado por el daño físico que les sucede en la escuela, y aterrorizado por un buen motivo: unos treinta y tres son asesinados allí cada año. Desde 1992 hasta 1999 fueron asesinados en la escuela 262 niños en los Estados Unidos. Su tatarabuela no tuvo que entregar a sus hijos. ¿Qué ha sucedido?

Si yo le pidiera que dejara su televisor a un reparador anónimo e itinerante que necesitara trabajo pensaría que estaría loco. Si viniera con un policía que le obligara a pagar a ese reparador incluso después de que rompiera su aparato, se sentiría indignado. ¿Por qué es usted tan dócil cuando entrega su hijo a un agente del gobierno llamado maestro de escuela?

Quiero hacer visibles aspectos ocultos de la escolarización moderna tales como el deterioro que fuerza en la moralidad de la paternidad. Usted no tiene nada que decir en absoluto en la elección de sus maestros. No sabe absolutamente nada sobre sus antecedentes ni sus familias. Y el Estado sabe poco más que usted. Esto es una pieza de ingeniería social tan radical como puede concebir la imaginación humana. ¿Qué significa?

Una cosa que usted sabe es lo improbable que será que cualquier profesor entienda la personalidad de su hijo en particular o cualquier cosa significativa sobre su familia, cultura, religión, planes, esperanzas, sueños. En la confusión de los asuntos escolares ni siquiera los profesores con disposición para ello tienen la oportunidad de conocer esas cosas. ¿Cómo sucedió eso?

Antes de contratar a una compañía para construir una casa, usted insistiría, imagino, en ver planos detallados que mostraran qué aspecto tendría la estructura acabada. Construir la mente y carácter de un niño es lo que hacen las escuelas públicas, su justificación para romper prematuramente el aprendizaje con la familia y el entorno. ¿Dónde está la evidencia documental que demuestre esta hipótesis de que profesionales adiestrados y certificados lo hacen mejor de lo que lo puede hacer la gente que los conoce y los quiere? No hay ninguna.

El coste en el estado de Nueva York de tener un niño bien escolarizado en el año 2000 es de 200.000 dólares cuando se calcula el interés perdido. Esa suma invertida a nombre del niño durante los doce años anteriores habría producido un millón de dólares a cada niño como fondo de reserva para compensarle por no ir a la escuela. Los 200.000 dólares originales son más que el coste de un hogar medio en Nueva York. Usted no construiría una casa sin alguna idea de qué aspecto tendría al estar acabada, pero se le obliga a dejar que un cuerpo de perfectos extraños componga la mente y personalidad de su hijo sin la menor idea de lo que quieren hacer con ello.

Los tribunales de justicia y las asambleas legislativas han liberado de responsabilidad a los encargados de la escuela. Usted puede demandar a un médico por negligencia, no a un profesor. Cualquier constructor es responsable ante los clientes años después de construida la casa. Pero no los profesores. Usted no puede demandar ni a un cura, ni a un pastor, ni tampoco a un rabino. Eso debería ser una pista.

Si esas instituciones ni siquiera le garantizan resultados mínimos, ni siquiera la seguridad física, si no se le puede garantizar *nada* excepto que será arrestado si no entrega a su hijo, entonces ¿qué significa lo público en las escuelas *públicas*?

¿Qué es exactamente público en las escuelas públicas? Esta es una pregunta para tomar en serio. Si las escuelas fueran públicas como lo son las bibliotecas, los parques o las piscinas, o como lo son las autopistas y las aceras, el público estaría satisfecho con ellas la mayoría de las veces. En cambio, ha habido una situación de descontento a lo largo de muchas décadas. Sólo en el neolenguaje [*newspeak*] de Orwell, perfeccionado por legendarios *spin doctors* del siglo XX como Ed Bernays, Ivy Lee o grandes consorcios de publicidad, existe algo público en las escuelas públicas.

2 Creo que lo dejo

En el primer año de la última década del siglo XX, durante mi decimotercer año como profesor en el tercer Distrito Escolar municipal, en Manhattan, tras haber enseñado en las cinco escuelas secundarias del distrito, cruzado espadas con una administración profesional tras otra a medida que se esforzaban en deshacerse de mí, tras haber tenido mi licencia suspendida dos veces por insubordinación y haber sido despedido encubiertamente mientras estaba de baja médica, tras una estancia en la Universidad de la ciudad de Nueva York durante un período de cinco años como conferenciante en el Departamento de Educación (y el manual de valoración de la facultad publicado por el consejo de estudiantes me diera las mayores valoraciones en el departamento durante mis últimos tres años), tras haber diseñado y hecho posible el más exitoso programa permanente de recaudación de fondos en la historia de la ciudad de Nueva York, tras haber puesto una única clase de octavo curso a hacer 30.000 horas de servicios voluntarios a la comunidad, tras haber organizado y financiado una cooperativa de alimentos gestionada por los estudiantes, tras haber asegurado más de mil aprendizajes, dirigido la colecta de decenas de miles de libros para la construcción de bibliotecas privadas para estudiantes, tras haber producido cuatro diccionarios ocupacionales auditivos para ciegos, escrito dos musicales originales para los alumnos y lanzado una legión de más iniciativas para reintegrar a los alumnos a una realidad humana más amplia, lo dejo.

Era Profesor del Año del estado de Nueva York cuando sucedió. Una acumulación de aversión y frustración que se hizo demasiado pesada para ser soportada me liquidó finalmente. Para comprobar mi determinación envié un corto artículo a *The Wall Street Journal* titulado *Creo que lo dejo*. En él explicaba las razones para decidir abandonar, incluso si no tenía ni ahorros ni la más leve idea de qué más podía hacer a mitad de la cincuentena para pagar mi alquiler. En su totalidad decía así:

La escolarización gubernativa es la más radical aventura de la historia. Mata la familia al monopolizar la mejor época de la niñez y al enseñar la falta de respeto por el hogar y los padres. El diseño completo del proceso escolar es egipcio, no griego o romano. Proviene de la idea teológica de que el valor humano es una cosa escasa, representada simbólicamente por la estrecha punta de una pirámide.

Esa idea pasó a la historia norteamericana a través de los puritanos. Encontró su representación «científica» en la curva de campana, a lo largo de la cual se distribuye el talento según alguna Ley de Hierro de la

Biología. Es una idea religiosa, la Escuela es su Iglesia. Ofrezco rituales para mantener la herejía a raya. Suministro documentación para justificar la pirámide celeste.

Sócrates previó que si la enseñanza llegase a ser una profesión formal, algo como esto pasaría. El interés profesional es servido haciendo que parezca difícil lo que es fácil, subordinando el laicado al sacerdocio. La Escuela es un proyecto de empleo, proveedor de contratos y protector del orden social, demasiado vital para permitirse a sí mismo ser «re-formado». Tiene aliados políticos que vigilan su marcha, por eso las reformas vienen y van sin cambiar demasiado. Incluso los reformadores no pueden imaginar la escuela de forma muy diferente.

David aprende a leer a los cuatro años. Rachel, a los nueve. En un desarrollo normal, cuando ambos tienen 13, no se puede decir quién aprendió primero: los cinco años de diferencia no significan nada en absoluto. Pero en la escuela etiqueto a Rachel como «incapacitada para aprender» y también hago perder velocidad a David. A cambio de un cheque de nómina, ajusto a David para que dependa de mí para decirle cuándo tiene que marchar y cuándo tiene que parar. No superará esa dependencia. Identifico a Rachel como mercancía de descuento, pasto de «educación especial». Estará para siempre atrapada en su sitio.

En 30 años de enseñar a chicos ricos y pobres casi nunca encontré un niño incapacitado para aprender. Tampoco encontré apenas alguna vez alguno dotado y con talento. Como todas las categorías escolares, estos son mitos sagrados, creados por la imaginación humana. Derivan de valores cuestionables que nunca examinamos porque conservan el templo de la escolarización.

Ese es el secreto tras los tests de respuestas concisas, timbres, bloques uniformes de tiempo, clasificación por edades, estandarización y todo el resto de la religión escolar que castiga a nuestra nación. No existe una forma correcta de educación, hay tantas como huellas digitales. No necesitamos profesores certificados por el Estado para que haya educación: eso garantiza probablemente que no la habrá.

¿Cuánta evidencia más hace falta? Las buenas escuelas no necesitan más dinero o un año más largo. Necesitan elecciones reales de libre mercado, variedad dirigida a cada necesidad y que asuma riesgos. Tampoco necesitamos ni un currículum nacional ni una evaluación nacional. Ambas iniciativas surgen de la ignorancia de cómo aprende la gente o de la indiferencia deliberada a ello. No puedo enseñar de esa manera más tiempo. Si sabe de algún trabajo donde no tenga que dañar críos para vivir, hágamelo saber. Para próximo otoño estaré buscando trabajo.

3 El nuevo individualismo

El artículo fue enviado en marzo y lo olvidé. En algún momento debí de recibir una nota que decía que sería publicado a discreción del editor, pero si fue así, fue rápidamente olvidada bajo la presión de sentimientos turbulentos que acompañaban mi lucha interior. Finalmente, el 5 de julio de 1991, respiré hondo y lo dejé. Veinte días después el *Journal* publicó el artículo. Una semana después estaba estudiando invitaciones para hablar en Centro Espacial de la NASA, en la residencia de verano del presidente, el Centro para las Artes de Nashville, la Escuela de Graduados de Negocios de Columbia, la Convención de Bibliotecarios de Colorado, Apple Computer y la junta de control financiero de la United Technologies Corporation. Nueve años después, todavía envuelto en la órbita de la escolarización obligatoria, había hablado en 750 ocasiones en cincuenta estados y siete países extranjeros. No tenía agente ni nunca hice publicidad, pero mucha gente se esforzó por encontrarme. Era como si los padres tuvieran un enorme deseo de que alguien les contara la verdad.

Mi impresión es que no era tanto a lo que estaba diciendo a lo que se debía el éxito del discurso como al hecho de que un profesor hablara alto y claro a todos y al curioso hecho de que no representaba a nadie sino a mí mismo. En el gran debate de la escuela, esto es inaudito. Cualquier voz a la que se le permite acceso regular al púlpito nacional es portavoz de alguna asociación, corporación, universidad, agencia o causa institucionalizada. Los temas de debate que dejan pasar estas voces ritualizadas y hombres de paja son sumamente estrechos. Cada una tiene un interés en que continúe la escolarización obligatoria tal como es.

A medida que viajaba descubrí una avidez universal, a menudo no explícita, de liberarse del debate dirigido. Un deseo de recibir información impoluta. Nadie parecía saber por dónde había venido esto o por qué actuaba como lo hacía, pero la capacidad para oler una rata estaba viva y bien viva por toda Norteamérica.

En realidad había sucedido exactamente lo que anunciaba John Dewey al principio del siglo XX. Nuestra nación, antes altamente individualizada, había evolucionado hacia un pueblo altamente dirigido, una ágora compuesta de enormes intereses especiales que ven a las voces individuales como irrelevantes. La mascarada se dirige haciendo que agencias colectivas hablen a través de personas particulares. Dewey dijo que esto marcaría un gran avance en los asuntos humanos, pero el efecto neto es reducir a hombres y mujeres a la condición de funciones en cualquier subsistema en que son colocados. La opinión pública es activada o desactivada como en un laboratorio. Todo esto en nombre de la eficiencia social, uno de los dos objetivos principales de la escolarización obligatoria.

Dewey llamaba a esta transformación el *nuevo individualismo*. Cuando entré a trabajar como profesor en 1961 el nuevo individualismo se encontraba en el asiento del piloto, al control en toda la Norteamérica urbana, bien lejos de mis días escolares en Monongahela, cuando el Llanero Solitario, y no Barrio Sésamo, era el maestro de nuestra nación y las cosas de la escuela no eran ni remotamente tan opresivas. Pero gradualmente se transformaron en otra cosa durante los tiempos eufóricos que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. El dinero fácil y la fácil comunicación proporcionaron un alivio bienvenido a la austeridad de los tiempos de guerra. La llegada de la televisión, el nuevo teatro a todas horas, ofrecía risas fáciles, entretenimiento sin esfuerzo. Así absortos, los norteamericanos no se dieron cuenta de la conversión deliberada de la educación formal que estaba teniendo lugar, una transformación que convertiría la educación en un instrumento del Estado Leviatán. Quién hizo que esto sucediera y por qué es parte de la historia que tengo que contar.

4 La escuela como religión

Nada acerca de la escuela es lo que parece, ni siquiera el aburrimiento. Mostrar lo que quiero decir es la tarea de este largo ensayo. Mi libro representa un intento de ordenar mis propios pensamientos para resolver la cuestión de lo que significaban en total para mí cincuenta años de confinamiento en una aula (como estudiante y como profesor). Encontrará aquí mucha historia especulativa. Esta es una investigación personal de por qué la escuela es un lugar peligroso. No es tanto que haya alguien allí para hacer daño a los niños: la mayoría de los que estamos asociados a la institución estamos pegados como moscas en la misma telaraña en que están sus hijos. Nos agitamos frenéticamente para ocultar nuestro pánico, pero tenemos poco poder para ayudar a las moscas más pequeñas.

Mirando atrás en una carrera de treinta años de profesor llena de recompensas y premios, de alguna forma no podía creer del todo que había gastado mi tiempo terrenal institucionalizado. No puedo creer en absoluto que se permita que la escolarización centralizada exista como una gigantesca máquina de adoctrinamiento y de ordenación, robando sus hijos a la gente. ¿Sucedió realmente? ¿Fue esta mi vida? Dios me ayude.

La escuela es una religión. Sin la comprensión del aspecto de santa misión seguro que malinterpretaré lo que tiene lugar como un resultado de la estupidez humana, de la corrupción, o incluso de la lucha de clases. Todas están presentes en la ecuación, sólo que ninguna de ellas importa mucho: incluso sin ellas la escuela se movería en la misma dirección. La afirmación de 1897 del *Credo pedagógico* de Dewey da una pista del espíritu de los tiempos:

Todo profesor debería darse cuenta de que es un servidor social puesto aparte para el mantenimiento del adecuado orden social y para asegurar el correcto crecimiento social. De esta forma el maestro es siempre el profeta del verdadero Dios y el guía al verdadero Reino de los Cielos.

¿Cuál es el «adecuado» orden social? ¿Qué aspecto tiene el «correcto» crecimiento social? Si no lo sabe es usted como yo; no como John Dewey, que sí lo sabía; o como los Rockefeller, sus patrones, que también lo sabían.

De alguna manera, tras la confusión industrial que siguió a la Guerra Civil, soñadores y hombres poderosos adquirieron la certeza de qué tipo de orden social necesitaban los Estados Unidos, un orden social muy parecido al sistema británico del que habíamos escapado cien años antes. Esa toma de conciencia no surgió como resultado de un debate público, como debería haber sido en una democracia, sino como destilado de la discusión privada. Sus ideas contradecían los estatutos originales de Norteamérica, pero eso no les perturbaba. Tenían un formidable objetivo en mente: la racionalización de todo. El fin de la historia impredecible, su transformación en orden fiable.

Desde mediados de siglo en adelante se pusieron en juego ciertos planes utópicos para retardar la madurez en interés de un bien mayor, siguiendo más o menos el proyecto que estableció Rousseau en el libro *Emilio*. Al menos retóricamente. El primer objetivo, que tenía que ser alcanzado en fases, era una sociedad dirigida y ordenada científicamente, una sociedad en que los mejores tomarían las decisiones, desembarazados de la tradición democrática. Tras eso, la cría de seres humanos, el destino evolutivo de la especie, sería posible. La receta era la escolarización obligatoria, formal, institucionalizada y universal, que extendiera la dependencia de los jóvenes bien adentro de lo que tradicionalmente había sido temprana vida adulta. Se impediría a los individuos comenzar trabajo importante hasta una edad relativamente avanzada. La madurez tenía que ser retardada.

Durante el período posterior a la Guerra Civil se alargó la niñez unos cuatro años. Más tarde se creó una etiqueta para describir niños muy viejos. Se llamó *adolescencia*, un fenómeno hasta entonces desconocido para la raza humana. La infantilización de los jóvenes no se detuvo al principio del siglo XX: se promulgaron leyes de trabajo infantil para cubrir cada vez más tipos de trabajo y la edad de abandonar la escuela se hizo cada vez mayor. La mayor victoria de este proyecto utópico fue hacer de la escuela la única vía de acceso a ciertas ocupaciones. La intención final era atraer todo el trabajo a la red de la escuela. Hacia los años 50 no era extraño encontrar licenciados bien entrados en la treintena haciendo recados, esperando a comenzar sus vidas.

5 Por dentro era marrón y cuadrado

Barbara Whiteside me enseñó un poema escrito por un estudiante de último año de instituto en Alton, Illinois, dos semanas antes de suicidarse:

Él dibujaba... las cosas que tenía dentro que necesitaba expresar.
Bonitos dibujos que tenía bajo la cama.
Cuando comenzó la escuela los llevó...
Para tenerlos al lado como a un amigo.
La escuela era curiosa, se sentaba en un pupitre marrón y cuadrado
Como todos los otros pupitres marrones y cuadrados.. Y su habitación
Era una habitación marrón y cuadrada, como
todas las demás habitaciones, aisladas, cerradas y rígidas.
Odiaba aguantar el lápiz y la tiza, sus brazos rígidos
Sus pies pegados al suelo, rígidos, la profesora mirando
Y mirando. Le dijo que llevara una corbata como
Todos los demás niños, él dijo que no le gustaba.
Ella dijo que no importaba lo que le gustaba. Tras esto la clase dibujaba.
Él los dibujó a todos amarillos. Era su modo de sentir la mañana.
La profesora llegó y sonrió: ¿Qué es esto?
¿Porqué no dibujas algo como el dibujo de Ken?
Después de eso su madre le compró una corbata, y él siempre dibujó aviones
y naves espaciales como todos los demás.
Por dentro era marrón y cuadrado y sus manos estaban rígidas. Las cosas
de dentro que necesitaba expresar ya no lo necesitaban,
habían dejado de latir... aplastadas, rígidas
Como todo lo demás.

Tras una charla en Nashville, una madre llamada Debbie me pasó una nota manuscrita que leí en el avión a Binghamton, Nueva York:

Comenzamos a ver que Brandon no sabía qué hacer en primer curso, con urticaria, depresión, llorando cada noche después de preguntar a su padre: «¿Mañana hay colegio también?». En segundo curso el estrés físico se hizo claro. El profesor declaró que su problema era el síndrome de déficit de atención. Mi hijo feliz y lleno de vitalidad era visto ahora como un problema médico, por nosotros y también por la escuela.

Un médico, un psiquiatra y una autoridad de la escuela determinaron que padecía esta dolencia. Se hizo hincapié en la medicación junto a modificación del comportamiento. Si se sospechaba que Brandon no había sido medicado se le enviaba a casa. Parecía que mi clavija cuadrada necesitaba que la limaran un poco para encajar en su agujero redondo.

Lloré al verme despojada de mi posibilidad de elección como madre. Mi ignorancia sobre las opciones disponibles permitió que Brandon siguiera medicado a lo largo del segundo curso. Las lágrimas y urticarias continuaron otro año completo hasta que no pude soportarlo. Comencé a escolarizar a Brandon en casa. Fue su salvación. Está saliendo adelante. Ahora nunca llora y hace su trabajo con ilusión.

6 La nueva estupidez

La gente corriente envía sus hijos a la escuela para que sean inteligentes, pero lo que enseña la escuela moderna es la estupidez. Es una idea religiosa fuera de control. No tiene que aceptar esto, sin embargo, para darse cuenta de que esta clase de economía estaría amenazada si demasiada gente inteligente supiera demasiado. No le pediré que lo acepte por fe. Sea paciente. Dejaré que un famoso editor norteamericano le explique el secreto del éxito financiero global dentro de un momento. Tenga paciencia.

La estupidez a la antigua acostumbraba a ser simple ignorancia. Ahora la ignorancia ha sido transformada en categorías matemáticas permanentes de estupidez relativa como «dotados y con talento», «grupo principal» o «educación especial». Categorías en que el aprendizaje es racionado para bien de un sistema de orden. La gente estúpida ya no es simplemente ignorante. Ahora es adoctrinada, su mente condicionada con dosis sustanciales de desinformación preparada comercialmente con propósitos tranquilizadores.

Jacques Ellul, cuyo libro *Propaganda* es una reflexión sobre el fenómeno, nos avisó de que los niños prósperos son más susceptibles que los otros a los efectos de la escolarización, porque se les promete más confort y seguridad permanentes a cambio de la rendición total:

El juicio crítico desaparece completamente, porque de ninguna forma puede jamás existir juicio crítico *colectivo* [...] El individuo no puede seguir juzgando por sí mismo porque inevitablemente relaciona sus pensamientos con todo el complejo de valores y prejuicios establecidos por la propaganda. Respecto a las situaciones políticas, se le dan hechos juicios de valor investidos con el poder de la verdad por [...] la palabra de expertos.

La nueva estupidez es particularmente mortal para los chicos de clase media o media-alta, ya hechos superficiales por múltiples presiones para conformarse, impuestas por el mundo exterior a sus padres normalmente ligeramente arraigados. Cuando llegan a adultos, están convencidos de que tienen que saber algo porque sus títulos y licencias eso dicen. Permanecen así convencidos hasta que un divorcio inesperadamente brutal, una reducción de personal a media edad o ataques de pánico sin sentido perturban el equilibrio precario de su humanidad incompleta, de sus vidas adultas nacidas muertas. Alan Bullock, el historiador inglés, dijo que el mal era un estado de incompetencia. Si eso es cierto, nuestra aventura escolar ha llenado el siglo XX con el mal.

Ellul lo describe así:

El individuo no tiene ocasión de ejercer su juicio sea en cuestiones de principio o en sus implicaciones. Esto lleva a la atrofia de una facultad no ejercida con facilidad bajo [las mejores] condiciones [...] Una vez el

juicio personal y las facultades críticas han desaparecido o se han atrofiado, no reaparecerán simplemente cuando la propaganda se suprima [...] se necesitarían años de educación intelectual y espiritual para restaurar esas facultades. El que está sometido al influjo de la propaganda, al ser privado de una propaganda, adoptará inmediatamente otra. Esto le ahorrará la agonía de encontrarse vis a vis con un acontecimiento sin una opinión confeccionada.

Una vez los mejores niños son rotos por un sistema así, se desintegran moralmente, pasando a ser dependientes de la aprobación del grupo. Una alumna de mérito nacional de mi propia familia escribió una vez que su sueño era ser «una pequeña parte de una gran máquina». Eso me rompió el corazón. Lo que los chicos atontados por la escolarización no pueden hacer es pensar por sí mismos o estarse tranquilos alguna vez durante mucho rato sin sentirse locos. Los chicos y chicas idiotizados muestran dependencia explotable de muchas formas por las personas mayores especialistas en ello.

De acuerdo con los análisis oficiales, la estupidez no se *enseña* (como sí mantengo), sino que es *innata* en un gran porcentaje de lo que se ha venido en denominar «fuerza de trabajo». La expresión misma *fuerza de trabajo* debería decirle a usted mucho sobre la mente que gobierna la sociedad moderna. De acuerdo a los informes oficiales, sólo una pequeña fracción de la población es capaz de lo que usted y yo llamamos vida mental: pensamiento creativo, pensamiento analítico, pensamiento crítico, una tríada que ocupa las tres posiciones más altas en la *Taxonomía de objetivos educativos [Taxonomy of Educational Objectives]* de Bloom. Sólo una fracción tan pequeña que le impresionaría. De acuerdo con los expertos, la gran mayoría de la masa es estúpida más allá de cualquier esperanza, incluso de forma peligrosa. Quizás sea usted cómplice voluntarioso de este golpe social que ha hecho revivir el sistema de clases inglés. Ciertamente lo es usted si su hijo ha sido recompensado con la etiqueta *dotado y con talento* por su escuela local. Eso es lo que Dewey entiende por «correcto» orden social.

Si cree que no se puede hacer nada por el tonto excepto dar amabilidad, porque se trata de la biología (el modelo de la curva de campana); si cree que los opresores capitalistas han arruinado a los estúpidos porque son malos (el modelo neomarxista); si cree que la estupidez refleja una fibra moral depravada (el modelo calvinista); o que es el modo de la naturaleza de descalificar a los inadaptados de las oportunidades de reproducción (modelo darwinista); o que es el modo de la naturaleza de proveer alguien que le limpie el baño (el modelo elitista pragmático); o que es evidencia de mal karma (el modelo budista); si cree cualquiera de las diferentes explicaciones dadas para la posición de los estúpidos en el orden social que tenemos, entonces estará obligado a admitir *que una vasta burocracia es verdaderamente necesaria para dirigir a los estúpidos*. De otra forma nos asesinarían en la cama.

La sorprendente posibilidad de que la gente tonta no exista en suficiente número para garantizar las carreras dedicadas a vigilarla le parecerá increíble. Sin embargo esa es mi proposición: la estupidez masiva tuvo que ser imaginada primero. No es real.

Una vez se desea la existencia de los tontos, estos sirven para valiosas funciones: como peligro que son para sí mismos y para los otros tienen que ser vigilados, clasificados, disciplinados, adiestrados, medicados, esterilizados, metidos en guetos, engañados, coaccionados, metidos en la cárcel. Para los idealistas representan un desafío, réprobos a quienes hacer socialmente útiles. No importa del modo que quiera verlo, cientos de millones de niños perpetuos requieren atención pagada de millones de adultos custodios. Una horda ignorante que ser escolarizada de una forma u otra.

7 Poniendo la pedagogía en cuestión

Más que otra cosa, este libro es un trabajo de intuición. La historia oficial de por qué escolarizamos no es más comprensible hoy en día de lo que era ayer. Pocos años antes de que yo abandonara, comencé a intentar a encajar las piezas: de dónde venía este proyecto escolar, por qué tomó la forma que tomó y por qué cada intento de cambiar ha acabado en un fracaso abismal.

Por ahora he invertido la mayor parte de una década buscando respuestas. Si quiere una historia convencional de la escolarización, o educación como se la llama descuidadamente, mejor debería dejar de

leer ahora. Aunque aquí se reflejan años de búsqueda en las fuentes más ocultas, es sobre todo la intuición la que de principio a fin conduce mi síntesis.

Esto es en parte una narración privada, el mapa de la mente de un profesor a medida que seguía la pista de los hilos de la telaraña en que estaba envuelto, en parte una narración pública, un registro del último capítulo de una vieja guerra: el conflicto entre sistemas que ofrecen seguridad física y certidumbre a costa de suprimir la libre voluntad, y los que ofrecen libertad al precio de riesgo constante. Si tiene presente ambos hilos narrativos, no importa lo lejos del origen que parezca llegar mi libro, no se maravillará de la relación de los niños escolarizados con un capítulo sobre el carbón u otro sobre sociedades hereditarias privadas.

A lo que estoy más decidido es a iniciar una conversación entre los que han estado silenciosos hasta ahora, y eso incluye a los profesores. Necesitamos dejar de lado discusiones estériles sobre evaluación y examinación, disciplina, currículum, multiculturalismo y tutoría como distracciones, como meros síntomas de algo mayor, más oscuro y más intransigente que cualquier problema que un especialista pueda afrontar la próxima semana. Hablar interminablemente sobre esas cosas estimula la táctica burocrática de hablar sin entrar en las cosas vitales y turbias. En compensación parcial por su esfuerzo, prometo que descubriré lo que está en la mente de un hombre que pasó su vida en una aula con niños.

Preste atención, pues, a lo que sigue. Interrogaremos la historia juntos. Pondremos la pedagogía en cuestión. Y si la sentencia que siga a este *auto da fe* es que sólo el daño puede hacer al monstruo aflojar su garra, recemos juntos para tener el valor de causarlo.

Leer mi ensayo le ayudará a ordenar las cosas. Le daré un mapa topológico sobre el que fijar nuestra propia posición. Sin duda he cometido algunos errores de hecho, pero los ensayos desde Montaigne trataban de la localización de la verdad, no de juntar hechos. Verdad y hecho no son lo mismo. Mi ensayo pretende delimitar crudamente una base para un conocimiento de la escolarización, mi intención es que usted no continúe mirando el proyecto oficial a través de una perspectiva más vieja y tradicional, sino a verlo como un capítulo espantoso en la organización administrativa del conocimiento, un texto que debemos repudiar vigorosamente como nuestros antepasados hicieron alguna vez. Vivimos juntos, usted y yo, en una época oscura en que toda historia oficial es propaganda. Si quiere la verdad, tiene que luchar por ella. Esta es mi lucha. Déjeme dar testimonio de lo que he visto.

8 Nota del autor


Con la conspiración tan a flor de piel de la imaginación y de la realidad norteamericanas, sólo puedo enfocar con turbación la tarea de disuadir por adelantado de pensar que mi libro es la crónica de una vasta conspiración diabólica para hacerse con nuestros hijos para los fines personales de una pequeña y elitista minoría.

No me malinterprete, la escolarización norteamericana ha estado repleta de engaños desde sus mismos inicios.

Verdaderamente no es difícil encontrar varios conspiradores *jactándose* en público de lo que han conseguido. Pero si usted toma ese rumbo se perderá el horror real de lo que estoy tratando de describir, de que lo que ha sucedido a nuestras escuelas era inherente al diseño original de una economía planificada y de una sociedad planificada establecidas tan orgullosamente al fin del siglo XIX. Creo que lo que sucedió hubiera pasado de todos modos, sin las legiones de hombres y mujeres corruptos y medio locos que intrigaron tan poderosamente para hacerlo como es. Si estoy en lo cierto, estamos en una situación mucho peor que si fuéramos meramente víctimas de un genio maligno o de dos.

Si se obsesiona con la idea de la conspiración, lo que no conseguirá ver es que estamos atados por una forma de pensamiento altamente abstracto completamente concretizado en instituciones humanas que ha crecido más allá del poder de control de los directores de esas instituciones. Si existe una escapatoria de la trampa en que estamos, no será quitando algunos tipos malos y cambiándolos por tipos buenos.

¿Quiénes son los villanos, realmente, sino nosotros mismos? La gente puede cambiar, pero los sistemas no pueden cambiar sin perder su integridad estructural. Incluso Henry Ford, un provocador de judíos de tan colosales proporciones que fue celebrado por Adolf Hitler en *Mein Kampf*, pidió una disculpa pública y negó hasta su muerte que hubiera tratado de ofender a los judíos: ¡una interpretación demasiado estricta de Darwin le había hecho hacerlo! Los grandes industriales que nos dieron la moderna escolarización obligatoria encontraron inevitablemente sus propios principios subordinados a propósitos de sistemas, como simplemente sucedió con el resto de nosotros.

Mire a Andrew Carnegie, el chico de las bobinas,  que ciertamente se hubiera espantado como el resto de nosotros ante la orden de disparar a los huelguistas en su planta de Homestead. Pero el sistema que ayudó a crear estaba comprometido en presionar a los hombres hasta que reaccionaban violentamente o caían muertos. Lo llamaban *Ley de Hierro de los Salarios*. Una vez sus colegas estuvieron interesados en los principios de la Ley de Hierro, sólo pudieron ver el valor y la resistencia de los huelguistas de Homestead como una oportunidad para provocar una crisis que permitiría que el sindicato del acero fuera roto con la milicia del estado y fondos públicos. El aplastamiento de la oposición es la escena obligada en el drama industrial, cueste lo que cueste, y sin que importe lo renuentes que sean líderes industriales individuales como Carnegie a hacerlo.

Mi preocupación era encontrar un aliado destacado para ayudarme a presentar esta idea de que la antropología inhumana es a lo que nos enfrentamos en nuestras escuelas institucionalizadas, no a una conspiración. La búsqueda acabó con el descubrimiento de un análisis de la masacre de Ludlow por Walter Lippmann en el *New Republic* del 30 de enero de 1915. Después de la matanza de Rockefeller de cuarenta y siete personas, en su mayoría mujeres y niños, en el campamento de mineros en huelga en Ludlow, Colorado, se llevó a cabo una investigación del Congreso que puso a John D. Rockefeller a la defensiva. Los agentes de Rockefeller habían usado vehículos armados, ametralladoras y bombas incendiarias en su nombre. Tal como cuenta Lippmann, Rockefeller fue acusado de tener la única autoridad para permitir tal masacre, pero asimismo de demasiada indiferencia a aquello en que estaban ocupados sus subordinados. «Claramente --dijo el magnate industrial--, no pueden ser ciertas ambas acusaciones».

Como Lippmann reconoció, esta paradoja es el gusano en el corazón de todo poder colosal. *En realidad ambas podrían ser verdad*. Durante diez años Rockefeller ni siquiera había visto esta propiedad. Lo que sabía de ella venía de informes de sus administradores que apenas podría haber leído junto a montañas de informes similares que llegaban cada día a su escritorio. Estaba obligado a confiar en la palabra de otros. Dibujando una analogía entre Rockefeller y el zar de Rusia, Lippmann escribió que nadie creía que el zar mismo ejecutara los muchos actos despóticos de que se le acusaba. Todo el mundo sabía que una burocracia hacía esto en su nombre. Pero la mayoría no llevó este conocimiento a su conclusión inevitable: si el zar intentara cambiar lo que era habitual su poder sería socavado por sus subordinados. No tenía defensa contra esto, porque el interés propio de todas las divisiones de la burocracia, incluyendo al ejército, era que ella --no el zar-- continuara a cargo de las cosas. El zar era prisionero de sus propios súbditos. En palabras de Lippmann:

Esta parecía ser la dificultad del señor Rockefeller. Yo no creería que él personalmente contratara matones o quisiera contratarlos. Parece mucho más cierto decir que su poder impersonal y entendido a medias se ha delegado a sí mismo en formas insociales, que ha asumido una vida propia que está incapacitado para controlar [...] Su desvalimiento intelectual era la parte asombrosa de su testimonio. Ahí había un hombre que representaba probablemente la riqueza sin paralelo en la historia, el sucesor de un padre que ha sido llamado, con justicia, el sumo sacerdote del capitalismo [...] Sin embargo hablaba sobre sí mismo con los tópicos supuestos morales de un pequeño hombre de negocios.

La Fundación Rockefeller ha sido decisiva a lo largo del siglo recién transcurrido, junto con algunas otras, en darnos las escuelas que tenemos. Importó el sistema de investigación alemán a la vida universitaria, elevó el servicio a los negocios y al gobierno como la meta de la educación superior, no la enseñanza. Y la Universidad de Chicago y la Escuela de Maestros de Columbia financiados por Rockefeller han estado entre los más activos actores en la tragedia de la escuela que se desarrollaba a nivel inferior. Aún hay más, pero nada de ello significa que la familia Rockefeller «planea» la institución escolar, ni siquiera que su

fundación o sus universidades lo hicieran. Todo acabó finalmente sumido en el sistema que ellos hicieron tanto por crear, casi imposibilitados para frenar su impulso incluso si así lo hubieran deseado.

A pesar de su título, *Historia secreta* no es una historia propiamente dicha, sino una colección de materiales en torno a una historia, incluidos en un ensayo personal que analiza por qué la escolarización obligatoria masiva es irreformable. La historia que acabo de desenterrar es importante para nuestra comprensión: creo que es un buen inicio, pero queda mucho por completar. El objetivo de un ensayo es revelar a su autor tan llana y completamente que el lector llegue a despertar completamente. Está a punto de pasar entre veinticinco y treinta horas con la mente de un profesor, pero la relación que deberíamos tener no es de profesor a alumno, sino más bien la de dos personas en conversación. Propondré ideas y una teoría para explicar las cosas y usted aportará su propia experiencia referente a las cuestiones, complementando o discutiendo cuando sea necesario. Lea con este objetivo ante sí y le prometo el valor de su dinero. No es importante si estamos de acuerdo o no en cada detalle.

Unas breves palabras sobre las fuentes. He identificado todas las citas y paráfrasis y dado el origen de muchos (no todos) hechos individuales, pero por miedo a que el bosque se pierda en la contemplación de tantos árboles, he evitado el uso extensivo de notas al pie de página. Hay aquí tanto de mi forma de ver las cosas que parecía deshonesto agarrarle por las solapas de esa manera: de valor menor para aquellos que ya están en la longitud de onda del libro, inútiles, incluso enfurecedoras, para los que no.

Esto es tanto un taller de soluciones como un intento de enmarcar el problema claramente, pero queda avisado: están perversamente esparcidas como pasas en un *pudding*, no agrupadas limpiamente como para facilitarle el estudio para un examen, excepto una lista corta al mismo final. El consejo de allí es práctico, pero está estrictamente limitado al mundo de la escolarización obligatoria tal como existe actualmente, no al objetivo mayor de entender cómo tiene lugar la educación y cómo se impide. El mejor consejo de este libro está completamente disperso y es indirecto, tendrá que trabajar para sacarlo. Comienza con la primera frase misma cuando le recuerdo que lo que es correcto para los sistemas es a menudo equivocado para los seres humanos. Traducida a una recomendación, eso significa que para impedir la venganza de Bianca tenemos que prepararnos para atacar a los sistemas para bien de la humanidad, no al revés.

Capítulo 1 Cómo era antes

Quienquiera que controle la imagen e información del pasado determina qué y cómo pensarán las generaciones futuras. Quienquiera que controle la imaginación y las imágenes del presente determina cómo esa misma gente verá el pasado. ✓

GEORGE ORWELL, 1984 (1949)

Tome al azar cien hijos de varias generaciones educadas y cien hijos sin educar del pueblo y compárelos en cualquier cosa que le plazca: en fuerza, en agilidad, en mente, en la habilidad para adquirir conocimiento, incluso en moralidad; y en todos los sentidos uno se sorprende de la vasta superioridad del lado de los hijos de los no educados.

CONDE LEÓN TOLSTOI, *Educación e hijos* (1862)

1 Una nación de abajo a arriba

CUADRO INICIAL

CINCUENTA niños de edades diferentes están aprendiendo unos de otros mientras el maestro escucha lecciones en su mesa de alumnos mayores. Un aire de silenciosa actividad llena la habitación. Una estufa de leña crepita en el rincón. Lo que impulsaba el mundo escolar del siglo XIX celebrado en el clásico de

Edward Eggleston, *The Hoosier Schoolmaster*, era una sociedad rica en conceptos como deber, trabajo duro, responsabilidad y autoconfianza; una sociedad de orientación abrumadoramente local, aunque nunca tan provinciana para no estar fascinada por lo extraño y lo exótico. Pero cuando la carpa de Chautauqua con su fanfarria sobre las maravillas modernas abandonaba la población, la conversación volvía a los asuntos de la sociedad local.

La Norteamérica de Eggleston era un lugar especial en la historia moderna, en que la sociedad era más importante que el Estado político nacional. Las palabras no pueden transmitir el formidable radicalismo oculto en nuestros silenciosos pueblos, una creencia de que la gente ordinaria tiene derecho a gobernarse a sí misma. Y una confianza en que puede hacerlo.

Lo más revolucionario de todo era la convicción de que los derechos personales sólo pueden ser respetados cuando el Estado político se mantiene débil. En la dicotomía entre libertad y subordinación escrita en nuestra imaginación por Locke y Hobbes en el siglo XVII, Norteamérica se esforzó durante algún tiempo por seguir el camino libertario de Locke mientras que sus tres naciones madre, Inglaterra, Alemania y Francia, siguieron a Hobbes y establecieron estados Leviatán a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Hacia el final, Norteamérica comenzó a seguir el ejemplo del Viejo Mundo.

Para Hobbes, el orden social dependía del control del Estado de la vida interior, un grado de colonización mental desconocido a los tiranos de la historia, cuya principal preocupación había sido controlar los *cuerpos* de sus súbditos. Pero el solo tamaño de una Norteamérica, sin carreteras nacionales o redes electrónicas, aseguraba que la libertad sería alimentada fuera del círculo de la vigilancia del gobierno. También entonces muchos norteamericanos procedían de sectas religiosas disidentes de Inglaterra, congregaciones independientes que rechazaban las asociaciones Iglesia-Estado. La masa de nuestra población era de todos modos socialmente sospechosa. Incluso nuestra pequeña nobleza era de segunda o tercera fila para los criterios ingleses, caballeros sin herencias, el resto de una caótica banda de chicos abandonados, criminales, muchachos enrolados contra su voluntad, pequeños propietarios pobres, campesinos desplazados.

Benet, el poeta, describe nuestra materia primigenia:

*The disavouched, hard-bitten pack
Shipped overseas to steal a continent with
neither shirts nor honor to their back.*

En *Últimos ensayos*, Georges Bernanos observa que Norteamérica, a diferencia de otras naciones, fue construida de abajo a arriba. Francis Parkman hizo la misma observación un siglo antes. Lo que Norteamérica rechazaba violentamente en su joven república era la *Homily on Obedience* arraigada en la doctrina inglesa establecida por la Iglesia en el Estado Tudor de 1562, una doctrina que comparaba el orden en el Cielo con el orden social en la Tierra, fijo e inmutable:

El Sol, la Luna, las estrellas, el arco iris, el trueno, el relámpago, las nubes y todos los pájaros del aire mantienen su orden. La tierra, los árboles, las semillas, las plantas, las hierbas, el grano, el pasto y todo género de bestias se mantienen en orden [...] Cualquier rango de gente en sus vocaciones, empleos y ocupaciones tiene asignado su deber y orden.

En 1776 la utopía teocrática hacia la que se mueve ese principio estaba bien establecida en la Gran Bretaña de los Jorges alemanes, así como en los tres estados de Alemania del Norte: Prusia, Sajonia y Hannover. Junto a Inglaterra, los tres tuvieron un papel importante en la escolarización obligatoria del siglo XX en Norteamérica. El mismo reloj divino, superficialmente secularizado, marcaba la hora en el interludio de la Francia de la Ilustración, la utopía prerrevolucionaria que tendría también un potente efecto en el pensamiento de la escuela norteamericana. Hobbes y su doctrina de colonización mental eclipsaron a Locke en todas partes, pero no en Norteamérica.

2 Había que hacerlo por sí mismo

«Un norteamericano --mencionaba Francis Grund en 1837--, es educado casi desde la cuna para reflexionar sobre su condición y, desde el momento en que es capaz de actuar, empleado con los medios para mejorarla».

Lincoln, no precisamente un incompetente como escritor, orador o pensador, acumuló cincuenta semanas de escolarización formal en toda su vida en el período de doce años entre 1814 y 1826. Incluso ese poco pareció una pérdida de tiempo para sus parientes. A menos que quiera sostener que esas pocas semanas supusieron una gran diferencia para Abe, tenemos que buscar su educación en otra parte. Clifton Johnston cree que sucedió así:

Adquirió mucha de su primera educación en casa. Por la tarde apilaba ramas de leña seca en la chimenea de ladrillo. Estas ardían luminosamente y arrojaban una fuerte luz en la habitación, y el muchacho estaría echado en el suelo ante el hogar con su libro ante sí. Escribía sus sumas de aritmética en una gran pala de madera con un trozo de carbón vegetal. Tras cubrirla toda de ejemplos, tomaba su navaja y raspaba la superficie para dejarla limpia y lista para más números. El papel era caro y no podía permitirse una pizarra. Alguna vez cuando la pala no estaba a mano hacía sus cálculos en los troncos de las paredes de la casa, en las jambas de las puertas u otro enmaderado que proporcionara una superficie que marcar con su carboncillo.

En el Illinois y Kentucky de Lincoln, sólo se exigía a los maestros leer, escribir y calcular «hasta la regla de tres», pero en Nueva Inglaterra el negocio atraía a menudo a jóvenes ambiciosos como Noah Webster, seguros y enérgicos, que hacían meramente una pausa en su camino hacia cosas mayores. Adam Gurowski, viajero a mediados del siglo XIX en nuestra tierra, observó con especial atención la superioridad de los maestros norteamericanos. Sus hermanos europeos eran, decía, «vagabundos marchitos» o «estrechos ordenancistas».

Se esperaba de los jóvenes de Norteamérica que hicieran algo por sí mismos, no que se prepararan para encajar en una jerarquía preestablecida. Cualquier comentarista extranjero observa el temprano adiestramiento en la independencia, la notable precocidad de la juventud norteamericana, su asunción de responsabilidad adulta. En su memoria, Tom Nichols, un colegial de los años 20 del siglo XIX, recuerda la atmósfera electrizante de expectación en las primeras escuelas norteamericanas:

Nuestros profesores nos estimulaban constantemente con los brillantes premios de riqueza, honores, cargos y distinciones que estaban ciertamente a nuestro alcance: había cien vías a la riqueza y a la fama abiertas ante nosotros si sólo elegíamos aprender nuestras lecciones.

La *sobreproducción*, la supercapacidad, habría sido un concepto ajeno a aquella Norteamérica, algo que olía a mercantilismo británico. Nuestro suelo y bosques vírgenes echaban por tierra la severa doctrina del calvinismo pagando dividendos a cualquiera deseoso de trabajar. A medida que el calvinismo decaía, emergían actitudes contrarias que representaban una nueva religión norteamericana. Primera, la convicción de que la oportunidad estaba disponible a todos; segunda, que el fracaso era el resultado de un carácter deficiente, no de la predestinación o de mala colocación en una curva de campana biológica.

Los defectos del carácter se podían remediar, *pero sólo desde el interior*. Uno tenía que hacerlo por sí mismo por medio del valor, determinación, honestidad y trabajo duro. No descarte esto como palabrería: marca una diferencia crítica entre los norteamericanos y el resto del mundo. Los maestros tenían un lugar en este proceso de autocreación, pero era ambiguo: se pensaba que cualquiera podía enseñar igual que cualquiera podía aprender por sí mismo. Las escuelas tradicionales, siempre una institución periférica, eran vistas con ambivalencia, aunque se concedía a los profesores algún valor, al menos gratitud por dar a la madre un descanso. En las colonias del Sur y del Centro los profesores eran a menudo convictos que cumplían sus condenas y su lugar en el orden social queda recogido en este anuncio de los tiempos de Washington:


FUGADO. Criado que tenía la ocupación de maestro de escuela, debido en gran parte a la bebida y al juego.

El propio maestro de Washington, Hobby, era precisamente un siervo como este. Según el saber tradicional, puso el fundamento de la grandeza nacional al expulsar el demonio de Washington a base de azotes. El azote y la humillación parecen haber sido siempre un ingrediente eterno de la escolarización. Perdura la evidencia de la antigua Roma, de la Francia de Montaigne, de la Virginia de Washington o de mi propio instituto en el oeste de Pensilvania en los 50, donde la palmeta personalizada del profesor estaba colgada destacadamente a la entrada de muchas aulas, no para decoración sino para ser usada. El entrenador de fútbol y, si recuerdo correctamente, el profesor de álgebra, personalizaban sus palmetas, usando una pila de las usadas para aparatos parecidos a instrumentos electrificados con que pinchar al ganado.

Algo en la estructura de la escuela despierta la violencia. Aunque las escuelas de hoy en día no permiten la disciplina física enérgica, son ciertamente el último grito como laboratorios de humillación, como debería recordarle su propia experiencia. En mis primeros años en la enseñanza me dijeron una y otra vez que la humillación era mi mejor amiga, más efectiva que el azote. Fui testigo de esta teoría puesta en práctica en mi tiempo como profesor. Si me preguntara ahora si daña más la violencia física o la psicológica, respondería que las difamaciones, las calumnias, la clasificación formal, el insulto y la indirecta son con diferencia las más mortales. Tampoco protege la ley al que es azotado con la lengua.

Las primeras escuelas de Norteamérica eran rápidas con la bofetada o la caña, pero los criterios locales exigían equidad. Los profesores despóticos eran a menudo presa de sí mismos, como nos avisa *La leyenda de Sleepy Hollow* de Washington Irving. Preste atención al destino del maestro Thomas Beveridge en la exclusiva Latin School de Filadelfia, once años antes de la Revolución:

Llega, entra en la escuela y se le permite proceder hasta que se supone que ha llegado a su silla al fondo a la derecha del aula, cuando instantáneamente la puerta y todas las contraventanas se cierran. Envuelto ahora en absoluta oscuridad salen los más horrorosos gritos de sesenta gargantas; y Ovidios, Virgilio y Horacios, junto con la artillería más pesada de diccionarios son lanzados sin remordimiento contra el asombrado preceptor, quien, a tientas y arrastrándose, hace la mayor parte de su camino a la puerta. Al llegar, se restablece una luz y sigue un silencio de muerte.

Cualquier chico sabe su lección: nadie ha participado ni de obra ni de palabra en la última atrocidad. 

En el escenario más humilde de la Indiana rural recreada por Eggleston para *The Hoosier Schoolmaster* (1871), podemos ver fácilmente que el paso de más de un siglo (y el cambio de niños ricos por hijos e hijas de granjeros) no ha alterado la dinámica del aula:

Cuando Ralph iba mirando las caras de los alumnos --las caras pequeñas llenas de malicia y curiosidad, las caras grandes con una expresión no muy alejada del desdén-- cuando el joven Hartsook examinó esas caras, su corazón palpitó con miedo escénico. No hay audiencia tan difícil de afrontar como una de alumnos en una escuela, como muchos hombres han descubierto a su costa.

Cuando Ralph solicitaba a un miembro del comité de la escuela este trabajo, un grande y enorme bulldog olfateaba sus tacones, haciendo que una chica tuviera que «contener sus risitas ante la deliciosa posibilidad de ver al nuevo maestro devorado por el feroz bruto». Cansado, desalentado, «temblando de miedo», es sermoneado:

Mire, no tenemos a nadie con su blandura en este antro. Hace falta un hombre para estar al frente de este distrito [...] si le dan una paliza, no acuda a nosotros. ¡Puede apostar que Flat Crick no paga ningún seguro! [...] hacen falta agallas para solicitar un puesto en esta escuela. El último maestro tuvo un ojo morado por un mes.

3 Sufrimiento sin límite para los que lo permiten

Uno de los más reveladores relatos sobre la escolarización jamás escritos viene directamente de los labios de un legendario agente del poder, el coronel Edward Mandel House, una de esas grandes y oscuras figuras de

la historia norteamericana. House tuvo mucho que ver con la entrada de Norteamérica en la Primera Guerra Mundial como proyecto deliberado para apoderarse de los mercados alemanes de productos químicos, blindajes y tráfico marítimo, un aspecto de nuestra belicosidad raramente mencionado en las historias escolares. Cuando llegó la paz, las manipulaciones entre bastidores de House en la Sociedad de Naciones contribuyeron al rechazo de la organización. Su control del presidente Wilson llevó a persistentes leyendas de que Wilson era poco más que un títere del coronel.

En sus memorias, *The Intimate Papers of Colonel House*, alcanzamos a ver algo de la educación de élite norteamericana en los años 70 del siglo XIX. Los primeros años de House estuvieron libres de escuela. Creció después de la Guerra Civil, cerca de Houston, Texas:

Mi hermano James, seis años mayor que yo, era el jefe [...] Todos teníamos escopetas y pistolas [...] no había juegos de niños excepto los relacionados con la guerra. [House tenía nueve años entonces]. Al anochecer alrededor de la chimenea se contaban historias de hazañas atrevidas que nos esforzábamos en imitar [...] No puedo recordar en qué momento empecé a cabalgar y a disparar [...] Me salvé muchas veces por los pelos. Estuve dos veces a punto de matar a uno de mis compañeros de juegos con el uso temerario de las armas de fuego. Eran nuestros juguetes y la muerte nuestra compañera de juegos.

A los catorce años House fue enviado a la escuela en Virginia. La crueldad de los otros chicos hizo una impresión indeleble en su carácter, como puede discernir de este relato:

Al segundo intento de hacerme la novatada decidí que no lo permitiría. No sólo tenía una pistola, sino también un gran cuchillo, y con ellos mantuve a raya a los chicos mayores y más violentos. No había límite a los abusos que cometían sobre los que lo permitían. Una forma de abuso que recuerdo era la que fingía un ahorcamiento. Ataban las manos de un muchacho por la espalda y estiraban del cuello con una cuerda pasada sobre una rama hasta que se le ponía la cara morada. Nada de eso, sin embargo, me pasó a mí. Lo que hacían a los que lo permitían casi está más allá de lo creíble.

A la edad de diecisiete años en la Hopkins Grammar School de New Haven, durante la campaña Hayes-Tilden de 1876, House comenzó a «dejarse caer» por los despachos políticos en lugar de «atender a los estudios». Llegó a obtener reconocimiento y se le dieron pequeños privilegios. Cuando finalmente se tuvo que acordar la elección por una comisión electoral se le permitió «entrar y salir desapercibido a voluntad en las vistas». De nuevo House:

Todo esto fue a su modo educativo, pero no la educación que fui a recibir en la Hopkins Grammar School, y no es extraño que fuera el último de mi clase. No tenía interés en tareas de escritorio, pero leía mucho y estaba aprendiendo en una escuela mayor y más interesante.

La historia de House se escribió una vez y otra en la corta y gloriosa historia de la educación norteamericana antes de que la escolarización asumiera el control. A los jóvenes norteamericanos se les permitía acercarse a los mecanismos de las cosas. Esta brusca práctica mantenía elástica a la sociedad e impresionantes los logros norteamericanos en cualquier campo práctico.

3 Sufrimiento sin límite para los que lo permiten

Uno de los más reveladores relatos sobre la escolarización jamás escritos viene directamente de los labios de un legendario agente del poder, el coronel Edward Mandel House, una de esas grandes y oscuras figuras de la historia norteamericana. House tuvo mucho que ver con la entrada de Norteamérica en la Primera Guerra Mundial como proyecto deliberado para apoderarse de los mercados alemanes de productos químicos, blindajes y tráfico marítimo, un aspecto de nuestra belicosidad raramente mencionado en las historias escolares. Cuando llegó la paz, las manipulaciones entre bastidores de House en la Sociedad de Naciones contribuyeron al rechazo de la organización. Su control del presidente Wilson llevó a persistentes leyendas de que Wilson era poco más que un títere del coronel.

En sus memorias, *The Intimate Papers of Colonel House*, alcanzamos a ver algo de la educación de élite norteamericana en los años 70 del siglo XIX. Los primeros años de House estuvieron libres de escuela. Creció después de la Guerra Civil, cerca de Houston, Texas:

Mi hermano James, seis años mayor que yo, era el jefe [...] Todos teníamos escopetas y pistolas [...] no había juegos de niños excepto los relacionados con la guerra. [House tenía nueve años entonces]. Al anochecer alrededor de la chimenea se contaban historias de hazañas atrevidas que nos esforzábamos en imitar [...] No puedo recordar en qué momento empecé a cabalgar y a disparar [...] Me salvé muchas veces por los pelos. Estuve dos veces a punto de matar a uno de mis compañeros de juegos con el uso temerario de las armas de fuego. Eran nuestros juguetes y la muerte nuestra compañera de juegos.

A los catorce años House fue enviado a la escuela en Virginia. La crueldad de los otros chicos hizo una impresión indeleble en su carácter, como puede discernir de este relato:

Al segundo intento de hacerme la novatada decidí que no lo permitiría. No sólo tenía una pistola, sino también un gran cuchillo, y con ellos mantuve a raya a los chicos mayores y más violentos. No había límite a los abusos que cometían sobre los que lo permitían. Una forma de abuso que recuerdo era la que fingía un ahorcamiento. Ataban las manos de un muchacho por la espalda y estiraban del cuello con una cuerda pasada sobre una rama hasta que se le ponía la cara morada. Nada de eso, sin embargo, me pasó a mí. Lo que hacían a los que lo permitían casi está más allá de lo creíble.

A la edad de diecisiete años en la Hopkins Grammar School de New Haven, durante la campaña Hayes-Tilden de 1876, House comenzó a «dejarse caer» por los despachos políticos en lugar de «atender a los estudios». Llegó a obtener reconocimiento y se le dieron pequeños privilegios. Cuando finalmente se tuvo que acordar la elección por una comisión electoral se le permitió «entrar y salir desapercibido a voluntad en las vistas». De nuevo House:

Todo esto fue a su modo educativo, pero no la educación que fui a recibir en la Hopkins Grammar School, y no es extraño que fuera el último de mi clase. No tenía interés en tareas de escritorio, pero leía mucho y estaba aprendiendo en una escuela mayor y más interesante.

La historia de House se escribió una vez y otra en la corta y gloriosa historia de la educación norteamericana antes de que la escolarización asumiera el control. A los jóvenes norteamericanos se les permitía acercarse a los mecanismos de las cosas. Esta brusca práctica mantenía elástica a la sociedad e impresionantes los logros norteamericanos en cualquier campo práctico.

4 El arte de conducir

Ahora volvamos al presente mientras demuestro que la misma confianza puesta en la gente ordinaria hace doscientos años aún sobrevive cuando le viene bien permitirlo a los gestores de nuestra economía. Considere el arte de conducir, que aprendí a la edad de once años. Si no estuviera todo el mundo sobre ruedas nuestro modelo económico sería imposible, por tanto todo el mundo lo *está*, a pesar del cociente intelectual. Con menos de treinta horas de formación y experiencia combinadas, a cien millones de personas se les permite el acceso a armas rodantes más letales que pistolas o rifles. Se las deja sueltas sin profesor, por decirlo así. ¿Por qué nuestro gobierno hace tales presunciones de competencia, al poner confianza casi incondicional en los conductores, mientras mantiene un tan estrecho control sobre la escolarización casi monopolizada por el Estado?

Una analogía ilustrará lo radical que es realmente esta confianza. ¿Y si propusiera entregar tres cartuchos de dinamita y un detonador a cualquiera que los solicitara? Todo lo que necesitaría un solicitante es dinero para pagar los explosivos. Usted tendría que ser idiota para estar de acuerdo con mi plan, al menos si se basa en las suposiciones que asimiló en la escuela sobre la naturaleza y la competencia humana.

Y sin embargo la gasolina, un explosivo espectacularmente dañino, peligrosamente inestable y con la fascinante característica como arma de asalto de que puede fluir por debajo de puertas cerradas y saturar

prendas a prueba de balas, está disponible para cualquiera que tenga un recipiente. Cinco galones de gasolina tienen el poder destructivo de un cartucho de dinamita. El depósito medio es de quince galones, y sin embargo no es necesaria ninguna verificación de antecedentes para el distribuidor ni para el cliente. Mientras la gasolina esté disponible libremente, el control de armas de fuego está de más. Piense. ¿Por qué permitimos el acceso a una sustancia portátil capaz de incinerar casas, hacer arder teatros atestados, o incluso convertir rascacielos en infiernos? Ni siquiera hemos considerado el coche como ariete: ¿por qué se permite a conductores novatos controlar una tonelada de metal capaz de lanzarse a través de pasos de peatones delante de una escuela hasta a dos millas por minuto? ¿Por qué damos el poder de la vida o de la muerte de esa manera a todo el mundo?

Debería impresionarle inmediatamente el hecho de que nuestras suposiciones implícitas sobre la naturaleza humana son totalmente erróneas. Casi todo el mundo es competente y responsable: el uso universal del automóvil lo demuestra. La eficiencia de los vehículos de motor como instrumento terrorista podría haber escrito hace tiempo un récord trágico si la gente estuviera inclinada al terrorismo. Pero casi todas las desgracias son accidentes, y si bien hay muchas, la proporción real de desgracias comparada con la formidable cantidad de posibilidades de accidente es bastante pequeña. Sé que es difícil aceptar esto, porque el espectro del terrorismo global es una historia de portada favorita de los gobiernos, pero la verdad es fundamentalmente diferente del cuento que se vende al público. De acuerdo con el Departamento de Estado de los Estados Unidos, 1995 fue un año casi récord para crímenes terroristas: sólo vio trescientos en todo el mundo (doscientos a manos de los Tigres Tamilyes en Sri Lanka) comparados con las cuatrocientas mil muertes relacionadas con el tabaco sólo en los Estados Unidos. Cuando consideramos nuestras suposiciones sobre la naturaleza humana, que mantienen a los niños en una condición de confinamiento y de opciones limitadas, necesitamos reflexionar en la conducción y en cosas como el casi inexistente terrorismo global.

Fíjese en lo rápido que aprende la gente a conducir bien. El fallo precoz se corrige eficientemente, normalmente autocorregido, porque la terrorífica motivación de seguir vivo y de una pieza guía la mejora de la conducción. Si las grandes teorías de Comenius y Herbart sobre aprendizaje por revelación incremental, o esas reglas de niñera de siempre de Owen, Maclure, Pestalozzi y Beatrice Webb, o esas peticiones de precisión en la clasificación humana de Thorndike y Hall, o esas matizadas intervenciones de Yale, Stanford y del Colegio de Maestros de Columbia fueran realmente tan necesarias como aseguran sus proponentes, este milagro libertario de la conducción sería insondable.

Considere ahora el componente intelectual de la conducción. No es simplemente coordinación mano-ojo-pie. Los conductores novatos hacen docenas, no, cientos de continuas hipótesis, planes, cálculos y juicios cuidadosamente ajustados cada día que conducen. Hacen esto hábilmente, sin ser clasificados, porque si no lo hacen, existen medidas orgánicas de castigo en el universo automovilístico. No hay tribunal de apelación a tu propia estupidez en la carretera.

Podría seguir: piense en la autorización, mantenimiento, almacenamiento, adaptación de la máquina y del conductor a las condiciones diarias y de las estaciones. Analizada cuidadosamente, la conducción es un milagro tan impresionante como andar, hablar o leer, pero esto sólo muestra la debilidad inherente del análisis desde que sabemos que casi todo el mundo aprende a conducir bien en pocas horas. La manera como éramos los norteamericanos, aprendiendo todo, rompiendo barreras de clase social, es la manera en que podríamos volver a ser sin la escolarización obligatoria. La conducción demuestra eso para mí.

5 Dos maneras de enfocar de la disciplina

Reglas de la escuela del condado de Stokes
 10 de noviembre de 1848
 Wm. A. Chaffin, profesor

FALTA

1. Chicos y chicas jugando juntos.
2. Reñir.

AZOTES

- 4
- 4

3. Pelear.	5
4. Pelear en la escuela.	5
5. Reñir en la escuela.	3
6. Jugar o apostar en la escuela.	4
7. Jugar a las cartas en la escuela.	10
8. Trepar a un árbol por cada pie por encima de tres.	1
9. Decir mentiras.	7
10. Contar historias fuera de la escuela.	8
11. Ponerse motes unos a otros.	4
12. Ponerse nombres groseros.	3
13. Pelear uno con otro a la hora de los libros.	2
14. Decir palabrotas en la escuela.	8
15. Burlarse unos de otros.	6
16. Comportarse mal con las niñas.	10
17. Por irse de la escuela sin permiso del profesor.	4
18. Irse a casa unos con otros sin permiso del profesor.	4
19. Por beber bebidas alcohólicas en la escuela.	8
20. Hacer columpios y columpiarse en ellos.	7
21. Por comportarse mal cuando un desconocido está en la casa.	6
22. Por llevar uñas largas.	2
23. Por no inclinarse cuando llega un desconocido.	3
24. Comportarse mal con personas en el camino.	4
25. Por no inclinarse cuando se conoce a una persona.	4
26. Por ir a los sitios de juego de las chicas.	3
27. Por ir a los sitios de juego de los chicos.	4
28. Llegar a la escuela con la cara y manos sucias.	2
29. Por llamarse mentirosos unos a otros.	4
30. Por jugar al <i>bandy</i> .	10
31. Por manchar tu libro de copia.	2
32. Por no saludar al ir a casa.	4
33. Por no saludar al salir.	4
34. Luchar en la escuela.	4
35. Tener una reyerta en la escuela.	4
36. Por mojar la ropa uno a otro a la hora del recreo.	2
37. Por gritar y alborotar al volver a casa.	3
38. Por perder el tiempo al volver a casa o ir a la escuela.	3
39. Por no inclinarse al entrar o al salir.	2
40. Por lanzar algo más duro que tu bola de <i>trapball</i> .	4
41. Por cada palabra que falte en tu lección sin excusa.	1
42. Por no decir sí señor o no señor, o sí señora o no señora.	2
43. Por molestar a los otros mientras escriben.	2
44. Por no lavarse a la hora del recreo al volver a los libros.	4
45. Por ir a jugar al molino o al arroyo.	6
46. Por ir al granero o hacer alguna travesura por allí.	7

Piense lo que piense sobre esto visto lo dicho por el doctor Spock, o Piaget, o la gente de Estudios de la Infancia de Yale, tiene que estar claro que la urbanidad se hacía cumplir y que con toda probabilidad, ¡nadie jugaba al *bandy* por segunda vez! Todavía tengo que encontrar un padre en la escuela pública que alguna vez se haya detenido a calcular el pesado precio, y a veces de por vida, que pagan sus hijos por el privilegio de ser groseros y maleducados en la escuela. Todavía no he encontrado un padre en la escuela pública que estuviera lo bastante receloso por el estado de interminable indulgencia con el mal comportamiento para el cual el futuro será despiadado.

Aproximadamente al mismo tiempo que el maestro Chaffin inculcaba el mismo tipo de disciplina en los jóvenes de Carolina del Norte que el convicto Hobby había inculcado en el pequeño Washington, Robert Owen, un industrial escocés a quien usualmente se le atribuye la fundación del socialismo utópico, estaba completando su *Vida* en dos volúmenes. Esta autobiografía contiene «Diez reglas de la escolarización», las dos primeras de las cuales muestran una relajación que tenía lugar en el pensamiento educativo del siglo XIX:

- 1ª Regla: No regañar ni castigar a los niños.
- 2ª Regla: Incesante amabilidad en tono, mirada, palabra y acción a todos los niños sin excepción, empleada por todo profesor para crear real afecto y confianza total entre los profesores y los alumnos.

La colonia owenita tenía lo que hoy llamamos una teoría de escolarización integral como fundamento. Owen era una auténtica figura mesiánica y su colonia operó en una parte de Indiana que estaba alejada de ojos entrometidos. Nueva Armonía, como fue llamada, fue el centro de la atención fascinada del mundo de la clase alta del otro lado del Atlántico en su corta existencia. Sin embargo se desbarató en tres años, un tiempo algo menor del que llevó a la propia *Lab School* de John Dewey a ser arruinada por los principios owenitas de forma lo bastante evidente para sugerir a Dewey que haría mejor en salir de Chicago. Y así lo hizo, trasladándose al Colegio de Maestros de Manhattan, donde, finalmente, su escuela Lincoln siguió las tradiciones psicológicas de Nueva Armonía antes de que acabara fracasando también.

6 Las escuelas de la antigua Grecia

Allá donde tuviera lugar, la escolarización a lo largo de los siglos XVIII y XIX (hasta el último tercio del XIX) invertía intensamente sus horas en la lengua, filosofía, arte y la vida de las clásicas civilizaciones de Grecia y Roma. En las «escuelas de gramática» de la época existía poca gramática pura tal como la entendemos: eran lugares de aprendizaje clásico. La joven Norteamérica se basaba de buena gana en un fundamento de comprensión clásica, subversivo para los criterios normales de la sociedad de clases británica. Las lecciones de la antigüedad eran tan vitales para la construcción de cada institución norteamericana que es apenas posible comprender lo profundo que es el abismo entre entonces y ahora sin conocer un poco sobre esas lecciones. Prepárese para una sorpresa.

Durante mucho tiempo, por ejemplo, la Atenas clásica distribuyó sus puestos de más responsabilidad mediante *lotería*: generalatos en el ejército, suministro de agua, todo. Las implicaciones son impresionantes: se asumía confianza en la competencia de todo el mundo, era su versión de la conducción universal. Los profesionales existían pero no tomaban decisiones clave: eran sólo técnicos, nunca bien considerados porque la opinión dominante sostenía que los técnicos habían esclavizado sus mentes. De cualquiera merecedor de la ciudadanía se esperaba que fuera capaz de pensar claramente y recibir gran responsabilidad. Mientras reflexiona sobre ello, recuerde nuestra propia suposición tácita de que cualquiera puede guiar una tonelada de metal viajando a alta velocidad con tres cartuchos de dinamita agitándose en su depósito.

Cuando preguntamos qué clase de escolarización estaba detrás de esta brillante sociedad que ha encantado a los siglos desde entonces, cualquier respuesta honesta se puede dar en una palabra: ninguna. Tras escribir un libro que buscaba el genio oculto de Grecia en sus escuelas, Kenneth Freeman concluyó su estudio único *The Schools of Hellas* en 1907 con este sumario: «No había escuelas en la antigua Grecia». Ningún lugar

donde chicos y chicas gastaran su juventud asistiendo a instrucción continua a órdenes de extraños. Es más, nadie hacía deberes en el sentido moderno: nadie podía ser situado mediante exámenes estandarizados. Los exámenes que importaban llegaban en la vida, al esforzarse en satisfacer los ideales que imponía la tradición local. La palabra misma *scholé* significa ocio, ocio en un jardín formal para pensar y reflexionar. Platón en *Las leyes* es el primero en referirse a la escuela como discusión erudita.

La escuela más famosa de Atenas fue la Academia de Platón, pero en su manifestación física no tenía aulas ni timbres, era un lugar frecuentado por pensadores e investigadores, un generador de buena conversación y buena amistad, cosas que Platón pensaba que estaban en el centro de la educación. Hoy podríamos llamar a tal fenómeno un *salón*. El Liceo de Aristóteles era más o menos lo mismo, aunque Aristóteles daba dos lecciones al día: una difícil por la mañana para pensadores serios, una versión más amable, más suave por la tarde para mentes menos ambiciosas. La asistencia era opcional. Y el famoso *Gymnasium*, tan memorable posteriormente como forja del liderazgo alemán, era en realidad sólo un terreno abierto de formación donde hombres de dieciséis a cincuenta años eran libres de participar en instrucción de boxeo, lucha y jabalina de alta calidad y subvencionada por el Estado.

La idea de escolarizar hombres libres en cualquier cosa hubiera sublevado a los atenienses. La instrucción obligatoria era para esclavos. Entre hombres libres, aprender era una autodisciplina, no el regalo de expertos. De tales nociones los norteamericanos derivaron sus propias academias, los franceses sus *lycées*, y los alemanes su *Gymnasium*. Piense en ello: en Atenas, la instrucción estaba sin organizar, aunque la ciudad-estado estaba rodeada de enemigos y su propia sociedad ocupada en el difícil experimento social de sostener una democracia participativa, dar privilegios sin precedentes a los ciudadanos y mantener niveles literarios, artísticos y legislativos que permanecen hasta hoy como puntos de referencia del genio humano. Por su historia de quinientos años desde Homero a Aristóteles, la civilización ateniense fue un milagro en un mundo bárbaro: los profesores florecían allí pero ninguno estaba situado en edificios fijos con currículos regulados bajo el puño de una burocracia intrincadamente estratificada.

No había escuelas en la antigua Grecia. Para los griegos, el estudio era su propia recompensa. Pocos se preocupaban de ir más allá de eso.

7 El fresco de Herculano

Esparta, el vecino de Atenas, era harina de otro costal. La sociedad en Esparta estaba organizada en torno al concepto de instrucción formal de la cuna a la tumba. Todo el Estado era una inmensa escuela, instrucciones oficiales para la población llenaban cualquier minuto de vigilia y la familia era empleada como instrumento por el Estado. Los acuerdos políticos públicos de Esparta eran una farsa elaborada, organizada nominalmente en torno a un brazo ejecutivo con dos cuerpos legislativos, pero últimamente la toma de decisiones estaba en manos de los *éforos*, una pequeña élite que llevaba la política del Estado entre ellos. El aspecto práctico de democracia de imitación figura fuertemente en el pensamiento de pensadores sociales posteriores como Maquiavelo (1532) y Hobbes (1651), así como en mentes más próximas a nuestros tiempos que tuvieron influencia en la forma de la escolarización forzada norteamericana.

Las ideas de administración espartanas llegaron al conocimiento norteamericano a través de los estudios clásicos al inicio de la escolarización, por medio de las iglesias, y también por medio del interés en el Estado militar alemán de Prusia, que se modeló conscientemente a sí mismo según el modelo de Esparta. Cuando el siglo XIX entró en sus últimas décadas la formación de la universidad norteamericana pasó a seguir el modelo prusiano-espartano. El servicio a los negocios y al Estado político llegó a ser la razón más importante para la existencia de la universidad tras 1910. La universidad ya no trataba del desarrollo de la mente y del carácter de la juventud. En su lugar, trataba de moldear esas cosas como instrumentos para el uso por otros. Esto es una clave importante para entender la brecha filosófica que configuró la fundación de la escolarización moderna y en una importante medida todavía lo hace: pequeños granjeros, personas de oficio, gente dedicada al comercio, profesionales de pequeñas poblaciones y ciudades, pequeños industriales y antiguos intereses señoriales tomaron una parte de su sueño americano de la Atenas democrática o de la Roma republicana (no de la Roma de los emperadores): esto comprendía una proporción significativa de la

gente común norteamericana. Pero nuevas élites directivas apuntaban a un futuro basado en una perspectiva espartana.

Cuando el sistema educativo de Atenas pasó a la Roma imperial, comenzaron a aparecer unas pocas escuelas que podríamos reconocer. Las familiares prácticas de castigo de la América colonial se pueden anticipar en el famoso fresco de Herculano, que muestra un alumno agarrado por dos de sus compañeros mientras el maestro avanza llevando un largo látigo. Las escuelas romanas debían de comenzar la disciplina por la mañana temprano, porque encontramos que el poeta Marcial maldecía una escuela por despertarle al canto del gallo con gritos y palizas: Horacio inmortaliza al pedagogo Orbilius por inculcarle a azotes el amor por los viejos poetas. Pero no deberíamos dejarnos engañar por estas referencias a la escuela. Las pocas escuelas que había en Roma eran para chicos de las clases acomodadas, e incluso la mayoría de ellos confiaba en tutores, tradición y emulación, no en la escuela.

La palabra *pedagogo* es en latín una clase especializada de esclavo encargada de conducir el alumno hasta el maestro. Con el tiempo al esclavo se le dieron deberes adicionales, su papel se amplió al de maestro de ejercicios, un proceder immortalizado en la frase de Varrón *instituit pedagogus, docet magister*: en mi mohoso latín de monaguillo, el maestro crea la instrucción, el esclavo la inculca. Una clave para entender la escuela moderna es esta: los hombres libres nunca fueron pedagogos. Y sin embargo nos referimos a la ciencia de la educación como *pedagogía*. El ignorante padre que inocentemente expone los temas que le preocupan al pedagogo, ya se llame esa pobre alma profesor, director o inspector, está comenzando normalmente un juego de frustración que acabará sin ningún cambio fundamental. Es como un perro que ladra al árbol que no es mientras el zorro está a salvo en lo más profundo del bosque.

La pedagogía es una tecnología social para atraer la atención y cooperación (u obediencia) mientras se ponen cuerdas a la mente y se ponen en las manos de un amo invisible. Esto se puede hacer de forma integral, con sonrisas, música y simulaciones de intelección de baja exigencia, o se puede hacer ásperamente con instrucción rigurosa y exámenes competitivos. La calidad de la desconfianza que se pretende crear en uno mismo es similar en cualquier caso.

La pedagogía es un concepto útil para ayudarnos a desentrañar algunos de los misterios de la educación moderna. Que es crecientemente vital para el orden social se demuestra por la revolución silenciosa en la paga de los profesores que ha ocurrido desde los 60. Como con el trabajo de la policía (con el que la pedagogía tiene importantes similitudes), la paga de la escuela se ha hecho relativamente buena, las horas de trabajo cortas, su seguridad laboral de primera categoría. Compare esto con los años dorados de la escolarización en una aula única donde la paga era sólo de subsistencia y los maestros estaban obligados a vivir internos para mantener cuerpo y alma juntos. Sin embargo no había entonces escasez de solicitantes y muchos hijos de norteamericanos destacados comenzaron sus vidas adultas como maestros de escuela.

Con la opulencia relativa de hoy, sería fácil ocupar las plazas de profesor con hombres y mujeres expertos si ese fuera el propósito. Un pequeño ajuste en lo que son requerimientos de licencia racionalmente indefendibles haría que personas con talento, muchos adultos de rendimiento probado de cincuenta y tantos o sesenta y tantos años, estuvieran disponibles para enseñar. El hecho de que no exista ese acceso fluido es un buen signo de que el propósito de la escuela es más de lo que aparenta. La *consistencia* un año tras otro de la mediocridad de los candidatos a profesor demuestra claramente que la institución escolar activamente busca, alimenta, contrata y promueve el calibre de personal que necesita.

8 Las siete artes liberales

Cuando Roma se disolvió en el siglo VI, el espíritu romano surgió como Iglesia Cristiana Universal, una inspirada secta religiosa desarrollada espontáneamente como un vehículo que confería la última responsabilidad para la salvación personal en la soberanía individual. La Iglesia romana llegó a la escolarización como un apéndice útil, y así las pocas escuelas que se podían encontrar tras la caída de Roma estaban en manos eclesiásticas, quedando ahí durante los siguientes once o doce siglos. La promoción dentro de la Iglesia comenzó a depender de haber recibido primero una educación de tipo helénico. Así se creó una

hermandad de hombres reflexivos a partir de la desaparición del Imperio y de la necesidad de definir intelectualmente la nueva misión.

Al experimentar la Iglesia con la escolarización, los estudiantes se reunían originalmente en casa del profesor, pero gradualmente algún espacio de la iglesia se dedicó a este propósito. Gracias a la competencia entre dirigentes de la Iglesia, cada obispo se esforzaba en ofrecer una escuela y estas, que con el tiempo se llamarían escuelas catedralicias, atrajeron atención y un importante patrocinio, siendo cada una un escaparate del propio gusto educativo del obispo.

Cuando las tribus germánicas evacuaron el norte de Europa, invadiendo el sur, las escuelas catedralicias y monásticas instruyeron a los dirigentes invasores: un precedente de la indiferencia por los intereses locales que siempre ha ido continuando en lo sucesivo. Las escuelas catedralicias fueron las instituciones educativas de importancia en la Edad Media: de ellas derivaron todas las escuelas de Europa occidental, al menos en principio.

En la práctica, sin embargo, pocas formas de escolarización posterior serían los intensos centros intelectuales que fueron estas. Las siete artes liberales constituían el currículum principal: los estudios inferiores se componían de gramática, retórica y dialéctica. La gramática era una introducción a la literatura, la retórica una introducción a la ley y a la historia, la dialéctica el camino al debate filosófico y metafísico. Los estudios superiores incluían aritmética, geometría, música y astronomía. La aritmética estaba mucho más allá del cálculo simple, entrando en las capacidades descriptivas y analíticas de los números y su uso profético (lo que acabaría siendo la estadística moderna); la geometría abarcaba la geografía y la topografía, la música cubría un amplio curso de teoría, la astronomía preparaba la entrada a la física y a la matemática avanzada.

Entre los siglos XI y XIV, un intento de reducir la influencia de la emocionalidad en la religión asumió el control de la política eclesial. Presentar las enseñanzas de la Iglesia en forma científica llegó a ser el máximo propósito eclesiástico de la escuela, una tendencia llamada *escolasticismo*. Este desplazamiento de la emoción al intelecto resultó en una gran habilidad en análisis, en comparación y contrastes, en clasificaciones y abstracción, así como famosas sutilezas verbales, como cuántos ángeles podían bailar en la punta de un alfiler. El escolasticismo llegó a ser la base para la futura escolarización de clase alta.

9 El ideal platónico

El uso oficial de la escolarización común fue inventado por Platón. Tras él la idea languideció, siendo la Iglesia su único portaestandarte. Las ofertas educativas de la Iglesia se dirigían, aunque no se limitaban completamente, a aquellos jóvenes cuyo linaje los cualificaba como potencial clase de guardianes. Usted apenas sabría de esto si leyera cualquiera de las historias estándar de la educación occidental dirigidas a la clientela de los colegios de maestros.

El desarrollo intenso del ideal platónico de control social integral a través de la escolarización reapareció de repente dos mil años después en la Francia del siglo XVIII a manos de un culto filosófico conocido en la Historia como *philosophes*, entusiastas promotores de la rara idea de la escolarización forzada masiva. El más destacado de ellos fue un hombre tozudo llamado Jean-Jacques Rousseau. Para añadir interés al pensamiento de Rousseau, necesita saber que en cuanto nacieron, eligió regalar a sus propios cinco vástagos a extraños. Si un hombre captura la esencia de la transformación ilustrada, ese es Rousseau.

El «proyecto» de la Ilustración fue concebido en una serie de pasos, cada uno igualando más a la humanidad, colectivizando la humanidad ordinaria en un organismo colonial como un *volvox*. La penetración de esta idea, al menos en la periferia de la conciencia de nuestros propios fundadores, queda capturada en la poderosa y misteriosa imagen de la pirámide en el anverso de nuestro Gran Sello. Por supuesto, este fue uno de los muchos colores que emergieron con la nueva nación, y no fue el más importante, una deducción que se puede hacer a partir del hecho de que la pirámide fuera mantenida fuera del conocimiento público hasta 1935. Entonces apareció de repente en el reverso de nuestro billete de un dólar, señalando un cambio profundo en la gestión política.

10 Pedagogía oriental

El ideal de una pedagogía oriental igualadora expresada a través de la escolarización del gobierno fue promovido por los jacobinos en la Convención Nacional francesa en los primeros años de la última década del siglo XVIII, los años iniciales de nuestra propia república. La idea de la escolarización obligatoria era irresistible para los radicales franceses, un entusiasmo cuyo fundamento había sido puesto en siglos anteriores por escritores utópicos como Harrington (*Oceanía*), Moro (*Utopía*), Bacon (*Nueva Atlántida*), Campanella (*Ciudad del Sol*) y en otras fantasías especulativas que abarcaban el destino de los niños. Cultivar un organismo social colectivo era considerado el ingrediente que faltaba de la sociedad feudal, un ingrediente que permitiría a Occidente tener la armonía y estabilidad de Oriente.

La educación utópica nunca trata del aprendizaje en sentido tradicional: trata de la transformación de la naturaleza humana. Lo esencial de la diferencia entre Occidente y Oriente se encuentra en la relación de poder entre el privilegiado y el común y corriente, y en las respectivas perspectivas de la naturaleza humana. En el Oeste se ha puesto una mesa metafórica por la sociedad: el alumno decide cuánto comer. En el Este, el maestro toma esa decisión. El carácter de la escuela china muestra un niño pasivo con manos adultas que vierten conocimiento en su cabeza vacía.

Ordenar los resultados centralizadamente sería un paso mayor en la destrucción de la identidad occidental. La dirección por objetivos, sean cuales sean esos objetivos, es una técnica de subordinación corporativa, no de educación. Como el de Alfred, el conocimiento de Carlomagno de Asia se afiló en el combate a muerte. Él fue el primer gobernante seglar occidental en abogar a favor de la escolarización laica. Era fácil ignorar la pesimista predicción de Platón de que por muy atractiva que parezca la utopía en la imaginación, la naturaleza humana no vivirá fácilmente con el grado de restricción sintética que requiere.

11 Contraataque a la democracia

Para los criterios de la época, Norteamérica ya era una utopía. Sin pobreza extrema, sin enemigos naturales peligrosos, sin tradición indígena que fuera más allá de un espíritu general de optimismo exuberante, una creencia de que la tierra había sido tocada por el destino, una convicción de que los norteamericanos podían lograr cualquier cosa. John Jay escribía a Jefferson en 1787: «La empresa de nuestra nación es inconcebible». Inconcebible, esto es, para los británicos, alemanes y franceses, que estaban acostumbrados a sujetar a la población común con correa. Nuestro gobierno colonial era creación de la Corona, por supuesto, pero pronto una idea fantástica comenzó a circular, una creencia de que la gente podía crear y destruir gobiernos a su voluntad.

La pizarra limpia de la nueva república la hacía vulnerable al pensamiento utópico avanzado. Mientras en Inglaterra y Alemania la tentación era grande para desarrollar y usar la maquinaria social oriental para dirigir la masa de población como un instrumento de la voluntad de la élite, en Norteamérica no existía orden hereditario ni dirección tradicional. Éramos una nación llena de hombres y mujeres instruidos y autosuficientes, la vasta mayoría con un medio de vida autosuficiente o ambiciones por conseguir uno. Los norteamericanos eran inventores y técnicos sin precedentes, empresarios libres de controles tradicionales, soñadores, embaucadores, artistas de la estafa. Nunca hubo un caldo social parecido.

Las dificultades prácticas que aquellas circunstancias ponían al gobierno utópico habrían sido insuperables si no fuera por una aparentemente extraña fuente de entusiasmo hacia tal esfuerzo en la comunidad empresarial. El misterio se puede resolver considerando la espantosa *terra incognita* que era la promesa de democracia para los hombres acaudalados. Ver a hombres como Sam Adams o Tom Paine como directores del futuro era como ver el cañón de una arma de fuego, al menos para la gente de medios. Así los hombres que iniciaron la Revolución fueron desplazados cuidadosamente por los hombres que la finalizaron.

Ya en 1784, se hizo un esfuerzo concertado por la comunidad empresarial de Boston para derrocar las asambleas de municipio, sustituyéndolas por una corporación dirigida profesionalmente. Joseph Barrell, un comerciante adinerado, afirmaba que la seguridad del ciudadano se podía mejorar de esta manera, y además, «un gran número de caballeros respetables» lo deseaban. Timothy Dwight, presidente de Yale largo tiempo

después de 1795 y pionero de la educación moderna (que recomendaba la ciencia como centro del currículum), mantuvo una gran batalla contra el avance de la democracia. La democracia difícilmente era el tipo de experimento al que los hombres de negocios habrían sometido voluntariamente sus vidas y fortunas por mucho tiempo.

Esta tensión explica mucho de cómo aconteció nuestro romance con la escolarización obligatoria: era una forma de detener la democracia naciente como había hecho Alemania. Se utilizó mucho ingenio en este problema durante el inicio de la república, particularmente por las sectas cristianas llamadas liberales como unitarios y universalistas. Si lee las reliquias de sus debates conservados por selectos liceos, encuentros privados que se registraban en actas, periódicos, colecciones de conversaciones de salón y discusiones de club, verá que lo que estaba tomando forma era un intento de cuadrar el círculo, de dar la apariencia de que la nueva sociedad era fiel a la promesa de su fundación, mientras al mismo tiempo se pudiera establecer una sólida base para que la gente de mérito dirigiera las cosas. Una vez más, el espíritu de Esparta estaba vivo con sus éforos y su dependencia de la instrucción obligatoria. En discusiones, discursos, editoriales, legislación experimental, cartas, agendas y cualquier otra parte, la antigua idea de escolarización masiva forzada era invocada y se meditaba sobre ella.

12 Cómo llegó la escolarización hindú a Norteamérica (I)

Hacia el final del primer cuarto del siglo XIX, una forma de tecnología escolar estaba en funcionamiento en las mayores ciudades de los Estados Unidos, una tecnología en que los hijos de los clientes de clase baja eran condicionados psicológicamente para obedecer bajo el pretexto de que estaban aprendiendo a leer y contar (lo que también podía suceder). Estas eran las escuelas Lancaster, patrocinadas por el gobernador DeWitt Clinton de Nueva York y destacados cuáqueros como Thomas Eddy, constructor del canal del Erie. Pronto se extendieron a todos los rincones de la nación donde existía el problema de un proletariado incipiente. Las escuelas Lancaster eran primas de las escuelas-taller de hoy. Lo que pocos sabían entonces o de lo que se dan cuenta ahora es que eran también un invento hindú, diseñado con el propósito expreso de retrasar el desarrollo intelectual.

Cómo llegó la escolarización hindú a Norteamérica, Inglaterra, Alemania y Francia aproximadamente al mismo tiempo es una historia que nunca se ha contado. Un tratamiento completo está fuera del alcance de este libro, pero le contaré lo suficiente para dejarle asombrado sobre cómo un mecanismo asiático con la intención específica de preservar un sistema de castas llegó a reproducirse en los primeros tiempos de la república, protegido por personajes influyentes de la talla de Clinton y Eddy. Ya sólo un poco de investigación del origen de la escolarización hindú debería prevenirle de que lo que conoce sobre la escolarización en Norteamérica no es mucho. En primer lugar, una rápida explicación sobre la posición de la India en la época de la Revolución Norteamericana, porque las escuelas Lancaster estaban en Nueva York dos décadas después de su final.

La India cayó víctima del dominio occidental gracias a la tecnología náutica de la forma siguiente: cuando la Europa medieval se hizo pedazos tras su larga lucha para reconciliar la ciencia emergente con la religión, cinco grandes fuerzas del océano aparecieron para competir por la riqueza del planeta: Portugal, España, Francia, los Países Bajos e Inglaterra. Portugal fue el primero en navegar en busca de tesoros, dejando colonias en la India, China y Sudamérica, pero sus días de gloria fueron cortos. España surgió como la siguiente superpotencia global, pero después de 1600, su carácter decayó rápidamente por los efectos corruptores del oro de las Américas, que desencadenaron un largo declive nacional. Siguió el turno de los Países Bajos, porque esa nación tenía la ventaja de una decidida clase comercial que controlaba las cosas con un propósito en la mente: riqueza. Los holandeses monopolizaron el comercio de mercancías de Europa con barcos mercantes que recorrían el mundo y valerosa marinería militar, sin embargo, como anteriormente Portugal, la población era demasiado pequeña, sus recursos internos demasiado anémicos para que su dominio se extendiera mucho tiempo.

Comenzando en el siglo XVII, Inglaterra y Francia establecieron gradualmente negocios en el Este, en ambos casos con la resistencia durante algún tiempo de los holandeses, que controlaban el comercio de especias con las Indias. Tres guerras navales con los holandeses hicieron a la Royal Navy dueña de los

mares, desarrollando durante el proceso tácticas de guerra naval que la hicieron dominante durante los dos siglos siguientes. Hacia 1700, sólo quedaron Francia e Inglaterra como potencias marítimas globales con impresionante capacidad de combate, y durante la última mitad de aquel siglo estos gigantes se enfrentaron directamente en Canadá, la India y en el territorio que es hoy los Estados Unidos, con el resultado de que Francia quedó permanentemente eclipsada.

En la India, los dos contendieron por medio de sus tentáculos comerciales, las compañías de las Indias Orientales británica y francesa: cada una mantenía un ejército privado en guerra con la otra por té, índigo, cúrcuma, jengibre, quinina, semillas oleaginosas, seda y ese producto que tanto sedujo a los comerciantes británicos por su facilidad de transporte y enorme potencial de beneficio: el opio. En Plassey, Chandernagor, Madrás y Wandiwash finalizó esta larga rivalidad corporativa. Los franceses abandonaron la India a los ingleses. El monopolio de la droga fue finalmente de Inglaterra.

De esta experiencia y de las observaciones de un joven adinerado capellán anglicano en la India se descubrió la fórmula para la escolarización moderna. Quizás no fue más que una coincidencia que este hombre obtuviera su primer empleo remunerado como maestro de escuela en los Estados Unidos. Por otro lado, quizás su experiencia en una nación que se libró con éxito de los grilletes británicos lo sensibilizó al peligro en que una población educada pone a las plutocracias.

13 Cómo llegó la escolarización hindú a Norteamérica (II)

Andrew Bell, el caballero en cuestión, era descrito en viejas ediciones de la *Britannica* como «frío, sutil, interesado en sí mismo». No habrá sido quizás el clérigo más pío. Quizás como su contemporáneo, el pastor Malthus, no creía en Dios en absoluto, sino que como joven que seguía a la bandera estaba pendiente de la gran oportunidad. Bell encontró su oportunidad cuando estudió la estructura que organizaron los hindúes para adiestrar a las castas inferiores, aproximadamente el 95 por ciento de la población india. Podría servir bien a una Gran Bretaña que había conducido a su campesinado a la ruina a fin de crear un proletariado industrial para la industria dirigida por el carbón.

Bell estaba fascinado por la naturaleza *intencionada* de la escolarización hindú. Parecía eminentemente compatible con los fines de la Iglesia estatal inglesa. Así como muchos otros jóvenes ambiciosos han hecho a lo largo de la historia cuando tropiezan con una novedad poco conocida, la robó. Antes de que volviéramos a los detalles del método hindú y de cómo el mismo Bell fue eclipsado por un joven cuáquero ambicioso que lo derrotó en el mercado de la escuela con una versión operativa de la idea de Bell, debería entender algo sobre el hinduismo.

Tras la conquista militar británica de la India (en realidad una conquista comercial) nada excitaba más, tanto a la mente popular como a la cultivada, que la religión hindú con sus extraños (para los ojos occidentales) ídolos y rituales. El examen cuidadoso de la literatura en sánscrito parecía probar que había existido algún tipo de conexión biológica y social entre los arios conquistadores, de quienes descendían los hindúes, y los anglosajones, que podría explicar similitudes teológicas entre el hinduismo y el anglicanismo. Las posibilidades sugeridas por esta conexión proporcionaron finalmente un poderoso estímulo psicológico para la creación en los Estados Unidos de la escolarización basada en clases. Por supuesto tal desarrollo quedaba todavía lejos.

El sistema de castas del hinduismo o brahmanismo es el sistema anglicano de clases llevado al límite de la imaginación. Una clasificación de cinco categorías (con cada categoría subdividida a su vez) reparte a la gente en un sistema similar al que se encuentra en las escuelas modernas. El prestigio y la autoridad se reservan para las tres primeras castas, aunque estas sólo comprenden el 5 por ciento del total. Se reserva servilismo inevitable a la casta inferior, un grupo de parias fuera de la consideración seria. En el sistema hindú se puede *caer* en una casta inferior, *pero no se puede subir*.

Cuando los británicos comenzaron a administrar la India, los hindúes representaban el 70 por ciento de una población bien por encima de los cien millones. Compare esto con una Norteamérica de quizás tres millones. En la región del norte, el héroe británico Robert Clive era presidente de Bengala, donde la gente era

visiblemente de piel más clara que el otro grupo indio de importancia, con características no diferentes de las de los británicos.

Así eran las castas hindúes:

El 5 por ciento superior se dividía en tres grupos de «nacidos dos veces»:

1. Brahmanes: sacerdotes y los instruidos para dedicarse a la ley, medicina, enseñanza y otras ocupaciones profesionales.
2. La casta guerrera y administrativa.
3. La casta industrial, que incluiría los agricultores y grupos mercantiles.

El 95 por ciento inferior se dividía en:

1. La casta de sirvientes.
2. Los parias, llamados *intocables*.

Todo el propósito de la escolarización hindú era preservar el sistema de castas. Sólo el afortunado 5 por ciento recibía una educación que daba perspectiva del todo, una clave para la comprensión. En la práctica, a los guerreros, administradores y la mayoría de los otros jefes se les daba ideas muy diluidas de los mecanismos directores de la cultura, de manera que la política pudiera ser mantenida en manos de los brahmanes. Pero, ¿y qué de los otros, de las «masas», como la tradición socialista occidental llegaría a llamar en un tributo que se hacía eco de la idea de clase hindú? La respuesta a esta pregunta vital lanzó la escolarización en factoría en Occidente.

Lo cual nos lleva de nuevo a Andrew Bell. Bell se dio cuenta de que en algunos sitios el hinduismo había creado una institución de escolarización en masa para los hijos de la gente corriente, que inculcaba un currículum de autoabnegación y de voluntario servilismo. En esos lugares cientos de niños eran reunidos en una única habitación gigantesca, divididos en falanges de diez bajo la dirección de alumnos jefes con todo el conjunto dirigido por un brahmán. Al modo romano, pedagogos pagados entrenaban a los subordinados en la memorización e imitación de actitudes deseadas y estos subordinados entrenaban al resto. Aquí había una tecnología social venida del cielo para las fábricas y minas de Gran Bretaña, todavía incómodamente saturada de leyendas de viejos pequeños propietarios sobre libertad y dignidad, que no poseían las perfectas actitudes proletarias que la producción en masa debe tener para una máxima eficiencia. Nadie en los primeros años de dominio británico había hecho ninguna conexión entre esta práctica hindú y las urgentes necesidades de un futuro industrial. Nadie, esto es, hasta que un escocés de treinta y cuatro años llegó a la India como capellán militar.

14 Cómo llegó la escolarización hindú a Norteamérica (III)

El joven Bell era ambicioso. Dos años después de llegar a la India era superintendente de un asilo masculino para huérfanos de Madrás. Para ahorrar dinero Bell decidió probar el sistema hindú que había visto y vio que llevaba rápidamente a los alumnos a la cooperación dócil, como partes de una máquina. Además, parecían aliviados por no tener que pensar, agradecidos por haber reducido su tiempo a rituales y rutinas, igual como Frederick Taylor iba a reformar el puesto de trabajo norteamericano cien años después.

En 1797, Bell, ahora con cuarenta y dos años, publicó un relato de lo que había visto y hecho. Sin andarse con rodeos, alabó la instrucción hindú como un efectivo *impedimento* para aprender a escribir y calcular, un *control* eficiente del desarrollo de la lectura. Un cuáquero de veinte años, Joseph Lancaster, leyó el panfleto de Bell, pensó profundamente sobre el método y concluyó, irónicamente, que sería un modo barato de *despertar* el intelecto en las clases inferiores, ignorando la observación anglicana (y la experiencia hindú) de que hacía justamente lo contrario.

Lancaster comenzó a reunir niños pobres bajo el techo de su padre en Borough Road, Londres, para darles instrucción rudimentaria gratis. El rumor se extendió y los niños salieron de cada callejón, antro y buhardilla

ansiando aprender. Pronto mil niños se reunían en la calle. El duque de Bedford oyó de Lancaster y le facilitó una enorme y única aula y algunos materiales. El sistema de monitorización, como fue llamado, prometía promover un homólogo mental a la productividad de las fábricas.

Transformar sucios niños de gueto en un ejército disciplinado atrajo a muchos observadores. El hecho de que la escuela Lancaster funcionara con coste diminuto con un solo empleado también despertó interés. Llegaron invitaciones para dar conferencias en poblaciones circundantes, donde el cuáquero exponía en qué se había transformado su sistema. Las escuelas Lancaster se multiplicaron bajo la dirección de jóvenes que él instruía personalmente. Tanto se habló del fenómeno, que finalmente atrajo la atención del mismo rey Jorge III, que ordenó una entrevista con Joseph. El patrocinio real llegó con la estipulación de que cada niño pobre sería enseñado a leer la Biblia.

Pero con la fama y la responsabilidad pública, se mostró otro lado de Lancaster: se hizo vano, temerario, improvisador. Nobles interesados le pagaron la fianza después de que incurriera en serias deudas y le ayudaron a fundar la Sociedad Escolar Británica y Extranjera, pero Lancaster odiaba ser vigilado y pronto demostró ser imposible de controlar. Dejó la organización que erigieron sus patrones y comenzó una escuela privada que acabó en la bancarrota. Hacia 1818, la Iglesia anglicana, simpatizando con la visión de Bell de que la ignorancia escolarizada era más útil que la estupidez desescolarizada, organizó una cadena rival de escuelas factoría que demostraron ser el anuncio de la sentencia para Lancaster. Frente a esta competencia huyó a Norteamérica, donde su fama y su método ya lo habían precedido.

Mientras tanto, en Inglaterra, todo el cuerpo de sectas disidentes dieron a Lancaster enérgico apoyo público, alarmando completamente a la jerarquía de la Iglesia estatal. Destacados laicos y clérigos de la Iglesia no eran desconocedores de que las escuelas Lancaster no jugaban con las reglas hindúes: la perspectiva de una subclase instruida con ambiciones impropias era una ventana a un futuro imposible de tolerar. Bell había sido retirado de su rectoría en Dorset en 1807 para oponerse al uso por Lancaster de la escolarización hindú. En 1811 fue nombrado superintendente de una organización para oponerse a la Sociedad Escolar Británica y Extranjera de Lancaster, la «Sociedad Nacional para la promoción de la educación de los pobres en los principios de la Iglesia Establecida». Como estos principios sostenían que los pobres lo eran porque el Señor los quería así, el contenido de la instrucción de la sociedad deja poco sobre lo que nos haga falta especular. Bell fue enviado a introducir su sistema en la Escocia presbiteriana, mientras la ventaja de patrocinio de las escuelas del sistema de Bell contenía y disminuía el alcance de Lancaster. Por sus servicios al Estado, Bell fue finalmente enterrado en la abadía de Westminster.

Al principio, Lancaster fue recibido cálidamente en los Estados Unidos, pero su afecto por los niños y su habilidad para desarrollar el orgullo y la ambición en sus responsabilidades lo hicieron finalmente inaceptable para importantes patrones que estaban mucho más interesados en extender el método entontecedor de Bell, sin su equipaje asociado a la Iglesia de Inglaterra. Afortunadamente para sus planes, Lancaster fue aún más perezoso, sin método e incapaz de esfuerzo sostenido (o de iniciar la acción). En los últimos veinte años de su vida, Lancaster vagó desde Montreal hasta Caracas, repudiado por los cuáqueros por razones que no he sido capaz de descubrir. Declaró en una ocasión que sería posible enseñar a analfabetos a leer fluidamente en veinte o noventa días, lo que ciertamente es verdad. A la edad de sesenta años fue atropellado por un carruaje en Nueva York y murió pocas horas después.

Pero aunque murió marginado, su sistema le sobrevivió, o al menos lo hizo un sistema que llevaba su nombre, aunque era más de Bell que de Lancaster. Acostumbró a un público influyente a esperar que las calles estuvieran limpias de la prole de los pobres y al gasto de dinero de los impuestos para cumplir con esta finalidad. La primera escuela Lancaster se abrió en Nueva York en 1806; hacia 1829 la idea se había extendido al estado mexicano de Texas con paradas tan al oeste como Cincinnati, Louisville y Detroit. Los gobernadores de Nueva York y Pensilvania recomendaron su adopción general a sus asambleas legislativas.

¿Qué era exactamente una escuela «Lancaster»? Sus características esenciales implicaban una gran habitación atiborrada con entre trescientos y mil niños bajo la dirección de un único profesor. Los niños se sentaban en filas. El profesor no estaba allí para enseñar sino para ser un «espectador e inspector». Los alumnos, clasificados en una jerarquía paramilitar, realizaban la auténtica enseñanza:

Lo que dice el maestro se debería hacer. Cuando los alumnos, así como el maestro, entienden cómo actuar y aprender en este sistema, el sistema, y no el vago, discrecional e incierto juicio del maestro, es lo que se pondrá en práctica. En la escuela corriente la autoridad del maestro es personal y la vara su cetro. Su ausencia es una señal inmediata de confusión, pero en una escuela conducida según mi plan cuando el maestro deja la escuela, la situación *continuará tanto en su ausencia como en su presencia*. (cursiva añadida)

Aquí, sin forzar el asunto, está nuestro moderno *pedagogus technologicus*, heraldo de la futura instrucción informatizada. En ese sistema, a profesores y administradores se les prohíbe desviarse de las instrucciones escritas en otro lugar. Pero mientras atontar niños fue el todo de la educación escolar gubernativa en Inglaterra, sólo fue parte de la historia en Norteamérica, y una parte menor hasta el siglo XX.

15 La derrota de Braddock

A menos que sea un adicto al deporte profesional y sepa que Joe Montana, el mayor *quarterback* de la era moderna, fue a la escuela Waverly en Monongahela, o que Ron Neccai, el único hombre del béisbol moderno que eliminó a todos los bateadores del equipo contrario en un único partido también fue, o que Ken Griffey Jr. fue también a esta escuela secundaria, se le puede perdonar que no haya oído hablar de Monongahela. Pero una vez, al comienzo de nuestra historia nacional, Monongahela marcó el límite más lejano de una nueva nación, un Oeste más salvaje que lo que el Oeste más conocido llegó a ser. Los profesores en una frontera no pueden ser espectadores.

El último puesto de Custer en Montana no tuvo importancia militar. El último puesto de Braddock en Monongahela, por otra parte, cambió la historia de Norteamérica para siempre, porque demostró que los invencibles ingleses podían ser derrotados. Y veintiún años después los derrotamos, un logro que franceses y españoles, sus principales rivales, habían sido incapaces de conseguir. Por qué sucedió eso, qué inspiración permitió a ordinarios colonos tener éxito donde naciones poderosas y con más brillo fracasaron, es algo tan ligado a Monongahela que quiero volver a traer el momento a la memoria para usted. Será un útil punto de referencia cuando consideremos el problema de la escolarización moderna. Sin la derrota de Braddock nunca hubiéramos tenido una Revolución Norteamericana con éxito. Si no nos hubiéramos librado de los ingleses, la competencia de la gente ordinaria para educarse a sí misma nunca hubiera tenido una prueba imparcial.

En julio de 1755, a la edad de veintitrés años, sin poseer títulos universitarios, ni ser alumno de academia militar alguna, con sólo dos años de escolarización formal tras de sí, el medio huérfano George Washington fue destacado como oficial en la milicia de Virginia para acompañar una expedición militar británica que se desplazaba para tomar el fuerte francés en la confluencia del Monongahela y del Allegheny, el punto que más tarde fue Pittsburgh. Su general, Edward Braddock, era un aristócrata que mandaba una fuerza bien equipada y disciplinada considerablemente superior a cualquier resistencia posible. Braddock se sentía tan seguro del éxito que despreció el consejo de Washington de dejar de lado los modos tradicionales de combate europeos en el Nuevo Mundo.

El 9 de julio de 1755, dos décadas y un año antes de que nuestra Revolución comenzara bajo la dirección del mismo Washington, Braddock ejecutó un brillante cruce de libro de texto cerca del actual Puente Alto de Homestead por el parque recreativo Kennywood. Con pífanos y tambores que despertaban el espíritu marcial, condujo la mayor fuerza de la América colonial británica, toda con casacas rojas y metal brillante, a través del río verde hasta los árboles de la otra orilla. Los ingenieros iban por delante para hacer una carretera para hombres y cañones.

De repente la vanguardia quedó envuelta en humo. Se retiró con pánico. El cuerpo principal avanzó para relevar, pero el encuentro de los grupos que iban en direcciones opuestas provocó el pandemonio. A ambos lados del caos de casacas rojas, el bosque crepitaba con fuego hostil. No se podía ver ningún enemigo, pero los soldados estaban atrapados entre olas de balas silbando por ambos flancos. Los hombres caían a racimos. Cuerpos ensangrentados formaban montañas de carne que gritaba, acelerando el pánico.

Entra George, el Washington casi desconocido para los escolares norteamericanos. Tras abrirse camino hasta Braddock, pidió permiso para enfrentarse al enemigo al estilo de la tierra salvaje: permiso denegado. La teoría militar sostenía que permitir que emanaran órdenes de los inferiores era un precedente peor que las balas. Los británicos estaban demasiado bien entrenados para luchar fuera de formación, demasiado soberbiamente instruidos para adaptarse a exigencias cambiantes de la nueva situación. Cuando mi abuelo me llevó al escenario de aquella batalla años después en el camino a Kenneywood, murmuró sin explicación: «Aquellas condenadas ratas no podían pensar por sí mismas». Ahora entiendo lo que quería decir.

La mayor derrota militar que los británicos jamás sufrieron en América del Norte antes de Saratoga se estaba gestando. El caballo de Washington cayó abatido bajo él por un disparo, con su casaca rasgada por las balas. Tras saltar a otro caballo, su sombrero voló de su cabeza por un disparo y cayó el segundo caballo. Aquel día se estaba formando en el Monongahela una leyenda que fue propagada a Gran Bretaña, Francia y las colonias por los supervivientes de la batalla. Mortalmente herido, Braddock cedió el mando. Washington dirigió la retirada a gatas, reptando a través del crepúsculo arrastrando al moribundo Braddock, símbolo de la inminente muerte de la dominación británica en América.

Monongahela comenzó como ciudad catorce años después, como cruce del transbordador que conectaba la carretera nacional (hoy autopista 40) que a su vez comenzaba, muy apropiadamente, en la ciudad de Washington, Pensilvania. En 1791, líderes de la curiosa «rebelión del whisky» se reunieron en Monongahela más o menos a una manzana del lugar donde nací: granjeros escoceses e irlandeses hartos de la opresión del gobierno federal en la nueva república hablaban de fundar una nación de hombres libres más allá del Allegheny. Monongahela podría haber sido su capital si hubieran tenido éxito. Sabemos que a estos hombres se los tomó en serio en el Este porque Washington, que como general nunca reclutó un ejército de más de siete mil hombres para luchar contra los británicos, como presidente congregó a trece mil en 1794 para marchar al Oeste sobre Pensilvania y someter a los rebeldes del whisky. Por haber luchado *con* ellos como camaradas, sabía que el peligro de estos fieros hombres de los bosques lejanos no era un castillo en el aire. Eran descendientes de los pioneros originales que irrumpieron en el bosque virgen, y una tensión perenne y agresiva de populismo recorría su carácter de grupo.

Monongahela aparece en la historia como un lugar donde la gente esperaba construir su propio destino, un lugar donde ricos y pobres hablaban cara a cara, no a través de representantes. En los años 30 del siglo XIX fue una estación de paso en la ruta de escape del ideario *whig* del estilo de Horace Mann: la noción de que los hombres debían ser ligados minuciosamente por reglas y funcionariado jerarquizado. El ideario *whig* era una idea de gobierno neoanglicana que creció fuertemente como reacción a la peligrosa revolución democrática de Andrew Jackson. Los *whigs* nos trajeron la escolarización obligatoria antes de que se transformaran tanto en demócratas como en republicanos: la Historia parecía decirles que con la Escuela en mano su misión estaba cumplida. Miles de norteamericanos, temiendo razonablemente lo peor, marcharon al Oeste para liberarse de esta nueva consciencia británica que volvía a vivir en el Este, como si el espíritu del general Braddock hubiera sobrevivido después de todo. Muchos de los nuevos peregrinos pasaron por Mon City en el camino a un lugar que pudiera permitirles continuar viendo las cosas a su propia manera.

Cada grupo que pasó en esta migración al Oeste dejó un testamento de sus propios anhelos: hay no menos de veintitrés denominaciones religiosas diferentes en Monongahela, aunque menos de cinco mil almas viven en la ciudad. Lo más sorprendente de todo es que se puede encontrar allí la sede mundial de una secta mormona autónoma, que no fue a Nauvoo con el resto de la banda de Smith, sino que se estableció aquí en una utopía más mugrienta. Los mormones de Monongahela nunca aceptaron la poligamia. Interpretaban el Libro de Mormón de una forma diferente. Desde 1755 hasta la Guerra Civil, el libertarismo de lugares como Monongahela estableció el estilo para el más brillante experimento en autogobierno que el mundo ha visto. Desde el final de los reyes carolingios en Francia no había estado la libertad tan abundantemente disponible por tan largo tiempo. Una revolución en la educación se acercaba a medida que el conocimiento de los beneficios del aprendizaje para el vigor del espíritu se extendía a lo largo y ancho de Norteamérica. La escolarización formal tuvo una parte en esta transformación, pero su papel estaba lejos de ser decisivo. Escolarizados o no, los Estados Unidos fueron la nación mejor educada en la historia humana, porque tenían libertad.

16 Farragut

Cuando era un colegial en la escuela Waverly en Monongahela, Peg Hill nos contó que David Farragut, el primer almirante de la marina de los Estados Unidos, había sido nombrado aspirante a oficial a la madura y avanzada edad de diez años para el servicio en el buque de guerra *Essex*. Si Farragut hubiera sido un colegial como yo, habría estado en quinto curso cuando navegó a Argentina y rodeó el cabo de Hornos en una acción contra los navíos británicos que operaban a lo largo de la costa del Pacífico en Sudamérica.

Farragut dejó una descripción de lo que encontró en su primer combate naval:

Nunca olvidaré la horrible impresión que me hizo la visión del primer hombre que vi abatido. Me impresionó al principio, pero pronto empezaron a caer tan rápidamente que parecía un sueño y no producía efecto en mis nervios.

El aplomo de que es capaz un muchacho joven fue puesto a prueba cuando un capitán de artillería del ala de babor le ordenó ir a la sala de oficiales a por detonadores. Cuando comenzó a bajar la escalera, un capitán de artillería de estribor que estaba enfrente de la escalera fue «alcanzado de lleno en la cara por un disparo de dieciocho libras» y su cuerpo decapitado cayó sobre Farragut:

Caímos juntos por la escotilla. Estuve tendido por algún momento aturdido por el golpe, pero pronto recuperé la consciencia lo suficiente como para subir corriendo a cubierta. El capitán, al verme cubierto de sangre, preguntó si estaba herido, a lo que respondí: «Creo que no, señor». «Entonces --dijo--, ¿dónde están los detonadores?». Esto me devolvió a mis sentidos y corrí abajo otra vez y traje los detonadores.

El *Essex* tuvo éxito: capturó buques. Los oficiales fueron enviados con tripulaciones reducidas para pilotarlos de vuelta a los Estados Unidos, y a la edad de doce años consiguió Farragut su primer puesto de mando cuando fue seleccionado para mandar una tripulación de premio. Yo estaba en quinto curso cuando leí esto. Si Farragut hubiera ido a mi escuela habría estado en séptimo. Puede usted recordar esto como una tosca muestra de lo que se había retardado nuestra madurez incluso ya hace cincuenta años. Una vez en el mar, el capitán británico depuesto se rebeló ante el hecho de recibir órdenes de un muchacho y anunció que bajaba a por sus pistolas (que como señal de respeto se le había permitido conservar). Farragut envió abajo un mensaje de que si el capitán aparecía en cubierta armado le pegarían un tiro sumariamente y sería lanzado por la borda. Se quedó abajo.

Así acabó la primera gran prueba de juicio responsable de David Farragut. A los quince años, este joven desescolarizado fue a cazar piratas en el Mediterráneo. Anclado en Nápoles, fue testigo de una erupción del Vesubio y estudió la mecánica de la acción volcánica. En una larga estancia en Túnez, el cónsul norteamericano, preocupado por la ignorancia de Farragut, le enseñó francés, italiano, matemáticas y literatura. Considere a nuestro almirante en ciernes. Estaría sorprendido si usted pensara que su educación era deficiente en cualquier cosa con la que necesitara contar un hombre.

Cuando era un colegial en Monongahela, supe cómo Thomas Edison dejó la escuela pronto, porque la escuela lo consideró retrasado. Ocupó sus primeros años vendiendo periódicos. Poco antes de los doce años habló con su madre para que le dejara trabajar en los trenes como chico de tren, permiso que le dio, lo que la habría enviado a la cárcel hoy en día. Un chico de tren era aprendiz de todos los trabajos. Poco después un impresor dio a Edison algunos tipos de imprenta que iba a tirar y el muchacho, tras pedir con éxito un rincón para él solo en el vagón de equipajes donde componer los tipos, comenzó a imprimir un periódico de cuatro páginas del tamaño de un pañuelo sobre las vidas de los pasajeros del tren y de las cosas que se podían ver por la ventana.

Algunos meses después, el doceañero Edison tenía quinientos suscriptores y un beneficio neto mensual aproximadamente un 25 por ciento superior al de un maestro de escuela medio de la época. Cuando estalló la Guerra Civil, el periódico fue una mina de oro. Los ferrocarriles tenían instalaciones telegráficas, por lo tanto las noticias de la guerra estaban disponibles para Edison tan pronto como para los periodistas profesionales, pero él las podía pasar a imprenta antes que ellos. Vendió la guerra a muchedumbres en varias

estaciones. *The Grand Trunk Herald* llegó a vender mil ejemplares extra tras una batalla a precios por edición desde diez hasta veinticinco centavos, proporcionando a Edison una bonita suma de dinero. Desafortunadamente, por el mismo tiempo había estado experimentando con fósforo en el vagón de equipajes. Una cosa llevó a la otra y Edison prendió fuego al tren. De otro modo nunca habría podido existir la bombilla eléctrica.

Cuando era un colegial en Monongahela, aprendí impresionado que los hombres que ganaron nuestra Revolución apenas habían salido del instituto para los criterios de mi época: Hamilton tenía veinte años en la retirada de Nueva York; Burr, veintiuno; *Light Horse Harry Lee*, veintiuno; Lafayette, diecinueve. Lo que venía a ser una clase de facultad se levantó y abatió al Imperio Británico, para después ayudar a escribir los más sofisticados documentos de gobierno de la historia moderna.

Cuando era un colegial en Monongahela, aprendí que el famoso Samuel Pepys, cuyo *Diario* es un clásico, no era sólo un viejo chismoso sino presidente de la Royal Society, la más destacada asociación de científicos que existía en el siglo XVII. Fue también secretario del Almirantazgo. El por qué eso es importante para nuestra investigación de la moderna escolarización está aquí: *Pepys sólo sabía sumar y restar cuando fue designado para el Almirantazgo*, pero entonces aprendió rápidamente a multiplicar y dividir para evitarse la vergüenza. Creo que aprendí una lección diferente de aquella clase de la que pretendía el profesor.

A los cinco años, cuando entré en primer curso, podía sumar, restar y multiplicar porque papá solía hacer juegos con números conmigo y mi hermana en el coche. Me enseñó el dominio de estas habilidades en pocas horas, no años y años como se tardaba en la escuela. Hacíamos todos los cálculos en nuestras cabezas con tanto gusto que rara vez uso un lápiz hoy incluso para cálculos mucho más intrincados. Pepys comprobó la premisa no expresada de mi padre: uno puede aprender lo que necesite, incluso materia técnica, en el momento en que lo necesitas o poco antes. Sam Pepys no fue puesto al cargo de la defensa marítima de Gran Bretaña porque supiera multiplicar o dividir sino porque tenía buen juicio, o al menos eso se pensaba.

17 Ben Franklin

Ben Franklin nació en Milk Street, Boston, el 17 de enero de 1706. Su padre tuvo diecisiete hijos (cuatro murieron al nacer) con dos esposas. Ben fue el menor. Josiah, el padre, era cerero, no parte de la aristocracia. Su epitafio nos dice que «no tenía ninguna propiedad ni ningún empleo remunerado» lo que al parecer significa que su comercio no le permitió amasar riqueza. Pero, como continúa el parlanchín epitafio, «con el trabajo e industria constante y con la bendición del Señor mantuvieron una gran familia confortablemente, y educaron a trece hijos y siete nietos honorablemente».

Escribiendo a su hijo a la edad de sesenta y cinco años, Ben Franklin se refirió a sus circunstancias como «pobreza y oscuridad» de las que se elevó a un estado de opulencia, y en cierto grado, reputación. Los medios que usó «tuvieron tan buen éxito» que pensó que la posteridad podría querer saber en qué consistían. Algunos, pensaba, «encontrarían su ejemplo apropiado para sus propias situaciones, y por tanto, digno de ser imitado».

A los doce años estaba como aprendiz con su hermano James, un impresor. Tras algunos años así, y como detestaba la autoridad de su hermano, marchó primero a Nueva York y poco después a Filadelfia, adonde llegó sin blanca a los diecisiete años. Encontrar trabajo como impresor fue fácil, y por su naturaleza sociable y dispuesta curiosidad conoció a hombres de medios. Uno de ellos indujo a Franklin a ir a Londres, donde encontró trabajo como tipógrafo y una vez más se atrajo la atención de hombres acaudalados. Un comerciante lo llevó de nuevo a Filadelfia a los veintipocos años como lo que hoy llamaríamos ayudante administrativo o secretario personal. De esta asociación, Franklin reunió medios para establecer su propia imprenta en la que publicó un periódico, *The Pennsylvania Gazette*, al que continuamente contribuyó con ensayos.

A los veintiséis, comenzó a publicar el *Poor Richard's Almanac*, y durante el siguiente cuarto de siglo el almanaque extendió su fama por las colonias y por Europa. Se implicó cada vez más en asuntos públicos. Diseñó una Academia que posteriormente se transformó en la Universidad de Pensilvania. Fundó la

Sociedad Filosófica Americana como una encrucijada de las ciencias. Realizó investigaciones serias sobre la naturaleza de la electricidad y otras cuestiones científicas, mantuvo un gran número de actividades lucrativas. Y se implicó mucho en política. A los cuarenta y dos años era rico. Era el año 1748.

En 1748 vendió su negocio para dedicarse al estudio, y en pocos años los descubrimientos científicos le dieron una reputación entre los sabios de Europa. En política, reformó el sistema postal y comenzó a representar a las colonias en sus tratos con Inglaterra, y posteriormente en Francia. En 1757 fue enviado a Inglaterra para protestar contra la influencia de los Penn en el gobierno de Pensilvania y permaneció allí cinco años, tras lo cual regresó dos años después para pedir al rey que quitara del gobierno a los Penn. Presionó para revocar la *Stamp Act*. De 1767 a 1775, pasó mucho tiempo viajando por Francia, hablando, escribiendo y haciendo contactos que resultaron en una reputación tan vasta que atrajo préstamos y ayuda militar para los rebeldes norteamericanos y finalmente la crucial intervención francesa en Yorktown, que rompió la retaguardia de los británicos.

Como escritor, político, científico y hombre de negocios, Franklin tuvo pocos iguales entre la gente culta de su época, aunque dejó la escuela a la edad de diez años. Pasó nueve años como comisionado norteamericano en Francia. Sólo por lo que respecta a su facilidad con la lengua francesa, que no tuvo hasta que fue sexagenario, los logros de este hombre desescolarizado son incomprensibles según la teoría pedagógica moderna. En muchos de sus encuentros sociales con la nobleza francesa, este hijo de un cerero tuvo el destino de la nueva nación en sus manos, porque él (y Jefferson) eran considerados emblemas de la capacidad de Norteamérica de derrocar a Inglaterra.

La *Autobiografía* de Franklin es un tesoro de claves de las cuales podemos recomponer el currículum real que produjo un anciano capaz de hacer nacer una nación:

Mis hermanos mayores fueron colocados como aprendices en diferentes oficios. Me enviaron a la escuela de gramática a los ocho años, porque mi padre quería que me dedicara, como diezmo de sus hijos, al servicio de la iglesia (anglicana). Mi temprana disposición para aprender a leer (que debe haber sido muy temprana, porque no me acuerdo de cuándo no sabía leer) y la opinión de todos sus amigos, de que podría ser un buen erudito, le animaron a ese propósito [...] Sin embargo, no seguí en la escuela de gramática ni siquiera un año.

El joven Ben fue sacado de la escuela de gramática y enviado a otro tipo de escuela menos lujoso y más práctica en los tiempos coloniales: la escuela de «escritura y aritmética». Allí, bajo la tutela del señor Brownell, un partidario de «métodos suaves y alentadores», Franklin suspendió en aritmética:

A los diez años me quedé en casa para ayudar a mi padre en su negocio [...] Por consiguiente me encargaba de cortar mecha para velas, de llenar el molde de inmersión y los moldes de compresión, atender la tienda, hacer recados, etc. No me gustó el cambio y tenía una gran inclinación por el mar, pero mi padre se opuso.

Existen otros relatos menos lisonjeros de por qué Franklin dejó ambas escuelas y emprendió su propio camino a la edad de diez años. En otro lugar admite haber sido un líder de travesuras, algunas de ellas ligeramente delictivas, y haber sido «corregido» por su padre; pero lo que nos interesa no es la causa, sólo los hechos. Benjamin Franklin comenzó la escuela a una edad de tercer curso y salió cuando tendría que haber estado en quinto para ser un aprendiz de cerero.

Parte importante de la primera educación de Franklin consistió en estudiar a su padre Josiah, que resulta ser, él mismo, un bonito ejemplo de educación sin escolarización:

Tenía una constitución excelente [...] muy fuerte [...] ingenioso [...] podía dibujar bien [...] hábil en música [...] una voz clara y agradable [...] tocaba melodías de salmos en su violín [...] un genio mecánico [...] entendimiento sensato [...] criterio sólido en problemas de prudencia, tanto en asuntos privados como públicos. En estos últimos, en verdad, nunca estuvo ocupado, la familia numerosa que tenía que educar y la estrechez de sus circunstancias lo mantenían cerca de su categoría. Pero recuerdo bien que era visitado por gente principal, que lo consultaba pidiendo su opinión en asuntos de la ciudad o de la iglesia [...] y mostraba mucho respeto por su juicio y consejo [...] elegido a menudo como árbitro entre partes enfrentadas.

No necesitamos esforzarnos mucho para ver una variedad de laboratorios de instrucción informal ofrecida de paso en esta relación padre-hijo que tuvo suficiente tiempo para demostrarse valiosa en el propio desarrollo de Franklin, oportunidades que hubieran sido difíciles de encontrar en cualquier escuela.

Josiah dibujaba, cantaba, tocaba el violín: era un cerero con sensibilidad a aquellas áreas en que los seres humanos son más humanos. Tenía un carácter inventivo («ingenioso») que debe de haber proporcionado un ejemplo constante a Franklin de que se puede ingeniar una solución ad hoc para un problema si un hombre mantenía su ánimo y tenía verdadero amor propio. Su buen sentido, reconocido por vecinos que buscaban su opinión, estaba siempre al alcance de los oídos de Ben. De esta forma el muchacho llegó a ver el proceso de descubrimiento, varios sistemas de juicio, el papel de un ciudadano activo que podría ser ministro sin cartera simplemente aceptando la responsabilidad por otros y cumpliendo esa responsabilidad fielmente:

A su mesa le gustaba tener tan a menudo como podía algún amigo o vecino razonable con quien conversar, y siempre se cuidaba de iniciar con algún tema ingenioso o útil el discurso, que pudiera mejorar las mentes de sus hijos. Por estos medios dirigía nuestra atención a lo que era bueno, justo y prudente en los asuntos de la vida; y poca o ninguna atención se dedicó alguna vez hacia lo relacionado con las vituallas de la mesa [...] Fui educado con tan perfecta falta de atención hacia esos asuntos como para ser bastante indiferente al tipo de alimento puesto ante mí.

Ningún ciclo de instrucción ni cantidad de deberes podrían haber proporcionado la facilidad de Franklin con el lenguaje, sólo algo como los ejercicios ocasionales de Josiah ante la mesa de comer. Podemos ver claramente por medio de la memoria de Franklin que un cerero puede realmente aprender por sí mismo a hablar con reyes.

Y había otros temas en el arsenal educativo de la familia de Franklin además de las artes, explicaciones en casa, responsabilidad habitual, ser tenido en cuenta, poder oír a los adultos resolver problemas públicos y privados, y constantes infusiones de buena conversación:

[...] A veces me llevaba a caminar con él, a ver carpinteros, albañiles, torneros, artesanos del latón, etc., trabajando, para poder observar mi inclinación y procurar disponerla en un oficio u otro [...] Desde entonces siempre ha sido para mí un placer ver a buenos obreros manejar sus herramientas; y haber aprendido tanto con ello me ha sido tan útil como para ser capaz yo mismo de hacer pequeños trabajos.

Como para la mayoría de los miembros de una sociedad instruida, la lectura era el mayor elemento individual de los cimientos educativos de Franklin:

Desde chico era aficionado a la lectura, y toda pequeña cantidad de dinero que llegaba a mis manos fue invertida en libros. Satisfecho con *Pilgrim's Progress*, mi primera colección fue de los trabajos de John Bunyan en pequeños volúmenes separados. Después los vendí para poderme comprar las *Colecciones históricas* de R. Burton: eran pequeños libros de ocasión y baratos, 40 ó 50 en total. La pequeña biblioteca de mi padre consistía principalmente en libros de polémica teológica, la mayoría de los cuales leí [...] De las *Vidas de Plutarco* leí abundantemente, y aún pienso que fue tiempo bien aprovechado. Había también un libro de Defoe, llamado *Essay on Projects*, y otro del doctor Mather, llamado *Essays to Do Good*, que quizás me dieron un giro en el pensamiento que tuvo influencia en algunos de los principales acontecimientos futuros de mi vida.

Puede fácilmente preguntar cómo el joven Franklin estaba leyendo a Bunyan, Burton, Mather, Defoe, Plutarco y trabajos de «polémica teológica» antes de que pudiera haber entrado en una escuela secundaria. Si usted estuviera escolarizado en la tradición de desarrollo del cerebro de la pedagogía académica podría parecer una hazaña bastante considerable.

¿Cómo supone usted que este hijo de un trabajador con trece hijos llegó a ser un orador público tan efectivo que durante más de medio siglo su voz se escuchó nacional e internacionalmente acerca de grandes cuestiones? Empleó un método absolutamente gratuito: discutía con su amigo Collins:

Éramos muy aficionados a la discusión y muy deseosos de refutarnos uno a otro, con turnos de réplica basados en la contradicción. [Aquí Franklin aconseja no usar la dialéctica con amistades o en reuniones sociales] Lo había tomado [el hábito dialéctico] leyendo los libros de mi padre sobre disputa religiosa [...] Comenzó una cuestión, entre Collins y yo, de la adecuación de la educación del sexo femenino para el saber y sus habilidades para el estudio. Él pensaba que era incorrecto [...] Yo tomé la postura opuesta.

Poco después de que comenzara a discutir, comenzó también a leer el periódico más elegante de la época, el *Spectator* de Addison y Steele:

El modo de escribir me pareció excelente y quise, si era posible, imitarlo. Con ese objetivo tomaba algunos artículos, y tras confeccionar algunas pistas sobre el sentido de cada frase, las dejaba algunos días, y entonces, sin mirar el libro, intentaba completar los artículos de nuevo, expresando extensamente cada sentimiento insinuado, y de forma tan completa como había sido expresado antes, en las adecuadas palabras que me llegaran. Luego comparaba mi *Spectator* con el original, descubría algunas de mis faltas y las corregía.

Este método fue modelado mientras trabajaba sesenta y cuatro horas por semana. Para aprender elocuencia sólo está Ben, su determinación y el *Spectator*, ningún profesor. Por ejemplo, al hacer reescrituras, Franklin llegó a darse cuenta de que su vocabulario era demasiado limitado:

Encontré que necesitaba un caudal de palabras [...] que pensaba que debería haber adquirido antes de aquel tiempo si me hubiera dedicado a hacer versos; porque la continua aparición de palabras del mismo significado, pero de longitud diferente, para ajustar la medida, o de diferente sonido para la rima, me habría puesto en la necesidad constante de buscar variedad, y también habría tendido a fijar esa variedad en mi mente y a dominarla.

Como buen experimentador intentó una cura casera para su deficiencia:

Cogí algunos relatos y los puse en verso, y tras un tiempo, cuando había olvidado bien la prosa, los transcribía otra vez a prosa. También a veces revolví mi colección de pistas [su resumen] y tras algunas semanas intentaba reducirlas al mejor orden, antes de comenzar a formar las frases enteras y completar el artículo. Esto era para aprender el método para ordenar los pensamientos. Al comparar mi trabajo posteriormente con el original descubría muchas faltas y las corregía, pero a veces pensaba [...] que había tenido bastante suerte para mejorar el método o el lenguaje.

Para cuando tenía dieciséis años Franklin estaba preparado para asumir sus deficiencias en serio con plena confianza de que podía superarlas con sus propios esfuerzos. Aquí está cómo trató aquel problema con la aritmética:

Al haber quedado en una ocasión avergonzado por mi ignorancia sobre números, que había sido por dos veces incapaz de aprender en la escuela, cogí el libro de aritmética de Crocker y lo recorrí todo yo mismo con gran facilidad. También leí el libro de navegación de Seller y el de Shermey y me familiaricé con la geometría que contienen.

Este marginado de la escuela nos cuenta que también estaba leyendo el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de John Locke, así como estudiando las artes de la retórica y de la lógica, particularmente el método socrático de discusión, que le encantó y le intrigó tanto que repentinamente abandonó su anterior estilo argumentativo, poniéndose la máscara del «humilde preguntón escéptico»:

Encontré este método más seguro para mí y muy mortificador para aquellos contra quienes lo usaba. Por tanto, disfruté con él, lo practiqué continuamente y me hice muy ingenioso y experto en obligar a la gente, incluso de conocimiento superior, a hacer concesiones, las consecuencias de las cuales no prevían, enredándolos en dificultades de las que no podían desembarazarse solos y obteniendo así victorias que ni yo mismo ni mi causa siempre merecían.

¿Podría haber aquí un instructivo paralelismo entre enseñar a un chico a conducir, como mi tío me enseñó cuando tenía once años, y las increíbles oportunidades que a chicos de la clase trabajadora como Franklin se les dieron para desarrollarse tan rápidamente y tanto como permitían sus corazones y inteligencias? Conducimos, a pesar de nuestra inteligencia o nuestros caracteres, porque la economía lo exige. En la América colonial y al principio de la república, había una urgente necesidad de conseguir lo máximo de todo el mundo. A causa de esa necesidad, aparecieron hombres y mujeres excepcionales en gran número para mostrar brevemente la falsedad del orden social tradicional. En ese instante histórico, miles de años de suposiciones ortodoxas se hicieron añicos. En palabras de Eric Hoffer, «sólo aquí en Norteamérica se dio una oportunidad a la gente corriente de mostrar lo que podía hacer por sí misma sin un amo que la presionara y ordenara». Franklin y Edison, multiplicados muchas veces, fueron el resultado.

18 George Washington

Una buena vara para medir lo que se ha desviado la escolarización moderna desde la educación del pasado es la formación de George Washington a mediados del siglo XVIII. Aunque Washington descendía de familias importantes, su situación no era la de una vida llena de facilidades que sugiere. La muerte de su padre lo dejó, a los once años, sin lo que fue el mejor timón de Ben Franklin, y la ley de la primogenitura, que confería virtualmente toda la herencia al primer hijo (para estabilizar la clase social) obligó a Washington a afrontar el futuro ya como pupilo de su hermano, una opción impensable para George, ya tomando el destino en sus manos como un joven. Probablemente ya sabe cómo acabó esta historia, pero como el curso que prosiguió fue casi sin escuela, su currículum merece una mirada más atenta. En los próximos minutos imagínese usted mismo en la «escuela» con Washington.

George Washington no era un genio: sabemos eso por demasiados contemporáneos para discutir de ello. John Adams lo llamó «demasiado ignorante, demasiado inculto, demasiado poco leído para su puesto y reputación». Jefferson, su paisano virginiano, declaró que le gustaba pasar el tiempo «principalmente en la acción, leyendo poco». Era una época en que todo el mundo en Boston, incluso los limpiabotas, sabía leer y hacer cuentas; era una época en que un chico de clase trabajadora en una familia de trece como Franklin no podía acordarse de cuándo no sabía leer.

De adolescente, a Washington le gustaban dos cosas: bailar e ir a caballo. Ejerció ambas actividades con una pasión que resultó considerablemente provechosa cuando llegó a presidente. De gran estatura física, su apariencia lo podría haber estigmatizado como torpe. En lugar de eso, al haber desarrollado la ágil fuerza de un bailarín y de un jinete, era capaz de comunicar gracia con su presencia imponente, don que era contrapeso a su gran físico en cualquier reunión. Gracias a sus dos obsesiones se enfrentó a sus responsabilidades con el porte de un atleta campeón, lo que le salvó su vida durante la Revolución. En el fragor de la lucha, un tirador de élite británico lo tuvo en su punto de mira, ¡pero se encontró incapaz de apretar el gatillo porque Washington se movía magníficamente! George Mercer, un amigo, describió al joven Washington de la siguiente manera:

Es recto como un indio, mide seis pies y dos pulgadas descalzo y pesa 175 libras [...] Su figura está llena de músculos bien desarrollados, que indican gran fuerza.

La superioridad militar británica, que incluía la mejor tecnología disponible para hacer la guerra, podía haber hecho picadillo a un jefe descerebrado a pesar de su porte admirable, por lo que debemos analizar el currículum que produjo al «Fabio de América», como fue llamado. ✓

Washington no fue a la escuela hasta que tuvo once años: ni reclusión en una aula, ni pizarras. Llegó a la escuela sabiendo ya leer, escribir y calcular más o menos tan bien como el estudiante medio de facultad de hoy. Si eso suena estrafalario, vuelva al currículum de Franklin y compárelo con la dieta intelectual de una clase moderna de alumnos dotados y con talento. La completa alfabetización no era rara en las colonias o en los comienzos de la república: muchas escuelas no *habrían admitido* alumnos que no supieran leer y contar, porque pocos maestros deseaban perder tiempo enseñando lo que era fácil de aprender. Se consideraba una señal de carácter disoluto el que la alfabetización no hubiese sido conseguida por el alumno. Incluso muchas escuelas de caridad dirigidas por iglesias, ciudades y asociaciones filantrópicas para los pobres se habrían

quedado atónitas con el clamor de hoy acerca de las dificultades para alfabetizar. La experiencia norteamericana demostró lo contrario.

En Nueva Inglaterra y las colonias de la costa atlántica central, donde se valoraba especialmente la lectura, la alfabetización era universal. La palabra escrita también era valorada en el Sur, donde la alfabetización era común, si no universal. De hecho, fue la alfabetización general entre todas las clases lo que espoleó el crecimiento explosivo de universidades en la Norteamérica del siglo XIX, donde incluso la gente ordinaria tenía ganas de formas avanzadas de aprendizaje.

Seguir a George a la escuela a los once años para ver lo que el maestro tenía guardado revelaría un menú muy corto de estudios, pero sin embargo con una curiosa seriedad: geometría, trigonometría y agrimensura. Puede considerar eso como imposible o considerar que era sólo una versión simplificada de esas cosas, algún tipo de juego de niños semejante a las muchas simulaciones que se encuentran hoy en las escuelas para niños ricos --construcción de ciudades simulada, juicios simulados, negocios simulados-- realidades virtuales para tender un puente sobre la brecha entre la sociedad adulta y la inmadurez de la juventud. Pero si George no aprendió la materia auténtica, ¿cómo puede explicar su primer empleo como agrimensor oficial para el condado de Culpepper, Virginia, sólo dos mil días después de que sostuviera por primera vez un teodolito en la escuela?

Durante los tres años siguientes, Washington ganó el equivalente a aproximadamente cien mil dólares al año en poder adquisitivo de hoy. Es probable que sus contactos sociales ayudaran a este muchacho sin padre a conseguir el puesto, pero en una sociedad de frontera nadie estaría tan loco para dar trabajo serio a un muchacho a menos que realmente pudiera hacerlo. Casi al mismo tiempo comenzó a especular con tierras: no necesitaba un futurólogo que le dijera hacia dónde soplaban el viento de la historia. Hacia los veintiún años había invertido su conocimiento e ingresos en dos mil quinientos acres de la mejor tierra en el condado de Frederick, Virginia.

Washington no tuvo padre de adolescente, y sabemos que no era ningún genio, sin embargo aprendió geometría, trigonometría y agrimensura cuando hubiera estado en quinto o sexto curso en nuestra época. Diez años después había prosperado gracias directamente a este conocimiento. Su vida entera fue una obra de arte en el sentido de que fue una obra bajo su control. Incluso liberó finalmente a sus esclavos sin haber sido obligado a hacerlo. Washington pudo haber sido fácilmente el primer rey en Norteamérica, pero desalentó cualquier pensamiento en ese sentido, y a pesar de muchos críticos fue tan universalmente admirado que la sede del gobierno fue bautizada con su nombre cuando todavía vivía.

Washington asistió a la escuela durante dos años exactamente. Además de las materias mencionadas, a los doce y trece años (y posteriormente) estudió frecuentemente impresos legales usados como letras de cambio, recibos de tabaco, arrendamientos y patentes. De estos documentos, se le pidió deducir la teoría, filosofía y costumbre que los originaban. Según los testimonios, esta zambullida en la realidad adulta no lo aburrió en absoluto. Tuve la misma experiencia con niños de Harlem doscientos cincuenta años después, siguiendo un procedimiento similar para enseñarles a cómo enfrentarse con complejos formularios del impuesto de la renta. Creo que los jóvenes desean este tipo de introducción guiada a las cosas serias. Cuando se niega el deseo, la escolarización destruye su creencia de que la justicia gobierna los asuntos humanos.

Por su propia elección, Washington empleó tiempo en aprender comportamiento, cómo ser considerado como un caballero por otros caballeros. Copió un libro de reglas que se había usado en escuelas jesuitas por más de un siglo y con ello, sus observaciones y los consejos que podría obtener, formó su propio carácter. Aquí está la regla 56 para que pueda ver el sabor de aquello: «Asóciate con hombres de buena cualidad si estimas tu propia reputación». Muchacho agudo. No es extraño que llegara a presidente.

Washington también estudió geografía y astronomía por su cuenta, y adquirió conocimiento de regiones, continentes, océanos y cielos. Vista la opinión de sus contemporáneos de que su intelecto era de proporciones normales, podría estar sorprendido al oír que hacia los dieciocho años había devorado todos los escritos de Henry Fielding, Tobias Smollet y Daniel Defoe, y leía regularmente el famoso y elegante

Spectator. También leyó la *Moral* de Séneca, los *Comentarios* de Julio César y los principales escritos de otros generales romanos como el historiador Tácito.

A los dieciséis años el futuro presidente comenzó a escribir notas para sí mismo sobre diseño de ropa, no contento con permitir que algo tan importante quedara en manos de comerciantes. Años después llegó a ser su propio arquitecto en la magnífica finca de Mount Vernon. Todavía veinteañero, comenzó a experimentar con la industria nacional, donde podía evitar los vaivenes de la finanzas internacionales en cosas como el algodón o el tabaco. Primero probó a cultivar cáñamo «para propósitos medicinales», lo que no resultó. Después probó lino, lo que tampoco resultó. A los treinta y un años, tuvo éxito con el trigo. En siete años tenía un pequeño negocio de trigo con sus propios molinos de harina y contrataba agentes para comercializar su propia marca de trigo. Poco después construyó barcos de pesca. Cuatro años antes de que se escribiera la Declaración capturaba nueve millones de arenques al año.

No se ha montado ninguna escuela pública en los Estados Unidos para permitir que se dé un George Washington. Los Washington en fase de brote son filtrados, intimidados o sobornados para ajustarse a una perspectiva estrecha sobre la verdad social. Chicos como Andrew Carnegie, que pidió a su madre que no lo enviara a la escuela y que estaba bien metido en su camino a la inmortalidad y la fortuna a los trece años, serían enviados hoy a asesoramiento psicológico. Thomas Edison se hubiera encontrado en educación especial hasta que su genio peculiar hubiera sido suficientemente domado.

Cualquiera que lea puede comparar lo que hace el presente norteamericano al aislar a los niños de sus fuentes naturales de educación, modelándolos según una horma miserable, con lo que el pasado norteamericano demostró acerca de las capacidades humanas. El efecto del extraño logro de la escolarización forzada ha sido monumental. No es extraño que la historia haya sido proscrita.

19 El currículum de Montaigne

Entre la caída de Roma a finales del siglo V y el declive de la monarquía en el siglo XVIII, la escolarización laica de cualquier forma fue apenas un murmullo en las sociedades europeas. Hubo rumores sobre ella en algunos tiempos y lugares, pero eran discursos formales, nunca muy serios. La escolarización simple que encontramos era emprendida modestamente por órdenes religiosas que normalmente no tenían mayor ambición que proporcionar un flujo de ayudantes para la burocracia eclesiástica, y quizás modelar los valores de cualquier futuro líder que se demostrara susceptible: las pocas excepciones no deberían ser consideradas como el germen de nuestras propias escuelas. La escuela sólo fue una cosa insignificante hasta la última mitad del siglo XVIII.

Si usted y yo debemos tener una asociación productiva en este libro usted necesita limpiar su mente de falsa historia, del tipo que atasca la típica crónica escolar escrita para institutos de formación de maestros, donde cada hecho puede ser verificable pero las conclusiones que se extraen de ellos no lo son. Vaya a la típica historia de la escuela y se enterará de la supuesta anticipación de nuestras escuelas por Comenius, de la escuela reformada de gramática latina fundada por el deán Colet en San Pablo de Londres en 1510, de los «solitarios de Port Royal», quienesquiera que hayan sido aquellos solitarios: cada ejemplo es real, la dirección a la que llevan es falsa. La experimentación de escuela formal proporcionada por Occidente afectó sólo a una diminuta fracción de la población, y raramente a aquellos que llegaron a ser líderes sociales, y mucho menos pioneros del futuro.

Puede exhumar proclamas sobre escolarización del reino de Alfred o del de Carlomagno, pero no puede encontrar ni un pedacito de evidencia sólida de que se ensayara en serio. El discurso sobre escolarización existente es propiedad exclusiva de filósofos, sociedades secretas y un montón de excéntricos, charlatanes e intrigantes. Lo que nunca encontrará en ningún sitio es clamor popular alguno por un lugar donde se deje a los niños llamado Escuela. Sin embargo, aunque la escolarización brilla por su ausencia, no hay escasez de comentarios inteligentes sobre *educación*, un producto que no se confundió con el otro término hasta más tarde en la historia.

Eneas Silvio Piccolomini, el papa Pío II, en su panfleto *La educación de los niños* (1451), prescribe la lectura y estudio de autores clásicos, geometría y aritmética «para adiestrar la mente y asegurar la rapidez de conceptos». Incluyó la historia y la geografía en su currículum recomendado, añadiendo que «no hay nada en el mundo más bello que una inteligencia esclarecida». El siglo XVI está lleno de teorías de educación de hombres como Erasmo, Rabelais y Montaigne. El hombre de escuela francés Gabriel Compayré, en su *Historia de la pedagogía* (1885), tiene a los tres en la mayor consideración:

Erasmo, Rabelais y Montaigne [...] Antes de pretender sobrepasarlos, incluso hoy, deberíamos más bien intentar alcanzarlos e igualarlos en sus preceptos pedagógicos.

Como la mayoría de hombres y mujeres educados, Erasmo fue su propio maestro. Daba a la cortesía un importante lugar en la educación:

La tierna mente del niño debería [...] amar y aprender las artes liberales [...] aprender tacto en la conducta de la vida social [...] desde lo más pronto ser acostumbrada al buen comportamiento basado en principios morales.

Montaigne, que de hecho asistió a la escuela en Guyena desde la edad de seis años hasta que tuvo trece, legó una imagen de la escolarización de finales del siglo XVI sorprendentemente moderna en sus detalles:

Este es el verdadero correccional de la juventud prisionera [...] no tiene más que pasar cuando van a dar su lección y no oír más que los gritos de muchachos bajo ejecución, con el atronador ruido de sus *pedagogos*, ebrios de furia, para completar el cuadro. Bonita manera esta de incitar a estas tiernas y temerosas almas a querer su libro, con semblante furioso y una vara en la mano.

Lo que Montaigne exige a un estudiante que busca educación es el desarrollo de juicio sensato: «Si el juicio no está mejor establecido, yo le haría ocupar su tiempo más bien en el tenis».

Montaigne estaba preocupado con el adiestramiento del juicio. Él habría hecho que se estudiara la historia de modo que los hechos tuvieran contextos y el juicio histórico una relación con los asuntos contemporáneos. Estaba intrigado con las posibilidades de la *emulación*, como lo estaban todos los maestros clásicos, y así nos lo cuenta. Dijo que necesitamos ver la diferencia entre enseñar «dónde murió Marcelo», que es poco importante, y enseñar «por qué era indigno de su función que muriera allí», que es de gran significado. Para Montaigne, aprender a juzgar bien y a hablar bien es donde reside la educación:

Todo lo que se presente a nuestros ojos sirve como un libro suficiente: la malicia de un paje, la metedura de pata de un sirviente, una ocurrencia en la mesa [...] la conversación con los hombres es maravillosamente útil, y la visita a países extranjeros [...] para frotar y limar nuestros cerebros con los de los demás.

Y en *Gargantúa* el médico Rabelais presentó una pedagogía bastante en armonía con el currículum basado en la experiencia de John Locke.

Cuando comencé a enseñar, fui capaz de transferir los principios de Montaigne a mi aula sin ninguna dificultad. Demostraron ser útiles en 1962 igual como lo debieron ser para Montaigne en 1562, sabiduría eternamente cuerda, siempre gratuita. En contraste, las listas hinchadas de «objetivos», «motivaciones» y «métodos» que la Junta de Educación de la ciudad de Nueva York me proporcionaba eran peor que inútiles: muchas eran absolutamente equivocadas.

Una pequeña pero importante evidencia de que la actitud informal respecto a la escolarización estaba comenzando a hacerse pedazos en la Nueva Inglaterra del siglo XVII se encuentra en la Ley de la Escuela de Massachusetts de 1647, legislación que intentaba establecer un sistema de escuelas por orden del gobierno y que estipulaba medios para imponer esa orden. Discursos como ese estaban por ahí desde hacía siglos, pero esta fue una promulgación significativa, que venía de una utopía teocrática en la frontera del universo conocido.

Sin embargo a pesar de todo el esfuerzo de los dirigentes de la puritana Nueva Inglaterra para uniformizar a su ciudadanía mediante la escolarización y el púlpito, una de las grandes ironías de la historia es que la ordenada Virginia anglicana y los herederos de la puritana Massachusetts fueron los principales artífices de una revolución que derrocó la uniformidad regulada de Gran Bretaña. Y ni en la sorprendente Declaración de Independencia, que expuso los motivos para esta revolución, ni en la aún más sorprendente Declaración de Derechos en la que gente ordinaria demandaba su recompensa por el servicio valeroso, se menciona siquiera ni la palabra *Escuela* ni la palabra *Educación*. En la fundación de la nación, nadie pensó que la Escuela fuera una causa por la que valía la pena ir a la guerra, nadie la creyó un derecho digno de reclamar.

Capítulo 2 Una mirada enojada a la escolarización moderna

Los patrocinadores corporativos de hoy quieren ver su dinero usado de formas de acuerdo con sus objetivos de negocio [...] Esta es una generación joven de patrocinadores corporativos y ha descubierto las ventajas de construir relaciones a largo plazo con instituciones educativas.

SUZANNE CORNFORTH, de Paschall & Associates,
consultores de relaciones públicas.
Citado en el *New York Times*, el 15 de julio de 1998.

1 Un cambio en la mente gobernante

A veces el mejor sitio para esconderse está al aire libre. Me llevó siete años de lectura y reflexión para comprender finalmente que la escolarización en masa de la juventud por la fuerza era una creación de las cuatro grandes potencias del carbón del siglo XIX. Estaba ante mis narices, naturalmente, pero durante años no conseguí ver lo que había allí porque nadie más parecía darse cuenta de ello. La escolarización obligatoria surgió de la nueva lógica de la Era Industrial, la lógica impuesta en la naturaleza humana por el combustible fósil y la maquinaria de gran velocidad.

Esta simple realidad está oculta a la vista por precoces anticipaciones filosóficas y teológicas de la escolarización en masa en varios escritos sobre el orden social y la naturaleza humana. Pero no se debería engañar usted más de lo que Charles Francis Adams se engañó, cuando observó en 1880 que lo que se estaba preparando para los chicos lo bastante desgraciados como para ser atrapados en la red escolar institucional recién propuesta combinaba las características de la factoría de algodón y del ferrocarril con las de una prisión del Estado.

Tras la Guerra Civil, el análisis especulativo utópico respecto al aislamiento de los niños en recintos de custodia, donde podían ser sometidos a prácticas deliberadas de moldeado, comenzó a discutirse seriamente por las élites políticas del Nordeste de los negocios, gobierno y vida universitaria. Estas discusiones fueron inspiradas por una creciente comprensión de que el potencial productivo de la maquinaria impulsada con carbón era ilimitada. El desarrollo del ferrocarril, hecho posible por el carbón, y sorprendentes nuevas invenciones, como el telégrafo, parecían de repente hacer la vida de pueblo y los sueños locales irrelevantes. Estaba surgiendo una nueva mente gobernante en armonía con la nueva realidad.

La motivación principal para esta revolución en la vida familiar y comunitaria podría parecer ser la codicia, pero esta apariencia superficial esconde visiones filosóficas que se aproximan en intensidad a la exaltación religiosa: de que el efectivo adoctrinamiento precoz de todos los niños debería llevar a una sociedad ordenada científicamente, controlada por la mejor gente, liberada ya de la obsoleta camisa de fuerza de las tradiciones democráticas e históricas actitudes libertarias norteamericanas.

La escolarización obligatoria era la medicina para llevar a toda la población continental a la conformidad con estos planes, de forma que pudiera ser considerada como un «recurso humano» y gestionada como una «fuerza de trabajo». No se permitirían más Ben Franklin ni Tom Edison: constituían un mal ejemplo. Una

forma de controlar esto era ocuparse de que se impidiera a los individuos hacerse cargo de sus vidas activas hasta una edad avanzada, cuando el ardor de la juventud y su insufrible autoconfianza se hubieran enfriado.

2 Prolongando la niñez

Desde el principio hubo un propósito tras la escolarización forzosa, propósito que nada tenía que ver con lo que querían padres, niños o comunidades. En cambio, este gran propósito fue fraguado a partir de lo que se pensaba que necesitaban una economía corporativa altamente centralizada y un sistema de finanzas empeñado en internacionalizarse. Y además de eso, también de lo que necesitaba un Estado fuerte y políticamente centralizado. La escuela fue considerada desde la primera década del siglo XX como una rama de la industria y una herramienta de gobierno. Durante un tiempo considerable, probablemente provocado por un clima de ira oficial y de desprecio contra los emigrantes en el mayor desplazamiento de personas en la historia, los gestores sociales de la escolarización fueron considerablemente francos acerca de lo que estaban haciendo. En un discurso que dio ante hombres de negocios antes de la Primera Guerra Mundial, Woodrow Wilson hizo esta revelación desvergonzada:

Queremos que una clase tenga educación liberal. Queremos otra clase, una clase necesariamente muchísimo mayor, que renuncie al privilegio de una educación liberal y se adapte para ejecutar tareas manuales específicamente difíciles.

En 1917 los principales puestos administrativos de la educación norteamericana estaban bajo el control de un grupo al que la prensa de la época llamaba *el trust educativo*. La primera reunión de este trust incluía representantes de Rockefeller, Carnegie, Harvard, Stanford, la Universidad de Chicago y la Asociación Nacional de Educación. El fin principal, escribió en 1918 Benjamin Kidd, el evolucionista británico, era «imponer a la juventud el ideal de subordinación».

Al principio, el blanco principal fue la tradición de los modos de vida independientes en los Estados Unidos. A menos que el espíritu de empresa yanqui pudiera ser extinguido, al menos entre el común de la población, las inmensas inversiones de capital que la producción en masa necesitaba para el equipamiento no eran concebiblemente justificables. Los alumnos estaban para aprender a pensar en sí mismos como *empleados* que competían por el favor de los gestores. No como Franklin o Edison se vieran en otros tiempos a sí mismos, como agentes libres e independientes.

Sólo mediante una masiva campaña psicológica se podía contener la amenaza de la *sobreproducción* en Norteamérica. Así es como hombres y académicos importantes la llamaban. La capacidad de los norteamericanos de pensar como productores independientes se tenía que recortar. Ciertos escritos de Alexander Inglis aluden al papel de la escolarización en este proyecto finalmente exitoso de contener la tendencia de la gente modesta a competir con las grandes compañías. Desde 1880 a 1930, la sobreproducción llegó a ser la metáfora dominante entre las clases dirigentes, y esta idea tendría una profunda influencia en el desarrollo de la escolarización de las masas.

Sé lo difícil que es para la mayoría de nosotros, que cortamos nuestro césped y paseamos a nuestro perro, entender siquiera que la ingeniería social de largo alcance existe, y mucho menos que empezó a dominar la escolarización obligatoria hace cerca de un siglo. Sin embargo, la edición de 1934 de *Public Education in the United States* de Ellwood P. Cubberley es explícita sobre qué sucedió y por qué. Tal como lo expresa Cubberley:

Ha llegado a ser deseable que los niños no participen en la labor productiva. Por el contrario, todo el pensamiento reciente [...] [se] opone a que hagan eso. Tanto los intereses del trabajo organizado como los intereses de la nación se han puesto en contra del trabajo infantil. ✓

La afirmación está en una sección de *Public Education* llamada «Un nuevo alargamiento del período de dependencia», en que Cubberley explica que «la llegada del sistema de factorías» ha hecho necesaria la niñez extendida, privando a los niños de la formación y educación que la granja y la vida de pueblo dieron anteriormente. Con la quiebra de la industria familiar y de pueblo, la desaparición de tareas domésticas

cotidianas y la extinción del sistema de aprendizaje, en favor de la producción a gran escala con su extrema división del trabajo (y la «marcha triunfal de la maquinaria»), había surgido un ejército de trabajadores, dijo Cubberley, que no sabían nada.

Más aún, la industria moderna necesita tales trabajadores. No se podía dejar que el sentimentalismo estorbara el camino del progreso. De acuerdo con Cubberley, con «mucho ridículo desde la prensa pública» el viejo currículum libresco fue dejado de lado, sustituido por un cambio de objetivo y «una nueva psicología de instrucción que nos llegó del extranjero». Esa última referencia misteriosa a una nueva psicología es a las prácticas de escolarización simplificada comunes en Inglaterra, Alemania y Francia, las tres principales potencias mundiales del carbón (además de los Estados Unidos), cada una de las cuales ya había convertido a su población normal en un proletariado industrial.

En 1919 *Social History of the Family*, de Arthur Calhoun, notificó a los académicos de la nación lo que estaba sucediendo. Calhoun proclamó que el sueño más querido de los escritores utópicos se estaba haciendo realidad, el niño estaba pasando de la custodia de su familia «a la de expertos de la comunidad». Ofreció una predicción significativa, de que en el tiempo podríamos esperar ver educación pública «diseñada para frenar el apareamiento de los inadaptados». Tres años después, el alcalde John F. Hylan de Nueva York dijo en un discurso público que las escuelas habían sido agarradas, igual que un pulpo agarra a su presa, por un «gobierno invisible». Se estaba refiriendo específicamente a ciertas acciones de la Fundación Rockefeller y otros intereses empresariales en la ciudad de Nueva York que precedieron los disturbios escolares en 1917.

En los años 20 hubo un período de auge para la escolarización obligatoria, así como para el mercado bursátil. En 1928, un respetado volumen llamado *A Sociological Philosophy of Education* afirmaba: «Es asunto de los profesores dirigir no sólo las escuelas, sino el mundo». Un año después, el famoso creador de la psicología educacional, Edward Thorndike, del Colegio de Maestros de Columbia, anunció: «Las asignaturas académicas son de poco valor». William Kirkpatrick, su colega en el Colegio de Maestros, se jactaba en *Education and the Social Crisis* de que toda la tradición de educar a la juventud estaba siendo rehecha por expertos.

3 El manifiesto del genetista

Entre tanto, en las oficinas de proyectos de un importante empleador de expertos, la Fundación Rockefeller, los amigos escuchaban a Max Mason, su presidente, decir que un exhaustivo programa nacional estaba en marcha para permitir, en palabras de Mason, «el control del comportamiento humano». Esta deslumbrante ambición se anunció el 11 de abril de 1933. La escolarización figuraba destacadamente en el diseño.

Rockefeller había sido inspirado por el trabajo del científico de la Europa Oriental Hermann Müller para invertir fuertemente en genética. Müller había utilizado rayos X para anular la ley genética, induciendo mutaciones en moscas de la fruta. Esto parecía abrir la puerta al control científico de la misma vida. Müller predicaba que la crianza planificada llevaría a la Humanidad al paraíso antes que Dios. Su propuesta recibió el respaldo entusiasta de los mayores científicos de la época, así como el de poderosos intereses económicos.

Müller llegaría a ganar el premio Nobel, a reducir su propuesta a un *Manifiesto del genetista* de quince mil palabras, y a ver con satisfacción cómo veintidós eminentes biólogos norteamericanos y británicos de la época lo firmaban. El Estado debe prepararse para guiar conscientemente la selección sexual humana, dijo Müller. La escuela tendría que separar reproductores que valieran la pena de los marcados para la terminación.

Sólo pocos meses antes de que este informe se publicara, un director ejecutivo de la Asociación de Educación Nacional anunció que su organización esperaba «cumplir mediante la educación lo que los dictadores en Europa intentan hacer mediante la obligación y la fuerza». No se puede decir mucho más claro. La Segunda Guerra Mundial condujo el proyecto a las catacumbas, pero apenas retardó su impulso. Después del cese de las hostilidades globales, la escuela pasó a ser un importante campo de batalla nacional para la racionalización científica de los asuntos sociales a través del adoctrinamiento obligatorio. Las grandes fundaciones empresariales privadas señalaron el camino.

4 La democracia participativa pasada por la espada

Treinta y pocos años después, entre 1967 y 1974, la formación de los maestros en los Estados Unidos se renovó encubiertamente mediante esfuerzos coordinados de un pequeño número de fundaciones privadas, universidades selectas, empresas multinacionales, grupos de expertos y agencias del gobierno, todos coordinados mediante la Oficina de Educación de los Estados Unidos y mediante departamentos de educación de estados clave como los de California, Texas, Michigan, Pensilvania y Nueva York.

Fueron importantes hitos de la transformación: 1) un amplio ejercicio del gobierno en futurología llamado *Designing Education for the Future*, 2) el *Behavioral Science Teacher Education Project*, y 3) el multivolumen de Benjamin Bloom *Taxonomy of Educational Objectives*, un enorme manual de más de mil páginas que, finalmente, afectó a cada escuela de los Estados Unidos. Aunque existen otros documentos, estos tres son adecuados ejemplos del conjunto, que sirven para clarificar la naturaleza del proyecto en marcha.

Tomémoslos uno por uno y saboreémoslos. *Designing Education*, presentado por el Departamento de Educación, redefinió el término *educación* al estilo prusiano como «un medio de lograr importantes objetivos económicos y sociales en un carácter nacional». Las agencias de educación estatales actuarían de ahí en adelante como ejecutores federales in situ, que aseguraran el cumplimiento por las escuelas locales de las directivas centrales. A cada departamento de educación de los estados se le asignaba la tarea de ser un «agente de cambio» y se le aconsejaba «perder su identidad independiente así como su autoridad», para «formar una sociedad con el gobierno federal».

El segundo documento, el gigantesco *Behavioral Science Teacher Education Project* [BSTEP], esbozaba las reformas en la enseñanza que se tenían que imponer en la nación tras 1967. Por si alguna vez quiere perseguirlo y atraparlo, lleva el número de contrato de la Oficina de Educación de los Estados Unidos OEC-0-9-320424-4042 (B10). El documento expone claramente las intenciones de sus creadores: nada menos que la «manipulación impersonal» mediante la escolarización de una futura Norteamérica en la que «pocos serán capaces de mantener el control sobre sus opiniones», una Norteamérica en la que «cada individuo recibe al nacer un número de identificación con diferentes usos» que permite a los patronos y otros controladores tener rastro de los subordinados y exponerlos a la influencia directa o subliminal cuando sea necesario. Los lectores se enteraron de que la «experimentación química» con menores sería un procedimiento normal en este mundo posterior a 1967, un agudo presagio de las intervenciones masivas con Ritalin que ahora acompañan la práctica de la escolarización forzada.

El *Behavioral Science Teacher Education Project* identificaba el futuro como uno «en que una pequeña élite» controlaría todos los asuntos importantes y donde la democracia participativa desaparecería en gran parte. Se hace ver a los niños, a través de experiencias en la escuela, que sus compañeros de clase son tan crueles e irresponsables, tan inadecuados para la tarea de la autodisciplina y tan ignorantes que necesitan ser controlados y regulados por el bien de la sociedad. Bajo tal régimen lógico, el terror escolar sólo puede ser visto como un buena publicidad. Es algo que hace pensar en la escolarización en masa no sólo como un vasto proyecto de demostración de la insuficiencia humana, sino que esa es como mínimo una de sus funciones.

La escolarización posmoderna, se nos dice, debe concentrarse en el «cultivo del placer» y en «otras actitudes y habilidades compatibles con un mundo sin trabajo». Así se puede ver que el aula de socialización de comienzos de siglo --en sí misma una desviación radical de la escolarización para el desarrollo mental y del carácter-- había evolucionado hacia 1967 hacia un laboratorio a gran escala para la experimentación psicológica.

La conversión de la escuela fue impulsada poderosamente por un curioso fenómeno de entre mediados y finales de los 60, un tremendo aumento de la violencia escolar y caos general en la escuela que siguió a la declaración de una norma (que parece haber ocurrido en toda la nación) de que castigar a los niños a partir de entonces debía imitar la práctica del «proceso debido» del sistema judicial. A profesores y administradores se les privó de cualquier capacidad efectiva de mantener orden en las escuelas, porque el

aparato del proceso debido, necesariamente un asunto lento y deliberativo, es completamente inadecuado para los brotes continuos de diabluras infantiles que sufren todas las escuelas.

Entonces, sin el arsenal ad hoc consagrado por el tiempo de tácticas disciplinarias a que recurrir, el desorden se salió de control, pasando del ámbito de la molestia a un terreno completamente más peligroso a medida que se extendió por los grupos de alumnos la noticia de que las manos del profesor estaban atadas. Y cada suceso escandaloso que llegaba a la atención de la prensa local servía como anuncio para recetas de expertos. ¿Quién había visto alguna vez a los niños comportarse de esa manera? Era hora de que la participación de la comunidad dejara paso al cuidado de expertos. Hora también de medidas de emergencia, como educación especial y Ritalin. Durante todo este período, que duró entre cinco y siete años, agencias externas como la Fundación Ford ejercitaron el derecho de controlar si los «derechos de los niños» recibían la atención debida, avivando más las llamas incluso mucho después de que el problema se hubiera vuelto prácticamente inmanejable.

El *Behavioral Science Teacher Education Project*, publicado en la cresta de esta violencia, informó a las escuelas de formación de profesores de que, bajo ciertas circunstancias, los profesores tenían que ser formados como terapeutas. Tenían que traducir recetas de psicología social en «acción práctica» en el aula. Como el currículum había sido redefinido, la docencia siguió después.

El tercero en la serie de nuevos textos evangélicos fue *Taxonomy* de Bloom, en sus propias palabras, «una herramienta para clasificar las maneras en que los individuos van a actuar, pensar o sentir como resultado de alguna unidad de instrucción». Usando métodos de psicología de la conducta, los niños aprenderían pensamientos, sentimientos y acciones correctos y «corregirían» sus actitudes impropias traídas de casa.

En todas las etapas del experimento escolar, el examen era esencial para localizar el estado mental del niño en una escala de valoración oficial. La épica de Bloom generó importantes formas derivadas: dominio de lo aprendido, educación basada en resultados y colaboraciones de la escuela-trabajo del gobierno con las empresas. Cada individuo clasificado para conveniencia de gestores sociales y empresas, que recibían datos útiles para el control de la mente y movimientos del joven, que describían a la siguiente generación adulta. ¿Pero con qué propósito? ¿Por qué se estaba haciendo esto?

5 El mal carácter como herramienta de *management*

Gran parte de la respuesta se puede encontrar leyendo entre líneas un artículo que apareció en la edición de junio de 1998 de *Foreign Affairs*. Escrito por Mortimer Zuckerman, propietario de *US News and World Report* (y otras importantes publicaciones), el artículo alaba la economía norteamericana, caracterizando su liderazgo sobre Europa y Asia como fundamentado tan estructuralmente que posiblemente ninguna nación pueda alcanzarlo durante cien años. Los trabajadores norteamericanos y el sistema de *management* norteamericano son únicos.

Está intrigado, espero. También yo lo estuve. A menos que usted crea en una biología racial dominante, nuestra ventaja sólo puede haber venido de la formación de la juventud norteamericana, dentro y fuera de la escuela, formación que produce actitudes y comportamientos útiles para el *management*. ¿Cuáles pueden ser esos determinantes cruciales para el éxito de los negocios?

Primero, dice Zuckerman, el trabajador norteamericano es un pelele. Esta es mi interpretación, no la suya, pero creo que es una impresión justa de lo que quiere decir cuando dice que el norteamericano es indiferente a todo, excepto a un cheque de nómina. No intenta decirle a su jefe cuál es su trabajo. Por el contrario, Europa sufre una fuerte tradición gremial de la era del vapor, en que los trabajadores exigen una gran participación en la toma de decisiones. Asia es incluso peor, porque si bien el trabajador asiático está silenciado, la tradición y el gobierno interfieren con lo que una empresa puede hacer.

Después, como dice Zuckerman, los trabajadores en Norteamérica viven en pánico constante: saben que aquí las compañías no les deben nada como congéneres humanos. El miedo es nuestro turbocompresor secreto, que da a la gestión una flexibilidad que no tiene ninguna otra nación. En 1996, tras cinco años de

rentabilidad récord, casi la mitad de los norteamericanos en grandes empresas temían ser despedidos. Este miedo pone un freno a los salarios.

Después, en los Estados Unidos, no son las personas las que toman decisiones, sino fórmulas abstractas: la gestión mediante reglas matemáticas hace que la compañía esté a prueba de gestores igual que a prueba de trabajadores.

Finalmente, nuestro interminable consumo completa el círculo mágico, consumo dirigido por una adicción incesante a la novedad, un hábito que facilita a las empresas norteamericanas el único mercado nacional seguro del mundo. En cualquier otro sitio, en los tiempos difíciles el negocio se muere, pero no aquí: aquí vamos de compras hasta el fin, hipotecando el futuro tanto en los tiempos malos como en los buenos.

¿No tiene la intuición de que Zuckerman tiene razón? Tengo pocas dudas de que la fantástica riqueza de las grandes empresas norteamericanas está psicológica y procedimentalmente cimentada en nuestra forma de escolarización. El campo de entrenamiento para estas cualidades humanas grotescas es el aula. Las escuelas enseñan a los individuos a responder como masa. Chicos y chicas son entrenados para estar aburridos, asustados, envidiosos, necesitados emocionalmente, generalmente incompletos. Una exitosa economía de producción masiva necesita esa clientela. Un pequeño negocio, o pequeña economía de granja como la de los *amish* necesita competencia individual, reflexión, compasión y participación universal. La nuestra necesita una clase dirigida de gente igualada, exánime, ansiosa, sin familia, sin amigos, atea y obediente que crea que la diferencia entre *Cheers* y *Seinfeld* es un tema sobre el que vale la pena discutir.

La extrema riqueza de las grandes empresas norteamericanas es el resultado directo de que la escuela nos haya entrenado en ciertas actitudes, como el deseo insaciable por la novedad. Para eso están los timbres. Suenan sobre todo para decir: «Ahora a por algo diferente».

6 Un movimiento de cercado para los niños

El secreto de la escolarización norteamericana es que no enseña del modo que aprenden los niños, y no debe hacerlo: la escuela fue diseñada para servir a una oculta economía de mando y a un orden social deliberadamente reestratificado. No fue hecha para el beneficio de los niños y las familias tal como esos individuos e instituciones definirían sus propias necesidades. La escuela es la primera impresión que los niños tienen de una sociedad organizada: como la mayoría de las primeras impresiones, es la que queda. La vida según la escuela es *aburrida* y *estúpida*, sólo el consumo promete alivio: Coca-Cola, Big Macs, vaqueros de moda, ahí es donde se encuentra el significado real, esa es la lección del aula, aunque sea dada indirectamente.

La dinámica decisiva que hizo a la escolarización obligatoria venenosa para el saludable desarrollo humano no es difícil de detectar. El trabajo en las aulas no es un trabajo significativo: falla en satisfacer las necesidades reales que urgen al individuo. No responde a preguntas reales que la experiencia despierta en la mente joven. No contribuye a resolver ningún problema encontrado en la vida real. El efecto neto de hacer todo el trabajo escolar externo a los anhelos, experiencias, preguntas y problemas individuales es hacer a la víctima apática. Este fenómeno ha sido bien entendido por lo menos desde el tiempo del movimiento de cercado británico, que sacó a los pequeños granjeros fuera de sus tierras para trabajar en fábricas. El crecimiento y la maestría llegan sólo a quienes se guían vigorosamente por sí mismos. Iniciar, crear, hacer, reflexionar, asociar libremente, disfrutar la privacidad, eso es precisamente lo que las estructuras de la escolarización están preparadas para impedir, con un pretexto u otro.

Tal como veía suceder, se tardaba tres años en romper a la mayoría de los niños, tres años confinados en entornos de carencia emocional, sin nada real que hacer. En tales entornos, las canciones, las sonrisas, los colores chillones, los juegos cooperativos y otras cosas que rompen la tensión hacen mejor el trabajo que las palabras de enfado y el castigo. Hace años me llamó la atención como algo más que un poco raro el hecho de que el gobierno prusiano fuera el patrón de Heinrich Pestalozzi, inventor de la escolarización primaria psicológica multicultural de diversión y juegos, y de Friedrich Fröbel, inventor del jardín de infancia. Me llamó la atención como algo sorprendente que el socio de J. P. Morgan, Peabody, contribuyera a traer la

escolarización prusiana al postrado Sur tras la Guerra Civil. Pero poco después comencé a ver que tras la filantropía se escondía un propósito económico racional.

Las redes más fuertes de la escuela son invisibles. El intento constante de llamar la atención de un desconocido crea una química que produce las características comunes de los escolares modernos: quejas, inmoralidad, malicia, traición, crueldad. La competencia incesante por el favor oficial en la pecera dramática de una aula crea niños cobardes, gente débil hundida en aburrimiento crónico, gente débil sin propósito aparente para estar viva. Toda la importancia del aula como entorno dramático, *primariamente* como entorno dramático, nunca ha sido adecuadamente reconocida ni examinada.

La dinámica más destructiva es idéntica a la que causa en las ratas enjauladas el desarrollo de tics excéntricos o incluso violentos cuando pulsán una barra para obtener comida con una planificación de refuerzo aperiódico (en que el alimento se entrega al azar, pero la rata no lo sospecha). Gran parte del extraño comportamiento que muestran los escolares es función de un programa de refuerzo aperiódico. Y del confinamiento interminable e inactividad para sacar poco a poco a los niños fuera de sus mentes. Los niños atrapados, como las ratas atrapadas, necesitan control estrecho. Cualquier psicólogo de ratas le dirá eso.

7 El *dangan*

En las primeras décadas del siglo XX, un pequeño grupo de académicos que pronto serían famosos, simbólicamente guiados por John Dewey y Edward Thorndike del Colegio de Maestros de Columbia, Ellwood P. Cubberley de Stanford, G. Stanley Hall de Clark, y un puñado ambicioso de otros más, con el impulso y la financiación de importantes aliados corporativos y financieros como Morgan, Astor, Whitney, Carnegie y Rockefeller, decidieron adaptar la escolarización del gobierno al servicio de la empresa y del Estado político, como se había hecho un siglo antes en Prusia.

Cubberley anunció delicadamente lo que estaba pasando de esta forma: «La naturaleza de las necesidades nacionales debe determinar el carácter de la educación facilitada». Las necesidades nacionales, por supuesto, dependen del punto de vista. La Asociación Nacional de Educación (National Education Association, NEA) en 1930 aguzó nuestra comprensión al especificar en una resolución de su Departamento de Inspección que la escuela servía para un «efectivo uso del capital» mediante el cual nuestro «poder de creación de riqueza sin precedentes ha sido conseguido». Cuando se mira más allá de la retórica de izquierda y derecha, pronunciamientos como este indican el grado en que los órganos de la educación habían sido trasplantados a la organización corporativa de la nueva economía.

Es importante tener en cuenta que no se pretendía hacer ningún daño por ninguno de los diseñadores o gestores de este gran proyecto. Era sólo la ley de la naturaleza tal como la veían, que trabajaba progresivamente a medida que el capitalismo mismo lo hacía para el bien último de todos. La fuerza real tras la escuela vino de «verdaderos creyentes» con muchas convicciones diferentes, unidos principalmente en su creencia de que la familia y la Iglesia eran instituciones retrógradas que estorbaban el camino del progreso. Mucho más allá de la miríada de detalles prácticos y consideraciones económicas existía una especie de busca del Grial, una idea capaz de atraer la imaginación de soñadores e inflamar la sangre de los fanáticos.

Toda la comunidad académica, aquí y en el extranjero, había sido darwinizada y galtonizada por esta época, y para este contingente la escuela parecía un instrumento para dirigir el destino de la evolución. En las memorables palabras de Thorndike, las condiciones para la cría selectiva controlada tenían que establecerse antes de que el nuevo proletariado industrial norteamericano «tomara las cosas con sus propias manos».

Sin embargo Norteamérica era una frustrante placa de Petri en que cultivar una revolución de *management* a causa de sus tradiciones históricas de libertad. Pero gracias al patronazgo de hombres e instituciones importantes, se permitió a un grupo de académicos visitar la China continental para lanzar un proyecto de modernización conocido como *Nueva Corriente de Pensamiento*. El mismo Dewey vivió en China durante dos años, donde las teorías pedagógicas se inculcaron en elementos de los Jóvenes Turcos y después se probaron en una población desconcertada a la que recientemente se había eliminado su antigua forma de gobierno. Un proceso similar fue implantado en el nuevo Estado ruso durante los años 20.

Mientras la opinión pública norteamericana era desconocedora de esta empresa, algunos inspectores de escuelas de grandes ciudades tenían conocimiento del hecho de que eran parte de un experimento global. Escuche a H. B. Wilson, inspector de las escuelas de Topeka:

La introducción de la escuela norteamericana en el Oriente ha roto 40 siglos de conservadurismo. Nos ha dado una nueva China, un nuevo Japón, y está haciendo grandes progresos en Turquía y Filipinas. Las escuelas [...] están en situación de determinar las líneas del progreso. (*Motivation of School Work*, 1916)

Pensamientos como este no salen completamente desarrollados de las cabezas de hombres como el Dr. Wilson de Topeka. Tienen que haber sido implantados allí.

La Revolución China inspirada y financiada por el Oeste, siguiendo muy de cerca los pasos del último intento desesperado de China de impedir allí el tráfico de narcóticos del gobierno británico, puso aquella antigua provincia en un estado de anarquía favorable para pruebas de laboratorio de tecnología de alteración de la mente. De este período surgió un procedimiento chino de seguimiento universal llamado el *dangan*, un archivo personal continuo a lo largo de la vida que expone la historia vital íntima de cada alumno desde el nacimiento pasando por la escuela y más allá. El *dangan* constituía el definitivo derrocamiento de la privacidad. Hoy, nadie trabaja en China sin un *dangan*.

Hacia mediados de los 60 el trabajo preliminar en un *dangan* norteamericano se puso en marcha tan pronto como reservas de información vinculadas a la institución escolar comenzaron a almacenar información personal. Un nuevo tipo de experto, como Ralph Tyler de la Fundación Carnegie, comenzó silenciosamente a impulsar la recopilación de datos personales de los estudiantes y su unificación en código informatizado para mejorar las referencias cruzadas. La subrepticia recogida de datos fue justificada por Tyler como «el derecho moral de las instituciones».

8 Carta ocasional número uno

Entre 1896 y 1920, un pequeño grupo de industriales y financieros, junto con sus fundaciones de caridad privada, cátedras universitarias subvencionadas, investigadores universitarios y administradores de escuelas, gastaron más dinero en la escolarización obligatoria que el propio gobierno. Carnegie y Rockefeller, todavía en 1915, gastaban ellos mismos más. Con este estilo *laissez-faire* se construyó un sistema de escolarización moderna sin participación pública. Los motivos para esto están indudablemente mezclados, pero será útil para usted leer algunos extractos de la primera declaración de objetivos de la Junta General de Educación de Rockefeller tal como están en un documento llamado *Occasional Letter Number One* (1906):

En nuestros sueños [...] la gente se rinde con perfecta docilidad a nuestras manos modeladoras. Las actuales convenciones educativas [educación intelectual y del carácter] se desvanecen de nuestras mentes, y libres de la tradición trabajamos por nuestra propia buena voluntad con la gente agradecida y sensible. No intentaremos convertir a esa gente o alguno de sus hijos en filósofos, hombres de conocimientos u hombres de ciencia. No tenemos que cultivar entre ellos autores, educadores, poetas u hombres de letras. No buscaremos potenciales grandes artistas, pintores, músicos, ni abogados, médicos, predicadores, políticos, hombres de Estado, de los que tenemos provisión suficiente. La tarea que tenemos ante nosotros es muy simple [...] organizaremos a los niños [...] y les enseñaremos a hacer de forma perfecta las cosas que sus padres y madres hacen de forma imperfecta.

Esta declaración de objetivos merece volver a leerse varias veces.

9 Se infiltran los agentes del cambio

En 1971, la Oficina de Educación de los Estados Unidos estaba profundamente comprometida en acceder a las vidas privadas y pensamientos de los niños. Y aquel año concedió contratos para siete volúmenes de estudios de «agentes de cambio» de la RAND Corporation. El entrenamiento de los agentes de cambio fue lanzado con fondos federales bajo la Ley de Desarrollo de Profesionales de la Educación. Con el tiempo apareció el fascinante volumen *Change Agents Guide to Innovation in Education*, después del cual se

concedieron subvenciones a programas de formación de profesores para el desarrollo de agentes de cambio. Otros seis manuales RAND se distribuyeron posteriormente, agrandando el ámbito de la acción de cambio.

En 1973, Catherine Barrett, presidenta de la Asociación Nacional de Educación, dijo: «Se apuntan cambios espectaculares en la forma en que educamos a nuestros hijos, sobre todo en términos de escolarización [...] seremos agentes de cambio». Por 1989, un alto directivo del Laboratorio Educativo de la Región Mediocontinental dijo a los cincuenta gobernadores de los estados norteamericanos reunidos aquel año para discutir sobre la educación pública: «Estamos metidos en la reestructuración total de la sociedad». No se puede decir más claro. No hay constancia de que ni un solo gobernador se quejara.

Dos años después Gerald Bracey, un destacado promotor profesional de la escolarización gubernativa, escribió en su informe anual para los clientes: «Tenemos que continuar produciendo una clase social inculta». La sobreproducción era el espectro de los industriales en 1900. Cien años después la infraproducción hecha posible por la escolarización para tontos tenía que mantener todavía aquella enfermedad a raya.

10 Bionomía

El poder y recursos primitivos para hacer posible la escolarización obligatoria del siglo XX tal como se hizo vinieron de grandes corporaciones y del gobierno federal, de poderosas familias establecidas en solitario y de las universidades, ahora repletas con reclutas del decaído clero protestante y de familias antes clericales. Todo esto es bastante fácil de rastrear una vez que se sabe que existe. Pero el alma del asunto es mucho más compleja, una amalgama de antigua doctrina religiosa, filosofía utópica y política euroasiática de Estado fuerte, todo junto y destilado. La gran fachada tras la que sucedía esto era la de una nueva Ilustración: la erudición científica junto con valores de investigación alemanes llegados a Norteamérica en la última mitad del siglo XIX. La tradición alemana moderna siempre adjudicó a las universidades la tarea primaria de servir directamente a la industria y al Estado político, pero eso contradecía radicalmente la tradición norteamericana de servir al individuo y a la familia.

La Universidad de Indiana nos proporciona un nítido elemento de comprensión del tipo de conciencia de ciencia-ficción que se desarrollaba fuera del debate, en su mayor parte irrelevante, que se llevaba en la prensa sobre la escolarización, un debate procedente de principios del siglo XIX. Por 1900 existía una disciplina especial en Indiana para estudiantes de élite: la bionomía. Los invitados eran cuidadosamente seleccionados por el presidente de la escuela universitaria, David Starr Jordan, que creó e impartió el curso. Trataba de cómo y por qué producir una nueva clase dirigente, aunque esta caracterización, que sugiere algo así como si hiciera reyes, duques y príncipes, es algo engañosa. En el amanecer de la nueva era científica, la clase dirigente eran aquellos directivos formados en los objetivos y procedimientos de los nuevos sistemas. A Jordan le fue tan bien con la bionomía que pronto fue invitado a la liga principal del mundo universitario, (una invitación brindada personalmente por el magnate del ferrocarril Leland Stanford) para ser el primer presidente de la Universidad de Stanford, una escuela inspirada por el famoso ensayo de Andrew Carnegie *Evangelio de la riqueza*. Jordan continuó como presidente de Stanford durante treinta años.

La bionomía adquirió su conexión directa con la escolarización obligatoria de forma fortuita. Cuando dejó Indiana, Jordan finalmente localizó a su protegido estelar de bionomía, Ellwood P. Cubberley, para que fuera decano de Educación de Maestros en Stanford. En esta embriagadora posición, el joven Cubberley se convirtió en un aristócrata reinante de la nueva institución. Escribió una historia de la escolarización norteamericana que llegó a ser el estándar del negocio de la escuela durante los cincuenta años siguientes. Montó un sindicato nacional que controlaba los puestos administrativos de costa a costa. Cubberley era el hombre al que había que ver, el hacedor de reyes en la vida escolar norteamericana hasta que su modelo fue fijado en piedra.

¿Tuvo algún efecto la abstracta y más bien misteriosa disciplina de la bionomía en la vida real? Bien, considere esto: la primera legislación formal que hizo de la esterilización forzada un acto legal en el planeta Tierra fue aprobada, no en Alemania o Japón, sino en el estado norteamericano de Indiana, una ley que llegó a ser oficial en el famoso caso *Buck vs. Bell* que la puso a prueba en 1927 en el Tribunal Supremo. El juez

Oliver Wendell Holmes escribió el dictamen mayoritario que permitía que Carrie Buck, de diecisiete años, fuera esterilizada contra su voluntad para prevenir que naciera, en palabras de Holmes, su «descendencia degenerada». Veinte años después de la crucial decisión, en el juicio de doctores alemanes en Nuremberg, los médicos nazis testificaron que sus precedentes fueron norteamericanos, dirigidos a combatir la degeneración racial. El nombre alemán para la esterilización obligatoria era *el procedimiento de Indiana*.

Decir que este espíritu bionómico infectó la escolarización pública es sólo decir que los pájaros vuelan. Una vez que se sabe que está ahí, el principio puede encontrarse agazapado detrás de cada escondrijo de la escuela. Impregnó el discurso público en muchas áreas donde había afirmado tener una visión superior. Walter Lippmann, en 1922, exigió «severas restricciones al debate público», visto el pretendidamente enorme número de débiles mentales norteamericanos. El viejo ideal de la democracia participativa era insensato, de acuerdo con Lippmann.

El tema de la reproducción controlada científicamente interactuó de forma compleja con el viejo ideal prusiano de una sociedad lógica dirigida por expertos leales al Estado. También repetía la idea de la religión de Estado británica y de la sociedad política de que el mismo Dios había señalado las clases sociales. Lo que gradualmente comenzó a surgir de esto fue una versión de la escolarización norteamericana darwiniana, basada en castas, controlada remotamente a distancia y administrada mediante un creciente ejército de manos contratadas, estratificado en intrincadas jerarquías pedagógicas según el viejo principio romano de dividir y conquistar. Entre tanto, fuera del mundo escolar, ayudados poderosamente por la intensa concentración de propiedad de los nuevos medios electrónicos, los acontecimientos también se movieron rápidamente.

En 1928, Edward L. Bernays, padrino del nuevo arte de la propaganda que llamamos *relaciones públicas*, contó a los lectores de su libro *Crystallizing Public Opinion* que el «poder invisible» tenía ya el control de cada aspecto de la vida norteamericana. La democracia, dijo Bernays, era sólo una fachada para un hábil manejo de los hilos. El necesario conocimiento práctico para tirar de esos hilos cruciales estaba disponible para la venta a hombres de negocios y gente que se dedicaba a la política. La imaginación pública era controlada modelando las mentes de los escolares.

Hacia 1944, el repudio de la idea de Jefferson de que la humanidad tenía derechos naturales resonaba en cada rincón de la vida académica. Cualquier profesor que esperara obtener dinero gratis de fundaciones, corporaciones y agencias del gobierno tenía que tocar la melodía del *management* científico en su guitarra. En 1961, el concepto del Estado político como principio de soberanía salió espectacularmente a la superficie en el famoso discurso inaugural de John F. Kennedy en que a su audiencia nacional se le sermoneó: «No preguntes qué puede hacer tu país por ti, sino lo que tú puedes hacer por tu país».

Treinta y cinco años después, la metáfora y alta retórica a lo romano de Kennedy fue reemplazada por la lengua del chico juicioso de discurso severo de *Time*, que enseñaba a sus lectores en una historia de portada de 1996 que «la democracia no beneficia a los objetivos nacionales». Tal como los periodistas de *Time* lo expresaron: «El mundo moderno es demasiado complejo para permitir que el hombre o la mujer de la calle interfiera en su gestión». La democracia fue juzgada un sistema para perdedores.

Con un público desensibilizado sobre sus derechos y posibilidades, excluido del debate nacional, con un público cuyo destino estaba en manos de expertos, el secreto estaba a la vista para aquellos que podían leer las señales: los ideales norteamericanos originales habían sido repudiados por sus guardianes. La escuela fue más bien considerada desde este nuevo punto de vista como el terminal crítico de una línea de producción para crear una utopía semejante al parque de Epcot, pero con una importante limitación bionómica: esta utopía no estaba pensada para todos, al menos no por mucho tiempo.

De la universidad Johns Hopkins llegó en 1996 esta noticia escalofriante:

La economía norteamericana ha crecido masivamente desde mediados de los 60, pero los ingresos disponibles realmente para los trabajadores no son mayores que hace 30 años.

Eso viene de un libro titulado *Fat and Mean* sobre la importancia de la reducción corporativa. Durante el *boom* económico de los 80 y 90, el poder adquisitivo creció para el 20 por ciento de la población y realmente disminuyó un 13 por ciento para las otras cuatro quintas partes. Es más, tras ser tenida en cuenta la inflación, el poder adquisitivo de una pareja trabajadora de 1995 sólo era un 8 *por ciento* mayor que el de un solo hombre trabajador en 1905. Este abrupto declinar en la prosperidad común en noventa años sacó a ambos padres del hogar y depositó a los niños en los sistemas de control de la guardería, escolarización extendida y entretenimiento comercial. A pesar de la arenga de más de un siglo de que la escolarización era la cura para la riqueza distribuida desigualmente, ocurrió exactamente lo contrario: la riqueza estaba un 250 por ciento más concentrada a fin de siglo que en su principio.

No pretendo ser incendiario, pero es como si la escolarización del gobierno hiciera a la gente más estúpida, no más brillante; a las familias más débiles, no más fuertes; arruinara la religión formal con su inflexible exclusión de Dios; petrificara la estructura de clases al dividir a los niños en clases y poner unos contra los otros; y hubiera sido comadrona de una alarmante concentración de riqueza y poder en manos de una fracción de la comunidad nacional.

11 Despertándose enojado

Durante la mayor parte de mi larga carrera escolar me desperté enojado por la mañana, pasé la jornada escolar enojado, fui a dormir enojado por la noche. El enojo era el combustible que me llevó a pasar treinta años intentando dominar esta institución destructiva.

Capítulo 3 Ciego en Gaza

Los hechos eran monstruosos, pero el agente [Adolf Eichman] [...] era bastante ordinario, corriente, ni demoníaco ni monstruoso. No había signo en él de firmes convicciones ideológicas o de motivos malignos específicos, y la única característica notable que se podía detectar en su comportamiento pasado, así como en su comportamiento durante el juicio [...] era algo completamente negativo: no era estupidez, sino inconsciencia [...] ¿No podría estar el problema del bien y el mal, nuestra facultad para distinguir lo bueno de lo malo, estar conectada con nuestra facultad de pensar?

HANNAH ARENDT, *La vida del espíritu*

1 La edición escolar

SIEMPRE supe que los libros escolares y los libros verdaderos eran diferentes. La mayoría de los niños lo saben. Pero no tuve una idea precisa del fundamento particular para mi prejuicio hasta que un día, cansado del ingenuo currículum de inglés de secundaria, decidí enseñar *Moby Dick* a las clases de octavo curso. Un amable director ayudante coló una edición escolar en las compras de libros y fuimos capaces de llevar anclas el otoño siguiente.

¡Vaya libro! Ishmael, el joven marinero que cuenta el relato de Melville, es medio huérfano por decreto del destino, sentenciado a no conocer nunca más un hogar natural. Pero Ahab no es una víctima accidental. Ha querido conscientemente su propio exilio de una joven esposa e hijo, de los frutos de su riqueza y de la misma tierra para perseguir su vocación de desquitarse. Vengarse del orden natural es lo que lo impulsa.

La guerra contra Dios y la familia. Para mí, eso define la esencia de la norteamericanidad. No es casualidad que las tres novelas clásicas de Norteamérica --*Moby Dick*, *La letra escarlata* y *Huckleberry Finn*-- traten cada una de familias ambiguas o que cada una surja de una época no alejada por un lado u otro de la Guerra Civil. Norteamérica había sido un infierno para las familias, como sabían tanto Melville, Hawthorne o

Twain. A medio camino de nuestro primer siglo completo como nación, la casi universal experiencia norteamericana de no tener hogar encontró su voz. Ishmael es medio huérfano; Ahab, un padre y marido ausente; los arponeros, hombres de color expatriados; Pearl es una bastarda; Hester, una adúltera; el reverendo Dimmesdale, un depredador sexual y padre fugitivo; Huck Finn, de facto, un adoptado; Jim, un esclavo africano dos veces desarraigado. Al pensar en lo que nuestras escuelas se transformaron necesitamos recordar cuántos entre nosotros no tienen hogar. Anhelamos hogares que jamás podemos tener mientras tengamos instituciones como la escuela, la televisión, la gran empresa y el gobierno *in loco parentis*.

Patricia Lines, del Departamento de Educación de los Estados Unidos, al tratar de discutir honradamente qué hacen en realidad la mayoría de *homeschoolers*, declaró finalmente que parece que estén estrechamente envueltos en un sentimiento de «intenso interés por la vida de la comunidad». Por encima de cualquier otra cosa, encontró *lealtad* en la trama del tejido familiar:

Los *homeschoolers* son tremendamente *leales* como miembros de la familia, desconfían de la televisión y otras influencias menos íntimas. Comen como una familia, socializan como una familia, van a la iglesia como una familia, llegan a ser miembros de una [...] comunidad extendida de *homeschoolers*.

Las grandes novelas norteamericanas tratan de individuos separados de la familia. Lo más cerca que llegan para satisfacer su anhelo universal es una lucha por encontrar sustitutos, como la extraña conexión entre Pearl, Hester y el bosque oscuro. Los más fascinantes narradores de Norteamérica se concentran en la vacuidad de la vida pública norteamericana. No tenemos sitio adonde ir al acabar el trabajo. Extinguida hace tiempo nuestra vida interior, nuestro trabajo público en rehacer el mundo nunca puede realizarse porque no tenemos *deberes* personales. No hay consuelo institucional para esta enfermedad. En nuestra ira por nuestro destino solitario, ponemos cerco al santuario familiar allá donde sobreviva, como Ahab puso cerco a los mares por su ballena maldita.

Por esta y otras razones hace tiempo olvidadas, decidí enseñar *Moby Dick* a mis alumnos de octavo curso. Incluyendo a los tontos. Descubrí inmediatamente que la ballena blanca era simplemente demasiado grande para interrupciones del timbre cada cuarenta y cinco minutos: no podía dividirla cómodamente para que encajara en el horario. El libro de Melville es demasiado vasto ya sólo para decir cuál es realmente el modo correcto de enseñarlo. Habla a cada lector privadamente. Batallar con él pedía tiempo elástico, no las interrupciones fijas de timbre del instituto. Es más, ofrecía tantas elecciones de objetivos --algunos estéticos, algunos históricos, algunos sociales, algunos filosóficos, algunos teológicos, algunos dramáticos, algunos económicos--, que dirigir la atención de una aula llena de jóvenes hacia cualquier aspecto individual parecía premeditado y arbitrario.

Poco después de que comenzara a enseñar *Moby Dick* me di cuenta de que la edición escolar no era un libro real, sino un tipo de adoctrinamiento disfrazado que proporcionaba todas las preguntas, una adición científica al texto original diseñada para hacer al libro a prueba de profesores y de alumnos. Incluso si usted lee las preguntas (dejemos aparte responderlas) no habría nunca más oportunidad para un intercambio privado entre usted y Melville: el editor invisible se habría adelantado.

Los editores de la edición escolar proporcionaron un conjunto de preguntas prefabricadas y más de cien resúmenes capítulo a capítulo e interpretaciones por su propia cuenta. Muchos profesores consideran esto un regalo: hace la tarea de pensar por ellos. Si yo no mandaba esas preguntas, los chicos querían saber por qué no. Sus padres querían saber por qué no. A menos que todo el mundo repitiera debidamente la línea oficial de partido establecida por el editor del libro, los niños que solían sacar buenas notas se asustaban y enfadaban.

El texto escolar de *Moby Dick* había sido desnaturalizado sutilmente: peor que inútil, era de hecho peligroso. Por eso lo deseché y compré un conjunto de textos no amañados con mi propio dinero. La edición escolar de *Moby Dick* planteaba todas las preguntas debidas, así que tuve que tirarlo. Los libros de verdad no hacen eso. Los libros de verdad exigen a la gente que participe activamente planteando sus propias preguntas. Los libros que muestran las mejores preguntas que plantear no son simplemente estúpidos, dañan a la mente bajo el disfraz de ayudarla: exactamente lo que hacen los exámenes estandarizados. Los libros de verdad, a

diferencia de los libros escolares, no pueden ser estandarizados. Son excéntricos: ningún libro encaja en todo el mundo.

Si piensa sobre ello, la gente escolarizada, como los libros escolares, es muy parecida. Algunos encuentran eso deseable por razones económicas. La disciplina que organiza nuestra economía y nuestra política deriva de ejercicios matemáticos e interpretativos, la exactitud de los cuales depende de que los clientes sean muy parecidos y muy predecibles. La gente que lee demasiados libros se vuelve estafalaria. No podemos tener demasiada excentricidad o ella nos llevaría a la ruina. El estudio de mercado depende de que las personas se comporten *como si* fueran iguales. No importa en realidad si lo *son* o no.

Un modo de ver la diferencia entre los libros de texto y los libros reales como *Moby Dick* es examinar los diferentes procedimientos que diferencian a los bibliotecarios, los encargados de los libros reales, de los maestros, los encargados de los libros de texto. Para empezar, las bibliotecas son normalmente confortables, limpias y silenciosas. Son lugares ordenados donde se puede leer realmente en vez de simplemente fingir estar leyendo.

Por alguna razón las bibliotecas nunca están segregadas por edades y tampoco osan segregar a los lectores mediante cuestionables tests de habilidad más de lo que segregan las granjas, los bosques o los océanos. El bibliotecario no me dice qué leer, no me dice qué secuencia de lectura debo seguir, no evalúa mi lectura. El bibliotecario confía en que yo tenga propósito propio que valga la pena. Aprecio eso y a cambio confío en la biblioteca.

Otras diferencias significativas entre bibliotecas y escuelas: el bibliotecario me deja plantear mis propias preguntas y me ayuda cuando quiero ayuda, no cuando decide que la necesito. Si tengo ganas de leer todo el día, eso está bien para el bibliotecario, que no me obliga a parar a intervalos tocando un timbre en mi oreja. El bibliotecario tiene su nariz fuera de mi casa. No envía cartas a mi familia, ni da órdenes sobre cómo debo usar mi tiempo de lectura en casa.

En la biblioteca no hay favoritismos: es un lugar democrático como es propio en democracia. Si los libros que quiero están disponibles, los consigo, incluso si esa decisión priva a alguien más dotado y con más talento que yo. El bibliotecario nunca me humilla poniendo listas ordenadas de buenos lectores. Asume que la buena lectura es su propia recompensa y no necesita ser puesta como perfecto ejemplo para los malos lectores. Una de las más curiosas diferencias entre una biblioteca y una escuela es que casi nunca se ve un niño comportándose mal en una biblioteca.

El bibliotecario nunca hace predicciones sobre mi futuro basado en mis hábitos pasados de lectura. Tolera la lectura excéntrica porque se da cuenta de que los hombres y mujeres libres son a menudo muy excéntricos. Finalmente, la biblioteca tiene libros de verdad, no libros de texto. Sé que el *Moby Dick* que encuentro en la biblioteca no tendrá preguntas al final de cada capítulo ni estará expurgado científicamente. Los libros de la biblioteca no están escritos por plumas colectivas. Al menos todavía no.

Los libros reales se ajustan al currículum privado de cada autor, no al currículum invisible de una burocracia corporativa. Los libros reales nos transportan a un reino interior de soledad y de reflexión mental no controlada de una forma que los libros de texto y los programas de ordenador no pueden hacer. Si estos no estuvieran desprovistos de esa capacidad, harían peligrar las rutinas escolares dispuestas para controlar el comportamiento. Los libros reales se ajustan al currículum privado de los autores particulares, no a las demandas de la burocracia.

2 Espionaje intelectual

Al comenzar la Segunda Guerra Mundial millones de hombres aparecieron en las oficinas de registro para pasar unos tests académicos de bajo nivel antes de ser reclutados. Los años de máxima movilización fueron de 1942 a 1944. La fuerza combatiente había sido escolarizada principalmente en los años 30, tanto los admitidos como los rechazados. De los 18 millones de hombres examinados, se consideró que 17.280.000 de ellos tenían la competencia mínima de lectura necesaria para ser soldado, un 96 por ciento de

alfabetización. Aunque esto era una caída del 2 por ciento respecto al 98 por ciento entre los solicitantes *voluntarios* al ejército diez años antes, el descenso era tan pequeño que no preocupó a nadie.

La Segunda Guerra Mundial acabó en 1945. Seis años después comenzó otra guerra en Corea. Varios millones de hombres fueron examinados para el servicio militar pero esta vez fueron rechazados 600.000. La alfabetización del conjunto de reclutas había caído al 81 por ciento, a pesar de que todo lo que se necesitaba para clasificar a un soldado como alfabetizado era habilidad de lectura de cuarto curso. En los pocos años desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial hasta Corea había surgido un espantoso problema de analfabetismo adulto. El grupo de la guerra de Corea había recibido la mayor parte de su escolarización en los años 40, tuvo más años de escuela con personal formado más profesionalmente y libros de textos seleccionados más científicamente que los hombres de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo no podía leer, escribir, contar, hablar o pensar tan bien como el contingente anterior, menos escolarizado.

Una tercera guerra norteamericana comenzó a mediados de los 60. A su final en 1973 el número de hombres encontrados no aceptables a causa de su incapacidad para leer instrucciones de seguridad, interpretar señales de carretera, descifrar órdenes, etc. --en otras palabras, el número de los que se encontraron analfabetos-- había alcanzado el 27 por ciento del contingente total. Los jóvenes de la era de Vietnam habían sido escolarizados en los 50 y en los 60 --mucho mejor escolarizados que cualquiera de los grupos anteriores-- pero el 4 por ciento de analfabetismo de 1941, que se había transformado en el 19 por ciento de 1952, había crecido ahora hasta el 27 por ciento de 1970. No sólo había caído la fracción de lectores competentes al 73 por ciento, sino que incluso una parte sustancial de estos eran sólo apenas adecuados: no podían mantenerse al día de los acontecimientos leyendo un periódico, no podían leer por placer, no podían sostener un pensamiento o un argumento, no podían escribir lo bastante bien como para gestionar sus propios asuntos sin ayuda.

Considere cuánto más convincente es esta sostenida progresión de ceguera intelectual cuando se le sigue la pista por los exámenes de ingreso del ejército y no por las puntuaciones de las admisiones en las universidades o por tests de lectura estandarizados, que inflan la habilidad aparente cambiando frecuentemente la forma en que se puntúan los tests.

Si miramos atrás, existen datos abundantes de estados como Connecticut y Massachusetts que muestran que hacia 1840 la incidencia de alfabetización compleja en los Estados Unidos estaba entre el 93 y 100 por ciento ahí donde tuviera importancia. De acuerdo con el censo de Connecticut de 1840, sólo un ciudadano de 579 era analfabeto y probablemente usted no quiera conocer, de verdad, qué consideraba la gente en aquellos días analfabeto: es demasiado embarazoso. Las novelas populares de la época dan una pista: *El último mohicano*, publicado en 1826, se vendió tan bien que un equivalente contemporáneo hubiera tenido que vender 10 millones de ejemplares para alcanzarlo. Si busca una versión no resumida se encontrará en un denso matorral de filosofía, historia, cultura, modales, política, geografía, análisis de motivos y acciones humanas, todo transmitido en frases con períodos tan ricos en datos y tan formidables que sólo un lector decidido y bien educado puede manejarlo hoy en día. Sin embargo, en 1818 éramos una nación de pequeñas granjas sin universidades de las que hablar. ¿Podría haber tenido aquella gente sencilla mentes más complejas que las nuestras?

En 1940 la tasa de alfabetización para todos los estados estaba en el 96 por ciento para los blancos y el 80 por ciento para los negros. Fíjese que a pesar de todas las desventajas que sufrían los negros, cuatro de cada cinco estaban no obstante alfabetizados. Seis décadas después, al final del siglo XX, el Estudio Nacional de Alfabetización Adulta y la Evaluación Nacional del Progreso Educativo dicen que el 40 por ciento de los negros y el 17 por ciento de los blancos no puede leer en absoluto. Dicho de otra forma, el analfabetismo negro se ha duplicado, y el blanco cuadruplicado. Antes de que piense en otra cosa respecto a estos números, piense en esto: gastamos de tres a cuatro veces más dinero real en la escolarización del que gastábamos hace sesenta años, pero hace sesenta años prácticamente todo el mundo, blanco o negro, podía leer.

En su famoso *best seller*, *The Bell Curve*, los destacados analistas sociales Charles Murray y Richard Herrnstein dicen que lo que estamos viendo son los resultados de la reproducción selectiva en la sociedad. La gente inteligente se junta con la gente inteligente, la gente tonta con la gente tonta. A medida que tienen

hijos generación tras generación, la diferencia entre los dos grupos se hace cada vez mayor. Eso suena plausible y los autores presentan matemáticas impresionantes para demostrar su argumento, pero su documentación muestra que son por completo ignorantes de los datos militares que desafían su punto de vista. La espantosa caída de alfabetización entre la Segunda Guerra Mundial y Corea sucedió en una década, y ni siquiera el más descarado teorizador de la supervivencia del más adaptado sostendría que la evolución se desarrolla de esa manera. Los autores de *The Bell Curve* dicen que el analfabetismo de los negros (y la violencia) está programado genéticamente; pero, como muchos académicos, ignoran la evidencia en contra.

Por ejemplo, sobre el problema de la violencia inscrita en los genes negros, la comparación molesta está en Sudáfrica, donde viven 31 millones de negros, la misma cantidad que en los Estados Unidos. Compare los números de negros que murieron violentamente en Sudáfrica en condiciones de guerra civil durante 1989, 1990 y 1991 con nuestra propia estadística de mortalidad en tiempo de paz y encontrará que lejos de exceder el número de víctimas mortales de la violencia en los Estados Unidos o siquiera de alcanzarlo, Sudáfrica tuvo proporcionalmente menos de la cuarta parte de tasa de muerte violenta que los negros norteamericanos. Si se buscan más comparaciones modernas, sólo necesitamos comparar la actual tasa de alfabetización de los negros en los Estados Unidos (56 por ciento) con la tasa de Jamaica (98,5 por ciento), una cifra considerablemente mayor que la tasa de alfabetización de los blancos (83 por ciento).

Si no es la herencia, ¿qué es entonces? Bien, hay un cambio indiscutible, bien documentado y fácil de rastrear. Durante la Segunda Guerra Mundial las escuelas públicas norteamericanas se convirtieron masivamente a formas no fonéticas de enseñanza de lectura. Ya sólo en el problema de la violencia esto parece tener impacto: de acuerdo con el Departamento de Justicia, el 80 por ciento de la población delictiva *violenta* es analfabeta o casi (así como el 67 por ciento de los delincuentes encarcelados). Parece haber una relación directa entre la humillación que experimentan los malos lectores y la vida de delincuentes resentidos.

A medida que la capacidad de leer cayó en Norteamérica tras la Segunda Guerra Mundial, el delito se disparó, también los nacimientos fuera del matrimonio, que se duplicaron en los 50 y volvieron a duplicarse en los 60, cuando una extraña violencia llegó a ser por primera vez corriente en la vida diaria.

Cuando la alfabetización fue abandonada por las escuelas como objetivo primario, los blancos estaban en mejor posición que los negros, porque heredaron una tradición norteamericana de trescientos años de aprender a leer en casa mediante el emparejamiento del sonido hablado con las letras. Así la ayuda en casa podía corregir las deficiencias de las escuelas simplificadas para blancos. Pero a los negros se les había prohibido aprender a leer bajo la esclavitud, e incluso en 1930 sólo promediaban de tres a cuatro años de escolarización, de modo que estaban desvalidos cuando los profesores súbitamente dejaron de enseñar a los niños a leer, porque no tenían ninguna posición alternativa. Desvalidos no a causa de la inferioridad genética, sino porque tenían que confiar en las autoridades escolares en mayor grado que los blancos.

Ya en 1952 el Ejército comenzó silenciosamente a contratar centenares de psicólogos para descubrir cómo 600.000 graduados de secundaria habían fingido con éxito ser analfabetos. Regna Wood resume el episodio así:

Después de que los psicólogos dijeran a los funcionarios que los graduados no fingían, los administradores del Departamento de Defensa supieron que algo terrible había sucedido en el nivel de enseñanza de la lectura de la escuela. Y sabían que había pasado en los años 30. Por qué permanecieron en silencio, no lo sabe nadie. La vuelta a la enseñanza de la lectura que funcionaba para todo el mundo se tendría que haber hecho entonces. Pero no se hizo.

En 1882, los alumnos de quinto leían a estos autores en su *Appleton School Reader*: William Shakespeare, Henry Thoreau, George Washington, sir Walter Scott, Mark Twain, Benjamin Franklin, Oliver Wendell Holmes, John Bunyan, Daniel Webster, Samuel Johnson, Lewis Carroll, Thomas Jefferson, Ralph Waldo Emerson y otros por el estilo. En 1995, un profesor en prácticas de alumnos de quinto de Minneapolis escribió al periódico local: «Me dijeron que no se exige que los niños deletreen las palabras siguientes correctamente: *back, big, call, came, can, day, did, dog, down, get, good, have, he, home, if, in, is, it, like,*

little, man, morning, mother, my, night, off, out, over, people, play, ran, said, saw, she, some, soon, their, them, there, time, two, too, up, us, very, water, we, went, where, when, will, would, etc. ¿No es aberrante?».

3 Mirando tras las apariencias

¿Cree usted que el tamaño de la clase, los honorarios del profesor y los ingresos de la escuela tienen mucho que ver con la calidad de la educación? Si es así, la conclusión de que estamos viviendo una edad de oro es ineludible. Desde 1955 a 1991 la ratio alumno-profesor en Estados Unidos ha caído un 40 por ciento, el sueldo medio de los profesores subió un 50 por ciento (en términos reales) y el gasto anual por alumno, con la inflación reajustada, se disparó un 350 por ciento. ¿Qué otra hipótesis, entonces, podría cuadrar con los extraños datos que estoy presentando?

Olvide la bajada del 10 por ciento en las puntuaciones del Test de Evaluación Escolar (*Scholastic Assessment Test, SAT*) y de los Tests de Rendimiento sobre las que la prensa insiste hasta el aburrimiento con regularidad. ¿Cómo explica el descenso del 37 por ciento desde 1972 de estudiantes que puntúan por encima de 600 en el SAT? *Esto es un descenso absoluto, no relativo.* No está afectado por un aumento de mentes no aptas que hacen el test o por un aumento de los números. El número absoluto de estudiantes inteligentes ha bajado drásticamente con un test no más difícil que ayer sino considerablemente más fácil.

¿Qué pensar del descenso del 50 por ciento entre el más selecto grupo de participantes en el test, los que puntúan por encima de 750? En 1972, 2817 estudiantes norteamericanos alcanzaron esta cima. Sólo 1438 lo hicieron en 1994, *cuando los chicos tuvieron un test mucho más fácil.* ¿Puede tener lugar una bajada del 50 por ciento en veintidós años sin indicar que está en marcha una uniformización masiva en el alma de la escuela pública?

Por lo que importa de verdad a su propio hijo mejor debería olvidar totalmente las puntuaciones de esos tests como medida fiable de lo que pretenden evaluar. No negaría que movimientos *en masa* en estas puntuaciones en una dirección u otra indican que *algo* está pasando, y puesto que la correlación entre éxito en la *escolarización* y el éxito en esos tests es estrecha, entonces desplazamientos significativos de puntuación están midiendo ciertamente cambios en la comprensión. Este es un problema difícil de resolver para cualquiera, ya que muchas categorías profesionales deseables (e incluso antes que eso deseables plazas en la universidad) se reservan a los que puntúan bien. La conexión resultante de los ingresos de adulto con las puntuaciones del test crea entonces la ilusión de que esos tests están separando la nata de la leche, ¡pero los resultados están manipulados de antemano al excluir la oportunidad a los que no pasan el filtro del test! Como pequeña ilustración, si sólo se dejara cortar el pelo a estudiantes con altas puntuaciones en la componente de lenguaje del SAT, finalmente parecería como si la facilidad verbal y el cuidado de las trenzas tuvieran algún vínculo vital entre sí. Entre 1960 y 1998 la burocracia no docente de las escuelas públicas creció un 500 por ciento, pero la vigilancia se concentró en cada vez menos manos. Los 40.520 distritos escolares con juntas electas que tenía esta nación en 1960 pasaron a 15.000 en 1998.

También en el peldaño universitario de la escalera de la escuela estaba pasando algo raro. Entre 1960 y 1984 la calidad de la educación de los alumnos de licenciatura en los cincuenta *colleges* y universidades más conocidos de los Estados Unidos se alteró sustancialmente. De acuerdo con un informe de 1996 de la *National Association of Scholars*, estas escuelas dejaron de proporcionar «amplia y rigurosa exposición a las principales áreas del conocimiento» para el estudiante medio, incluso en universidades decididamente fuera del promedio como Yale o Stanford.

En 1964, más de la mitad de esas instituciones requería una tesis o prueba global para el título de licenciado. Hacia 1993, sólo el 12 por ciento lo hacía. En el mismo período el número medio de días de clase cayó el 16 por ciento, y los requisitos en matemáticas, ciencias naturales, filosofía, literatura, redacción e historia casi desaparecieron. La retórica, la más potente de las habilidades literarias activas, desapareció *completamente*, y una lengua extranjera, antes exigida en el 96 por ciento de los grandes *colleges*, cayó al 64 por ciento.

De acuerdo con *The Journal of the American Medical Association* (diciembre de 1995), el 33 por ciento de todos los pacientes no puede leer o entender las instrucciones sobre cuándo tomar la medicación, avisos de

citas con el médico, formularios de consentimiento, etiquetas en envases de medicamentos, formularios de seguro y otros aspectos simples del cuidado de sí mismo. Se han vuelto desvalidos por incapacidad para leer. Respecto a los que están tras los muros de las prisiones de la nación (una población que se ha triplicado desde 1980), el Centro Nacional para las Estadísticas de Educación afirmó en un informe de 1996 que el 80 por ciento de todos los presos no podía interpretar un horario de autobús, entender un artículo de noticias o instrucciones de garantía, ni leer mapas, horarios, ni formularios de nómina. Tampoco podía cuadrar el saldo de un talonario de cheques. El cuarenta por ciento no podía calcular el coste de una compra.

Una vez fuimos una nación nueva que permitía a los ciudadanos ordinarios aprender a leer bien y los animaba a leer cualquier cosa que pensaran que fuera útil. La lectura atenta de obras severas es aún el mejor, más barato y más rápido método conocido para aprender a pensar por sí mismo. Esta invitación a los plebeyos repartidos por Norteamérica era la pedagogía más revolucionaria de todas.

La lectura, así como la discusión rigurosa de esa lectura de una forma que obligue a formular una postura y defenderla contra objeciones, es una definición operacional de educación en su sentido más fundamentalmente civilizado. Nadie puede hacer esto muy bien sin aprender modos de prestar atención: desde un conocimiento de dicción y sintaxis, figuras del lenguaje, etimología, etc., hasta una aguda habilidad para separar lo primario de lo subordinado, entender la alusión, dominar una gama de formas de presentación, comprobar la verdad y penetrar más allá de lo obvio en los mensajes profundos del texto. La lectura, el análisis y la discusión son las formas en que desarrollamos el juicio fiable, el principal modo como llegamos a penetrar los movimientos ocultos tras la fachada de las apariencias públicas. Sin la habilidad de leer y discutir sólo somos gansos para desplumar.

Igual que la experiencia es necesaria para entender la abstracción, es cierto el recíproco. La experiencia sólo puede dominarse extrayendo principios generales de una masa de detalles. En ausencia de un mentor perfecto universal, los libros y otros textos son los mejores y más baratos sustitutos, siempre disponibles para los que saben dónde mirar. Ver los detalles de una cadena de montaje o del desarrollo de unas elecciones locales no es muy educativo, a menos que se haya sido guiado cuidadosamente para analizar la experiencia. La lectura es la llave maestra para todos los que no tienen un tutor personal de calidad. ✓

Nada más importante enseña la lectura que el estado de la mente en que uno mismo se encuentra *absolutamente solo* con los pensamientos de otra mente, una forma sin igual de relación íntima al alcance sólo de aquellos con la capacidad de apartar de la mente la distracción y concentrarse. De ahí la perentoriedad de leer *bien* si uno lee para sacar provecho.

Una vez se confía en uno mismo para tratar mente a mente con los grandes intelectos, artistas, científicos, guerreros y filósofos, se es finalmente libre. En Norteamérica, antes de que tuviéramos escolarización obligatoria, una sorprendente variedad de gente increíble sabía que la lectura era como los mechones de pelo de Sansón: algo que podía ayudarla a hacerla formidable, que podía enseñarle sus derechos y cómo defender esos derechos, llevarla a la autodeterminación, libre de la intimidación de expertos. Esta misma gente increíble sabía que el poder dado por la lectura podía proporcionar un almacén inagotable de conocimiento útil, consejo de cómo actuar casi sobre cualquier cosa.

En 1812, Pierre Dupont afirmaba que apenas cuatro de cada mil norteamericanos eran incapaces de leer bien y que los jóvenes tenían habilidad en la discusión gracias a los debates diarios en la común mesa del desayuno. En 1820, hubo aún más evidencia de los ávidos hábitos de lectura de los norteamericanos, cuando se vendieron 5 millones de ejemplares de las complejas y alegóricas novelas de James Fenimore Cooper, junto con un mismo número del didáctico *Speller* de Noah Webster, para una población de sucios granjeros de menos de 20 millones.

En 1835, Richard Cobden anunció que había seis veces tanta lectura de periódicos en los Estados Unidos como en Inglaterra, y las cifras del censo de 1840 daban con justicia evidencia exacta de que había tenido lugar una sensacional revolución de la lectura sin ninguna exhortación por parte de los moralistas públicos y trabajadores sociales, sino porque la gente corriente tuvo la iniciativa y libertad para aprender. En Carolina del Norte, la peor situación estudiada de cualquier estado, ocho de cada nueve podían aún leer y escribir.

En 1853, Per Siljestromm, un visitante sueco, escribió: «En ningún país del mundo está tan difundido el gusto por la lectura entre la gente corriente como en Norteamérica». El *American Almanac* observó magníficamente: «Las publicaciones periódicas, particularmente los periódicos, diseminan conocimiento por todas las clases sociales y ejercen una asombrosa influencia al formar y dar efecto a la opinión pública». Se fijó en la existencia de más de mil periódicos. En esta nación de lectores corrientes, los anhelos espirituales de la gente ordinaria moldeaban el discurso público. La gente ordinaria que podía leer, aunque no privilegiada en riqueza, poder o posición, podía calar el fraude de la clase social o incluso el fraude mayor de la pericia oficial. Ese era el problema.

En su libro *Los nuevos analfabetos*, su autor Sam Blumenfeld nos da la mejor introducción a lo que fue mal con la lectura en los Estados Unidos. Nos da también una visión profunda de por qué aprender a leer no tiene por qué ser frustrante o infructuoso. En una carta típica una de sus lectoras se jacta de su éxito en transmitir el código alfabético a cuatro niños de menos de cinco años por el simple método de practicar con sonidos de letras. Un día encontró a su hijo de tres años trabajando sólo a su manera con una lección en la mesa de la cocina, leyendo S-am, Sam, m-an, man, y así. Su veredicto del proceso: «Sólo le había enseñado los sonidos de sus letras. Él aprendió casualmente [el resto] y lo hizo él mismo. Así es de simple».

4 La escuela del valle de Sudbury

Conozco una escuela para niños de tres a dieciocho años que no enseña a nadie a leer, sin embargo todo el mundo que va allí aprende a hacerlo, la mayoría muy bien. Es la bonita escuela del valle de Sudbury, veinte millas al oeste de Boston en la vieja «cabaña» de Nathaniel Bowditch (que se parece sospechosamente a una mansión), un lugar rodeado de hermosas dependencias, un lago privado, bosques y acres de magníficas tierras. Sudbury es una escuela privada, pero con un coste de matrícula por debajo de 4000 dólares al año es considerablemente más barata que una plaza en una escuela pública de la ciudad de Nueva York. En Sudbury los niños aprenden por sí mismos a leer: aprenden a edades muy diferentes, incluso en la adolescencia (aunque eso es raro). Cuando cada niño está listo él o ella se autoinstruye, si tal etiqueta formal no es inadecuada para una empresa tan natural. Durante ese tiempo son libres para pedir tanta ayuda adulta como necesiten. Normalmente no es mucha.

En treinta años de funcionamiento, Sudbury nunca ha tenido un solo niño que no aprendiera a leer. Todo ello está favorecido por una magnífica biblioteca de la escuela con estantes abiertos donde los libros se toman prestados y se devuelven por el sistema de confianza. Alrededor del 65 por ciento de los niños de Sudbury van a buenas universidades. El lugar no ha visto nunca un caso de dislexia. (Eso no es decir que algunos niños no inviertan letras y cosas así de tanto en tanto; pero tales circunstancias son temporales y se autocorrigen, a menos que se institucionalicen en una enfermedad). Por tanto Sudbury ni siquiera enseña a leer y sin embargo todos sus niños aprenden a leer e incluso les gusta leer. ¿Qué puede estar pasando aquí que no entendemos?

5 Bootie Zimmer

La milagrosa mujer que me enseñó a leer fue mi madre, Bootie. Bootie nunca consiguió un título universitario, pero nadie se desesperaba por ello, porque entonces la vida diaria seguía adelante sin demasiados licenciados universitarios. Este era el método científico de Bootie: me tenía en su regazo y me leía mientras movía su dedo bajo las palabras. Eso era todo, además de leer siempre con una expresión viva en su voz y ojos, responder mis preguntas y de tanto en tanto ponerme un poco de práctica con diferentes sonidos de letras. Es importante una cosa más. Durante un buen rato *cantábamos*: «A, B, C, D, E, F, G... H, I, J, K, LMNOP...» etc., cada día. Aprendimos a querer cada letra. Ella leía tanto historias difíciles como fáciles. La verdad es que no creo que ella pudiera distinguir más fácilmente la diferencia que yo. Los libros tenían algunas ilustraciones, pero sólo unas pocas: las palabras constituían el centro de atención. Los dibujos no tienen nada en absoluto que ver con el aprendizaje del amor por la lectura, excepto que demasiados garantizarán más o menos que nunca tendrá lugar.

Hace más de cincuenta años mi madre *Bootie* Zimmer decidió enseñarme a leer bien. No tenía títulos, ni sueldo del gobierno, ni estímulo exterior, y sin embargo su elección privada de convertirme en lector fue mi

pasaporte para una buena y venturosa existencia. Bootie, la hija de un impresor bávaro, dijo «¡al cuerno!» al sistema prusiano. Votó por su propio derecho a decidir y por eso siempre estaré en deuda con ella. Me dio el amor por el lenguaje y no costó mucho. Cualquiera podría haberlo hecho igual, si la escolarización no hubiera abandonado tan flagrantemente su deber.

6 Falsas premisas

El propósito religioso de la escolarización moderna fue anunciado claramente por el legendario sociólogo de la Universidad de Wisconsin Edward A. Ross en 1901 en su famoso libro, *Social Control*. Su bibliotecario debería poder localizar un ejemplar para usted sin mucho esfuerzo. En él Ed Ross escribió estas palabras para sus destacados seguidores: «Hay planes en marcha para reemplazar a la comunidad, familia e iglesia con propaganda, educación y medios de comunicación de masas [...] el Estado se sacude sus ataduras con la Iglesia, se extiende hasta la Escuela [...] Las personas son sólo pequeños terrones maleables de pasta humana». *Social Control* revolucionó la disciplina de la sociología y tuvo poderosos efectos en las otras ciencias humanas: en la ciencia social guió la dirección de la ciencia política, economía y psicología; en biología influyó en la genética, eugenesia y psicobiología. Desempeñó un papel crítico en la concepción y el diseño de la biología molecular.

Ahí lo tiene en dos palabras. Todo el problema con la escolarización moderna. Reposa en un nido de falsas premisas. Las personas no son pequeños terrones maleables de pasta. No son pizarras en blanco como dijo John Locke, no son máquinas como deseaba La Mettrie, ni vegetales como especulaba Friedrich Fröbel, inventor de los jardines de infancia, ni mecanismos orgánicos como enseñó Wilhelm Wundt a todos los departamentos de psicología de Norteamérica durante el cambio de siglo, ni tampoco repertorios de comportamientos como querían Watson y Skinner. No son, como la nueva cosecha de pensadores de sistemas llegaría a imaginar, microsistemas místicamente armoniosos que se entrelazan con grandes macrosistemas en una danza de fuerzas atómicas. No quiero ser disparatado acerca de esto: confinadas en una sala de conferencias o en una discusión informal no hay probablemente más perjuicio en estas teorías que leer demasiados sonetos italianos en una sesión. Pero cuando a cada una de esas suposiciones se la deja suelta para que sirva como fundamento para experimentos escolares, lleva a espantosas prácticas opresivas.

Una de las ideas a que llevó directamente la concepción del niño vacío era la noción de que la crianza humana podía ser mejorada o retardada como la cría de plantas o de animales, mediante jardineros científicos y granjeros. Por supuesto, la escala de tiempo sobre la que se planeó que sucediera esto era bastante larga. Nadie esperaba que fuera como criar moscas de la fruta, sino que era un asunto académico, gubernamental e incluso militar de importancia capital y generosamente financiado hasta que el programa proactivo de Hitler (que seguía el ejemplo de Norteamérica) se volvió tan turbador por 1939 que nuestros propios proyectos se hicieron más circunspectos.

A principios del siglo XX, el enormemente influyente Edward Thorndike, del Colegio de Maestros de Columbia, dijo que la escuela establecería condiciones para la «cría selectiva antes de que las masas tomaran las cosas con sus propias manos». El propósito religioso de la escolarización moderna fue bochornosamente evidente cuando Ross y Thorndike estaban en el centro del escenario, pero estaban rodeados por muchos amigos que pensaban igual. Otro arquitecto importante del test estandarizado, H. H. Goddard, dijo en su libro *Human Efficiency* (1920) que la escolarización por el gobierno trataba de «la perfecta organización de la colmena». Dijo que el test estandarizado era una forma de hacer que las clases inferiores reconocieran su propia inferioridad. Como llevar un gorro con orejas de burro, las disuadiría de tener cultura y ambición. Goddard fue jefe del Departamento de Psicología de Princeton, por tanto imagine el efecto que tuvo en las mentes de los doctorandos que preparó, y hubo cientos. El propósito religioso de la escolarización moderna no quedó abandonado a principios de siglo: en abril de 1996, Al Shanker, de la Federación Americana de Maestros (AFT), dijo en su habitual anuncio a dos páginas del *New York Times* que cada profesor era en realidad un sacerdote.

7 Un sistema de propaganda del Estado

Algo extraño está pasando en las escuelas y ha estado pasando durante bastante tiempo. Sea lo que sea, no surge de las principales tradiciones norteamericanas. Hasta donde soy capaz de seguirlo a través de actitudes, prácticas y objetivos declarados del oscuro personal que se gana bien la vida escondido por los «laboratorios» educativos, *think tanks* y fundaciones, experimentamos un intento, con éxito hasta ahora, de reimponer un Estado fuerte, unas fuertes actitudes clasistas de Inglaterra o Alemania en los Estados Unidos, las mismas actitudes de las que nos deshicimos en la Revolución Norteamericana. Y en esta contrarrevolución las iglesias estatales de Inglaterra y Alemania han sido sustituidas por la iglesia secular de la escolarización obligatoria gubernativa.

La publicidad, relaciones públicas y formas más fuertes de propaganda cuasi religiosa son tan dominantes en nuestras escuelas, incluso en las escuelas «alternativas», que el juicio independiente es sofocado en experiencias secundarias producidas en masa e iniciativas comprobadas en el mercado. Lifetime Learning Systems, una de las muchas nuevas empresas formadas para sacar oro de nuestras condiciones de escolarización, anunció a su clientela empresarial: «La escuela es la época ideal para influir en actitudes, construir lealtades a largo plazo, introducir nuevos productos, examinar el mercado, promover el uso del muestreo y ensayo, y por encima de todo, para generar ventas inmediatas».

Arnold Toynbee, el historiador favorito del *establishment* en la Norteamérica de mediados del siglo XX, dijo en su monumental *Estudio de la historia* que la promesa original de la educación universal había sido destruida *tan pronto como se aprobaron las leyes de la escuela*, una destrucción causada por «la posibilidad de convertir la educación en medio de entretenimiento de masas» y un medio de «beneficio para las personas emprendedoras por quienes se provee el entretenimiento». Esta conversión oportunista siguió rápidamente a la introducción de la escolarización en masa, cuando un fantástico potencial de beneficio puso a poderosas fuerzas en acción:

El pan de la educación universal es apenas lanzado al agua cuando un banco de tiburones sale de las profundidades y devora el pan de los niños bajo los mismos ojos del educador.

En el análisis de Toynbee «las fechas hablan por sí mismas»:

El edificio de la educación universal fue completado, hablando grosso modo [...] en 1870. Y la prensa amarilla fue inventada veinte años después --eso es, tan pronto como la primera generación de niños de las escuelas nacionales había adquirido suficiente poder adquisitivo-- mediante un golpe de genio irresponsable que había adivinado que a la labor educativa desinteresada se la podía hacer producir un beneficio real.

Pero los buitres que esperaban el principio de la escolarización obligatoria atrajeron depredadores más peligrosos:

[Las instituciones comerciales que se pusieron de repente a explotar la escolarización masiva obligatoria] atrajeron la atención de los dirigentes de los modernos [...] estados nacionales. Si los magnates de la prensa podían hacer millones proporcionando entretenimiento ocioso para los semieducados, serios hombres de Estado podían obtener, no quizás dinero, sino poder de la misma fuente. Los dictadores modernos han depuesto a los magnates de la prensa y han sustituido una cruda y degradada diversión privada por un igualmente crudo y degradado sistema de propaganda estatal.

8 La ideología del texto

Al recordar el período original de la formación de la escuela en su estudio de los libros de texto de historia norteamericana, *America Revised*, Frances Fitzgerald comentó los profundos cambios que surgieron siguiendo las sugerencias dadas por los sociólogos y pensadores sociales a finales del siglo XIX y principios del XX. La historia original de nuestras instituciones y los documentos que protegen nuestras únicas libertades comenzaron a ser borrados gradualmente. Fitzgerald plantea el misterio de la alteración de los libros de texto:

La ideología que hay tras estos textos es más bien difícil de definir [...] no encaja en los modelos políticos usuales [...] los textos nunca indican una línea de acción [...] los autores eluden lo que les parece y algunos de ellos eluden cuestiones principales [...] no logran desarrollar ninguna idea original [...] confunden ciencias sociales con ciencia [...] nubes de jerga [...] omiten ideas [...] a los nombres históricos no se les da ningún carácter, son ceros a la izquierda [...] *no hay conflictos, sólo «problemas».* (cursiva añadida)

De hecho, los textos pueden ser incomprensibles, y puede que esa sea la intención editorial.

9 El Estudio Nacional de Alfabetización de Adultos

En 1982, Anthony Oettinger, un miembro de un grupo de discusión privado llamado «Council on Foreign Relations», planteó a su audiencia de ejecutivos de comunicaciones esta pregunta: «¿Realmente tenemos que tener a todo el mundo alfabetizado --leyendo y escribiendo en el sentido tradicional-- cuando tenemos medios a través de nuestra tecnología para lograr un nuevo florecimiento de la cultura oral?». Oettinger sugería que «nuestra idea de alfabetización» es «obsoleta». Ochenta y tres años antes John Dewey había escrito en *The Primary Education Fetish* que la «petición a favor del predominio del aprendizaje de la lectura al comienzo de la vida escolar, por la gran importancia dada a la literatura, parece ser una perversión».

Para el equilibrio de esta discusión voy a entrar en aguas más profundas, en primer lugar repasando lo que realmente significa leer en un alfabeto occidental y qué lo convierte en una habilidad razonablemente fácil para transmitir o aprender por uno mismo, y después abordando qué sucedió para privar a una persona ordinaria de la habilidad de controlarla muy bien. Primero quiero mostrarle *cómo*, y después contestar la cuestión más especulativa del *por qué*.

El Estudio Nacional de Alfabetización de Adultos representa 190 millones de adultos de los Estados Unidos mayores de dieciséis años con una asistencia media a clase de 12,4 años. El estudio está dirigido por el Educational Testing Service de Princeton, Nueva Jersey. Clasifica a los norteamericanos adultos en cinco niveles. Aquí están sus análisis de 1993:

1. Cuarenta y dos millones de norteamericanos de más de dieciséis años no saben leer. Algunos de este grupo saben escribir sus nombres en tarjetas de la Seguridad Social y llenar los espacios sobre altura, peso y nacimiento en impresos de solicitud.
2. Cincuenta millones pueden reconocer palabras impresas a un nivel de cuarto o quinto curso. No pueden escribir mensajes simples o cartas.
3. Entre cincuenta y cinco y sesenta millones están limitados a la lectura a nivel de sexto, séptimo y octavo curso. La mayoría de este grupo no pudo adivinar el precio por onza de la crema de cacahuete de un tarro de 20 onzas que cuesta 1.99 dólares cuando se le dijo que podían redondear la respuesta a un número entero.
4. Treinta millones tienen habilidad de lectura de noveno y décimo curso. Este grupo (y todos los precedentes) no puede entender una explicación escrita simplificada de los procedimientos usados por abogados y jueces para seleccionar jurados.
5. Alrededor de un 3,5 por ciento de la muestra de 26.000 personas demostró habilidades de lectura y escritura adecuadas para hacer estudios tradicionales en la universidad, un nivel que alcanzaba el 30 por ciento de todos los estudiantes de secundaria de Estados Unidos en 1940, y que el 30 por ciento de estudiantes de secundaria en otros países desarrollados puede conseguir hoy. Sólo este último hecho debería prevenirle de cómo son de engañosas las comparaciones extraídas de competiciones internacionales de estudiantes, porque las muestras que envía cada país son de pequeñas élites, no representativas de la población total de estudiantes. Pero tras la superioridad ficticia se oculta una real.
6. El noventa y seis y medio por ciento de la población norteamericana es entre mediocre y analfabeta por lo que respecta a descifrar textos impresos. Esto no es un comentario sobre su inteligencia, pero sin habilidad de asimilar información primaria de un texto y de interpretarla está a merced de comentaristas que le digan qué significan las cosas. Una definición funcional de inmadurez podría incluir una necesidad excesiva de que otra gente interprete información para nosotros.

Ciertamente es posible argumentar que los malos lectores no son víctimas en absoluto sino culpables, condenados por una biología inferior a poseer sólo sombras de intelecto. Esto es de lo que trata la teoría de la curva de campana, la teoría evolucionaria, la teoría de la aristocracia social, la teoría de la eugenesia, la teoría política del Estado fuerte y algunos tipos de teología. Todas concuerdan en que la mayoría de nosotros somos inferiores, si no completamente peligrosos. La integridad de tales perspectivas teóricas --al menos por lo que respecta a la lectura-- sufrió un duro directo a la barbilla por parte del pueblo norteamericano. Aquí, la práctica democrática permitió que una generación revolucionaria aprendiera cómo leer. Aquellos a quienes se concedió la oportunidad tomaron ventaja de ello brillantemente.

10 Nombrar los sonidos, no las cosas

Entonces, ¿cómo se logró el asesinato de la capacidad de leer norteamericana? Se lo diré en un segundo, pero antes volvamos a la Grecia clásica, donde inicialmente se comprendió la formidable invención del alfabeto por los fenicios. Los fenicios tenían un lenguaje alfabético usado para llevar las cuentas, pero los griegos fueron los primeros en suponer correctamente que se podía liberar un poder revolucionario al trascender las meras listas, al usar el lenguaje escrito para el almacenamiento permanente de análisis, exhortación, visiones y otras cosas. Tras un período de experimentación los griegos propusieron una serie de letras para representar los sonidos de su lengua. Como los fenicios, reconocieron el valor de nombrar cada letra de forma distinta a su valor sonoro, como todo ser humano tiene un nombre distinto de su personalidad, como los números tienen nombres para hacer referencia a ellos.

¡Nombrar los sonidos y *no las cosas* era el gran paso! Mientras que el número de cosas que representar es imposiblemente grande, el número de sonidos está estrictamente limitado. En inglés, por ejemplo, la mayoría de la gente reconoce sólo cuarenta y cuatro. ✓

El problema, que una vez las familias norteamericanas resolvieron por sí mismas, es este: en el inglés se ha impuesto un alfabeto latino a una lengua germánica con múltiples préstamos no germánicos, y no encaja totalmente. Nuestros 44 sonidos se escriben de más de 400 formas diferentes. Eso suena horrible, pero en realidad en manos de incluso un profesor mediocre, sólo es molesto: en manos de uno bueno, un emocionante desafío. Realmente, el 85 por ciento del vasto surtido de palabras del inglés se puede leer sabiendo sólo 70 de los fonogramas. Un gran número de las irregularidades restantes sucede raras veces y se puede llegar a dominar a medida que se necesitan. Mientras tanto existe un completo arsenal de trucos mnemónicos como «si una *c* llevo a divisar, pondré una *e* antes de la *i*» para que los lectores superen las dificultades comunes. Hay diccionarios asequibles, máquinas de escribir con corrector ortográfico, ordenadores y otra tecnología fácilmente disponible hoy en día para preparar silenciosamente al temeroso, pero según mi experiencia, ese «temor» no está justificado ni es natural. En cambio, es engendrado. Llámelo buena práctica de negocios.

Además, comunicar abstracciones en lenguaje de imágenes es una sutileza que requiere más tiempo y adiestramiento para dominarla del que dispone la mayoría de nosotros. Los griegos podían ahora organizar conceptos ambiciosos de forma abstracta en lenguaje escrito, comunicándose de forma precisa unos con otros por encima del espacio y del tiempo más fácilmente que sus competidores.

De acuerdo con Mitford Mathews: ✓

El secreto de su avance fenomenal estaba en su concepción de la naturaleza de una palabra. Pensaron que las palabras eran sonidos o combinaciones de sonidos determinables y se atuvieron inexorablemente a la proposición básica de que la escritura, realizada correctamente, era una guía para el sonido: la lectura.

El aprendizaje de correspondencias de sonidos con imágenes llega por primera vez con un lenguaje alfabético. La competencia con todo el paquete de sonidos correspondientes a símbolos del alfabeto llega rápido. Tras eso se puede leer cualquier cosa e informarse después de su significado. El considerable vocabulario hablado que los niños traen a la escuela (entre 6000 y 10.000 palabras) se puede leer enseguida y ser entendido.

Cuando los romanos consiguieron el alfabeto a través de los etruscos perdieron los viejos nombres de las letras y así inventaron nuevos nombres haciéndolos más parecidos a los sonidos de las letras. Eso fue un error significativo que causa confusión en los lectores novatos incluso hoy. Mediante la conquista el alfabeto latino se difundió a las lenguas de Europa. La posterior mutación de Roma en la Iglesia Cristiana Universal hizo que el latín, el lenguaje de la liturgia eclesiástica, circulara por todas partes del antiguo imperio.

El alfabeto latino fue aplicado a la lengua inglesa por misioneros cristianos del siglo VII. Mientras se fundía con el inglés hablado estuvo lejos de hacer un ajuste perfecto. No había ninguna letra para representar ciertos sonidos. Los escribas tenían que ir a gatas para combinar letras y aproximar sonidos que no tenían letra correspondiente. Este proceso de asignación se complicó a lo largo de los siglos mediante repetidos préstamos de otras lenguas y por algunos desplazamientos masivos de sonidos cuyo intento de explicación ocupa aún a los eruditos.

Antes de la extensión de la imprenta en el siglo XVI, no poder leer no era algo grave. No había mucho que leer. El principal volumen disponible era la Biblia, de la que las autoridades religiosas leían trozos apropiados en voz alta durante el culto y en ocasiones ceremoniales. Los textos disponibles estaban en latín o griego, pero los persistentes intentos de facilitar traducciones constituían una práctica considerada con mucho potencial para el cisma. Una Biblia inglesa oficial, la Versión Autorizada del rey Jacobo, apareció en 1611, desplazando a todas las versiones competidoras en un golpe audaz que cambió el destino del pueblo.

Instantáneamente, la Biblia se transformó en libro de texto universal, que ofrecía visiones a la vez delicadas y poderosas, un vibrante reparto de personajes, brillante pirotecnica verbal y más para el más humilde bribón que pudiera leer. ¡Hablamos de un despertar revolucionario para la gente común! La Biblia era eso, gracias a la deslumbrante gama de modelos que facilitaba en las áreas de exégesis, drama, política, psicología, caracterización, además de las formidables habilidades de lectura necesarias para lidiar con la Biblia. Poco más de tres décadas después de esta traducción, el rey de Inglaterra fue depuesto y decapitado. La conexión fue directa. Nada volvería a ser lo mismo porque demasiados buenos lectores habían adquirido la proclividad a pensar por sí mismos.

El magnífico aumento de la imaginación y la voz que el excepcional catálogo de lenguaje e ideas de la Biblia hizo disponible despertó en la gente ordinaria un poderoso deseo *de leer* para leer el libro santo sin la mediación del sacerdote. Se hicieron agotadores esfuerzos para desalentar esto, pero la Revolución Puritana y el interregno de Cromwell hizo aumentar repentinamente el nivel cultural. En ninguna parte fue tan acelerado el proceso como en las colonias británicas de América del Norte, un lugar ya muy apartado de la voz del rey.

Surgió la tecnología de impresión. Como el ordenador en nuestra época, fue rápidamente incorporada en cada rincón de la vida diaria. Pero hubo aún frecuentes encarcelamientos, latigazos y confiscaciones por lectura sediciosa cuando la gente de importancia llegó a darse cuenta de lo peligrosa que podía ser la alfabetización.

La lectura ofrecía muchos placeres. Deseos de satisfacer la curiosidad sobre ese tipo llamado Shakespeare o de interesarse por las reflexiones de Lord Bacon o de John Locke no eran ahora difíciles de satisfacer. La ortografía y el diseño se hicieron consistentes. Antes de que pasara mucho tiempo, los precios de los libros bajaron. Toda esta actividad intensificó la presión sobre los individuos analfabetos para que se alfabetizaran. El resultado neto de la imprenta (y del protestantismo, que impulsó a los comunicadores a ir directamente a las Escrituras, eliminando el intermediario sacerdotal), estimuló la difusión de maestros ambulantes y pequeñas escuelas privadas y de la Iglesia. Surgió una profesión para satisfacer la demanda de una forma popular para entender qué usos dar a los libros, y de ello una demanda para entender muchas cosas.

11 El aula trituradora de carne

El primer hombre de escuela en desafiar lo que hoy se conoce como método fonético fue Friedrich Gedike, un discípulo de Rousseau, director de un conocido *Gymnasium* en Prusia. En 1791 publicó la primera cartilla de primera lectura de mirar y decir, *Un libro de lectura para niños sin abecé ni deletreo*. La idea era

eliminar el ejercicio repetitivo. Los niños aprenderían mediante dibujos siguiendo las sugerencias que el legendario místico y erudito Comenius estableció en su famoso *Orbis Pictus* de 1657.

Tras una breve difusión y tres ediciones, la moda se desvaneció por una razón excelente: a pesar de lo bien que suena en teoría, no funciona nada bien en la práctica (aunque se encuentran excepciones aquí y allá, y de forma bastante desesperante *parece* funcionar en los primeros años de primer y segundo curso). Poco después el poder de lectura rápidamente desarrollado en los niños adiestrados fonéticamente los hace capaces de reconocer en lo escrito su propio vocabulario hablado y oído, mientras que los lectores adiestrados en el método visual sólo pueden leer sin error las palabras que han memorizado como formas globales, sólo un puñado en comparación.

Este es terreno endemoniadamente complejo. La teoría de Gedike sostenía que cuando se asimilan y reconocen las palabras suficientes, el alumno *puede imaginarse por sí mismo* los setenta fonogramas de la lengua inglesa. Realmente esta es la única explicación creíble que *podría* explicar el bien conocido fenómeno de niños que aprenden por sí mismos a leer cómodamente sin el uso de ningún sistema en absoluto. No tengo ninguna duda de que los niños aprenden a leer ocasionalmente de esta forma. Sin embargo, si es cierto, ¿cómo explicamos el esperpéntico historial de la instrucción por palabras completas por más de siglo y medio en cada entorno escolar concebible?

Dinero, tiempo, atención y adultos atentos en abundancia, se ha dispuesto de todo para hacer que este método alternativo funcionara para enseñar la habilidad de lectura, sin embargo su historial en competencia con el anticuado sistema alfabético es horrendo. ¿Qué puede explicar esto?

Tengo una corazonada basada en una década de reflexión. Como todavía nadie se ha molestado en reunir un gran grupo de buenos lectores que hayan aprendido por sí mismos para preguntarles cómo sucedió, que mi corazonada sirva como hipótesis de trabajo para que usted medite sobre ello en su tiempo libre. Considere primero el problema del *tiempo*. Un niño promedio de cinco años puede dominar todos los setenta fonogramas en seis semanas. En ese punto puede leer prácticamente cualquier cosa fluidamente. ¿Puede *entender* todo? No, por supuesto. Pero tampoco se está interponiendo una barrera sintética a la comprensión mediante palabras de aspecto raro que tienen que ser memorizadas enteras. Paulo Freire enseñó a ignorantes *campesinos* sin tradición alguna de lectura a leer en treinta horas. Eran adultos, con diferentes motivaciones que los niños; pero cuando les mostró una frase y se dieron cuenta de que decía: «La tierra pertenece al Labrador», se engancharon. Ahí tiene usted astucia jesuita.

Volvamos a ese problema del tiempo. Hacia el final de cuarto curso, los alumnos adiestrados fonéticamente dominan unas 24.000 palabras. Los alumnos adiestrados con palabras completas han memorizado unas 1600 palabras y pueden adivinar con éxito unos miles más, pero también intentar adivinar *sin éxito* unos miles. Un influyente experto del campo de palabras completas ha llamado a la lectura «un juego de adivinación psicolingüístico» en que el lector no extrae la intención del escritor, sino que construye un significado por sí mismo.

Aunque existe un lado atractivo en esto que es ignorado por muchos críticos del lenguaje global (y yo me cuento entre estos), su valor no llega a compensar por el robo de precioso tiempo de lectura y práctica guiada. Mientras los niños del lenguaje global son mantenidos en un entorno de invernadero, protegidos de la competición lingüística, las cosas parecen idílicas, pero una vez mezclados con niños de edad similar adiestrados fonéticamente e invitados a aprovechar el tesoro intelectual encerrado en las palabras, el resultado no es tan bonito. O el niño deficiente tiene que retirarse del campo con un enorme sentimiento de inferioridad, o peor, tiene que avanzar agresivamente en el combate, afirmando que los libros están excesivamente valorados, que el pensamiento y el juicio son simplemente problemas de opinión. La tremenda verdad es que las circunstancias apenas nos dan el lujo de examinar la hipótesis de Gedike de que los niños son capaces de deducir las reglas del lenguaje de un puñado de palabras. La humillación hace carne picada de la mayoría antes de que se pueda unir al proceso de forma justa.

Así, la segunda corazonada que tengo es que donde el método de las palabras completas puede funcionar, si llega a funcionar, es en un entorno confortable y protegido sin gente alrededor que se ría burlescamente de

los muchos desgraciados errores que se tienen que hacer en el camino para llegar a ser un Colón del lenguaje. Pero, por si no se hubiera dado cuenta, las escuelas *no son* lugares seguros para que los jóvenes adivinen los significados de las cosas. Sólo un imbécil podría pretender que la escuela no es una olla a presión de psicodrama. Allí donde los niños son reunidos en grupos por obligación, pronto surge una jerarquía social en la que dominan la malicia, la burla, la intimidación del débil, la envidia y una completa gama de otras desagradables características, como aquel famoso estanque del molino de agua de Huxley, cuya tranquila superficie que refleja el follaje de otoño oculta un mundo subterráneo asesino cuya ley es comer o ser comido.

Supongo que eso suena melodramático, sin embargo treinta años en el aula y una década más como visitante en cientos de otras escuelas me han enseñado qué picadora de carne es la pacífica aula en realidad. Bill está preguntándose si le pegarán otra vez en el camino al comedor. Molly está paralizada de miedo a que la popular Jean haga ruidosa burla de sus dientes salidos. Ronald está clavando la punta de un lápiz afilado en el cuello de Herbert, que se sienta delante de él, mientras cuchichea que ya ajustará bien las cuentas a Herb si pone a Ron en aprietos con el profesor. Alan está disparando una tira de goma a Flo. Ralph está a punto de llamar a Leonard «basura de aparcamiento de remolques» por tricentésima vez en ese día, no completamente seguro de lo que significa, pero disfrutando la cara de angustia que se le pone a Leonard. Greta, la niña más bonita del aula, está comiéndose con los ojos a chicos más tímidos y luego ignorándolos como respuesta en cuanto provoca cualquier sonrisa esperanzada. Phil extorsiona poco a poco a Willie para obtener un dólar. Y la madre soltera de Mary acaba de recibir un aviso de desahucio.

Bienvenido a otro día en una aula ordenada y científica. La maestra puede tener una sonrisa afectada permanentemente pegada en su cara, pero el mundo que preside es terriblemente serio, un mal lugar para jugar juegos de adivinanzas psicolingüísticos que suponen jugarse el tipo ante los compañeros de clase mientras se derivan empíricamente las reglas del lenguaje. Un método para el que los errores son «encantadoras punzadas en la dirección correcta» puede llevar a algo en el cara a cara o en el entorno de un hogar cariñoso, pero es dinámicamente inadecuado para la fragua de la escolarización obligatoria.

12 El maestro ignorante

Tras Gedike, el siguiente innovador que dio con un plan de lectura fue Jean Joseph Jacotot, un gran genio, muy mal comprendido. Profesor de literatura a los diecinueve años, Jacotot descubrió un método para enseñar a no hablantes del francés la lengua francesa sin comenzar con libros elementales, sino con el *Telémaco* de Fénelon. Jacotot leía en voz alta lentamente mientras los alumnos seguían su lectura en una versión bilingüe: en su propia lengua materna y en el francés de Fénelon hablado. Después se repetía el proceso. Tras la lectura en grupo, cada alumno individualmente desmontaba todo el libro en partes, en partes más pequeñas, en párrafos, en frases, en palabras y finalmente en letras y sonidos. Esto seguía el modelo de los científicos que se creía «natural», comenzar por el todo y reducirlo a elementos cada vez más pequeños.

Jacotot tiene una reputación como gurú del método de palabras completas, pero cualquier parecido del método contemporáneo de lectura en palabras completas con el de Jacotot es ilusión. Su método desplaza mayormente el peso del análisis de los hombros del profesor al alumno. Las trampas de la incompetencia holística están ausentes de forma notable. El castigo por el fracaso en su clase era la denegación del avance. Todo el mundo tenía éxito en el sistema de Jacotot, pero por otro lado, sus alumnos estaban altamente motivados, eran voluntarios autoseleccionados, todos de edad universitaria.

De Jacotot obtuvimos la idea de que cualquiera puede enseñar cualquier cosa. El suyo era el concepto del maestro ignorante. No debería sorprender a nadie que las ideas de Jacotot interesaran a los prusianos, que trajeron su sistema a Alemania y lo modificaron para niños pequeños. Para ellos, sin embargo, un *libro* les parecía un punto de partida demasiado poco práctico, quizás una *frase* sería mejor o una *única* palabra. Finalmente se decidieron por lo último. ¿Fue este el origen de la enseñanza por palabras completas que finalmente asestó un directo en el cuerpo a la capacidad de leer norteamericana?

La respuesta es un NO cualificado. En el método alemán de «palabras normales» la palabra completa no era algo que ser memorizado, sino una muestra de lenguaje que ser analizada en sílabas. La palabra individual

era un tímido vehículo para aprender las letras. Una vez los sonidos de las letras eran conocidos, la enseñanza de la lectura procedía tradicionalmente. En gran medida, este es el método que mi madre alemana utilizó con mi hermana y conmigo para enseñarnos a leer fluidamente antes de que pasáramos alguna vez por primer curso.

13 Frank tenía un perro: su nombre era Spot

Dos bichos entran ahora a formar parte de la poción de la lectura en las personas de Horace Mann y su segunda esposa, Mary Peabody. Hay aquí materia prima para una gran novela de intriga: a principios de los años 30 del siglo XIX, un pastor de Hartford, Thomas Gallaudet, inventó un método de lectura a primera vista, de mirar y decir, para usar con los sordos. Como Jacotot, Gallaudet era un hombre de fuerza personal y originalidad inusuales. Sirvió como director en el asilo para educación de los sordomudos de Hartford. Se creía que los sordomudos no podían aprender un sistema de lectura de sonidos, y por tanto Gallaudet concibió un vocabulario de lectura a primera vista de cincuenta palabras completas que enseñaba mediante dibujos. Entonces sus alumnos sordos aprendían un alfabeto manual que les permitía indicar letras con sus dedos y comunicarse con otros.

Incluso viendo el daño que causó involuntariamente, es difícil no quedar impresionado por Gallaudet. En el sistema de Gallaudet, la escritura como un registro simbólico de *sonidos* fue convertida en un registro simbólico de *dibujos*. ¡Gallaudet había reinventado el inglés como babilonio antiguo! Uno de sus antiguos profesores, William Woodbridge, entonces editor de los *American Annals of Education*, recibió una larga y detallada carta en la que Gallaudet describía su método de tarjetas de vocabulario y pedía que la educación fuera vista como una ciencia como la química: «La mente, como la materia, puede ser sometida a experimentación». Se podían aprender de memoria cincuenta palabras *antes* de introducir el alfabeto. Eliminando el «aburrido y tedioso» método normal, un gran interés «había [sido] despertado en la mente del pequeño estudiante».

Históricamente, tres temas importantes van juntos aquí: 1) que el aprendizaje debería ser científico y los lugares de aprendizaje un laboratorio; 2) que las palabras tienen que ser aprendidas ideográficamente; 3) que aliviar el aburrimiento y el tedio debería ser un objetivo importante de la pedagogía. Cada premisa fue pronto llevada al extremo. La institucionalización de estos temas requeriría finalmente una vasta burocracia para hacerlos cumplir. Pero todo esto queda para el futuro.

Gallaudet había adoptado el punto de vista de un sordomudo que tenía que abrirse paso sin ayuda desde el sonido al lenguaje hablado. Es instructivo el análisis de Samuel Blumenfeld acerca de lo que está equivocado en esto:

Ello llevó a serias confusiones en el pensamiento de Gallaudet respecto a dos procesos muy diferentes: el de aprender a hablar el propio lenguaje nativo y el de aprender a leerlo. Al enseñar a los sordos a aprender a leer por la vista también les estaba enseñando lenguaje por la vista por primera vez. Pasaban por dos procesos de aprendizaje, no por uno. Pero un niño normal llegaba ya a la escuela con el conocimiento de algunos miles de palabras en su vocabulario hablado, con un desarrollo intelectual mucho mayor que el sentido del oído le ha proporcionado. Al aprender a leer no era necesario enseñarle lo que ya sabía, repetir el proceso de aprender a hablar. El niño normal no aprendía su lengua al aprender a leer. Aprendía a leer como ayuda para extender su uso de la lengua.

En 1830 Gallaudet publicó *The Child's Picture Defining and Reading Book*, un libro para niños con oído normal, que intentaba generalizar su método para todos. En su prefacio, el libro pone por escrito por primera vez los protocolos básicos del método de palabras completas. Las palabras serán enseñadas como representaciones de objetos e ideas, no como sonidos representados por letras.

El que controla el lenguaje controla la mente pública, un concepto bien comprendido por Platón. Verdaderamente la manipulación del lenguaje era el centro del currículum en los colegios de Roma, en las academias jesuitas y en las escuelas privadas mantenidas para niños de las clases influyentes. Era una parte importante del texto de Maquiavelo. Originó las modernas artes y ciencias de publicidad y relaciones

públicas. El método de palabras completas, derivado y empleado honradamente por hombres como Gallaudet, era a la vez una herramienta para ser usada por cualquier régimen o grupo de interés para *limitar* el crecimiento del intelecto.

La cartilla de lectura de Gallaudet, perdida para la historia, se publicó en 1836. Un año después, se inauguró el Comité Escolar de Boston bajo la dirección de Horace Mann. Aunque no han sobrevivido copias de la cartilla nos dice Blumenfeld: «De otra fuente sabemos que su primera línea era: *Frank tenía un perro: su nombre era Spot*». El 2 de agosto de 1836 la cartilla de Gallaudet fue adoptada por el Comité de la Escuela Primaria de Boston de forma experimental. Un año después se emitió un informe declarando el método un éxito sobre la base de la *velocidad de aprendizaje* cuando se comparaba con el sistema alfabético, y de que daba un «tono agradable» al aula al eliminar «el viejo modo ininteligible y fastidioso de enseñar ciertos signos arbitrarios, o letras, mediante ciertos sonidos arbitrarios».

Un vocabulario visual es más rápido de aprender que las letras y fonogramas, pero la ganancia es un caballo de Troya: sólo después de transcurridos varios años la dificultad del lector visual para aprender palabras de fuentes exteriores comienzan a ser evidentes. Por ese tiempo las condiciones hechas apremiantes por la situación social del aula y las demandas del mundo en general se combinan para hacer difícil volver sobre el terreno perdido.

Mann apoyó la cartilla de Gallaudet en su *Segundo Informe Anual* (1838). Su aprobación, la fama general de Gallaudet y la adulación pública, informes erróneos que circulaban en la época acerca de que la poderosa Prusia estaba usando un sistema de palabras completas, y posiblemente la perspectiva de fama y un poco de provecho, hicieron que la propia mujer de Mann, Mary Tyler Peabody --cuyos nombres de familia estaban conectados a una red de poderosas familias por toda la costa Este-- escribiera una cartilla del método de palabras completas. La familia Mann fue sólo una de un montón de voces influyentes que se levantaron contra las enseñanzas tradicionales de lectura en la nación más instruida de la Tierra. En los *Annals of Education* de Woodbridge se dirigía una tamborrada continua contra el deletreo y el método alfabético.

En la época del asunto Gallaudet, los Mann estaban bajo la influencia de la frenología, una escuela de la psicología en la actualidad sumergida y creación de un médico alemán [Franz Joseph Gall]. Franz Joseph Gall, al trabajar con dementes, se había convencido de haber localizado el emplazamiento físico de los rasgos de la personalidad como amor, benevolencia, codicia y muchos más. ¡Podía facilitar un mapa de sus posiciones dentro del cráneo! Estas facultades señalaban su presencia, decía Gall, al hacer protuberancias en la parte exterior visible del cráneo. El significado de esto para el futuro de la lectura es que entre las afirmaciones de Gall estaba que demasiada lectura causa demencia. Los Mann estaban de acuerdo.

Uno de los convertidos por Gall era un abogado escocés llamado George Combe. El 8 de octubre de 1838, Mann escribió en su diario que había conocido «al autor de ese libro extraordinario, *The Constitution of Man*, cuyas doctrinas operarán el mismo cambio en la ciencia metafísica que Lord Bacon operó en la ciencia natural». El libro era de Combe. De repente el proyecto de Mann para degradar la lectura adquirió un fundamento psicológico que acompañar a los fundamentos políticos, sociales, económicos y religiosos que ya poseía. A diferencia de otros argumentos contra la ilustración de la gente corriente --todos los cuales invocaban una u otra forma de interés de clase-- lo que ofrecía la frenología psicológica era un argumento científico basado en los supuestos mejores intereses del niño. Así cayó una potente arma en manos de la pedagogía que no sería derrotada hasta que la frenología quedó desacreditada. Si una psicología no podía convencer, otra podría. Al parecer eludir cualquier argumento de interés especial, el argumento científico abordó el problema de quién debería aprender y qué debería aprender fuera de la esfera de la política de partido y dentro de un reino más elevado de altruismo.

Mientras tanto, Combe ayudaba a Mann a organizar su gran gira por Europa de 1843, que iba a resultar en el explosivo *Séptimo Informe* para el Comité Escolar de Boston de 1844 (¡el *Sexto Informe* había sido una petición para frenologizar las aulas!). Este nuevo informe decía: «Estoy convencido de que nuestro mayor error al enseñar a leer a nuestros hijos está en comenzar por el alfabeto». Mann intentaba entregar los niños de Massachusetts al sistema jeroglífico de Gallaudet. El resultado fue una protesta de los maestros de

Boston, una batalla que siguió en la prensa pública durante muchos meses culminando (por parte de los maestros) en este familiar lamento:

La educación es una gran preocupación. A menudo ha sido manipulada por vanos teóricos. Ha sufrido la insensatez y la engañosa sabiduría de sus traicioneros amigos. Y apenas conocemos quiénes la han dañado más. Nuestra convicción es que tiene mucho más que esperar de la sabiduría acumulada y común prudencia de la comunidad que de las sugerencias del individuo. Locke la dañó con sus teorías, así como Rousseau y Milton. Todos sus planes eran demasiado espléndidos para ser verdad. Tiene que hacerse avanzar por las concepciones, sin elevarse por encima de las nubes, ni arrastrarse por tierra, sino por aquellas mejoras simples, graduales, productivas, de sentido común, lo que el uso puede estimular y la experiencia sugerir. Estamos a favor del avance, siempre que sea hacia la utilidad [...]

Nos gusta el secretario pero odiamos sus teorías. Obstruyen el camino para una educación sustancial. Es imposible para una mente sensata no odiarlas.

14 La pedagogía de la alfabetización

Entre la muerte de Mann y las grandes olas de inmigración italiana tras los años 70 del siglo XIX, el país parecía contento con los libros de lectura de McGuffey, los libros de ortografía de Webster, *Pilgrim's Progress*, la *Biblia* y el familiar método alfabético para descifrar el código de sonidos. Pero comenzando hacia 1880 con la publicación de *Supplementary Reading for Primary Schools* de Francis W. Parker (y sus *Talks on Pedagogics*, de 1883) se montó un nuevo ataque a la lectura.

Parker era un ruidoso, afable y extravagante maestro con poca formación académica, un hombre obligado a dimitir como director de una escuela de maestros de Chicago en 1899 por razones no completamente honorables. Poco después, a la edad de sesenta y dos años, fue de repente seleccionado para estar al frente de la School of Education en la nueva Universidad de Rockefeller en Chicago, una universidad modelada al modo de los grandes establecimientos de investigación alemanes como Heidelberg, Berlín y Leipzig.

Como supervisor de las escuelas de Boston en un puesto anterior, Parker había afirmado audazmente que aprender a leer era aprender un vocabulario que puede ser instantáneamente recordado como ideas cuando se encuentran ciertos indicadores simbólicos. Las palabras se aprenden, decía, por actos repetidos de asociación de la palabra con la idea que representa.

Parker inició el famoso Movimiento Quincy, el punto de inicio más reconocible de la escolarización progresista. Su reputación se apoyaba en cuatro ideas: 1) *actividades en grupo* en las que el individuo es sumergido en favor de lo colectivo; 2) *énfasis en los milagros de la ciencia (en tanto que opuestos a los estudios clásicos tradicionales* de historia, filosofía, literatura); 3) *enseñanza informal* en la que el profesor y estudiante visten informalmente, se llaman uno a otro por los nombres de pila, tratan todas las prioridades muy flexiblemente, etc.; 4) *eliminación de la disciplina severa* como psicológicamente dañina para los niños. No se hacía hincapié en la lectura en las escuelas Parker.

El trabajo de Parker y el de otros activistas contrarios a la lectura recibieron un enorme empujón en 1885 de alguien del núcleo creciente de nuevos «psicólogos» de Norteamérica que habían estudiado con Wilhelm Wundt en Leipzig. James McKeen Cattell anunció audazmente que había probado, usando el taquistoscopio, *que leemos palabras completas y no letras*. La apasionada ambición de Cattell resuena en su grito de triunfo:

Estos resultados son lo bastante importantes para demostrar que están equivocados los que sostienen con Kant que la psicología nunca podrá llegar a ser una ciencia exacta.

Hasta 1965 nadie se molestó en comprobar el famoso experimento de Cattell con el taquistoscopio. Cuando lo hicieron, se encontró que Cattell estaba absolutamente equivocado. La gente lee letras, no palabras.

El más feroz abogado de la terapia de la palabra completa llegó de fuera del círculo del Colegio de Maestros de Columbia: su nombre era Edward Burke Huey, y su mentor era G. Stanley Hall. En 1908 publicaron un

libro influyente, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, que diseñó la revolución anunciando los beneficios que llegarían para la nueva industria de publicación de libros educativos. La edición era un negocio que apenas comenzaba a cosechar fantásticos beneficios de contratos con las nuevas escuelas factoría. La gestión centralizada estaba demostrando ser una mina de oro para afortunados contratistas de libros en las grandes ciudades. El mensaje era este: «Se debería enseñar a los niños a leer inglés como si fuera chino: ideográficamente».

Huey fue aún más explícito: dijo que *los niños aprendían a leer demasiado bien y demasiado temprano y que eso era malo para ellos*:

No debe, leyendo formas gramáticas y lógicas adultas, iniciar ejercicios en hábitos mentales que violarán su niñez.

Como explica Blumenfeld (a quien debo mucha de la investigación citada aquí), Huey preparó una nueva justificación basada en la evolución darwiniana para deshacerse del sistema alfabético:

La historia del lenguaje, en que la escritura en imágenes fue largo tiempo el principal medio de comunicación escrita, tiene aquí abundantes sugerencias para los diseñadores del nuevo programa de primaria. No es por mera perversidad que el niño dibuja con tiza o graba sus recuerdos en un libro y en el pupitre [...] Hay aquí una correspondencia, si no una directa recapitulación de la vida de la raza; y debemos al niño el alentar su vida lo mejor posible en este estadio pictográfico [...]

15 Dick y Jane

Como muchos antes que él, Huey pasó por alto la brillante visión griega de que *leer* y *comprender* son dos cosas diferentes. La buena lectura es el desciframiento fluido y sin esfuerzo del código de símbolos de sonidos que pone la comprensión al fácil alcance. La comprensión es la traducción de ese código en significado.

Para muchas personas es un error natural y bastante inofensivo. Como leen para entender el significado, el paso de descifrado del código es olvidado. Olvidado, esto es, por los que leen bien. Para los otros, la baja autoestima y la desesperación engendrada por el progreso vacilante *en descodificar sonidos* pone en juego una cadena fatal de circunstancias que pone en peligro la relación con la palabra impresa por mucho tiempo, a veces echándola a perder para siempre. Si descodificar es un esfuerzo penoso, repleto de errores frustrantes, se llega finalmente a un punto en que el lector dice, de hecho, *al diablo con ello*.

En la práctica de la palabra completa se oculta otro elemento de filosofía peligrosa, la idea de que un fragmento de escritura es sólo una naranja que se exprime para extraer algo llamado significado, algunos bits de datos. El puro lujo de poner tu mente en contacto con las mayores mentes de la historia a través del tiempo y el espacio, *sintiendo* el ritmo de su pensamiento, los saltos y las retiradas, la ordenación de la evidencia, la mezcla de humor o belleza de observación y muchos más atributos del poder y valor que posee el lenguaje, tiene algo en común con ser entrenado por Bill Wash en fútbol americano o por Toscanini en dirección de orquesta. *Cómo* decían lo que decían esos hombres es tan importante como traducir sus palabras a las nuestras. La música del lenguaje es de lo que trata la poesía y gran parte de la retórica, siendo el significado literal a menudo secundario. El discurso convincente depende de esta comprensión.

En 1920 el método global se estaba usando en las escuelas progresistas de nueva ola. En 1927, otro profesor en el Colegio de Maestros de Columbia, Arthur Gates, puso el fundamento para su propia fortuna personal al escribir un libro titulado *The Improvement of Reading*, que pretendía reunir treinta y un estudios que demostraban que la lectura visual era superior a la fonética. Todos esos estudios son en el mejor caso triviales o muy ambiguos y a veces, en una práctica ampliamente encontrada en toda la investigación superior sobre educación en Norteamérica, Gates simplemente saca las conclusiones que quiere de hechos que claramente llevan a otra parte.

Pero su logro principal es una comparación de alumnos sordos de primer curso adiestrados en el método de palabras completas con alumnos de Detroit de primer curso. Las puntuaciones de ambos grupos eran casi idénticas, lo que hizo que Gates declarara esto una demostración de lo más convincente. Sin embargo era bien conocido durante casi un siglo que los niños sordos enseñados con un método creado expresamente para niños sordos sólo ganan una ventaja temporal que desaparece rápidamente. A pesar de esta señal de aviso Gates dijo que era una «prueba concluyente» *de que ¡los niños normales enseñados de esta forma mejorarían aún más deprisa!*

Poco después de la publicación del libro, se encomendó a Arthur Gates la tarea de escribir la serie básica de libros de lectura de Macmillan, un puro salto al método de la palabra completa a cargo del editor escolar más prestigioso de todos. Macmillan era una empresa con contactos de largo alcance capaces de mejorar la carrera de un autor. En 1931 Gates contribuyó al crecimiento de una nueva industria de lectura al escribir un artículo para la revista *Parents, New Ways of Teaching Reading*. Se dijo a los padres que abandonaran cualquier lealtad residual que pudieran tener al estéril y viejo método formal y adoptaran el nuevo como verdaderos creyentes. Un artículo posterior de un asociado de Gates estaba adaptado expresamente para «aquellos padres preocupados porque los niños no conocen sus letras». Explicaba que «el planteamiento moderno de la lectura» eliminaba el aburrimiento del descifrado del código.

Tras ver de dónde soplaba el viento, Scott Foresman, el gran editor escolar, ordenó una revisión de sus libros básicos de lectura Elson diseñados según el método tradicional, una serie que había vendido 50 millones de ejemplares hasta esa fecha. Para encabezar el impresionante proyecto, el editor trajo a William S. Gray, decano del College of Education de la Universidad de Chicago, para escribir sus libros de lectura de método global completamente nuevos de preescolar y primer curso, una serie que marcaba el debut de dos pequeños norteamericanos que convertirían millones de mentes en serrín durante su larga estancia en aulas escolares. Sus nombres eran Dick y Jane. Después de Gates y Gray, la mayoría de los principales editores se adhirió con otra serie basada en el método global, y en palabras de Rudolf Flesch, «heredaron el reino de la educación norteamericana» con sus sustanciosos derechos de autor. Blumenfeld hace un gran servicio al estudioso del sistema educativo norteamericano cuando compara este *Dick and Jane* de 1930 con su sucesor de 1951:

«En 1930, el libro de primera lectura preescolar *Dick and Jane* enseñaba 68 signos de palabras en 39 páginas de texto de cuento, con una ilustración por página, un total de 565 palabras y una guía del profesor de 87 páginas. En 1951 el mismo libro se expandió a 172 páginas con 184 ilustraciones, un total de 2603 palabras y una guía de 182 páginas ¡para enseñar un vocabulario visual de sólo 58 palabras!». Sin reconocer ningún problema, el editor se protegía a sí mismo de este sistema y el público general, sin saber bastante por qué, estaba comenzando a mirar a sus escuelas con inquietud.

En 1951 todos los sistemas de la escuela pública estaban abandonando la fonética y se subían al carro de la lectura global. Del gran número de negados para la lectura listos para comenzar a destrozarse las escuelas que los atormentaban, se engendró una gigantesca industria de terapia lectora, una nueva industria totalmente en manos de las mismas universidades que con una mano habían escrito los nuevos textos elementales de lectura y con la otra enseñaban a una generación de nuevos profesores sobre las maravillas del método de palabras completas.

La silenciosa evidencia de que Scott Foresman no estaba simplemente exultante, sino que intentaba activamente proteger sus ahorros en *Dick and Jane*, era su sagaz multiplicación de palabras que se pretendía enseñar. En 1930 la palabra *look* se repetía 8 veces; en 1951, 110 veces; en la primera versión *oh* se repite 12 veces, y en la última 138 veces; en la primera *see* tiene 27 repeticiones, y en la segunda, 176. ✓

El legendario autor de libros para niños, el Dr. Seuss, creador de una serie de *best sellers* que usaban un vocabulario «científico» controlado y suministrado por el editor, demostró su propia conciencia de lo absurdo de todo esto en una entrevista concedida en 1981:

Lo hice para una editorial de libros de texto y me enviaron una lista de palabras. Esto se debía a la revuelta de Dewey en los años veinte, en que abandonaron la lectura fonética y fueron al reconocimiento de palabras

como si se leyera un pictograma chino en vez de combinar sonidos de letras diferentes. Creo que matar el método fonético fue una de las principales causas de analfabetismo en el país.

De alguna forma habían calculado que un niño sano a la edad de cuatro años sólo podía aprender esa cantidad de palabras en una semana. Por eso había doscientas veintitrés palabras para usar en este libro. Leí la lista tres veces y casi me volví loco. Me dije: «Lo leeré otra vez y si puedo encontrar dos palabras que rimen, ese será el título de mi libro». Encontré *cat* y *hat* y dije, el título de mi libro será *The Cat in the Hat*.

Durante los cuarenta y un meses que comenzaron en enero de 1929 y que acabaron en junio de 1932, hubo ochenta y ocho artículos escritos en varias revistas pedagógicas sobre el tema de dificultades de lectura y enseñanza terapéutica. En los cuarenta y un meses que comenzaron en julio de 1935 y que acabaron en diciembre de 1938, el número subió casi un 200 por ciento hasta 239. Los primeros efectos de la victoria total de la filosofía de lectura por palabras completas fueron presentados en las revistas académicas igual que si el Sansón de Norteamérica, antes poderoso lector, hubiera sido conducido sin ojos a Gaza, [a la noria] con el resto de los esclavos.

15 Dick y Jane

Como muchos antes que él, Huey pasó por alto la brillante visión griega de que *leer* y *comprender* son dos cosas diferentes. La buena lectura es el desciframiento fluido y sin esfuerzo del código de símbolos de sonidos que pone la comprensión al fácil alcance. La comprensión es la traducción de ese código en significado.

Para muchas personas es un error natural y bastante inofensivo. Como leen para entender el significado, el paso de descifrado del código es olvidado. Olvidado, esto es, por los que leen bien. Para los otros, la baja autoestima y la desesperación engendrada por el progreso vacilante *en descodificar sonidos* pone en juego una cadena fatal de circunstancias que pone en peligro la relación con la palabra impresa por mucho tiempo, a veces echándola a perder para siempre. Si descodificar es un esfuerzo penoso, repleto de errores frustrantes, se llega finalmente a un punto en que el lector dice, de hecho, *al diablo con ello*.

En la práctica de la palabra completa se oculta otro elemento de filosofía peligrosa, la idea de que un fragmento de escritura es sólo una naranja que se exprime para extraer algo llamado significado, algunos bits de datos. El puro lujo de poner tu mente en contacto con las mayores mentes de la historia a través del tiempo y el espacio, *sintiendo* el ritmo de su pensamiento, los saltos y las retiradas, la ordenación de la evidencia, la mezcla de humor o belleza de observación y muchos más atributos del poder y valor que posee el lenguaje, tiene algo en común con ser entrenado por Bill Wash en fútbol americano o por Toscanini en dirección de orquesta. *Cómo* decían lo que decían esos hombres es tan importante como traducir sus palabras a las nuestras. La música del lenguaje es de lo que trata la poesía y gran parte de la retórica, siendo el significado literal a menudo secundario. El discurso convincente depende de esta comprensión.

En 1920 el método global se estaba usando en las escuelas progresistas de nueva ola. En 1927, otro profesor en el Colegio de Maestros de Columbia, Arthur Gates, puso el fundamento para su propia fortuna personal al escribir un libro titulado *The Improvement of Reading*, que pretendía reunir treinta y un estudios que demostraban que la lectura visual era superior a la fonética. Todos esos estudios son en el mejor caso triviales o muy ambiguos y a veces, en una práctica ampliamente encontrada en toda la investigación superior sobre educación en Norteamérica, Gates simplemente saca las conclusiones que quiere de hechos que claramente llevan a otra parte.

Pero su logro principal es una comparación de alumnos sordos de primer curso adiestrados en el método de palabras completas con alumnos de Detroit de primer curso. Las puntuaciones de ambos grupos eran casi idénticas, lo que hizo que Gates declarara esto una demostración de lo más convincente. Sin embargo era bien conocido durante casi un siglo que los niños sordos enseñados con un método creado expresamente para niños sordos sólo ganan una ventaja temporal que desaparece rápidamente. A pesar de esta señal de aviso Gates dijo que era una «prueba concluyente» *de que ¡los niños normales enseñados de esta forma mejorarían aún más deprisa!*

Poco después de la publicación del libro, se encomendó a Arthur Gates la tarea de escribir la serie básica de libros de lectura de Macmillan, un puro salto al método de la palabra completa a cargo del editor escolar más prestigioso de todos. Macmillan era una empresa con contactos de largo alcance capaces de mejorar la carrera de un autor. En 1931 Gates contribuyó al crecimiento de una nueva industria de lectura al escribir un artículo para la revista *Parents, New Ways of Teaching Reading*. Se dijo a los padres que abandonaran cualquier lealtad residual que pudieran tener al estéril y viejo método formal y adoptaran el nuevo como verdaderos creyentes. Un artículo posterior de un asociado de Gates estaba adaptado expresamente para «aquellos padres preocupados porque los niños no conocen sus letras». Explicaba que «el planteamiento moderno de la lectura» eliminaba el aburrimiento del descifrado del código.

Tras ver de dónde soplaba el viento, Scott Foresman, el gran editor escolar, ordenó una revisión de sus libros básicos de lectura Elson diseñados según el método tradicional, una serie que había vendido 50 millones de ejemplares hasta esa fecha. Para encabezar el impresionante proyecto, el editor trajo a William S. Gray, decano del College of Education de la Universidad de Chicago, para escribir sus libros de lectura de método global completamente nuevos de preescolar y primer curso, una serie que marcaba el debut de dos pequeños norteamericanos que convertirían millones de mentes en serrín durante su larga estancia en aulas escolares. Sus nombres eran Dick y Jane. Después de Gates y Gray, la mayoría de los principales editores se adhirió con otra serie basada en el método global, y en palabras de Rudolf Flesch, «heredaron el reino de la educación norteamericana» con sus sustanciosos derechos de autor. Blumenfeld hace un gran servicio al estudioso del sistema educativo norteamericano cuando compara este *Dick and Jane* de 1930 con su sucesor de 1951:

«En 1930, el libro de primera lectura preescolar *Dick and Jane* enseñaba 68 signos de palabras en 39 páginas de texto de cuento, con una ilustración por página, un total de 565 palabras y una guía del profesor de 87 páginas. En 1951 el mismo libro se expandió a 172 páginas con 184 ilustraciones, un total de 2603 palabras y una guía de 182 páginas ¡para enseñar un vocabulario visual de sólo 58 palabras!». Sin reconocer ningún problema, el editor se protegía a sí mismo de este sistema y el público general, sin saber bastante por qué, estaba comenzando a mirar a sus escuelas con inquietud.

En 1951 todos los sistemas de la escuela pública estaban abandonando la fonética y se subían al carro de la lectura global. Del gran número de negados para la lectura listos para comenzar a destrozarse las escuelas que los atormentaban, se engendró una gigantesca industria de terapia lectora, una nueva industria totalmente en manos de las mismas universidades que con una mano habían escrito los nuevos textos elementales de lectura y con la otra enseñaban a una generación de nuevos profesores sobre las maravillas del método de palabras completas.

La silenciosa evidencia de que Scott Foresman no estaba simplemente exultante, sino que intentaba activamente proteger sus ahorros en *Dick and Jane*, era su sagaz multiplicación de palabras que se pretendía enseñar. En 1930 la palabra *look* se repetía 8 veces; en 1951, 110 veces; en la primera versión *oh* se repite 12 veces, y en la última 138 veces; en la primera *see* tiene 27 repeticiones, y en la segunda, 176. ✓

El legendario autor de libros para niños, el Dr. Seuss, creador de una serie de *best sellers* que usaban un vocabulario «científico» controlado y suministrado por el editor, demostró su propia conciencia de lo absurdo de todo esto en una entrevista concedida en 1981:

Lo hice para una editorial de libros de texto y me enviaron una lista de palabras. Esto se debía a la revuelta de Dewey en los años veinte, en que abandonaron la lectura fonética y fueron al reconocimiento de palabras como si se leyera un pictograma chino en vez de combinar sonidos de letras diferentes. Creo que matar el método fonético fue una de las principales causas de analfabetismo en el país.

De alguna forma habían calculado que un niño sano a la edad de cuatro años sólo podía aprender esa cantidad de palabras en una semana. Por eso había doscientas veintitrés palabras para usar en este libro. Leí la lista tres veces y casi me volví loco. Me dije: «Lo leeré otra vez y si puedo encontrar dos palabras que rimen, ese será el título de mi libro». Encontré *cat* y *hat* y dije, el título de mi libro será *The Cat in the Hat*.

Durante los cuarenta y un meses que comenzaron en enero de 1929 y que acabaron en junio de 1932, hubo ochenta y ocho artículos escritos en varias revistas pedagógicas sobre el tema de dificultades de lectura y enseñanza terapéutica. En los cuarenta y un meses que comenzaron en julio de 1935 y que acabaron en diciembre de 1938, el número subió casi un 200 por ciento hasta 239. Los primeros efectos de la victoria total de la filosofía de lectura por palabras completas fueron presentados en las revistas académicas igual que si el Sansón de Norteamérica, antes poderoso lector, hubiera sido conducido sin ojos a Gaza, [a la noria] con el resto de los esclavos.

Capítulo 4 Creo que lo dejo

La cara del maestro se pone blanca, luego roja. Su boca se tensa y se abre y la saliva vuela por todas partes...

--¿Que haré, muchachos?

--Azotar al chico, señor.

--¿Hasta cuándo?

--Hasta que brote la sangre, señor.

FRANK

MCCOURT,

Angela's

Ashes

Escrito sobre las escuelas de Irlanda tal como eran en los años 40

1 Wadleigh, la escuela de la muerte

UN día, tras gastar casi mi vida entera en un edificio escolar como estudiante y profesor, lo abandoné. Pero no antes de que viera algunas cosas que usted debería saber. McCourt tiene razón, la saliva vuela por todas partes en el aula y en la escuela, los niños se burlan de nosotros por ello. El olor de la saliva. Lo había olvidado hasta que volví como profesor. Deje de lado el aspecto cósmico y vuelva otra vez conmigo a la escuela. Véala desde dentro con ojos adultos.

En mi primer día de vuelta a la escuela fui contratado para hacer una sustitución en un lugar horrible, la escuela secundaria *junior* de Wadleigh, apodada «la escuela de la muerte» por los habituales de la West End Tavern cerca de Columbia. Jean Stapleton (la esposa [en la ficción televisiva] de Archie Bunker, Edith) había ido allí de joven; también Anaïs Nin, celebrada autora de diarios y escritora erótica. Alguna revolución de palacio mucho antes de que llegara allí había cambiado la naturaleza de esta escuela, de un serio y respetable calabozo victoriano en algo indescriptible. Durante mi debut como profesor en Wadleigh fui atacado por un alumno decidido a golpearme los sesos con una silla.

Wadleigh estaba a tres bloques de aquel tristemente célebre rincón de la calle 110 de Harlem que hizo famoso un *best seller* de la época, *New York Confidential*, que lo llamó «el cruce más peligroso de Norteamérica». Menciono el peligro como telón de fondo de mi debut como profesor porque aquella temporada había dos tipos de peligro en el aire: uno, falso como mi licencia de profesor, era la «crisis de los misiles de Cuba»; el otro, demasiado auténtico, era una dificultad sin solución posible, un brebaje mortal compuesto por mil doscientos adolescentes negros acorralados en un oscuro montón de ladrillos seis horas al día, con una plantilla de guardias blancos mal llamada «profesorado» atendiendo a las torres de focos y a los puestos de ametralladoras. Este profesorado se encargaba de infundir algo llamado «currículum» en los reclusos, un caldo tan fino que Wadleigh podría haber sido más bien un hogar para deficientes mentales que un lugar de educación.

Mi único motivo para estar allí era una búsqueda personal. Estaba haciendo novillos de mi trabajo real como escritor de anuncios en la avenida Madison para vender cigarrillos y crema de afeitar, el trabajo de los sueños para un chico de un club de estudiantes. Ni un solo día sin Martini y Beefeater, entonces el trago favorito del publicista, ni una mañana sin dolor de cabeza, ni un solo logro profesional que valiera la pena. No era precisamente un moralista por aquellos días, pero tampoco un idiota. Pensamientos de un futuro hecho de escribir cincuenta palabras o así a la semana, borracho cada día, con sensación de búsqueda cada noche, habían comenzado a ponerme nervioso. Mientras estaba sentando un fin de semana sin hacer nada en el barrio oeste decidí ver cómo era enseñar en una escuela.

Entonces Harlem era un lugar inefable, donde los blancos que estaban a la moda participaban en aquellos últimos breves momentos antes de que estallaran los fuegos y disturbios de los 60. Blancos y negros aún fingían que era el mismo Harlem a la última de los años de la Segunda Guerra Mundial, pero una nueva conciencia estaba surgiendo entre los adolescentes. Quizás a mamá le habían vendido la moto sobre el porvenir más brillante que la Norteamérica progresista organizaba para los negros, pero los niños sabían más.

«Los nativos están inquietos». Oí esta expresión media docena de veces en el único día que pasé en Wadleigh, la escuela de la muerte. La franqueza era el estilo del momento entre los profesores blancos (que comprendían el 100 por ciento del claustro) y entre los administradores en particular. Llegados a cierto punto, los niños negros se habían dado cuenta del hecho de que su escuela era un mundo de mentirosos, un proyecto de empleo para gente blanca cutre.

Los únicos negros visibles fuera de Harlem y sus guetos circundantes eran criadas, obreros y un puñado simbólico colocado en empleos inútiles del gobierno, en el teatro, artes o administración pública.

La excepción notable consistía en pequeña élite profesional y empresarial de antillanos que se comportaba notablemente como blancos de clase alta, exhibiendo una vigorosa dosis de prejuicio racial basado en el color y gradaciones de la piel, cuanto más clara mejor. Los modales británicos marcaban la diferencia en Harlem igual que lo hacían en cualquier sitio. Las grandes campañas publicitarias de la época eran abrumadoramente británicas. Hombres con parches en el ojo que llevaban camisas Hathaway y cuyos abuelos lucharon en Mafeking, anuncios «curiosamente deliciosos» de Schweppes con el «comandante Whitehead», anuncios de automóviles Rolls donde el mayor ruido que se oía era el tic-tac de un reloj eléctrico. La mano británica en la vida de la Norteamérica de mediados del siglo XX era notoriamente fuerte. Mil doscientos niños negros de Wadleigh no tenían problemas en imaginarse lo que la recolonización por el inglés significaba para *ellos*.

Yo no tenía idea de esto, por supuesto, el día que entré en un edificio escolar por primera vez en nueve años, un edificio tan oscuro, desagradable y en tan mal estado que era imposible aceptar que alguien pensase en serio que los niños estaban mejor allí que corriendo por las calles.

Considere las órdenes que me dieron y bajo las que tuve que ir a encontrarme con alumnos de octavo curso en el segundo piso:

Buenos días, Sr. Gatto. Le toca clase de escribir a máquina. Este es su programa. Recuerde, ¡NO DEBEN ESCRIBIR A MÁQUINA! Bajo ninguna circunstancia se les permite escribir a máquina. Me pasaré sin avisar para ver que cumple. NO CREA NADA QUE LE CUENTEN sobre una excepción. NO HAY EXCEPCIONES.

Imagine la escena: un ayudante de director, un hombre ya una leyenda viva en todo el distrito escolar, un hombre con una voz de mando como Ozymandias, despachando con el joven Gatto (que apenas el día antes escribió la inmortal línea: «Las piernas están este año en primer plano», para un anuncio de lencería) en los oscuros túneles de la Escuela de la Muerte con estas palabras:

Ni una letra, ni un número, ni un signo de puntuación de esas teclas o nunca volverá a ser contratado aquí. Vaya ahora.

Cuando pregunté qué debería hacer entonces con la clase de setenta y cinco alumnos, contestó: «Utilice sus recursos. Recuerde, ¡no tiene permiso para *escribir a máquina!*!».

Subí las escaleras, bajé el oscuro pasillo. Al abrir la puerta descubrí mi oscura clase en su sitio, un fragor insano que llegaba de setenta y cinco viejas y negras Underwood, Royal, Smith Corona: ¡CLACA!, ¡CLACA!, ¡CLACA!, ¡CLIC!, ¡CLAC!, ¡DING!, ¡SLAM!, ¡CLAC! Setecientos cincuenta dedos negros danzando *por debajo de las cubiertas de las máquinas de escribir*. Ciento cincuenta manos martilleantes sonando mucho más fuerte de lo que podía gritar: ¡DEJAD... DE ESCRIBIR!, ¡NO SE PERMITE ESCRIBIR!, ¡NO ESCRIBÁIS!, ¡PARAD!, ¡PARAD!, ¡OS DIGO QUE PARÉIS!, ¡PONED ESAS TAPAS EN LAS MÁQUINAS!

Las últimas palabras iban dirigidas a los más descarados de los jóvenes mecanógrafos que habían abandonado cualquier pretensión de conformidad. Al destapar sus instrumentos estaban declarando la guerra. Como autodefensa, subí mis gritos en amenazas e insultos, el remedio táctico estándar de los profesores frente al caos inminente, coceé algunas sillas, golpeé un jarro de aluminio hasta deformarlo y estaba teniendo algún éxito reduciendo a los pícaros mecanógrafos cuando un siniestro canto de ¡OOOOHHHHH!, ¡OOOOOOOOHHHHH! me avisó de que otro juego estaba empezando.

En efecto, un tipo pequeño y flaco había surgido del fondo del aula y estaba abalanzándose sobre mí, con una silla sostenida por encima de su cabeza. Había oído bastante mi discurso trastornado, igual que los granjeros de Middlesex tuvieron bastante de la labia inglesa y levantaron *sus* sillas en Concord y Lexington. También yo levanté una silla y estaba haciendo retroceder a mi pequeño oponente cuando de repente tuve una visión de los dos como la que podría tener una cámara de cine. Eso hizo que sonriera y cuando lo hice toda la clase rió y las tensiones menguaron.

«No es esta la hora de escribir a máquina? --dije--, ¿POR QUÉ NO COMENZÁIS A ESCRIBIR?». El primer día de mi carrera de treinta años enseñando acabó tranquilamente con unas cuantas clases más a las que les dije de una vez: «¡Nada de tonterías! ¡Vamos a ESCRIBIR!». Y escribieron. Todas las máquinas sobrevivieron indemnes.

Nunca había pensado mucho sobre los niños hasta ese momento, incluso creí que no me gustaban, pero estos combates de profesor sustituto plantearon la posibilidad de que estuviera reaccionando adversamente no a la juventud, sino a las invisibles directrices sociales que ordenaban a los jóvenes actuar de forma infantil tanto si querían como si no. Tal comportamiento proporciona la mejor excusa para la vigilancia adulta. ¿Era posible que *sí* me gustaran los niños, pero no el guión escrito para ellos?

Había otros misterios. ¿Qué tipo de ciencia justificaba tan nítidas distinciones entre clases cuando incluso por la lógica pedestre de la escolarización era obvio que un gran número de alumnos estaban mal colocados? ¿Por qué esto no preocupaba a los profesores? ¿Por qué la aparente indiferencia a problemas importantes como estos? ¿Y por qué la ración mental se repartía en tan poca cantidad? Allá donde intensificaba mi propio ritmo y comenzaba a restallar mi látigo mental, todo tipo de niños respondía mejor que cuando seguía el estúpido currículum *prescrito*. Pero si eso era así, ¿por qué en vez de eso esta dieta miserable?

El mayor misterio se escondía en la diferencia entre la ansiosa buena voluntad de los alumnos de primero, segundo y en cierto grado tercer curso --incluso en Harlem-- la brillante, rápida inteligencia y buena voluntad siempre tan abundante en esos cursos, y el cambio salvaje que traía el cuarto curso en términos de resentimiento, deshonestidad y descarado espíritu mezquino.

Sabía que *algo* en la experiencia escolar estaba afectando a esos niños, ¿pero qué? Tenía que estar escondido en aquellos años de primer, segundo y tercer curso que parecen tan idílicos incluso en Harlem. Lo que salía a la superficie era el efecto de una prolongada enfermedad que crece desenfadada en el mismo interludio utópico en que estaban riendo, cantando, jugando y corriendo en los cursos anteriores. Y los niños que habían estado en el jardín de infancia parecían estar peor que los otros.

Pero el trabajo de la escuela fue para mí un gran alivio a pesar de todo, tras estudiar campañas de cigarrillos Marlboro y anuncios de Colgate. En aquellos días estaba saltando de impaciencia por tener un trabajo que supusiera responsabilidad real. Este imperativo me hizo decidir dejar de lado la ambición al menos de momento y enseñar. Pensaba que ya quedaría mucho tiempo para hacerme rico después.

En la Nueva York de los 60, llegar a ser profesor era más fácil de lo que usted podría imaginar o creer (aún lo es). Era una época en que se recogían muchos recursos financieros para que las universidades locales impartieran cursos de profesor de dos semanas para dar un certificado provisional. Casi todo el mundo pasaba y los requisitos para la licencia permanente se podían conseguir en el puesto. Al final del verano tenía una licencia para ir a la escuela y ser pagado por ello. Si verdaderamente podía enseñar nunca fue problema para nadie. Los niños a mi cargo no tenían elección en el asunto. El siguiente otoño encontré trabajo permanente en la escuela secundaria *junior* William J. O'Shea, cuyo destrozado patio de recreo de hormigón se hallaba totalmente a la vista del mundialmente famoso Museo de Historia Natural, al otro lado en diagonal de la Avenida Columbus hacia el noroeste. Era un patio de recreo que mis chicos y yo íbamos después a utilizar para enriquecer a la escuela diseñando y organizando un mercadillo de fin de semana para que tuviera lugar allí. Pero eso llegó mucho después.

2 El doctor Caleb Gattegno, experto

Comencé a enseñar como lo haría un ingeniero, resolviendo problemas a medida que surgían. A causa de mi educación y de ciertas contradicciones no resueltas de mi propio carácter tenía una gran necesidad personal de no sólo tener un *empleo*, sino de tener *trabajo* que me permitiera construir las partes no formadas de mí mismo, para hacerme más competente y hacerme sentir que mi vida estaba siendo vivida en vez de estar ella viviéndome. Traje a aquellos primeros años una intensidad de vigilancia probablemente poco común en aquellos que se crían despreocupados. Mis propias deficiencias me daban motivación suficiente para que sucediera algo que valiera la pena.

Si hubiera seguido siendo un solucionador de problemas, seguramente habría ahogado mi vida, pero un hábito mental que exige cosas en contexto me sensibilizó a la cultura de la escolarización como un elemento principal de mi trabajo y esa cautela me permitió finalmente superarlo. Las mayores prioridades de la escuela son coherencia administrativa, predictibilidad de los estudiantes y estabilidad institucional. Que los niños lo hagan bien o mal es accesorio a la principal misión administrativa. De aquí que los profesores sean vistos a menudo como instrumentos que responden mejor si se les maneja como sirvientes hechos para responder de la vajilla de plata. Para dar fuerza a esas relaciones verticales, las relaciones horizontales entre profesores --la colegialidad-- se tienen que mantener débiles.

Este principio de dividir y conquistar es cierto en cualquier sistema grande. La forma en que se plasma en la cultura de la escolarización es otorgar *favores* a unos pocos individuos, a unos pocos *dolor*, y abordar la gran parte media con una zanahoria en una mano y una palo en la otra con estos sombríos ejemplos iluminando el discurso. En términos sencillos, unos son sobornados para la lealtad, pero raras veces de forma tan segura como para que lleguen a ser complacientes; a otros se los deja desesperar, pero rara vez sin ilusión alguna porque una miga podría caer finalmente en su camino. Aquellos cuyas lealtades se compran funcionan como espías para comunicar desafíos al estado mayor o como *cheerleaders* para las nuevas iniciativas.

Solía oír decir a mi abuelo que el precio de un hombre por rendirse te muestra el punto más bajo y sucio de su alma. Una corta lista de habituales sobornos de maestros incluye: 1) adjudicación de una sala en el lado de sombra del edificio; 2) o una lejos del ruido del patio del recreo; 3) un permiso de parking; 4) el regalo de un gabinete como oficina privada; 5) el acuerdo tácito de que se puede solicitar ayuda administrativa en situaciones disciplinarias sin ser perseguido después; 6) elección preferente de libros de texto del suministro disponible en el cuarto de los libros; 7) acceso a la fotocopidora privada de los administradores; 8) un conjunto de pantallas oscuras para tus ventanas para que la habitación esté lo suficientemente oscura para ver películas cómodamente; 9) acceso privilegiado a equipamiento multimedia y así poder contar con *máquinas* para que se hagan cargo de la enseñanza algunos días cada semana; 10) asignación de un profesor en prácticas como secretario privado; 11) el derecho de volver a casa los viernes una clase o dos antes para

saltarse la caravana de fin de semana; 12) un horario con la primera (o primera y segunda) hora libre para que el beneficiario pueda dormir más mientras un amigo o administrador amable le ficha la entrada.

Son posibles muchos más «tratos» que estos, la paga extra por ciertos chollos especializados o servicios pagados después de clase son extras importantes. Así se juega en la escuela el viejo juego de dividir y conquistar. Cuántas veces recuerdo haber oído: «Despierta, Gatto. ¿Por qué debería molestarme? Todo esto es una gran broma. A nadie le importa. Mantener a los chicos callados, en eso consiste ser un buen profesor. Tengo una vida cuando vuelvo a casa de esta cloaca». Los tratos tienen mucho que ver con esa actitud y los mejores tratos de todos van a los que se hacen reconocer a sí mismos como expertos. Como hizo el doctor Caleb Gattegno.

Hoy un intelectual egipcio hace tiempo olvidado, Caleb Gattegno disfrutó de un breve moda en los 60 como inventor de un sistema de lectura basado en el uso de señales no verbales de color para ayudar a la lectura. Lo trajeron a la escuela secundaria en que trabajaba en 1969 para demostrar cómo su sistema resolvía problemas aparentemente intratables. Esta *demonstración* del famoso personaje me produjo tal impacto que treinta años después aún le podría conducir vendado a la sala del sótano de la calle 77 Oeste donde veinticinco profesores y administradores se apretujaban en la fila posterior de una aula para ser tocados por esta magia. Tenga en cuenta que sólo recuerdo la demostración, no puedo recordar la idea en absoluto. Tenía algo que ver con el color.

Incluso ahora al menos aplaudo el valor de Gattegno. Un extraño que se enfrenta a una nueva clase tiene todos los números para que se lo coman vivo, el desgraciado sustituto es el ejemplo habitual. Pero en su favor funcionaba otra ventaja del aula además de su mágica tecnología de color, la presencia de una multitud de adultos garantizaba prácticamente una hora de calma. Los niños están familiarizados con los enjambres de adultos gracias a los días de visita de los padres dos veces al año. Todo el mundo sabe, por una etiqueta universal no explícita, tener el mejor comportamiento cuando una concentración de adultos extraños está en la parte de atrás de la sala.

El día designado, a la hora designada, nos reunimos todos para ver al gran hombre comprobar las aptitudes de los niños. Una atmósfera de excitación llenaba la sala. Según toda la publicidad una revolución permanente en nuestro conocimiento de la lectura se pondría pronto de manifiesto. Finalmente, con un completo séquito de agentes de fundaciones y grandes burócratas, el doctor Caleb Gattegno entró en la arena.

No puedo decir exactamente *por qué* sucedió lo que sucedió después. La pura verdad es que no estaba prestando mucha atención. Pero de repente un griterío ininteligible me despertó. Al alzar la vista, ¡vi la cara del experto visitante cubierta de sangre! Estaba yendo directamente a través del gentío hacia la puerta como si estuviera desesperado por llegar allí antes de que se desangrara.

Como después deduje de relatos de testigos visuales, el doctor Gattegno había seleccionado a una alumna para cooperar en su demostración, un niña con mente propia. Ella no *quería* ser el centro de atención en ese momento. Cuando Gattegno persistió la paciencia de ella se agotó. Lo que aprendí en una clase de mecanografía de Harlem años antes, el famoso intelectual egipcio lo aprendía ahora en una escuela situada entre los más caros inmuebles de la Tierra.

Casi inmediatamente después de que ella pasara sus largas uñas por sus ilustres mejillas, el doctor iba a la carrera, saliendo de la sala rápidamente, precipitándose escaleras arriba en la historia egipcia. Quedamos por allí, incapaces de contener observaciones cínicas. Lo que no conseguí oír, entonces o posteriormente, fue una simple palabra de simpatía por su trabajo. El rumor del incidente viajó rápidamente por las tres plantas de edificio, el suceso fue analizado durante días.

Debería estar avergonzado de decirlo, pero sentí rastros de regocijo por su infortunio, por el dinero gastado, por la mortificación temporal de gente importante. Ni una palabra se volvió a decir sobre Gattegno en mi presencia. Leí algunas páginas de su delgado volumen y las encontré inteligentes, pero por una razón inexplicable no pude reunir suficiente interés para seguir leyendo. Probablemente porque no hay ningún

truco para enseñar a leer a los niños con métodos muy pasados de moda, cosa que hace difícil estimular mucho entusiasmo por la novedad. A decir verdad, el mundo de la lectura no *necesita* una ratonera mejor. Si busca su obra en la biblioteca, me gustaría que me enviara una postal que explicase en qué consistía su plan sobre los colores.


Intimidación

Los profesores nuevos, e incluso veteranos acosados, apenas están en situación de retroceder lo suficiente para ver claramente el mal efecto que el entorno dramático del edificio --sus reglas, personalidades y dinámica oculta-- tiene sobre su propia perspectiva y sobre las vidas de los niños. Alrededor de un niño de cada cinco, según mi experiencia, se encuentra gravemente atormentado por intimidación de sus compañeros, y quizás más son llevados a la desesperación por la indiferencia de la maquinaria oficial. Lo que las almas acosadas no pueden ver posiblemente es que desde un punto de vista de sistema, ellos son el problema con su gimoteo infernal, no sus perseguidores.

Y por cada uno roto por la intimidación, otro se rompe a sí mismo sólo para dejar pasar los días, meses y años que quedan. Esta enorme masa silenciosa dirige una acusación moral de la que los humildes profesores sólo llegan a ser conscientes a su riesgo porque no hay ley ni costumbre institucional para detener las transgresiones. Los profesores jóvenes e idealistas se queman en los primeros tres años porque no pueden resolver la indiferencia administrativa y colegial, a menudo deduciendo erróneamente que las políticas de seres humanos reales --un director aquí, un jefe de departamento o líder sindical allí-- están causando el daño, cuando la indiferencia es un imperativo del sistema, que se hundiría a causa de sus contradicciones si entrara demasiada sensibilidad en la fórmula operativa.

Yo habría tenido todos los números para ser uno de esos mártires de la comprensión inadecuada de la situación de la enseñanza si no hubiera sido por un afortunado accidente. A finales de los 60 había agotado mi imaginación dentro del aula convencional, cuando de repente un período de turbulencia fenomenal llegó en todas partes a la enseñanza urbana. Le contaré más sobre esto más tarde, pero de momento, baste decir que el personal de inspección fue soltado de sus amarraduras, y superintendentes, directores y todos los demás fueron arrojados a los lobos por los que realmente dirigían la educación norteamericana. En esta época oscura, los gestores locales se pusieron a cubierto. Durante un período de tres años puedo recordar que tuvimos cuatro directores y tres superintendentes. El efecto neto de este bombardeo ideológico, que duró unos cinco años en su manifestación más visible, fue destruir absolutamente la utilidad de las escuelas urbanas. Desde mi propia perspectiva todo esto vino como maná del cielo. La vigilancia a los profesores y a las rutinas administrativas perdió su intensidad a medida que los administradores de las escuelas corrían como ratas para escapar de la ira de sus amos invisibles, mientras yo me encontré de repente en posesión de un cheque en blanco para llevar mis clases como me apeteciera mientras pudiera asegurar el apoyo de padres clave.

4 Héctor el imbécil

Vea a Héctor Rodríguez,  de trece años, como lo vi al principio: de constitución ligera, de piel aceitunada, bajo, con enormes ojos negros, con su cuerpo retorciéndose acrobáticamente mientras intentaba deslizarse bajo las defensas de las puertas de la pista de patinaje del fondo norte del Central Park un frío día de noviembre. Hasta ese momento había conocido a Héctor desde hacía varios meses pero nunca lo había *visto* realmente, y tampoco lo habría visto entonces a no ser por el sorprendente enigma que ofrecía al colarse con una entrada totalmente pagada en su bolsillo. ¿Estaba chiflado?

Esta particular pista de patinaje está en una hondonada que obliga a los clientes habituales a bajar varios tramos de escaleras de hormigón para llegar hasta el hielo. Cuando conté a la gente al pie de las escaleras, faltaba Héctor. Volví a subir las escaleras para encontrar a Héctor encajado en las barras de la puerta giratoria de seguridad. «Eres un pequeño imbécil», grité. «¿Por qué te estás colando? ¡Tienes una entrada!». No hubo respuesta, pero su expresión me la dio. Decía: «¿Por qué gritar? Sé lo que estoy haciendo, tengo principios que defender». Parecía realmente ofendido por mi falta de comprensión.

Héctor estaba resolviendo un problema. ¿Se podían pasar las barras del torniquete automático? Qué modo más seguro de probarlo que con una entrada pagada en mano para el caso en que lo pillaran. Cuando después busqué en los registros escolares pistas para entender a ese chico, descubrí que en su corto tránsito terrenal ya había dejado tras de sí un largo sendero de forajido. Y sin embargo, aunque ninguno de sus delitos hubiera merecido más que un buen manotazo cien años antes, ahora ayudaban a mantener un imperio de servicios sociales. Al sustituir una reacción (mínima) apropiada con una respuesta excesiva, el comportamiento que queríamos disuadir se ha doblado y redoblado. Es implícito en la estructura de la lógica institucional que suceda esto. Lo que es malo para la gente real es la misma garantía de la amoralidad institucional.

En la época de este incidente, Héctor asistía a una de las cincuenta y cinco escuelas públicas con más baja valoración académica del estado de Nueva York, parte de un grupo selecto amenazado con la toma del control por guardianes del Estado. Siete de los nueve violadores de la corredora de Central Park --un caso que apareció en los titulares nacionales de hace algunos años-- eran graduados de la escuela. De las trece clases en el curso de Héctor, nueve eran de mejor nivel que la clase en que se encontraba. Héctor podía ser visto a los doce años como un salmón agotado nadando río arriba en una rabiosa corriente que intentaba barrer su dignidad. Habíamos desatado deliberadamente tal avalancha al asignar unos mil cien alumnos en total, a cinco categorías *estrictamente* graduadas:

- La primera clase, llamada *dotada y con talento* honors.
- La segunda clase, llamada *dotada y con talento*.
- La tercera clase, llamada *progreso especial*.
- La cuarta clase, llamada *grupo principal*.
- La quinta clase, llamada *educación especial*. Estos últimos chicos tenían un valor al contado para la escuela tres veces superior a los otros, un incentivo genuino para encontrar defectos fatales donde no había ninguno.

Héctor era un ejemplar de la categoría sentenciada llamada *grupo principal*, ella misma dividida a su vez en subcategorías alfabéticas: A, B, C o D. Lo peor de lo peor por encima de educación especial sería «grupo principal D», al que pertenecía. Como educación especial era una sentencia de por vida de ostracismo y humillación a cargo del equilibrio impuesto por el grueso de los alumnos, podríamos incluso decir que Héctor era «afortunado» de ser «grupo principal», aunque como «grupo principal D», estaba suspendido en esa estrecha zona de gracia justo por encima de los verdaderamente sentenciados. Las puntuaciones de Héctor en los tests estandarizados lo situaban unos tres años por detrás de la mitad del pelotón. Esto, y su condición de absoluto cero a la izquierda (por lo que respectaba a actividades escolares, deportes, trabajo voluntario y buen comportamiento) habría hecho muy difícil que cualquiera predispuesto llegara ser su abogado, pero en el caso de Héctor, no se encontraba simplemente en una posición de desventaja, sino en una prácticamente imposible de superar.

Poco después de que lo encontrara colándose y entrando (en la pista de patinaje), Héctor fue arrestado en una escuela primaria cercana con una arma de fuego. Era una arma falsa, pero parecía muy real para los secretarios y el director de la escuela. Descubrí esto en la fiesta de Navidad del profesorado de mi escuela cuando el director llegó con ojos muy abiertos hasta la ensalada de patatas por donde campaba, gritando: «GATTO, ¿QUÉ ME HAS HECHO?». Sus palabras exactas. A Héctor se le había dejado ir de fiesta solamente aquella mañana. Entonces se fue a toda velocidad a su antigua escuela primaria, todavía en período lectivo, para soltar a los niños más pequeños, para liberar a los pequeños esclavos como un Espartaco moderno. Avancemos ahora un año en el tiempo: Héctor en el instituto, segundo informe escolar. Suspendió todas las asignaturas y faltó lo suficiente como para ser citado por absentismo escolar. Pero usted lo podría haber adivinado antes de que se lo dijera porque lee los mismos libros de sociología que yo.

¿Puede ver a Héctor atrapado en estos implacables registros escolares? ¿Pobre, pequeño para su edad, parte de una minoría, no muy tenido en cuenta por la gente que cuenta, tonto en una clase de supertontos, alguien que se cuele por la puerta de forma estrafalaria, un pistolero, un total fracaso en el instituto? ¿Puede ver a Héctor? Ciertamente cree que sí. ¿Cómo no podría? El sistema hace así de fácil clasificarlo y predecir su futuro.

¿Qué tiene que hacer la sociedad con sus Héctor? Este es el chico, multiplicado por millones, con el que la gente de escuela ha estado batallando en cada década del siglo XX. Este es el chico que destruyó la misión académica de la educación pública norteamericana, transformándola en un operación de almacén, una clínica de formación del comportamiento y de ajuste de la actitud. El director de Héctor dijo al *Christian Science Monitor* cuando hizo una película documental sobre mi clase y la de Héctor: «Seguro que el sistema apesta, pero John [Gatto] no tiene nada para reemplazarlo. Y a pesar de lo malo que es el sistema, es mejor que el caos».

¿Pero es realmente el caos la única alternativa a un sistema sofocante?

5 Héctor no es el problema

Al país se le ha engañado diciendo que el problema de la escolarización moderna es Héctor. Este es el demonio al que nos enfrentamos, esa mala interpretación. Bajo sus muchas caras y retórica que cambia de forma, la misma escolarización obligatoria fue concebida como primera línea en una guerra contra el caos. Horace Mann escribió una vez al reverendo Samuel May: «Se verá que las escuelas serán el camino que Dios ha elegido para la reforma del mundo». La escuela es el inicio del proceso para mantener a Héctor y a su especie en custodia protectora. La gente importante cree con el fervor de una energía religiosa que la civilización sólo puede sobrevivir si los impulsos irracionales e impredecibles de la naturaleza humana son continuamente reprimidos y confinados hasta que es minada su vitalidad demoníaca.

Lea *Social Ideas of the Great Educators* de Merle Curti, un clásico que nunca se permitirá que se agote mientras tengamos cursos en la universidad como requisito para la certificación de profesores. Curti muestra que cada uno de los grandes personajes utilizó este argumento del Caos Inminente ante los magnates financieros para organizar el apoyo para la ampliación de la escolarización obligatoria.

No quiero preocuparle, pero no estoy seguro. Tengo evidencia de que Héctor no es lo que la escuela y la sociedad le hacen ser, datos que darán una imagen sorprendentemente diferente. Durante la época en que ocurrió el incidente del patinaje y del asalto a la escuela, el senador Bob Kerrey de Nebraska estaba organizando una agenda educativa para presentarse a la designación presidencial por su partido. Para ello, su oficina me llamó para investigar si podía reunirme con el senador para discutir un artículo que escribí reproducido en el *Congressional Record [Actas del Congreso]*. Quedamos de acuerdo en encontrarnos para desayunar en el famoso Algonquin Hotel de Manhattan, sede de la famosa tertulia literaria. Héctor y su íntimo amigo Kareem estarían con nosotros.

Nuestra conferencia duró tres horas sin ninguna interrupción de timbres. Fue cordial pero seria, con el senador preguntando cuestiones difíciles y su ayudante, una mujer vivaz y atractiva, tomando notas. Héctor dominaba la discusión. Conciso, atento, inventivo, equilibrado en sus análisis, elegante en su presentación con el rango completo de incisos, pausas, ilustraciones, cabeceos y gestos que podrían esperarse de un conversador entrenado. ¿Dónde había aprendido a conducirse de aquella manera? ¿Por qué no actuaba así en la escuela?

A medida que el tiempo pasaba, Héctor era atraído poco a poco hacia la silla donde se sentaba la mujer que pensé que era la ayudante de Kerrey. Héctor se sentó en una postura natural en el brazo de la silla, aún aparentemente absorto en el toma y daca verbal, pero noté que lanzó una candente mirada directamente a la dama. Por un afortunado accidente conseguí una instantánea de él haciéndolo. ¡Resultó que ella era la estrella del cine Debra Winger! ¡Héctor estaba codeándose con Washington y Hollywood mientras comía un desayuno de campeonato en un hotel de lujo! Demostró también ser un valioso compañero en nuestra discusión, creo que el senador estaría de acuerdo.

En abril del año siguiente, Héctor me tomó prestados quince dólares para comprar pizza para una joven que asistía a la Escuela de Asuntos Internacionales de la Universidad de Columbia. Por lo que respectaba a Héctor, ser una alumna graduada era sólo la envoltura externa de ella: en su mundo de especialización como estudiante erudito de la industria del cómic (y un talentoso artista gráfico autodidacto), ella era, en realidad, una famosa escritora para Marvel Comics. Los detalles completos de su relación eran desconocidos para mí,

pero existe un brillante trozo de material cinematográfico documental de esta joven mientras imparte un seminario privado a Héctor y a Kareem bajo un viejo roble en el campus de Columbia. Lo que surgió de estos encuentros entre la escritora y el minúsculo asaltante armado fue un taller privado un día a la semana en su estudio justo al norte de Wall Street.

En noviembre de aquel mismo año, absolutamente desconocido para su escuela (donde era considerado un idiota peligroso), todo reluciente con corbata blanca, frac y sombrero de copa, Héctor actuó como maestro de ceremonias para un programa sobre reforma de la escuela en el Carnegie Hall, junto a un pianista clásico y una serie de distinguidos oradores, incluyendo la irascible y genial Mary Leue, fundadora de la Escuela Libre de Albany, y varios de mis antiguos alumnos.

La primavera siguiente, inmediatamente después de presentar su flamante historial de fracaso como alumno de primer año de instituto, Héctor vino a mí con una solicitud de empleo. Un premiado *show* de televisión por cable estaba agrupando chicos en equipos de producción de cuatro personas para hacer segmentos de una hora para un formato de *magazine* televisivo al estilo de *60 Minutes*. Héctor quería trabajar allí.

Le di de golpe las malas noticias: «Estás perdido», dije. «Te sentarás en esa entrevista y ellos te preguntarán cómo te va en la escuela. Dirás: ``Miren, estoy suspendiendo todas mis asignaturas y ¡ah!, otra cosa, la única experiencia que tengo en televisión es mirarla hasta que saltan mis globos oculares, a menos que cuenten el tiempo que me filmaron en la comisaría de policía para asustarme. ¿Que por qué querrían asustarme? Creo que fue porque asalté una escuela primaria y no querían que lo hiciese otra vez"».

«Por tanto estás acabado en el momento en que dirijan tu entrevista por cualquier línea convencional. Pero podrías tener una remota oportunidad si no sigues el formulario. No hagas lo que harán los demás chicos. No envíes un formulario de solicitud. Los asesores los ignorarán a miles. Usa un resumen mecanografiado y una carta de presentación como haría una persona real. Y no la envíes a un mandado, llama a la cadena, averigua quién es el productor del *show*, di en la carta que no eres el estudiante más *quieto* del mundo porque tienes tus propias ideas, pero que has llegado a entender el cine a partir de un estudio intenso del arte del cómic y de cómo produce sus efectos. Todo eso es verdad, por cierto. Menciona casualmente que has tenido un aprendizaje privado con uno de los grandes nombres del negocio del cómic y que has hecho trabajo de consulta para el famoso Poet's Café de Nueva York...»

«¿Lo he hecho?», preguntó Héctor.

«Claro. ¿No recuerdas todas esas veces que te sentabas por ahí con Roland charlando cuando intentaba rodar su película el año pasado? Roland es uno de los fundadores del Poet's Café. Y menciona tu actuación como maestro de ceremonias en el Carnegie Hall. Eso debería ponerte aparte de los bobalicones. Ahora vamos con ese resumen y carta de presentación. Tan seguro como que estoy aquí sentado, que sólo recibirán una carta de presentación y un resumen. Eso debería conseguirte una entrevista.»

«Sin embargo la única forma en que puedes pasar el filtro de esa entrevista es convencer a alguien *con tu comportamiento* de que puedes hacer mejor el trabajo que cualquier otro. Ellos estarán mirando los detalles de cualquier movimiento tuyo, tu vestimenta, tus gestos, tratando de ver en tu alma. Estás perdido si te pillan en falta.»

«Quieres decir que me vaya desplazando --preguntó Héctor--, y ponga una actitud en mi voz, ¿no?»

«Exacto, ¡justo antes de que la mirada de sospecha llegue a tus ojos!», dije.

Ambos reímos.

«Entonces, ¿qué hago?», preguntó Héctor.

«La única cosa que *puedes* hacer es adueñarte silenciosamente de la entrevista. Con silenciosamente quiero decir de una forma que ellos no entiendan lo que está pasando. Tú y yo nos sentaremos aquí hasta que

resolvamos cada pregunta sin excepción que puedan plantear, y cada *necesidad* sin excepción que puedan tener sobre la que no te digan nada, y cada *miedo* sin excepción que tengan de que algún aspecto de tu naturaleza vaya a estropear *su* proyecto. Recuerda que no están contratando a un chico para ser una persona simpática, están contratando a un chico porque ese es el truco de su espectáculo. Por tanto lo que debes hacer es mostrar por tu presencia dominante, modales impecables, vasta gama de contactos y deslumbrante inteligencia que sus miedos no tienen fundamento.»

«Les vas a mostrar que te gusta el trabajo por sí mismo, que no vas mirando la hora, que *puedes* aceptar órdenes cuando tienen sentido, que eres un filón de ideas, que tu presencia es divertida. Tienes que dominar todo esto enseguida, porque tengo la corazonada que te llamarán justo después de que llegue tu carta. ¿Puedes hacerlo?».

Seis semanas después Héctor comenzó su nuevo empleo.

6 Un abogado equivale a 3000 resmas de papel

Una vez, hace mucho tiempo, hablé ante la Junta Escolar del Tercer Distrito en Manhattan para suplicar que no retuviera a un abogado privado, cuando todo el trabajo legal al que un distrito escolar está autorizado legítimamente es facilitado gratuitamente por el consejo municipal de la ciudad. A pesar de eso, el distrito había asignado 10.000 dólares para retener una empresa legal de Brooklyn. Esta es una técnica estándar en todas partes de las juntas que buscan consejo legal para librarse de sus «enemigos». Prefieren ocultar esto del consejo municipal o temen que tal trabajo pudiera ser rechazado como ilegítimo. Un miembro de una junta escolar ya había consultado con los mismos abogados en cinco ocasiones diferentes persiguiendo alguna *vendetta* privada, después remitía las facturas para su pago con cargo a los fondos escolares del distrito. A veces esto es simplemente un modo de dar una propina a los amigos.

Mi argumento era como sigue:

Para resaltar la magnitud de la pérdida que supondría este malgasto --paradigmático de docenas de similares derroches cada año-- quiero sugerir algunos usos alternativos para este dinero que serán imposibles una vez que se gaste en un abogado que no necesita ningún niño. Se podrían comprar:

Tres mil resmas de papel, 1.500.000 folios. En septiembre seis de las escuelas del Tercer Distrito iniciaron el año escolar sin ningún papel en absoluto. Cartas de los directores de esas escuelas a la junta escolar, de las que mi mujer tiene fotocopias, darán fe de esto. Se podrían comprar suficientes sustancias químicas y ejemplares para el laboratorio para llevar a cabo el programa de ciencia completo en la escuela intermedia 44 y en Jean of Arc, casi 2000 ejemplares de *Las obras completas de William Shakespeare* con descuento de Barnes and Noble en tapa dura, las suficientes máquinas de coser y suministros de fabricación para ofrecer seis modernas aulas de confección. A la vista del hecho de que la industria de la moda de la ciudad de Nueva York es una importante suministradora de empleo, parecería un uso más juicioso de los fondos. ¿Cuántos instrumentos musicales, cuánto equipamiento deportivo, madera, materiales de cerámica, suministros para arte se compran con 10.000 dólares? Se podría poner en marcha en el distrito el proyecto de lectura de la Liga Urbana Niños enseñan a Niños en vez de ejércitos de consultores de 23 dólares a la hora de poca utilidad. Con 10.000 dólares podríamos pagar a nuestros alumnos un dólar por hora, teniendo mejor provecho, y ver nuestro dinero en los bolsillos de los niños, no de los abogados. Invertidos en bolsa o incluso en bonos del Tesoro a 30 años como fondo para becas, este dinero devolvería a perpetuidad el suficiente interés anual para pagar los estudios de un chico en la universidad de la ciudad. El dinero en cuestión podría comprar 50.000 bolígrafos. Ocho instalaciones de ordenadores. Doscientos abrigos de invierno para los niños que tienen frío.

Concluí con dos sugerencias: primera, un referéndum entre los padres para averiguar si preferirían una de las opciones anteriores o un abogado; segunda, comprar 10.000 boletos de lotería para que todos tuviéramos una ilusión de este *potlatch* en vez de la emoción solitaria que tendría un abogado de Brooklyn al ingresar nuestro cheque.

Cuatro años después, comparecí ante la misma junta escolar, con la siguiente declaración, un tanto más siniestra:

El 3 de septiembre de 1986, mi licencia de profesor, que había mantenido durante 26 años, fue cancelada secretamente mientras estaba de baja médica por artritis degenerativa. La artritis fue contraída por subir 80 escalones al día al tercer piso durante más de un año --por petición expresa de los codirectores-- con una cadera rota que se aguantaba con tres grandes tornillos.

Aunque los papeles para la baja médica fueron firmados y presentados, esos documentos fueron destruidos al llegar al distrito y eliminados de las oficinas médicas de la junta central. Se instruyó aparentemente a la dirección actual para negar que los papeles hubieran sido presentados alguna vez, permitiendo la extraña conclusión de que simplemente me fui por ahí tras un cuarto de siglo de trabajo y me esfumé.

La notificación que rescindía mi licencia de profesor fue enviada a una dirección en que no vivía desde hacía veintidós años. Fue devuelta con la indicación «desconocido en esta dirección». Esto satisfizo la obligación contractual de la junta de notificarme mi despido inminente, al menos nominalmente.

Cuando volví al trabajo tras lo que yo pensaba que no fuera otra cosa sino un permiso autorizado, el personal me informó que ya no trabajaba para el Tercer Distrito y que no podía trabajar en ninguna parte porque ya no tenía licencia de profesor. Esto sólo se podría arreglar si mi director de centro testificase que sabía que yo había presentado correctamente la solicitud del permiso. Como esto pondría al individuo en serio riesgo legal, no es sorprendente que mi petición de esa atención fuera ignorada.

Desde septiembre de 1987 hasta abril de 1988 mi familia fue zambullida en la miseria mientras yo buscaba limpiar mi nombre. Aunque tenía copias personales de mis formularios de permiso en la primera vista de esta causa, tanto el director de mi centro como el funcionario de personal del distrito afirmaron que sus firmas en las fotocopias eran falsificaciones. Mi apelación fue denegada.

Justo antes de la segunda vista en marzo, una valerosa secretaria del servicio de nóminas juró ante un funcionario público que mis permisos de prórroga siempre habían estado archivados en Lincoln, firmados por las autoridades escolares. Testificó que se había intentado que ella entregara las copias, peticiones a las que se negó. La presentación de su declaración jurada en mi tercera vista causó la devolución final de mi licencia y de toda la paga perdida. En el momento de la revelación de la declaración jurada durante una tercera vista de queja, la codirectora gritó con voz agitada: «¡El Distrito no quiere que vuelva!».

Estoy pidiendo una investigación de este asunto porque mi caso ha sucedido más de una vez en el Tercer Distrito. Verdaderamente, por toda Nueva York este negocio se lleva tan cínicamente que los administradores violan reglas básicas de decencia y la ley vigente con impunidad, porque saben que el sistema los protegerá sin importar lo culpable que sea su comportamiento.

Jamás llegó ningún comentario de esa Junta de Educación. Dos años después de mi restauración, fui nombrado Profesor del Año de la ciudad de Nueva York. Dos años después de eso, Profesor del Año del estado de Nueva York. Un año después, tras hablar en el Engineer's Colloquium en el Centro Espacial de la NASA, llovieron las invitaciones de cada estado de la Unión y de todas partes del mundo. Pero el daño que había sufrido mi familia tuvo efectos duraderos.

Sin embargo creo que demostré algo importante. Al volver a mirar todo el lamentable entramado del sistema tal como se reveló a sí mismo capa a capa durante mi agonía, lo que era más impresionante no era su horroroso poder para amenazarme a mí y a mi familia sin conciencia ni compasión, sino su increíble debilidad frente a la resistencia. Luchando sin aliados durante treinta años, lejos del hogar y de la familia, sin recursos financieros, sin lugar donde buscar ayuda, excepto en mi ingenio natural, ni donde buscar valor, excepto en los principios aprendidos de muchacho en un pueblo de clase trabajadora en el río Monongahela, fui capaz de arrinconar al monstruo de la escuela de tal modo que finalmente fue obligado a cometer delitos para librarse de mí.

Lo que eso sugiere es motivo para una gran esperanza. Un relativo puñado de gente podría cambiar el curso de la escolarización significativamente, resistiendo el sofocante avance de la centralización y de la estandarización de los niños, siendo imaginativos y decididos en su resistencia, explotando múltiples debilidades en la coherencia interna de la institución: la deslealtad que sus propios empleados sienten hacia

ella. Llevó 150 años construir este aparato. No dejará de respirar de la noche a la mañana. La fórmula es respirar hondo, escoger cinco piedras lisas y disparar. Los *homeschoolers* ya han comenzado.

7 La gran transformación

Viví la gran transformación que convirtió las escuelas de lugares a menudo útiles (aunque nunca los lugares esenciales que los publicistas de la escuela aseguraban) en laboratorios de experimentación estatal. Cuando comencé a enseñar en 1961, el entorno social de las escuelas de Manhattan era un primo lejano de las escuelas del oeste de Pensilvania a las que asistí en los años 40, igual que Darwin era un primo lejano de Malthus.

La disciplina era el santo y seña diario en los pasillos de la escuela. Una red de recomendaciones de disciplina, graduadas en un elaborado catálogo de ofensas bien calibradas, fue grabada en el corazón del aula. En el fondo, difícil como es de creer en el actual clima escolar, existía una común dedicación a la parte intelectual de la empresa. Recuerdo haber gritado (con ostentación) a un administrador que había señalado en mi libro de programación que le gustaría ver evidencia de que estaba enseñando «al niño completo», que ¡no enseñaba a *niños* en absoluto, sino la disciplina de la lengua inglesa! Mojigato como suena, refleja una *actitud* no infrecuente entre los profesores que crecieron en los 40 y antes. Incluso con mucho bajón en la práctica, Monongahela y Manhattan tenían una relación de familia. Al menos sobre la escolarización. De repente en 1965 cambió todo.

Sea cual sea el suceso al cual me estoy refiriendo realmente --y su dimensión completa está aún parcialmente clara para mí-- era un fenómeno a escala nacional que llegaba simultáneamente a todas las grandes ciudades de costa a costa y se extendió a continuación al interior. Fuera lo que fuera, llegó de golpe, de la misma forma que vemos aparecer en cada estado a la vez el sistema de examinación nacional y otros asuntos de control remoto de la escuela, como la legislación escuela-trabajo. Se estaba orquestando un plan, la naturaleza del cual se desenmascara en los capítulos siguientes.

Piense en esto de momento como un curso de disciplina dictado por gestores situados fuera del perímetro del mundo escolar visible. Constituía una reestructuración pedagógica de la misión de la institución, ¡pero se propagaba bajo la apariencia de una emergencia pública que, como le dijeron al público, dictaba el *aumento* del contenido intelectual del negocio! Excepto por su aspecto de pesadilla, podría haber sido una escena de farsa, un golpe sacado directamente de 1984 de Orwell y sus reveladores anuncios ficticios de que la ración de chocolate se aumentaba cada vez que se disminuía. Esta reorientación no surgió de ningún debate democrático, ni de un clamor público a favor una iniciativa tan peculiar: el público no fue consultado ni informado. Lo mejor de todo, los que diseñaban la reconstrucción negaban que estuviera sucediendo.

Observé fascinado, a lo largo de un período de cien días, cómo todo el edificio de la escolarización pública era vuelto del revés. Sé que tampoco servía de nada avisar a administradores de bajo nivel, como los directores, porque vi a mi primer director destruirse a sí mismo al intentar detener la marea. Un nuevo acuerdo misterioso era el orden del día.

De repente se garantizó a los niños el «proceso debido» antes de que cualquier sanción pudiera ser invocada, sin importar lo suave que fuera. Se estableció un programa de audiencias, árbitros, abogados y apelaciones. Lo que sobre el papel había parecido sólo una extensión progresista de completa humanidad con los niños fue el pistoletazo de salida para una época de caos. Para entender mejor esto, reflexione un minuto sobre la completa colección de repuestas ad hoc al salvajismo, crueldad o caos incipiente que los profesores normalmente emplean para mantener el aula colectiva como un lugar mínimamente civilizado. En un edificio con cien profesores, la institución de un sistema de justicia basado en la confrontación significaba que en sólo semanas el edificio se transformaba en una casa de locos. Un manicomio, sin pizca de urbanidad en ninguna parte.

Lo irónico es que esta transformación hizo el deber administrativo más fácil, porque donde antes la mediación de la supervisión había constituido un enlace regular en la llamada escala de remisión, en el nuevo orden los administradores eran disculpados de la disciplina constante y se les garantizaba poder para

asumir que los incidentes eran falta de un profesor que ser debidamente introducida en un archivo de registro acumulativo, el equivalente pedagógico del *dangan* chino.

Había un aspecto gracioso en lo que sucedió a los pocos años siguientes. Yo no tenía problema especial en tener las cosas tapadas, pero para los profesores que confiaban en el apoyo del personal de administración era una historia diferente. Ahora, si pedían que se les echara una mano, a menudo se les presionaba para dimitir, o se les cargaba con la tutoría de una mala clase, o peor de todo, se los trasladaba a una escuela aún más horrorosa a la espera de que se eliminaran ellos mismos.

La mayoría, bajo tal tensión, captó la indirecta y abandonó. Unos pocos tuvieron que ser empujados. Recuerdo una magnífica profesora de matemáticas, una señora mayor negra con talento y distinciones en su haber, muy querida y respetada por sus alumnos, señalada para la persecución pública probablemente porque actuaba como una fuerza moral intratable, un fuerte modelo de profesor con fuertes principios. Equipos de investigación de la oficina del distrito vigilaban diariamente sus clases, tomaban notas afanosamente al fondo del aula, cuestionaban su estilo de presentación abiertamente mientras los niños escuchaban. Esto continuó durante dos semanas. Entonces la administración comenzó a llamar a sus alumnos a la oficina de la escuela para interrogarlos, uno a uno, acerca del comportamiento de la profesora. Prepararon a algunos chicos para vigilar sus clases, ¡los instruyeron para buscar cualquier indicio revelador de que era racista! Se llamó a los padres y se les ofreció la opción de retirar a los chicos de sus clases. Rota por el suplicio, un día desapareció.

Cuando mi mujer fue elegida para la junta del distrito escolar, uno de sus primeros actos fue conseguir acceso a los archivos privados del inspector sin su conocimiento. Algunos de estos registros incumbían a detalles de casos oficiales de acoso. Docenas de empleados habían sido purgados de forma similar, y docenas más estaban «bajo investigación» en este gulag de la calle 95 Oeste. Al contactar con estas personas en privado, llegó a hacerse claro para mí que estaban lejos de ser los peores profesores de por allí. En realidad algunos eran los mejores. Su relativo valor los había animado a hablar claro sobre asuntos de principios y por tanto a quedar marcados para la eliminación.

Un director, cuya escuela era el entorno de lectura con más éxito del distrito, recibió un trato similar. Sentenciado finalmente a una Siberia oficial en Harlem, no se le dio ninguna función en absoluto los dos años que duró antes de abandonar. Su crimen: haber pegado supuestamente a una chica, aunque no había más testigos de esto que la chica, una alumna que reconoció haber accedido a la sala del cuadro de control eléctrico en el auditorio donde se supone que sucedió el delito. Su crimen real fue su rechazo a abandonar la metodología de lectura fonética y reemplazarla con una metodología de palabra completa impuesta políticamente.

Escapé a los peores efectos del baño de sangre. Principalmente me preocupaba de mi negocio tratando de ignorar la carnicería diaria. En verdad no sentía ningún afecto como para que el viejo sistema fuera salvado, y el caos hizo más fácil para mí intentar cosas que funcionaran. En resumen, probablemente hice mi mejor trabajo durante esos años turbulentos como resultado directo de la curiosa cortina de humo que proporcionaron.

Pero las cuentas no son tan fáciles de equilibrar en conjunto. Si veía a ordinarios administradores de escuela como conejos asustados o lacayos del sistema, los reformadores que veía desfilando diariamente por los pasillos del edificio parecían soldados de tropas de asalto y me ponían los pelos de punta.

En varias ocasiones, esta gente hizo enérgicos esfuerzos para reclutar mi apoyo como aliado activo. Rechacé educadamente todas esas llamadas. Aunque tenían verdadera fe, para mí parecían salvajes, desmesuradamente orgullosos de su poder para causar miedo, tan deseosos de arrasar la decencia como a la gente a la que acosaban como indecente. Sin embargo, simplemente parecía posible que algo bueno pudiera salir de la reorganización radical en marcha. Sobre eso estaba completamente equivocado. A medida que avanzaba el proyecto, las escuelas empeoraron notoriamente. Malas al principio, ahora se habían transformado en algo horrible.

La forma que empezó a surgir era una fascinante repetición del mismo cáncer burocrático que persiguió los pasos de las revoluciones francesa, rusa y china. Los administradores que no hacían nada y los profesores que no enseñaban se multiplicaron como langostas. Con ellos llegó una completamente nueva clase de maestro de escuela, agresivamente ignorante, cínica y a menudo ligada a clubes políticos locales. Nuevas categorías de descripción de trabajo brotaron como mala hierba.

Mi propia escuela cayó víctima de un profesor negro políticamente correcto de educación física importado de Nueva Inglaterra para ser su director. Dos disturbios que afectaron a toda la escuela siguieron a su llegada, tuvieron lugar dos manifestaciones masivas en el ayuntamiento en que políticos locales decisivos en la selección del hombre usaron a los alumnos como células involuntarias para presionar por sus planes favoritos en la noticable forma de cruzada de niños.

Una pequeña banda de profesores a la antigua sostuvieron acciones en la retaguardia contra esto, pero el tiempo los retiró uno a uno hasta que, con sólo una excepción ocasional, las aulas de la comunidad del Tercer Distrito Escolar, en uno de los más prósperos entornos de la Tierra, se transformaron en recintos sin ley, proyectos de empleo para aquellos que de otra forma no podrían tenerlo.

Necesito concluir esto para que podamos seguir. Tengo que saltarme la historia completa del profesor de matemáticas de los Ángeles del Infierno que aparcaba su Harley a la puerta de su aula, y cuando el director se opuso, le dijo frente a testigos asustados que si no cerraba el pico, el motero comenúmeros iría a su casa esa noche, echaría gasolina por debajo la puerta principal y prendería fuego a la casa. Tengo que saltar las historias espeluznantes de no uno, sino tres profesores de primer ciclo de secundaria que conocí bastante bien que se casaron con sus alumnas. Cada uno, al reconocer a una prometedora treceañera, cortejó a la chica respectiva en clase y se casó con ella unos años después. Tomaron el camino más honorable, ni mucho menos el resultado de la mayoría de romances profesor-estudiante de que tuve conocimiento. Tengo que saltar los hábitos de drogas de la plantilla de cada uno de los centros en que trabajé y otro pavoroso material como ese. En medio del aburrimiento sin fin de la escolarización institucional, la naturaleza humana aparece a través del desconchado de la pintura como el césped a través del cemento. Tengo que saltar todo eso. Baste decir que mi experiencia vital me ha enseñado que la escuela no es un lugar seguro en el que dejar a sus hijos.

8 La educación como deporte de aventura

Este es un principio de auténtica educación para superar los momentos de falta de confianza en uno mismo. La educación es un deporte de aventura, un proyecto personal único, como una rueda con pedales que va por tierras sin senderos, un deporte que evita carriles, reglas y confinamiento programado. Las versiones familiares de esto son esquiar campo a través, navegar, vuelo sin motor, *skateboard*, *surf*, escalada solitaria de montañas, caminatas de mil millas, cosas así. También pienso en la educación como una de ellas.

En un deporte de aventura los participantes buscan una nueva relación con ellos mismos. Sufren el dolor y el riesgo para lograr su objetivo. Los deportes de aventura están libres de la supervisión detallista de expertos. Los expertos no te pueden ayudar demasiado en ese momento de la verdad en que un error podría matarte. Los deportes de aventura son una revuelta contra la predestinación.

Educar adecuadamente a los niños es un deporte de aventura que te obliga a darte cuenta de que ningún chico o chica en la Tierra es igual que otro. Si entiende esto también entenderá que no puede existir una guía fiable que le diga todo lo que tiene que hacer. Trate a los niños como sardinas y no se sorprenda si salen aceitosos y muertos. En palabras de la Escuela Libre de Albany, si no improvisas sobre la marcha es que no lo estás haciendo bien.

La gente del *management* y de la ciencia social que construyó la escolarización obligatoria no tuvo escrúpulos en hacer encajar a los niños en su proyecto. Es sofocante para el espíritu ser tratado así. Una joven de Tucson me escribió: «Ahora que tengo casi 25 años, apenas puedo recordar por qué comencé a estar asustada de ir a la escuela». Le contesté que tenía miedo porque sus instintos la avisaban que para el negocio de la escuela no tenía utilidad el crecimiento personal que ella buscaba. Toda teoría pedagógica se

basa en teorías de desarrollo humano por fases. Todas las teorías de fases para criar a los niños hablan de promedios. La evidencia ante sus propios ojos y oídos debe mostrarle que los hombres y mujeres promedio no existen en realidad. Sin embargo siguen siendo la base de la teoría social, aun cuando tales construcciones artificiales son inútiles para decirle a usted algo valioso sobre su hijo implacablemente no abstracto.

9 ¡Estoy fuera!

Un día, tras treinta años de esto, respiré hondo y salí.

Parte 2 Los fundamentos de la escolarización

Capítulo 5 Los verdaderos creyentes y el insustancial Chautauqua

Un grupo muy pequeño de jóvenes psicólogos fueron capaces hacia el cambio de siglo de crear y promocionar un sistema para medir el talento humano que se ha extendido por las instituciones de enseñanza norteamericanas y que ha influido en conceptos sociales fundamentales como democracia, sanidad, justicia, bienestar, derechos reproductivos y progreso económico. Al crear, poseer y publicitar su tecnología social los examinadores se crearon a sí mismos como profesionales.

JOANNE BROWN, *The Definition of a Profession: The Authority of Metaphor in the History of Intelligence Testing*

Me he comprometido a establecer los hechos desde el punto de vista de los hombres de negocios: ciudadanos de la comunidad, que después de todo, pagan las facturas, y por tanto, tienen un derecho a decir qué tendrán en sus escuelas.

CHARLES H. THURBER, de un discurso en la reunión anual de la Asociación Nacional de Educación, 9 de julio de 1897.

1 Münsterberg y sus discípulos

QUIENES tenían interés personal han tenido una importante participación en la concepción y ejecución de la escolarización del siglo XX, sin embargo, una vez dicho esto, el interés personal no es suficiente para explicar el *celo* por confinar a los hijos de otras personas en salas, aislados del mundo bajo llave, el *celo* infernal que, como una seta venenosa, sigue abriendo su camino a la superficie en este negocio. Entre millones de seres humanos asociados profesionalmente con la aventura de la escuela, una pequeña banda de verdaderos creyentes ha estado suelta desde el principio, hermanos y hermanas cuyos ojos brillan en la oscuridad, cuyos latidos se aceleran ante la perspectiva de actuar como «agentes de cambio» para un propósito más allá del interés personal.

Para los verdaderos creyentes, los niños son conejillos de Indias. La atadura más fuerte en el aparato de la escolarización es el hilo de la verdadera fe. Los verdaderos creyentes se pueden detectar por su retórica: revela una escala de imaginación filosófica que implica planes para usted y para mí. Todo lo que necesita saber sobre el señor Laszlo, cuya canción de fe eterna se cita en la cubierta de este libro, es que el «nosotros» al que se une él mismo, los «amos que manipulan», no incluye al resto de nosotros, excepto como objetos del ejercicio. Este es un verdadero creyente a galope tendido. La historia de la escuela está atiborrada de oradores de mirada enloquecida, al acecho justo detrás de la parte iluminada del escenario. Como Hugo Münsterberg.

Münsterberg fue uno de los que se contaba entre ellos durante el nacimiento de la escolarización masiva del siglo XX. En 1892, recién emigrado a Norteamérica desde el laboratorio de Wilhelm Wundt de psicología fisiológica en Leipzig, en Sajonia, fue profesor de Psicología en Harvard. Münsterberg enseñaba a sus alumnos a ver las escuelas como laboratorios sociales adecuados para comprobar la teoría, no como agregados de jóvenes que perseguían sus propios objetivos. La Exposición de San Luis de 1904 sirvió de escaparate a sus ideas para los académicos de todo el mundo, y la prensa popular hizo sus nociones familiares a las clases medias-altas, horrorizadas por los poco familiares hábitos de familia de los inmigrantes, ansiosas de encontrar formas de separar a los niños inmigrantes de esas prácticas extranjeras de sus padres.

La obsesión particular de Münsterberg estaba en cuantificar las capacidades mentales y físicas de la población para los archivos del gobierno central, para que los diseñadores de las políticas pudieran gestionar los «recursos humanos» de la nación eficientemente. Sus alumnos llegaron a ser líderes de la cruzada de «estandarización» en Norteamérica. Münsterberg estaba convencido de que las diferencias raciales se podían reducir a números, y estaba igualmente convencido de que era su deber sagrado con la raza aria hacer eso. El arianismo crepitaba como electricidad estática por la superficie de la vida universitaria norteamericana en aquellos días y sus implicaciones eran parte de cada juego de mesa corporativo e iniciativa de departamento del gobierno.

Una de los discípulos favoritos de Münsterberg, Lillian Wald, llegó a ser una poderosa defensora de las incursiones médicas en las escuelas públicas. La famosa reformadora social progresista escribió en 1905: «Es difícil poner un límite al servicio que la *inspección médica* debería ejecutar», continuando: «¿No es lógico concluir que el desarrollo físico [...] debería *ser exigido* tanto como sea posible?». Un año después, las escuelas públicas con inmigrantes de Manhattan comenzaron a practicar operaciones de amígdalas y vegetaciones adenoideas *en la escuela* sin notificar a los padres. El *New York Times* (29 de junio de 1906) informaba que «italianos frenéticos» --muchos armados con estiletes--, «asaltaron» tres escuelas, atacando a profesores y arrancando a los niños de las garras de los verdaderos creyentes en cuyas manos habían caído. Piense en la conciencia que se atribuye a sí misma el derecho a operar a los niños a discreción oficial y sabrá más allá de la duda a qué huele un verdadero creyente.

Incluso un estudio superficial de la historia de la institución escolar revela verdadera fe en gran abundancia. En un famoso libro, *The Proper Study of Mankind* (1948), pagado por la Carnegie Corporation de Nueva York y la Russell Sage Foundation, hace acto de presencia el principio favorito de los verdaderos creyentes desde Platón: «Una sociedad podría ser completamente remodelada en unos 15 años, el tiempo que se tarda en inculcar una nueva cultura en un grupo de jóvenes que está creciendo». A pesar del espíritu de profunda violencia que se cierne sobre tan aparentemente pálidas y abstractas fórmulas, este es realmente el fuego fatuo perseguido a lo largo de todo el siglo XX en la escolarización obligatoria: no el desarrollo intelectual, ni el desarrollo del carácter, sino la inculcación de una nueva cultura sintética en los niños, diseñada para condicionar a sus súbditos a un continuo ajuste de sus vidas por autoridades ocultas.

Es cierto que, numéricamente, sólo una pequeña fracción de los que dirigen la escolarización institucional es activamente consciente de la inclinación ideológica de esta, pero necesitamos ver que sin una dirección consistente de ese grupo especialista al frente de las cosas, la evolución de la escolarización hubiera perdido hace mucho tiempo su coherencia, degenerando en batallas entre enjambres de intereses económicos y políticos peleando sobre la mina de oro que representa la pedagogía hermética. Una de las cosas más difíciles de entender es que los verdaderos creyentes --ideólogos dedicados-- son útiles para *todos* los intereses en el entramado de la escuela al proveer una saludable continuidad a la empresa.

A causa de la predecible codicia encerrada en esta cultura, parece necesaria una visión dominante «guardiana», indiferente a la ganancia material, para impedir el caos de plaza de mercado. Los verdaderos creyentes arbitran el juego de la escuela estableciendo sus objetivos, reglas, castigos. Negocian y llegan a compromisos con otros interesados. Y lo extraño es que, por encima de todo, se puede confiar en que ellos mismos sigan siendo predecibles, dedicados y abnegados. Los interesados pragmáticos los necesitan para mantener el juego vivo. Los verdaderos creyentes necesitan a los pragmáticos como tapadera. Si le parece considere esto imposiblemente melodramático. Yo mismo sé que partes de mi historia suenan como hojas

arrancadas de *Ragtime*. Pero de principio a fin esto es una historia de verdaderos creyentes y de cómo tocando sus flautas se llevaron a todos los niños.

2 El prototipo es un maestro de escuela

Una señal fiable de la presencia de un verdadero creyente es una fuerte pasión por los niños *de todos*. Encuentre el interés incesante y abstracto en el nombre colectivo *niños*, el tipo de amor que tenían Pestalozzi o Fröbel, y ha sacado al sacerdocio de su guarida. Eric Hoffer nos dice que el prototipo de verdadero creyente es un maestro de escuela. Mao fue maestro de escuela, como lo fue Mussolini, como lo fueron muchos otros destacados líderes belicosos de nuestra época, incluyendo a Lyndon Johnson. En la caracterización de Hoffer, el verdadero creyente se identifica por un fuego interior, «una ardiente convicción de que tenemos un deber sagrado con los demás». La falta de humor es una piedra de toque de la verdadera fe.

La expresión *verdadero creyente* es de un libro del siglo V, *La ciudad de Dios*, y tiene lugar en un pasaje donde San Agustín exhorta a los hombres y mujeres santos a abandonar el miedo y abrazar su trabajo sagrado fervientemente. La Verdadera Fe es un marco psicológico que encontrará útil para explicar ciertos individuos que implacablemente persiguen una causa indiferentes a la incomodidad personal, indiferentes a la incomodidad de otros. ✓ Todos nosotros mostramos un diminuto elemento de verdadera fe en nuestro modo de ser, normalmente justo lo suficiente para reconocer el destello lunático en el ojo de algún fanático más puro que nosotros cuando lo encontramos cara a cara. Pero en una época que nos distancia de encuentros en persona con la autoridad --al eliminarnos electrónica, burocrática e institucionalmente-- a los verdaderamente fanáticos de entre nosotros se les ha concedido el lujo del completo anonimato. Tenemos que juzgar su presencia por los efectos colaterales.

Horace Mann ejemplifica el tipo. De principio a fin tenía una misión. Habló apasionadamente en todas ocasiones. Escribió notas *para sí mismo* acerca de «romper la atadura de la asociación entre trabajadores». En una arenga inicial en el Antioch College en 1859, dijo: «Estad avergonzados de morir si no habéis ganado alguna victoria para la Humanidad». Algunos críticos cínicos atacan a Mann por mentir sobre su imaginaria gira escolar por Prusia (que llevó a la adopción de los métodos de escolarización prusiana en Norteamérica), pero esos críticos no captan la idea. Para los grandes, el objetivo es todo: el fin justifica los medios. Mann vivió y murió como un cruzado social. Su segunda mujer, Mary Peabody, le rindió este tributo póstumo: «Estaba todo él inflamado de Propósito».

Al Shanker, durante mucho tiempo presidente de la Federación Americana de Maestros, dijo en uno de sus últimos anuncios dominicales en el *New York Times* antes de su muerte: «Las escuelas públicas no existen para complacer a los padres de Johnny. Ni siquiera existen para asegurar que Johnny algún día se ganará bien la vida en un trabajo que le guste». Ninguna otra energía excepto la verdadera fe puede explicar lo que Shanker podía haber tenido en la cabeza.

3 El Colegio de Maestros mantiene el planeta

Un bonito ejemplo de verdadera fe en acción pasó por mi escritorio recientemente desde la revista de alumnos de mi propia alma mater, la Universidad de Columbia. Escrito por el director del Instituto de Columbia para Tecnologías de Aprendizaje, un departamento del Colegio de Maestros, este envió informaba a los graduados de que la división de educación se veía ahora a sí misma ligada por «un contrato con la posteridad». Algo en el tono me previno de no descartar aquello como la palabrería institucional de costumbre. Segundos después me enteré, con cierta conmoción, de que el Colegio de Maestros se sentía *obligado* a tomar el papel dominante para «mantener el planeta». El desarrollo siguiente de esta extraña idea era aún más directo. El Colegio de Maestros interpretaba ahora su mandato, se me decía, como un mandato que lo obligaba «a extenderse por sí mismo por todo el mundo y enseñar cada día, 24 horas al día».

Para conseguir perspectiva, trate de imaginar a la Universidad de Berlín comprometiéndose a extenderse por sí misma entre los cincuenta estados norteamericanos, para estar presente en esta tierra extranjera veinticuatro horas al día, nadando en las mentes de los niños mormones de Utah y de los niños baptistas de

Georgia. Cualquier universidad que pretenda llegar a ser global como algún ente niñera salido de la horrible utopía de Bacon, la *Nueva Atlántida*, ya no está simplemente en el negocio de la educación. El Colegio de Maestros de Columbia se había transformado en un evangelista agresivo con su propio anuncio, una institución de verdadera fe que vende una doctrina incomprensible. Tuve en mi mano esta declaración durante un rato tras leerla, pensando.

Déjeme subrayar lo que acaba de oír. Imagine una policía del pensamiento de las Naciones Unidas que arrastra serbios reticentes ante un altavoz para escuchar el delirio del Colegio de Maestros. La mayoría de nosotros no tiene marco de referencia en que encajar tal imagen. La narcosis ante la verdadera fe es una razón principal de que la enfermedad progresara tanto a través del medio de la escolarización obligatoria sin provocar mucha oposición importante. Sólo después de que un millón de familias que practican el *homeschooling* y de que el mismo número de familias de escuelas privadas de orientación religiosa despertaran de su sueño para reclamar sus hijos al gobierno en los 70 y 80, en respuesta directa a una época de flagrante experimentación social en las escuelas públicas, encontró la verdadera fe obstáculos en su camino.

Columbia, donde hice una licenciatura, es la última agencia que querría ver manteniendo *mi* planeta. Durante décadas fue un destacado matón de barrio bajo, indiferente al mantenimiento de su propio entorno, un territorio mucho menor que el globo. Columbia ha sido un legendario mal vecino para la comunidad durante los cuarenta años que he vivido cerca de mi alma mater. Tal es su cualificación como Guardián Planetario. Su segunda presunción es aún más siniestra. Me refiero al propósito de intervenir en la vida mental «por todo el mundo», enseñando «cada día, 24 horas al día». ¿Enseñando qué? ¿No deberíamos preguntar? Nuestro problema para reconocer la verdadera fe es que presenta una cara razonable en los tiempos modernos.

4 Una elevada visión, un tanto inhumana

Vea un caso mencionado por la fundación Public Agenda, que presentó el primer estudio jamás hecho de los puntos de vista educativos que sostenían los profesores de Ciencias de la Educación. Para su sorpresa, ¡los autores descubrieron que la mayoría de novecientos profesores de Educación seleccionados al azar entrevistados no veía la lucha de un maestro para mantener una aula en orden o el arreglárselas con alumnos revoltosos como problemas importantes! El profesorado de Educación era en general reacio a atender seriamente esas cuestiones en su trabajo, creyendo que la alarma extendida entre los padres que provenía de la preocupación de que los graduados no podían deletrear, ni contar correctamente, ni sostener la atención, ni escribir de acuerdo a la gramática (o escribir en absoluto) estaba causada sólo por visiones de la vida «pasadas de moda y equivocadas».

Mientras el 92 por ciento del público piensa que la competencia básica en lectura, escritura y matemáticas es «absolutamente esencial» (de acuerdo con un estudio anterior de Public Agenda), los profesores de Educación no están de acuerdo. En la cuestión de la aritmética mental, que una gran mayoría de gente común, incluyendo algunos maestros, considera muy importante, alrededor de un 60 por ciento de profesores de Educación piensa que las calculadoras baratas hacen obsoleto ese objetivo.

La palabra pasión aparece más de una vez en el informe del que están sacados estos datos, como en el siguiente pasaje:

Los profesores de Educación hablan con idealismo apasionado de su propia, a veces elevada, visión de la educación y la misión de los programas de educación para profesores. La pasión se traduce en ambiciosas y altamente evolucionadas expectativas para los futuros maestros, expectativas que a menudo difieren espectacularmente de las de los padres y maestros que hay ahora en el aula. «El alma de un maestro es lo que debería transmitirse de maestro a maestro», dijo un profesor de Boston con cierta intensidad. «Tienes que tener esa alma para ser un buen maestro».

No es mi intención en este momento reclutarle para una u otra parte de este debate, sino sólo cogerle por el pescuezo como el tío Bud, con quien se encontrará más adelante, me cogía hace tiempo por el mío e

indicarle que este vehículo no tiene pedal de freno: los padres normales y los alumnos no tienen forma de escapar de esta pasión. No importa lo que se retuerzan ni las vueltas que den, estarán sujetos a cualquier curiosidad erótica que despierta el amor inspirado. En el harén de la verdadera fe, hay escaso refugio contra la mirada de lujuria del sultán.

5 Álgebra de la selva virgen

En el verano de 1997, un senador demócrata se encontraba en uso de la palabra en el Senado denunciando la difusión de lo que él llamaba «álgebra demencial»: un texto de matemáticas ampliamente distribuido aludido en ese discurso no proponía ninguna pregunta que necesitara conocimiento algebraico *hasta la página 107*. Lo que reemplazaba el aburrimiento del cálculo simbólico eran discusiones sobre el papel de los zoológicos en la vida de la comunidad, o divagaciones para examinar la fascinante tribu dogon en África Occidental. Sea cual sea su propia actitud hacia el «álgebra de la selva virgen», como fue etiquetada despectivamente, estaría en gran dificultad para no admitir una cosa: sus problemas están casi libres de cálculos. Si le parece relevante o no el lado matemático de los asuntos sociales no es algo que se plantee. Su atención debería fijarse en la existencia de mentes, teóricamente a cargo de la iluminación numérica de sus hijos, que consideran una agenda privada más importante que los números.

Una semana de la última primavera, todo el trabajo de matemáticas en quinto curso en la escuela pública 87 en el lado oeste superior de Manhattan consistió en dos preguntas:

1. Los historiadores estiman que cuando Colón llegó a lo que actualmente es la isla de Hati [así está escrito en la pregunta] había 250.000 personas viviendo allí. En dos años ese número había caído a 125.000. ¿Qué fracción quedaba de la gente que había vivido en Hati cuando llegó Colón? ¿Cómo crees que murieron los arahuacos?
2. En 1515 sólo quedaban 50.000 arahuacos vivos. En 1550 había 500. Si cada año murió la misma cantidad de gente, aproximadamente cuánta gente habría muerto cada año? ¿Qué tanto por ciento de la población original quedaba con vida? ¿Qué piensas de esto?

Tom Loveless, profesor en la Kennedy School of Government en Harvard, no tiene duda de que los criterios del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas han reducido deliberadamente el énfasis en las habilidades matemáticas, y sabe de forma precisa *cómo* se hizo. Pero, como otros vigorosos disidentes que han intentado detener la eliminación del intelecto crítico en los niños, no aduce ningún motivo para el impresionante proyecto que ha funcionado tan bien hasta ahora. Loveless cree que «el proyecto de reforma real ha comenzado: escribiendo criterios que declaran las matemáticas que aprenderán los niños». Puede que tenga razón, pero yo no soy tan optimista.

En otra parte hay pistas que deberían hacer revisar el optimismo prematuro. En 1989, de acuerdo con Loveless, un grupo de expertos en el campo de la educación matemática lanzó una campaña «para cambiar el contenido y la enseñanza de las matemáticas». Esta nueva matemática creó políticas de estado y de distrito que «tienden a presentar la reforma matemática como una religión» e identifican como comportamientos pecaminosos la instrucción dada por el profesor, el trabajo individual del alumno en el pupitre y la corrección de errores en el papel. Se ordena a los profesores que mantengan un «diario detallado sobre la "disposición matemática" de cada niño».

Las habilidades específicas cuya importancia se minimiza son: aprender a usar fracciones, decimales, tantos por ciento, enteros, adición, sustracción, multiplicación, división. Todas han dado paso a trabajar con objetos manipulativos como judías o palos (tal como los mismos arahuacos habrían hecho) y con calculadoras. Los padres se ponen enfermos cuando alumnos de quinto no pueden multiplicar 7 por 5 sin buscar judías o palos. Los alumnos que aprenden los hechos matemáticos hasta el tuétano, dice Loveless, «adquieren un sentido de los números inalcanzable para los que no los conocen».

La cuestión que los críticos deberían plantear no tiene nada que ver con la capacidad de cálculo o lectura y sí todo que ver con esto: ¿cómo llega un congénere humano a ver a los hijos de la gente corriente como animales de experimentación?, ¿qué impulso dispara el impulso pornográfico a privar a los niños de

voluntad, a jugar con sus vidas? Es vital que considere esto o ciertamente caerá víctima de llamamientos para que mire el mérito de los *resultados* buscados e ignore los métodos. Esta llamada al pragmatismo exige un repudio de los principios, a veces incluso con la justificación de que la física moderna «demuestra» que no hay realidad objetiva.

Que los niños están o no están mejor si se les ahorra el esfuerzo de pensar algebraicamente puede ser una cuestión que valga la pena debatir, pero, si es así, la carga de la prueba la tiene el desafiante. Cortocircuitar el derecho a escoger es una táctica de un violador o de un seductor. Si, tras la mascarada del estudio de los números, algún ingeniero invisible se infiltra en las capas interiores de la conciencia de un niño --el tipo de influencia subliminal ejercida por el álgebra de la selva virgen-- jugueteando con la forma en que el niño ve el resto del mundo, entonces en un sentido literal el propósito de la operación es deshumanizar al sujeto experimental obligándolo a entrar en un consenso predeterminado.

6 Sin Dios, pero no irreligioso

Los verdaderos creyentes son sólo una parte integrante de la escolarización norteamericana, probablemente pequeña como fracción, pero son el perro que pasea al amo porque poseen un proyecto y acceso a la maquinaria política, mientras la mayoría de nosotros no. Los verdaderos creyentes a quienes llamamos grandes educadores --Komensky, Mather, Pestalozzi, Fröbel, Mann, Dewey, Sears, Cubberley, Thorndike y otros-- fueron ideólogos que buscaban una religión para sustituir otra que nunca tuvieron o en la que habían perdido la fe. Como tipo abstracto, hombres como estos han sido analizados por algunas de las más sutiles mentes de la historia del pensamiento moderno --Maquiavelo, Tocqueville, Rénan o William James por nombrar unos pocos-- pero el retrato más claro del tipo fue establecido por Eric Hoffer, un antiguo trabajador emigrante de granja que no aprendió a leer hasta los quince años. En *The True Believer*, un luminoso clásico moderno, Hoffer nos dice:

Aunque la nuestra es una era sin Dios, es lo opuesto mismo a lo irreligioso. El verdadero creyente está en cualquier parte del camino, moldeando al mundo a su propia imagen. Ya nos alineemos con él o contra él, deberíamos conocer bien todo lo que podamos concerniente a su naturaleza y potencialidades.

Creo que la energía para mover este tren fue liberada en Norteamérica por el cuerpo herido del calvinismo de Nueva Inglaterra cuando su teocracia se derrumbó por la indiferencia, ambición y hostilidad de sus propios hijos. Al principio del siglo XIX, poco después de que llegáramos a ser una nación, esta energía hizo surgir lo que Allan Bloom apodó «la nueva religión norteamericana», que finalmente combinaba elementos del viejo calvinismo con sabores de anabaptismo, discurso extravagante, igualitarismo, cuaquerismo, racionalismo, positivismo y esa peculiar especie de los unitarios: el cientismo.

Donde la forma original del calvinismo norteamericano había predicado la exclusión rigurosa de todos, excepto un diminuto puñado de juzgados predestinados para la salvación (los famosos «santos» o «pecadores justificados»), la fe descendiente, que se origina alrededor de la época del Gran Despertar de los años 40 del siglo XVIII, exigía *inclusión* universal, el reclutamiento de *cada uno* en una salvación universal y unitaria, tanto si se fuera así reclutado como si no. Fue un cambio monumental que en el tiempo se infiltró en cada institución norteamericana. En su exigencia para la unidad planetaria final, la lógica operativa de esta religión híbrida, que derivó de una mezcla de sectas protestantes así como del judaísmo, fue en lo esencial intensamente *católica* en una ironía cósmica.

Tras la toma del poder por los unitarios de Harvard en 1805, el calvinismo ortodoxo alcanzó aparentemente el final de su camino, pero tanta energía explosiva se había encerrado herméticamente en esta intensa forma de pensamiento sagrado --una intensidad que hacía que cualquier acto, no importa lo pequeño que fuera, rebosara de significado, que cualquier expresión de personalidad proclamara una Elección o Condena-- que en su colapso estructural, se liberó una energía feroz, un tornado que arrasó por el *Burned-Over District* al norte de Nueva York, cruzó los lagos hasta Michigan y otros puestos avanzados germanizados del Norte, donde de repente se dividió en dos partes: una que corrió hacia el Oeste a California y a los territorios del Noroeste; otra que giró al suroeste, a la colonia mexicana llamada Texas. A lo largo del camino, la ahora ya muy alterada herencia de Calvino depositó nuevas religiones, como el mormonismo o el adventismo del

Séptimo Día, erigió universidades como la de Michigan y la del Estado de Michigan (que posteriormente pasarían a ser fortalezas de la nueva religión de la escolarización) y dejó prisiones, manicomios, reservas indias y casas de caridad a su estela como anticipos de la aldea global secularizada que pretendía crear.

La escuela era el templo de una nueva y omniincluyente religión civil. El calvinismo había fallado, finalmente, en ser demasiado autocontenido. Esta nueva forma norteamericana, al aprender del fracaso del calvinismo, aspiró a ser un supersistema multicultural, que ceñiría al mundo en la totalidad del tiempo. Nuestras recientes invasiones de Haití, Panamá, Irak, los Balcanes y Afganistán, reminiscentes de los días florecientes del Imperio Británico, no se pueden comprender con las justificaciones superficiales ofrecidas. Sin embargo, al ver el legado de Calvino, incluso la política exterior deja ver algunos de sus resortes secretos. Los orígenes calvinistas armaron a los pensadores de la escuela desde el principio con un desprecio utilitario por el concepto de libre albedrío.

Los experimentos de control cerebral explorados en los laboratorios psicofísicos del Norte de Alemania en el último cuarto del siglo XIX atrajeron a jóvenes ricos de miles de destacadas familias norteamericanas. Esa ciencia mental parecía prometer que podrían surgir tecnologías hechas a medida para modelar y controlar el pensamiento, tecnologías que nunca habían existido antes. Los niños, sugerían los nuevos psicólogos, podían ser vaciados, desnaturalizados y luego reconstruidos en diseños más complacientes. *La isla del doctor Moreau* de H. G. Wells fue una fábula de extrapolación basada en habituales conversaciones de salón de la época inspiradas en la universidad.

La filosofía empírica de David Hume, al actuar junto al empirismo de Locke, había preparado el camino para que los pensadores sociales vieran a los niños como pizarras en blanco, una opinión predominante entre la gente influyente e implícita en Maquiavelo, Bodin y los Bacon. La psicofísica alemana y la psicología fisiológica parecían una maravillosa fábrica de las herramientas que un buen cirujano político necesitaba para rehacer el mundo moderno. Métodos para modificar la sociedad y todos sus habitantes comenzaron a cristalizar desde las intuiciones del laboratorio. Se podía conseguir un buen modo de vida *diciendo* que era así, incluso si no era verdad. Cuando examinamos el nuevo movimiento colegial norteamericano de maestros en el cambio de este siglo descubrimos una resurrección de la metodología del filósofo prusiano Herbart totalmente en funcionamiento. Aunque Herbart ya llevaba muerto mucho tiempo por entonces, tenía el mensaje correcto para la nueva era. De acuerdo con Herbart, «los niños tendrían que ser cortados para encajar».

7 Un enterado entre los enterados

Una abundante fuente de pistas acerca de qué fuerzas estaban realmente en funcionamiento por entonces se puede encontrar en la historia celebratoria de Ellwood P. Cubberley, *Public Education in the United States* (1919, edición revisada de 1934), la referencia interna estándar para las leyendas oficiales de la escuela hasta que aparecieron escritos revisionistas en los 60.

Cubberley era un enterado en el círculo de enterados, con una posición única para conocer cosas que ni el público ni la prensa podían conocer. Aunque Cubberley es circunspecto y deliberadamente vago, no puede evitar revelar más de lo que quiere. Por ejemplo, la reticencia del país a aceptar su nuevo yugo de obligatoriedad es captada brevemente en esta clara afirmación en la página 564 de la revisión de 1934:

La historia de la legislación de asistencia obligatoria en los estados ha sido prácticamente la misma en todas partes, y en todas partes las leyes se han aprobado sólo tras superar una oposición enérgica.

Aquí hay referencias al período desde 1852 a 1918 cuando los estados, uno a uno, fueron atrapados en una red de obligatoriedad que usaba la estrategia del paso a paso:

Al principio las leyes eran opcionales [...] después la ley se hizo de ámbito estatal pero el período obligatorio era corto (diez a doce semanas) y los límites de edad cortos, de nueve a doce años. Tras esto, llegó la lucha para extender el tiempo, a menudo poco a poco [...] para extender los límites de edad por abajo hasta los ocho y siete años y por arriba hasta los catorce, quince o dieciséis; para hacer cumplir la ley a los

niños que asistían a escuelas privadas o parroquiales, para *exigir* cooperación de esas escuelas para el tratamiento adecuado de los casos; para iniciar la supervisión *del estado* de la aplicación local; para conectar la entrada en vigor de la asistencia a la escuela con la legislación sobre trabajo infantil del estado mediante un sistema de permisos de trabajo [...] (cursiva añadida)

Digna de mención es la medida en que los proponentes de la escolarización centralizada estaban preparados para actuar encubiertamente, en desafío a la voluntad de la mayoría y frente a la sumamente exitosa y barata herencia de la escuela local. Todavía en 1901, tras casi medio siglo de esa legislación --primero en Massachusetts, luego estado por estado en la mayoría de las jurisdicciones restantes-- el doctor Levi Seeley de la Escuela Normal de Trenton podía aún lanzar atronadores avisos de falta de progreso. En su libro *Foundations of Education*, escribe: «mientras que ninguna ley de los registros legislativos de Prusia es cumplida más completamente [que la asistencia obligatoria] [...]», y se lamenta de que «[...] en 1890, de 5.300.000 niños prusianos, sólo 645 se escaparon de la red de funcionarios de absentismo escolar [...]» pero que nuestra propia legislación de asistencia a la escuela no eran más que «leyes de letra muerta»:

Estamos ensayando la educación obligatoria para una generación completa y no se puede decir que hayamos progresado mucho: dejemos de exigir sólo 20 semanas de escolarización, 12 de las cuales serán consecutivas, sugiriendo llanamente así que no somos serios en el asunto.

La frustración de Seeley nublabla su juicio. Alguien era ciertamente muy serio acerca de la escolarización de confinamiento en masa para insistir en ella tan implacable y costosamente frente al repudio público masivo del proyecto.

8 Escolarización obligatoria

El centro del proyecto era Massachusetts, la cosa más cercana a una teocracia que haya surgido en Norteamérica. La lista que sigue es un registro revelador de la larga brecha entre la ley de obligatoriedad de Massachusetts de 1852 y similar legislación adoptada por el siguiente conjunto de estados. También es instructiva en la cronología el lugar que tiene el Distrito de Columbia, sede del gobierno federal.

Legislación de Escolarización Obligatoria

- 1852 Massachusetts
- 1865 Distrito de Columbia
- 1867 Vermont
- 1871 New Hampshire
- Territorio de Washington
- 1872 Connecticut
- Territorio de Nuevo México
- 1873 Nevada
- 1874 Nueva York
- Kansas
- California
- 1875 Maine
- Nueva Jersey
- 1876 Territorio de Wyoming
- 1877 Ohio
- 1879 Wisconsin
- 1883 Rhode Island

Illinois

Territorio de Dakota

Territorio de Montana

Otros seis estados y territorios del Oeste se añadieron en 1890. Finalmente, en 1918, sesenta y seis años después de la legislación de obligatoriedad de Massachusetts, el cuadragésimo octavo estado, Mississippi, promulgó una ley de asistencia obligatoria a la escuela. Tenga presentes las palabras de Cubberley: en todas partes hubo una «oposición enérgica».

9 Desmoralizando el proceso escolar

Pero sucedió una cosa extraña a medida que cada vez más niños fueron arrastrados a la red, una crisis de tipo inesperado. Al principio aquellas primitivas escuelas de una y dos aulas --incluso las grandes y nuevas escuelas secundarias como la *Central High* de Filadelfia-- produjeron gran cantidad de intelectos adiestrados y disciplinados. Los maestros estatales de aquellos primeros días decidieron abrumadoramente imitar los criterios de las academias privadas y tuvieron éxito en notable medida al sabotear inconscientemente el plan jerárquico que estaba en curso. Sin un personal cuidadosamente formado (y la mayoría de las escuelas norteamericanas no tenía administradores), se mostró imposible imponer el proceso de bajada de nivel prometido por el prototipo alemán. Además, precisamente en los años 20, una cualificada alternativa de aprendizajes estaba activa en los Estados Unidos, la formación tradicional que todavía distinguía nuestra mitología nacional del éxito.

Irónicamente, la primera crisis provocada por la nueva institución escolar fue tomar demasiado en serio su mandato retórico. De ahí salió una abundancia de mentes formadas intelectualmente justo en el momento en que la economía nacional de formas de vida y puestos de trabajo independientes estaba dejando paso a corporaciones jerarquizadas gestionadas profesionalmente y dirigidas por contables que no necesitaban a esa gente. El típico graduado de una escuela con una sola aula representaba una fuerza antitética a la lógica de la vida corporativa, una cohorte inclinada a juzgar la dirección por su mérito y reluctante a conferir autoridad a partir de simples títulos.

Se hizo un llamamiento por la acción inmediata. La historia celebratoria de Cubberley no examina los motivos, pero registra con inquietud los pasos enérgicos dados ya dentro del nuevo siglo para cortar de raíz la carrera de la escolarización intelectual para las masas, sustituyéndola por un objetivo diferente: la forja de ciudadanos «bien ajustados».

Desde 1900, y debido más a la actividad de personas preocupadas por la legislación social y las interesadas en mejorar el bienestar moral de los niños que a los mismos educadores, ha habido una revisión general de las leyes de educación obligatoria de nuestros estados y la promulgación de mucha legislación nueva sobre bienestar infantil [...] y contra el trabajo infantil [...] Estas leyes han llevado a las escuelas no sólo a los absentistas y a los incorregibles, que bajo las antiguas condiciones o abandonaban pronto o eran expulsados, sino también muchos niños [...] que no tienen aptitud para aprender libros y muchos niños de cualidad mental inferior que no aprovechan los procedimientos ordinarios del aula [...] Nuestras escuelas han acabado por contener muchos niños que [...] son un estorbo en la escuela y tienden a desmoralizar el proceso escolar. (cursiva añadida)

No estaremos más cerca de toparnos cara a cara con los verdaderos creyentes y las partes con intereses personales que impusieron la escolarización obligatoria que con las misteriosas «personas preocupadas por la legislación social» de Cubberley. Por la época de que habla Cubberley, Walter Jessup, presidente de la Universidad de Iowa, se quejaba públicamente: «Ahora América pide que eduquemos al conjunto [...] Es un problema mucho más difícil enseñar a todos los niños que enseñar a los que quieren aprender».

El sentido común le debería decir a usted que no es «difícil» enseñar a niños que no quieren aprender. Es imposible. El sentido común debería decirle que «América» no estaba pidiendo nada por el estilo. Pero alguien desde luego estaba insistiendo en el adoctrinamiento universal en la subordinación de clases. La

asistencia obligatoria de niños que quieren estar en otro sitio, aprendiendo de forma diferente, significaba que la corta y feliz carrera de la escolarización académica pública fue abortada deliberadamente, con la «democracia» usada como excusa. La nueva pedagogía *inclusiva* sentenció efectivamente a la mayor parte de los niños norteamericanos.

Lo que debería sacar de esto es la introducción *deliberada* de niños que «desmoralizan el proceso escolar», niños que eran alojados anteriormente a esta legislación en un grupo de otras productivas (y de ninguna forma inferiores) maneras de formación, justo como Benjamin Franklin lo había sido. Richard Hofstadter y otros historiadores sociales han aceptado equivocadamente las reclamaciones oficiales de valor nominal según las cuales «la tradición democrática» --la voluntad del pueblo-- impuso esta dieta antiintelectual en el aula. La democracia no tuvo nada que ver con ello.

Nos encontramos frente a un proyecto estratégico soportado por una inquieta coalición de élites, cada una con sus objetivos privados en mente para la institución común. Entre esos objetivos estaba la necesidad de ir a la guerra contra la diversidad, de imponer la ortodoxia en una sociedad heterodoxa. Para ver una pista importante de cómo se consiguió esto volvemos a Cubberley:

La escuela reorganizó su enseñanza según las líneas *dictadas por la nueva psicología de instrucción que nos había llegado del extranjero* [...] Comenzando entre 1880 y 1885 nuestras escuelas comenzaron a experimentar un nuevo pero constante cambio de propósito [aunque] sólo a partir de 1900 se extendieron cambios marcados y rápidos.

La nueva psicología de instrucción aquí citada es la nueva psicología experimental de Wilhelm Wundt de Leipzig, que descartaba la misma existencia de la mente como *epifenómeno*. Los niños eran máquinas complejas, capaces de infinitos «ajustes». Este fue el principio de ese nuevo e inesperado género de escolarización del que Bailyn dijo que «afligía a la gente bien dispuesta e idealista» y que elevó una nueva clase de tecnócrata como Cubberley y Dewey al protagonismo nacional. La intención de vender la escolarización como sustituto de la fe se capta claramente en la observación de Cubberley: «A pesar del mucho interés que podamos haber perdido en los viejos problemas de la fe y la religión, la nación norteamericana ha llegado a creer completamente en la educación». Nuevas asignaturas sustituyeron al «viejo currículum limitado del libro de la asignatura, tanto de primaria como de secundaria».

Esto se hizo a pesar de las objeciones de muchos profesores y ciudadanos y muchas burlas de la prensa pública. Muchos hablaban burlescamente de las nuevas asignaturas.

Cubberley proporciona un relato preciso de la nueva Ciudad de la Colina para la cual iba a ser la antesala la «educación pública», una Ciudad que nació apresuradamente después de que la fracasada revuelta populista de 1896 asustara a los líderes industriales. He seleccionado seis extractos de la celebrada *Historia* de Cubberley que le permiten ver, a través de los ojos de un iniciado, el juego que estaba en marcha hace un siglo a medida que la formación escolar en los Estados Unidos estaba siendo ajustada a su uniforme alemán. (Todas las cursivas en la lista que sigue son mías):

1. *La guerra hispano-americana de 1898 sirvió para despertarnos como nación* [...] *Nos reveló algo de la posición que estaríamos llamados a ocupar en los asuntos del mundo* [...]
2. En las décadas siguientes [...] *la especialización del trabajo y la introducción de maquinaria ahorradora de trabajo tuvieron lugar en una magnitud antes desconocida* [...] El gobierno nacional y del estado fueron llamados a hacer muchas cosas en beneficio del pueblo nunca intentadas antes.
3. Desde 1898, la educación ha despertado un interés público antes desconocido [...] Por todas partes comisiones educativas del estado y estudios escolares municipales han evidenciado una nueva actitud crítica [...] Se ha aprobado mucha legislación educativa nueva; *el permiso se ha cambiado por la obligación*; los estados han establecido requerimientos mínimos en muchas nuevas direcciones y la ley ha añadido nuevas materias de instrucción. Se han rehecho currículos completamente y han aparecido nuevos tipos de libros de texto [...] Ha sido desarrollado un sistema completamente nuevo de educación industrial, de alcance nacional.

4. Se han fundado nuevas escuelas de formación de maestros y se han exigido más altos requerimientos a quienes desean enseñar. *Los departamentos de educación de las universidades se han incrementado de once en 1891 a unos quinientos hoy [1919]. Las donaciones privadas a colleges y universidades han excedido cualquier cosa conocida antes en cualquier país.* Se han incrementado las tasas escolares, los viejos fondos escolares se vigilan más cuidadosamente y se han añadido nuevas medidas constitucionales para la educación.
5. *La educación obligatoria ha comenzado a ser una realidad y se ha comenzado a hacer cumplir las leyes sobre trabajo infantil.*
6. Ha surgido un nuevo interés en el bienestar e higiene infantil, *evidenciando un loable deseo de cuidar tanto los cuerpos como las mentes de los niños [...]*

Aquí en una breve progresión se abre una ventana al problema de la escolarización moderna. Propuso construir un nuevo orden social a principios del siglo XX (y hacia 1970 había triunfado más allá de todas las expectativas), pero en el proceso mutiló el experimento democrático de Norteamérica, arrebatando los derechos de ciudadanía a la gente ordinaria, dividiendo a las familias, creando dependencias a gran escala, extendiendo grotescamente las niñeces. Vacío a gente de humanidad completa para convertirla en recursos humanos.

10 William Torrey Harris

Si le cuesta creer que esa revolución en el contrato que los norteamericanos corrientes tenían con su Estado político fue provocada intencionadamente, es hora de que usted conozca a William Torrey Harris, comisionado de Educación de los Estados Unidos de 1889 a 1906. Nadie, excepto Cubberley, que surgiera de las filas de los pedagogos profesionales tuvo jamás tanta influencia como Harris. Harris estandarizó y germanizó nuestras escuelas. Escuche su voz en *The Philosophy of Education*, publicado en 1906:

Noventa y nueve [alumnos] de cada cien son autómatas, que caminan cuidadosamente por los caminos prescritos, cuidadosos en seguir la costumbre prescrita. No es casualidad, sino el resultado de una educación sustancial, que definida científicamente, es la absorción del individuo.

The Philosophy of Education (1906)

Escuche a Harris otra vez, el gigante de la escolarización norteamericana, principal erudito de la filosofía alemana en el hemisferio occidental, redactor y editor de *The Journal of Speculative Philosophy*, que formó a una generación de intelectuales norteamericanos en las ideas de los pensadores prusianos Kant y Hegel, el hombre que dio a Norteamérica aulas científicamente clasificadas por edad para sustituir a la exitosa práctica escolar de edades mezcladas. Otra vez, en *The Philosophy of Education*, Harris expone su sombría visión:

El gran propósito de la escuela puede ser realizado mejor en lugares oscuros, sin aire fresco, feos [...] Es llegar a dominar el yo físico, trascender la belleza de la naturaleza. La escuela debería desarrollar el poder de retirarse del mundo exterior.

The Philosophy of Education (1906)

Hace casi cien años, este hombre de escuela pensó que la autoalienación era el secreto para una sociedad industrial exitosa. Ciertamente tenía razón. Cuando está con una máquina o sentado ante un ordenador usted necesita una capacidad para retirarse de la vida, para alienarse usted mismo sin un supervisor. ¿De qué otra manera podría tolerarse eso, a menos que esté preparado de antemano mediante «ejercicios Birkenhead» simulados? La escuela, pensaba Harris, era la preparación razonable para una vida de alienación. ¿Puede usted decir que estaba equivocado?

Exactamente en los mismos años que Cubberley en Stanford identificaba como los de lanzamiento para la institución escolar, Harris era el supremo educador que llevaba la voz cantante en Norteamérica. La suya era la voz más influyente, que enseñaba lo que la escuela iba a ser en un Estado moderno y científico. Las historias de la escuela normalmente tratan a Harris como un defensor anticuado de altos niveles académicos, pero este análisis es en extremo inadecuado. Partiendo de su alineamiento filosófico con Hegel, Harris creía

que los niños eran una *propiedad* y que el Estado tenía un interés de peso en disponer de ellos como quisiera. Algunos recibirían formación intelectual, la mayoría no. Cualquier distinción que se pueda hacer entre Harris y posteriores defensores de currículos flojos (los interesados en la estupidización para todo el mundo) es mucho menos importante que el acuerdo sustancial por ambos lados de que los padres o la tradición local no podían seguir determinando el futuro individual del niño.

A diferencia de cualquier hombre de escuela oficial hasta Conant, Harris tenía acceso social a importantes círculos de poder en los Estados Unidos. Durante su larga carrera facilitó inspiración a las obsesiones continuas de Andrew Carnegie, el hombre del acero que alimentó por primera vez la presunción de unir toda nuestra economía a la escolarización de la cuna a la tumba. Si puede encontrar ejemplares de *The Empire of Business* (1902) o *Triumphant Democracy* (1886), encontrará notable concordancia entre el mundo que Carnegie recomendaba encarecidamente y el que nuestra sociedad ha conseguido.

La idea del *Evangelio de la riqueza* de Carnegie tomó por asalto a sus colegas en el preciso momento que comenzó la gran transformación de la escuela: la idea de que los ricos tenían con la sociedad un deber de tomar el control de todo en interés público, era un misterioso eco de la experiencia de Carnegie de muchacho viendo el *establishment* elitista de Gran Bretaña y las enseñanzas de su religión de Estado. Haría falta ceguera perversa para no reconocer una conexión entre el proyecto de Carnegie, moldeado a martillo en el salón de Greenwich Village de la señora Botta tras la Guerra Civil, y los acontecimientos explosivos que restauraron la visión del mundo anglicana en nuestras escuelas.

Naturalmente, cada clase alta en la historia ha especificado qué puede ser conocido. La característica definitoria del control de clases es su establecimiento de una gramática y de un vocabulario para la gente común y también para las élites subordinadas. Si el resto de nosotros acepta acríticamente ciertos conceptos oficiales como *globalización*, entonces nos hemos comprometido nosotros mismos con un completo relato intrincado del futuro de la sociedad, también, con un relato que arrastra inevitablemente un currículum irresistible a su estela.

Desde Aristóteles, los pensadores han entendido que el trabajo es el teatro vital del autoconocimiento. La escolarización combinada con un marco laboral controlado es el modo más efectivo jamás concebido de detener el desarrollo de la imaginación. Pero, ¿de dónde vinieron esas doctrinas radicales de verdadera fe? ¿Quién las extendió? Tenemos al menos parte de la respuesta en la tentadora pista que dejó Walt Whitman cuando dijo «sólo Hegel es adecuado para Norteamérica». Hegel era el proteico filósofo prusiano capaz de modelar a Karl Marx con una mano y a J. P. Morgan con la otra; el hombre que enseñó a una generación de destacados norteamericanos que la historia misma podía ser controlada mediante la provocación deliberada de crisis. Hegel fue vendido a Norteamérica en gran medida por William Torrey Harris, que hizo del hegelianismo el proyecto de su vida y de la escolarización obligatoria su principal instrumento en su papel de agente provocador sin rival.

Harris estaba inspirado por la idea de que la escolarización en masa dirigida correctamente resultaría en una población tan dependiente de los líderes que el cisma y la revolución serían cosas del pasado. Si pudiera ser improvisado un Estado mundial mediante manipulación táctica hegeliana y ese plan escolar se impusiera en él, la historia misma se detendría. No más guerras ni disputas civiles, sólo gente perdiendo el tiempo gratuitamente como los Eloi en la *Máquina del tiempo* de Wells. Esperando que el Profesor les dijera qué hacer. La herramienta psicológica era la alienación. El truco era alienar a los niños de sí mismos para que no pudieran recurrir a sí mismos en busca de fuerza, alienarlos de sus familias, religiones, culturas, etc., para que ninguna fuerza compensadora pudiera intervenir.

Carnegie usó su propia considerable influencia para mantener a este hegeliano expatriado de Nueva Inglaterra como comisionado de Educación de los Estados Unidos durante dieciséis años, lo suficiente para establecer el escenario para una era de «management científico» (o «fordismo», como lo llamaron los soviéticos) en la escolarización norteamericana. Lo suficiente para provocar el nacimiento de un burocracia escolar multiestratificada. Pero sería un enorme error mirar a Harris y a otros verdaderos creyentes como simples herramientas de intereses económicos: lo que perseguían era la creación de una fe viva moderna que sustituyera la fe cristiana que había muerto para ellos. Su buena suerte fue vivir en el preciso momento en

que los que soñaban en el imperio de la empresa (por usar el término del emperador Carnegie) en un Estado mundial angloamericano estaban empezando a considerar la escolarización mundial como el camino más directo a ese destino.

Ambos movimientos, centralizar la economía y centralizar la escolarización, recibieron la enorme ayuda de la rápida desintegración de las iglesias de la vieja línea protestante y por el surgimiento de sus pías cenizas de la ideología del «evangelio social», agresivamente suscrita por importantes industriales, que entrelazaron estrechamente la asistencia a la iglesia con criterios de negocio, entretenimiento y gobierno. La experiencia de la religión vino a significar, en palabras del reverendo Earl Hoon, «los mejores programas sociales que puede comprar el dinero». Una clara declaración de la creencia de que la justicia social y la salvación tenían que conseguirse mediante consumo hábil.

Shailer Mathews, decano de la Escuela de Teología de Chicago, editor de *Biblical World*, presidente del Consejo Federal de Iglesias, escribió su influyente *Scientific Management in the Churches* (1912) para convencer a los protestantes norteamericanos de que deberían sacrificar la independencia y la autonomía y adoptar la estructura y la estrategia de las sociedades anónimas:

Si esto parece convertir la Iglesia en algo como un establecimiento comercial, esa es precisamente la situación que debería ser.

Mathews dijo a los norteamericanos que si escuchaban el mensaje corporativo sentirían de nuevo la magia de Jesús.

En la década anterior a la Primera Guerra Mundial, un consorcio de fundaciones privadas que se aprovechaban de la riqueza industrial comenzó lentamente a trabajar por un objetivo a largo término de escolarización de por vida y de una economía y sociedad globales completamente racionalizadas.

11 Principios cardinales

Frances Fitzgerald, en su soberbio estudio de los libros de texto norteamericanos, *America Revised*, se fija en que los libros escolares son superficiales y estúpidos, que omiten deliberadamente ideas importantes, que rehúsan tratar con el conflicto; pero entonces admite con desconcierto: ¿cuál podía ser el plan tras esos textos?, ¿es la composición de estos libros accidental o deliberada?

Esquivando una respuesta a su propia pregunta, Fitzgerald sigue la pista de la transformación hasta un par de influyentes informes de la NEA publicados en 1911 y 1918 que invirtieron las especificaciones académicas del informe del selecto Comité de los Diez de 1893. Aquel comité estableció un riguroso programa académico para todas las escuelas y para todos los niños, dando un énfasis particular a la historia. Afirmaba: «El propósito de toda educación es entrenar la mente». Los informes de la NEA de 1911 y 1918 denotan un abandono consciente de este imperativo intelectual y su sustitución por principios rectores muy diferentes. Estas declaraciones atacan salvajemente a los «currículos librescos» que son «responsables de llevar a decenas de miles de chicos y chicas fuera de los objetivos para los que están adaptados» hacia objetivos para los que no lo están, como negocios independientes, invención, trabajo de oficina o actividades profesionales.

Los libros dan a los niños «falsos ideales de cultura». Estos informes recomendaban encarecidamente los mismos tipos de instrucción que estaban en lo esencial de las escuelas para la gente corriente de Prusia. Un informe interno de 1917 también propone que ese énfasis se desvíe de la historia a algo más seguro llamado «estudios sociales»: la idea central estaba alejada de cualquier consideración cuidadosa del pasado de modo que la atención se pudiera concentrar en el futuro. Ese informe de la NEA de 1918, *Cardinal Principles of Secondary Education*, con toda su enloquecedora banalidad, iba con el tiempo a demostrar ser uno de los más influyentes documentos sobre la educación del siglo XX. Decretaba que los comportamientos especificados, salud y formación de oficios eran los objetivos centrales de la educación, no el desarrollo mental, ni el carácter, ni la piedad.

Fitzgerald escribió que no podía encontrar un nombre para «la ideología que hay tras estos textos». El modo en que tratan la historia, por ejemplo, no es historia en absoluto, «sino un catecismo [...] de realismo socialista norteamericano». Más de una vez detecta «hostilidad real a la idea de formación intelectual». La pasión, asociada a la impaciencia para el debate, es un buen signo de la presencia de verdadera fe.

La pista más visible del grado en que la verdadera fe estaba funcionando en la escolarización en masa en las primeras décadas de este siglo es el programa de la National Education Association de 1918. Escrito completamente en la dicción y sintaxis extrañamente narcótica de la pedagogía oficial, que la hace absolutamente incomprensible a los profanos, *Cardinal Principles* anunciaba un nuevo currículum desintelectualizado para reemplazar la famosa receta de altos objetivos y criterios diseñada tres décadas antes por el legendario Comité de los Diez, que declaró ser el propósito de toda educación la formación de la mente.

Este nuevo documento contradecía a su predecesor. En una condena que vale la pena repetir, acusaba a aquel viejo testamento de forzar ambiciones intelectuales imposibles en los niños comunes, de trastornar sus cabezas vacías, de darles «falsos ideales de cultura». El peso de tales afirmaciones, llenas de suposiciones e implicaciones, no puede sentirse fácilmente a través de su lenguaje abstracto, pero si usted reconoce que su lenguaje oculta un mandato para el atontamiento masivo de los jóvenes norteamericanos, entonces alguna comprensión de la magnitud del exitoso golpe político que había ocurrido pasa a través de la niebla. El repudio del Comité de los Diez fue reforzado con un informe adjunto que proponía que la historia, la economía y la geografía se eliminaran de una vez.

De lo que daba prueba *Cardinal Principles* era que estaba completa la primera etapa de una revolución silenciosa en la sociedad norteamericana. Se podía ahora enseñar cualquier cosa a los niños, o incluso no enseñarles nada en las prisiones a tiempo parcial de la escolarización, y ahí había poco que pudiera hacer cualquier individuo. Suaves generalidades en el documento sirvieron de hecho como potentes talismanes para justificar la ingeniería de la estupefacción. Los cambios locales podían ser deshechos, los rivales locales se podían demonizar y marginar, simplemente agitando la bandera de los *Cardinal Principles* como prueba de la propia legitimación.

Fueron utilizados móviles deshonestos así como ideológicos para la renovación total de la escolarización, y manos engrasadas a propósito en la transición pronto se encontraron ellas mismas defendiéndola por su propio beneficio material. Las escuelas se transformaron rápidamente en el mayor proyecto de empleo del país, en enorme contratista de bienes y servicios, que siempre quería pagar caro por mercancía inferior en una espectacular vuelta del revés de la teoría económica. No hay necesariamente ahorro en la compra a gran escala: ✓ la escuela es prueba de eso.

Cardinal Principles aseguraba a los tecnócratas de la producción en masa que no tendrían que tratar con cantidades intolerables de pensadores libres: pensadores llenos de peligrosas comparaciones históricas, que entendieran de economía, que pudieran percibir la naturaleza humana mediante estudios literarios, que fueran hechos estoicos o resistentes al consenso por la filosofía o la religión, y con confianza y competencia gracias a dosis abundantes de deber, responsabilidad y experiencia.

La aparición de *Cardinal Principles* señaló el triunfo de fuerzas que habían estado en marcha desde los años 90 del siglo XIX para romper el control de la lectura compleja, el debate y la escritura como herencia común de los niños criados en Norteamérica. Como la riqueza de recursos y el rigor de carácter que transmite la pequeña explotación agraria, la alfabetización compleja y activa produce una clase de carácter contrario a una sociedad jerárquica, manejada por expertos y basada en clases. Como la naturaleza de la sociedad norteamericana fue movida deliberadamente en esta dirección, las herrerías en las que se había forjado un diferente tipo de norteamericano se eliminaron. Vemos este proceso casi completo en la presentación de *Cardinal Principles*.

En Norteamérica siempre supimos la verdad de que casi todo el mundo puede aprender casi cualquier cosa o ser casi cualquier cosa. Pero el problema con esa percepción es que no puede coexistir con ninguna forma conocida de ordenamiento social. Cada especie de verdadera fe expresa una visión social u otra, alguna

forma santificada de disponer relaciones, tiempo, valores, etc., para conducir hacia una solución de la gran pregunta: «¿Por qué estamos vivos?». El problema con una sociedad que estimula la discusión, como hacía Norteamérica hasta mediados del siglo XX, es que no hay final previsible a la discusión. No hay forma de cerrar la puerta y anunciar que tu propio bando ha ganado finalmente. Ninguna certeza.

Nuestros más famosos verdaderos creyentes, los puritanos, pensaban que podían construir la Ciudad de la Colina y no dejar entrar a la chusma. Cuando se hizo obvio que la *exclusión* no iba a funcionar, sus hijos y nietos dieron media vuelta y comenzaron a moverse hacia una sociedad totalmente *inclusiva* (aunque no libre). Estaría complicadamente estratificada en clases sociales como el viejo sistema británico. Esta vez la voluntad de Dios no sería ofrecida como razón para la forma en que los hombres disponían las cosas. Esta vez la Ciencia y las Matemáticas justificarían las cosas, y los niños serían enseñados a aceptar la inevitabilidad de sus destinos asignados en el mayor laboratorio de la verdadera fe jamás concebido: la Escuela Obligatoria.

12 El insustancial Chautauqua

Un hombre nos dejó un retrato dinámico del gran proyecto escolar completado prematuramente a pequeña escala: William James, un enterado entre enterados, el más destacado (y primer) psicólogo de Norteamérica, hermano del novelista Henry James. El prestigio de James como más formidable brahmán de Boston fundó la psicología norteamericana. Sin él es dudoso que hubiera sucedido en absoluto. Su *Varieties of Religious Experience* es único en el canon literario norteamericano: no es sorprendente que John Dewey abandonara a Hegel y Herbart tras un breve coqueteo con los alemanes y se adhiriera a James en su filosofía del pragmatismo (que es la religión de los antiguos escandinavos puesta al día). Pero James era un pensador demasiado profundo para creer completamente su propio discurso monótono. En un librito llamado *Talks to Teachers*, que hoy sigue disponible, más de cien años después de ser escrito, James reveló sus sentimientos encontrados acerca del sueño final de la escolarización en Norteamérica.

No era ningún impulso asiático para esclavizar, ni una fantasía de Midas de riqueza ilimitada, ni una conspiración de guerra de clases, sino sólo el sueño de un mundo confortable y entretenido para todo el mundo, la cosa más parecida a una bucólica de la era de Augusto que se pueda imaginar, la otra cara de la moneda imperial británica. Los ingleses William Morris y John Ruskin, y quizás Thomas Carlyle, fueron los padrinos literarios de esta sociedad de ensueño por venir, una sociedad ya realizada en unos pocos lugares enclaustrados de la Tierra, en ciertas grandes propiedades inglesas y en el centro matriz del movimiento Chautauqua en el oeste de Nueva York.

En 1899, James se dirigió a una idealista nueva brigada de profesores reclutada en Harvard, hombres y mujeres destinados a infundir espíritu a la nueva institución que entonces surgía rápidamente de las cenizas de las viejas escuelas de barrio, escuelas privadas, escuelas de iglesia y escuelas en el hogar. Habló a los profesores del sueño de que todo el planeta podría ser transformado en un vasto Chautauqua. Antes de que vea lo que tenía que decir, necesita saber un poco sobre Chautauqua.

El 10 de agosto de 1878, John H. Vincent anunció su plan para la formación de un grupo de estudio para emprender un programa de cuatro años de lectura guiada para ciudadanos corrientes. El Círculo Literario y Científico de Chautauqua alistó a doscientas personas en su primera hora, ocho mil cuatrocientas al final del año. Diez años después, la matriculación había crecido a cien mil. Al menos otros tantos habían completado cuatro años o abandonado tras probar. En un increíblemente corto período de tiempo cada comunidad en los Estados Unidos tenía a alguien en ella que estaba siguiendo el programa de lectura de Chautauqua. Uno de sus profesores, Melvil Dewey, desarrolló el Sistema Decimal Dewey aún en uso en las bibliotecas.

La lista de lecturas era ambiciosa. Incluía la *Short History of the English People* de Green, llena de información específica sobre las tribus anglosajonas originales y sus costumbres en la educación infantil, detalles que se mostraban sorprendentemente similares a los hábitos de los norteamericanos de clase alta. Otro texto de Chautauqua, *Old Greek Life* de Mahaffey, trataba de la utopía de la Grecia clásica. Mostraba cómo la civilización sólo podía surgir de los lomos de peones de clase inferior. Había muchos motivos para «ir a Chautauqua»: pasión por aprender, impulso social a trabajar juntos, la emoción de la competición en la

carrera por sellos honorarios y diplomas que atestiguaban haber completado un curso, el deseo de mantener contacto con los vecinos.

El movimiento Chautauqua dio a los colonos del Medio y Lejano Oeste una herencia común anglogermánica con la que conectarse. Este vehículo fundamental de educación popular ofrecía ilustraciones de principios para guiar a cualquiera en cualquier dificultad. Y en Chautauqua, en el mismo estado Nueva York, en el centro matriz, estaba tomando forma una perfecta joya de utopía racional, cuidada por las mejores y más brillantes mentes de la sociedad norteamericana. La verá en operación poco después con sus fuentes de agua con gas y escuelas secundarias modelo.

La gran fuerza impulsora tras Chautauqua en sus primeros años fue William Rainey Harper, un graduado en Yale con un doctorado en Filología, un hombre experto en antiguo hebreo y destacado masón. Harper atrajo mucha atención en su puesto en Chautauqua. Habría sido un nombre destacado en la escena nacional sólo por eso, incluso sin su conexión con la famosa familia editora.

John Vincent, fundador de Chautauqua, había quedado impresionado por la visión de una universidad mundial descrita en la utopía de Bacon, llena y bullente de clientela internacional y de reputados nombres como profesorado. «Chautauqua exaltará la profesión de maestro hasta que el genio más alto, la más rica erudición y la más amplia representación de hombres y mujeres de la nación estén *consagrados* a este servicio», dijo una vez Vincent. Esta es su explicación del movimiento:

Esperamos que el trabajo de Chautauqua será despertar tanto interés en el tema de la educación liberal general, que poco a poco en todos los barrios hombres y mujeres jóvenes buscarán medios de obtener esa educación en instituciones establecidas localmente [...] Nuestro diploma, aunque resplandece con treinta y un sellos --escudos, estrellas, octógonos-- no representa mucho en Heidelberg, Oxford o Harvard [...] una curiosidad norteamericana [...] Sería respetado no como otorgante de honor a su portador, sino como indicador de un movimiento popular en favor de educación superior.

Los líderes de Chautauqua sentían que su institución era una estación de paso en el progreso de Norteamérica hacia algo más alto. En 1886 Chautauqua era bien conocido en todas partes. La nueva Universidad de Chicago, de la que se hizo cargo Harper cinco años después, estaba modelada a partir del sistema de Chautauqua, que a su vez estaba conformado según la lógica de la universidad investigadora alemana. Junto con el Colegio de Maestros de Columbia, Yale, Michigan, Wisconsin, Stanford y un pequeño puñado de otras universidades, Chicago proporcionaría el más importante liderazgo *visible* de la política escolar pública bien entrado el siglo XX.

En la cima de su popularidad, ocho mil localidades norteamericanas se suscribieron al evangelismo programático de Chautauqua. Las muchas carpas ambulantes de Chautauqua que operaban simultáneamente presentaban a los lugareños las últimas ideas en progreso social, concentrándose en superación personal y mejora social mediante Reforma activa con *R* mayúscula. Pero en la práctica, el entretenimiento a menudo suplantaba los valores educativos porque la tentación de promocionar exageradamente los ingresos de taquilla era insidiosa. Con el tiempo, el Progreso acabó siendo ilustrado *de modo espectacular* para máximo impacto emocional. Las reacciones de la audiencia eran entonces estudiadas centralmente y se hacían ajustes en los siguientes espectáculos utilizando lo que se había aprendido. Lo que comenzó como educación acabó como *show business*. Su legado se encuentra por toda la escolarización moderna en su espúreo concepto de *Motivación*.

La carpa de Chautauqua hizo mucho por homogeneizar a los Estados Unidos como nación. Atrajo la atención de Norteamérica hacia un impresionante número de nuevas ideas y conceptos, siempre desde una perspectiva de *management*. Lo que parecía imparcial era rara vez así. El problema clásico de la enseñanza ética es cómo evitar influir a una audiencia para que piense de cierta manera con el uso de engaño psicológico. En esto, Chautauqua falló. Pero incluso una lista parcial de progresos atribuidos a Chautauqua es una evidencia impresionante de la influencia de este temprano mecanismo de comunicación de masas, un heraldo de los días por llegar. Tenemos que agradecer a Chautauqua en alguna buena medida por el impuesto de la renta por tramos, por la deshabilitación como oportunidad de negocio, juzgados de

menores, programa de comida escolar, libros de texto gratuitos, una dieta «equilibrada», buena forma física, las Camp Fire Girls, el movimiento Boy Scout, leyes de pureza alimentaria y mucho, mucho más.

Uno de los discursos más populares de Chautauqua se titulaba *Responsabilidades del ciudadano norteamericano*. La mayor responsabilidad era *escuchar* a los líderes nacionales y no oponerse a la marcha del progreso. Las ideas presentadas durante la Semana Chautauqua eran razonadas y discutidas después de que las tiendas se hubieran ido. El tipo más efectivo de adoctrinamiento, de acuerdo a las cartas que pasaban entre los directores de Chautauqua, es siempre «autoimpuesto». En la historia de las ortodoxias norteamericanas, Chautauqua podría parecer una pintoresca clase de villano, pero eso es porque la tecnología pronto ofreció un camino a través de la radio hacia un «Chautauqua» a una escala mayor, hacia un Chautauqua *simultáneamente* de costa a costa. La radio fue heredera de la carpa de Chautauqua, presentándonos modelos de héroes y familias que imitar, enseñándonos a todos a reír y llorar de la misma manera. El gran sueño de los utópicos, de que todos nos comportemos como abejas en una colmena u hormigas en un hormiguero, se acercó con Chautauqua, más con la radio, aún más con la televisión, y al límite de la realidad universal con la *World Wide Web*.

El capítulo en la historia del siglo XIX que convirtió a Chautauqua en el heraldo de los nuevos Estados Unidos no es apreciado lo suficientemente bien. Ideas como evolución, tácticas militares alemanas, los jardines de infancia de Fröbel, la filosofía hegeliana, la escolarización de la cuna a la tumba y los sistemas de completa vigilancia médica eran todos molienda para el molino de Chautauqua, nada era demasiado esotérico para ser popularizado para una audiencia de masas por el circuito de la carpa de Chautauqua. Pero por encima de todo, Chautauqua amaba la Ciencia. La Ciencia era el artículo de consumo que vendía más energicamente. Una nueva religión para un nuevo día.

La operación Chautauqua había sido atractivamente planificada y empaquetada por un antiguo presidente del Masonic College (Georgia), William Rainey Harper, un hombre al que conoció en la página anterior. El Dr. Harper dejó finalmente Chautauqua para pasar a ser la elección personal de Rockefeller para capitanear una nueva universidad de investigación de estilo alemán que Rockefeller creó en 1890, la Universidad de Chicago. Llegaría a ser finalmente un primer patrocinador importante de John Dewey y otras luminarias de la pedagogía. Pero su primer triunfo aclamado públicamente fue Chautauqua. Poco se conoce de su trabajo en el Masonic College: aparentemente fue lo suficientemente impresionante para atraer sobre sí la atención de los más importantes masones de Norteamérica.

El Chautauqua real no era la versión en forma de tienda peripatética, sino un bello mundo al estilo de Disney: un pueblo en un lago al norte de Nueva York. William James fue a dar una conferencia un día en Chautauqua y «se quedó una semana a maravillarse y aprender», sus palabras exactas de presentación a aquellos profesores a los que habló hacía tiempo en Harvard. Lo que vio en Chautauqua era la realización definitiva de todo el pensamiento razonable compactada en una comunidad que funcionaba perfectamente. Utopía de verdad. Así es como lo recordaba James para sus alumnos y profesores:

Hace algunos años pasé una hermosa semana en el famoso Assembly Grounds, a orillas del lago Chautauqua. Así que uno penetra en aquel sagrado recinto, se siente en una atmósfera de éxito. Discreción e ingenio, inteligencia y bondad, orden y realidad, prosperidad y alegría vagan por los aires. Es una continua excursión seria y estudiosa, a una escala gigantesca.

Hay allí una ciudad de muchos miles de habitantes, espléndidamente dispuesta en el bosque, y provista de medios para satisfacer todas las necesidades elementales y la mayor parte de los deseos superiores más superfluos que pueda experimentar un hombre. Hay una escuela superior de primer orden en completa actividad. Hay música magnífica: un coro de 700 voces, con el auditorio al aire libre más perfecto que haya posiblemente en el mundo.

Hay toda clase de ejercicio atlético, desde navegar a vela y a remo, nadar, ir en bicicleta, hasta jugar a pelota y los más artificiales ejercicios que permite el gimnasio. Hay jardín de infancia y escuelas secundarias modelo. Hay servicios religiosos generales y clubes especiales para diferentes sectas. Hay fuentes de agua con gas funcionando continuamente y conferencias populares diarias a cargo de hombres eminentes. Hay la mejor compañía y sin embargo no hay esfuerzo.

No hay enfermedades, ni pobreza, ni borrachos, ni delitos, ni policía. Hay cultura, cortesía, igualdad, los mejores frutos por los que la humanidad ha luchado, sangrado y se ha esforzado durante siglos en nombre de la civilización. Hay, en pocas palabras, un anticipo de lo que a sociedad humana podría ser si todo estuviera a la luz, sin sufrimiento ni rincones oscuros.

Flotando por los límites de la descripción de James hay la conciencia naciente de que algo está mal, como esas sospechas de algún personaje inocente de un viejo *show* de *Twilight Zone* [*Dimensión desconocida*]: es tan pacífico, tan bonito y *limpio*... parece... *parece* Armonía, sólo que tengo esa terrible sensación de que... *¡algo está mal...!*

Cuando James dejó Chautauqua se dio cuenta de que había visto desplegada ante él la realización a pequeña escala de todos los ideales por los que se esfuerza una civilización científica: inteligencia, humanidad y orden. ¿Por qué entonces su reacción violentamente hostil? «Menudo alivio --dijo--, estar fuera de allí». «No había sudor --continuaba desdeñosamente--, en este insustancial Chautauqua». «Ni rastro de la eterna batalla de los poderes de la luz con los de la oscuridad». Ningún heroísmo. Ninguna lucha. Ninguna fuerza. Ningún «esfuerzo intenso».

James pedía a gritos ver lucha humana y, en un ataque de pesimismo, dijo a los maestros de escuela:

Una irremediable insipidez está invadiendo el mundo. Burguesía y mediocridad, reuniones sociales de iglesia y convencionalismos de los profesores están tomando el lugar de los antiguos altibajos [...] El ancho mundo, delicioso y pecaminoso como todavía puede por un momento parecer a alguien recién escapado del encierro de Chautauqua, está sin embargo obedeciendo cada vez más a esos ideales que con seguridad lo convertirán al fin en una simple asamblea de Chautauqua a enorme escala.

¿Una simple asamblea de Chautauqua? ¿A todo esto se reduce este monumento a la inteligencia y al orden? Al comprender el total horror del primer parque temático de este país, James parecería haber experimentado una revelación:

Las escamas parecían caer de mis ojos, y una onda de simpatía mayor que cualquier cosa que hubiera sentido antes hacia la vida ordinaria y los hombres ordinarios comenzó a llenar mi alma. Comenzó a parecerme como si la virtud con manos encallecidas y piel sucia fuera la única virtud genuina y lo bastante vital digna de ser tenida en cuenta. Cualquier otra virtud es fingida: ninguna es absolutamente inconsciente y sencilla, sin esperar premio ni reconocimiento como esta. Estos son nuestros soldados, pensé, estos los que nos sostienen, estos son el mismo origen de nuestras vidas.

Cerca del final de su vida, James comprendió finalmente cuál era la trampa, una sobrevaloración dada al orden, inteligencia racional, humanismo y cosas materiales de todo tipo. La busca de un paraíso material es huir de la humanidad hacia una no-vida estéril de mecanismos donde cada cosa es perfecta hasta que se convierte en basura.

A final de 1997, Chautauqua volvió a ser noticia. Un joven que vivía allí había infectado deliberadamente al menos a nueve chicas en el pequeño pueblo de al lado --y quizás hasta veintiocho-- con SIDA. Eligió a la mayoría de sus víctimas en la escuela secundaria local, en busca de, como dijo, «jóvenes damas [...] de temperamento temerario». Un monstruo como este depredador del SIDA pudo aparecer en cualquier sitio, naturalmente, pero encontré irónico que hubiera descubierto a la muy protegida aldea al lado del lago con sus pintorescos edificios decimonónicos y antiguas tiendas, a este lugar idílico donde tantas de las verdaderas creencias de racionalidad hicieron su debut norteamericano, como el lugar para encontrar mujeres no preparadas para conocer los caminos del corazón humano. «De temperamento temerario», como lo expresa en jerga instructivamente sociológica.

¿Más de cien años del mejor pensamiento racional e innovación que el mundo occidental puede reunir no tuvieron más impacto en el área de Chautauqua que el que se cebaran en sus hijos? Un columnista de un periódico de Nueva York, al escribir sobre la tragedia, sostuvo que la distribución de preservativos podría

haber ayudado, aparentemente inconsciente de que la legitimación de los dispositivos de control de natalidad en los Estados Unidos era simplemente uno de los muchos logros reivindicados por Chautauqua.

Otras observaciones que hizo el periodista eran más relevantes acerca de por qué necesitamos ser escépticos sobre si *algún* tipo de escolarización --y la de Chautauqua era la mejor que el ingenio humano podía ofrecer-- es suficiente para hacer buena gente o buenos lugares:

La zona tiene las dificultades y problemas de cualquier sitio. Sus niños están solos en una muchedumbre, mal entendidos, alejados de la comprensión y buscando afecto, como dice la canción, en todos los sitios equivocados [...] Familias antes intactas, vecindarios fuertemente entretejidos y madres que estaban en casa imponían las normas de la comunidad. Ahora el mundo es el centro comercial, las madres trabajan, y la comunidad existe en la televisión diaria y foros de chat *online*.

Capítulo 6 El señuelo de la utopía

Cada mañana cuando recogías tu periódico encontrabas algo sobre un nuevo plan para salvar el mundo [...] pronto todos los fanáticos, todos los reformadores radicales, todos los trascendentalistas de Boston se reunían en la capilla de Chardon Street y se arengaban unos a otros durante tres días mortales. Hablaban de no resistencia y de reforma del Sabbath, de la Iglesia y del Sacerdocio, y no llegaban a ninguna conclusión. «Era la colección más singular de extraños ejemplares de humanidad que jamás se reunió», escribió Edmund Quincy, y Emerson fue aún más específico: «Los locos, las locas, los barbudos, los remojantes, muggletonianos, reformadores radicales, gruñones, agrarios, baptistas del Séptimo Día, cuáqueros, abolicionistas, calvinistas, unitarios y filósofos, todos ellos subieron sucesivamente a lo más alto y tuvieron su momento, si no su hora, en que reprender, o rezar, o predicar, o protestar [...]». Había algo artificial en los debates de Chardon Street, había una atmósfera de invernadero en la capilla. Había demasiados necios sufriendo alegremente, había demasiada charla, demasiada muestra de erudición e ingenio y había, a pesar de toda la charla de tolerancia, un espíritu no cristiano.

HENRY STEELE COMMAGER, *Theodore Parker*

1 Creemos muy fervientemente

LOS lamentos de los verdaderos creyentes se encuentran por todas partes en la historia de la escolarización, sonando confusos como gaviotas en un vertedero de basura.

Debbie Reeves, directora de la rica Escuela Primaria Barnwell en un suburbio de Atlanta, fue citada recientemente por el periódico *USA Today* como autora de este asombroso testimonio de verdadera fe: «No estoy segura de que algún día se llegue a tener tecnología suficiente. Sencillamente creemos muy fervientemente en ella.»

Por esa excitación jadeante quiere tener uno los ojos abiertos, por esa exagerada creencia en la perfectibilidad humana que Tocqueville observó en los norteamericanos hace 170 años. El mismo artículo periodístico habla de la Escuela Primaria San Juan en el mismo corazón de Silicon Valley. Allí, ordenadores obsoletos están ociosos en pulcras filas al fondo de un espacioso centro multimedia, donde años atrás una muy publicitada «aula abierta» con una área común a nivel inferior atrajo similar entusiasmo. A la escuela le faltan recursos para las frecuentes actualizaciones que hacen falta para disponer de equipamiento de última hornada. Un empleado del distrito dijo: «Una tecnología agonizante sobre otra tecnología agonizante anterior, una especie de capas de una excavación arqueológica.»

Norteamérica siempre ha sido un país que simpatiza con el pensamiento utópico. El Pacto del Mayflower es testimonio de ello. Aunque sus firmantes estaban atrapados en la historia, eran también ahistóricos, capaces

de actos y concepciones más allá de la imaginación de sus padres. La misma debilidad de la autoridad constituida, el alto porcentaje de varones como colonos --sin hogar, huérfanos, rechazados, sin apenas nada que los ligara, hombres desarraigados-- alentaron sueños de mejores tiempos por llegar. Aquí había un suelo para un mundo mejor donde amables extraños se encargan de los niños, amándolos y educándolos más hábilmente de lo que sus ignorantes padres habían hecho jamás.

La religión también floreció en el mismo medio, sobre todo las tradiciones independientes y discrepantes de Inglaterra. El racionalismo extremo de la herejía sociniana y el deísmo, raíces gemelas del apasionado romance con la ciencia y la tecnología por llegar, también florecieron. La mayoría de sectas norteamericanas fueron construidas sobre una base cristiana, pero la ausencia de un Estado efectivo o autoridad monopolizadora de la Iglesia en la Norteamérica de los primeros tiempos permitió 250 años de exploración en una dimensión trascendental que ninguna otra nación occidental experimentó en la historia moderna, dejando una estela de sectas y peregrinajes particulares que convirtieron a Norteamérica en la heredera del antiguo Israel, un lugar donde todos, incluso librepensadores, creían activamente en un dios de alguna clase.

Sin papa ni patriarca, sin un arzobispo de Canterbury, al principio episcopal de las iglesias estatales y corporativas le faltaba poder, lo que permitió a la gente de aquí encontrar su propio camino a la región del alma y del espíritu. Eso resultó ser afortunado, una condición necesaria para nuestra política de laboratorio de utopismo nacional que necesitaba que a cada clase de visionario se le diera oportunidad para plantear un argumento. Era por supuesto un problema de grado. La mayoría de los norteamericanos, la mayor parte del tiempo, eran como la gente de Inglaterra, Escocia, Escandinavia, Alemania e Irlanda, territorios de los cuales provenían originalmente. Después de todo, la Revolución misma fue llevada adelante por menos de una cuarta parte de nuestra población. Pero había tantos del otro tipo existiendo como una levadura social que nadie pudo escapar por mucho tiempo a algún plan, proyecto, exhortación o camino designado para dirigir a los fieles a una u otra Tierra Prometida. Para la mayoría, imperaban los principios del Antiguo Testamento, no del Nuevo, y los Profetas obtuvieron buena parte de la atención nacional.

Entre 1830 y 1900, unas mil colonias utópicas florecieron por el país, colonias que mezclaban razas, como Neshoba de Fanny Wright, en Tennessee; colonias fundamentadas en la escolarización intensiva, como Nueva Armonía, en Indiana; colonias que fomentaban el amor libre y compañeros sexuales compartidos, como hicieron los perfeccionistas en Oneida, al norte de Nueva York. En el maravilloso entramado de la teoría y práctica utópicas norteamericanas destaca claramente un hilo unificador. Mucho antes de que el concepto de escolarización obligatoria llegara a ser realidad cotidiana, los arquitectos utópicos reconocieron universalmente que la escolarización era la clave para romper con el pasado. Los jóvenes tenían que ser aislados y entrenados en el modo correcto de ver las cosas o todo se desbarataría cuando crecieran. Sólo un diminuto número de estas comunidades premeditadas consiguieron resolver el problema, y así casi todas desaparecieron tras un breve momento. Pero la idea en sí persistió.

En este capítulo quiero insistir un poco en el señuelo de la utopía, porque esta tendencia en la naturaleza humana se entrecruza con la curva de crecimiento de la escolarización obligatoria en muchas ocasiones. Piense en ella como en una búsqueda de la fórmula para cambiar la naturaleza humana y construir el paraíso en la Tierra. Tal idea está en oposición flagrante con la religión dominante del mundo occidental, cuya teología enseña que la naturaleza humana es permanentemente defectuosa, que toda la salvación humana debe ser emprendida individualmente.

Incluso si no se suele considerar la escuela de esta manera, no es difícil ver que un currículum para alcanzar el primer fin tendría que ser diferente del necesario para alcanzar el segundo, y el propósito del educador es absolutamente importante. Es simplemente imposible evaluar lo que uno ve en una escuela sin conocer su propósito, pero si los administradores locales no tienen idea real de por qué hacen lo que hacen --por qué aplican exámenes estandarizados, por ejemplo--, entonces cualquier declaración de intenciones hecha por la escuela local sólo puede confundir al investigador. Buscar el escurrizado propósito o propósitos de la escolarización norteamericana tal como se concibieron hace alrededor de un siglo requiere que nos alejemos del aula hacia algunos jardines de aspiraciones utópicas que levantaron su cabeza en una Norteamérica anterior.

2 La necesidad de distanciamiento

History of Utopian Thought, de Hertzler, rastrea la influencia de la *Nueva Atlántida* de Francis Bacon, un libro del que usted necesita conocer algo si quiere comprender adecuadamente las raíces de la escolarización moderna. Hertzler da un buen argumento, a partir del testimonio de sus fundadores, de que la misma Royal Society surgió del profético proyecto de la Casa de Salomón del libro, una universidad mundial que reúne bajo su protección lo mejor de la humanidad universal. Una de sus funciones: supervisar la gestión de todo.

La *Nueva Atlántida* tuvo inmensa influencia en Inglaterra, Alemania, Italia y Francia. En Francia se la consideró la principal inspiración de la *Enciclopedia*, cuya conexión con la Revolución Norteamericana es estrecha. Esa historia se ha contado demasiadas veces para seguir repitiéndola aquí. Baste decir que el mismo ojo dentro del triángulo que aparece en el dorso del dólar norteamericano aparece como centro del Templo de Salomón en representaciones artísticas francesas de principios del siglo XVIII.

Un requisito consecuente del procedimiento utópico es el *distanciamiento* de sus temas de los asuntos humanos ordinarios. Actuar con inteligencia distanciada es todo de lo que tratan los utópicos, pero aquí se entromete un misterio biológico: distanciar la inteligencia de la vida emocional es de hecho imposible. La proeza nunca se ha conseguido, aunque escritores imaginativos están continuamente intrigados por el reto que presenta. Sherlock Holmes o el conocido Mr. Spock de *Star Trek* vienen a la mente.

El pensamiento utópico es intolerante con la diversidad o la competencia, de modo que la tendencia de los utópicos modernos a extender su lienzo para incluir al planeta entero mediante organizaciones multinacionales llega a hacerse inquietante. Los utópicos consideran la soberanía nacional como irracional y la democracia como una enfermedad injustificada por la realidad biológica. Necesitamos un único mundo, dicen, y ese mundo único debería estar (razonablemente) bajo la dirección de los mejores utópicos. La democracia hace degradar la jerarquía necesaria para manejar un gobierno racional. Una característica de casi todas las utopías ha sido la adicción a una complicada maquinaria social como la escolarización y a lo que podemos llamar *maquinaria maravillosa*. El excesivo afecto humano entre padres, hijos, maridos, mujeres, etc., es suprimido para permitir que el entusiasmo por la magia de la máquina destaque en marcado relieve.

3 Extendiendo el sistema nervioso

Existe una leyenda de que en la Atlántida perdida hubo una vez una gran universidad en forma de una inmensa pirámide truncada por la parte superior desde la que se hacían observaciones de estrellas. En esta universidad se contenía la mayoría de las artes y ciencias del mundo presente. Dejando de lado esa agradable fantasía que podemos encontrar claramente reflejada en el anverso de nuestro Gran Sello Norteamericano, casi cualquier utopía primitiva contiene una abundancia de información interna sobre cosas por venir. En 1641 el obispo John Wilkins, un fundador de la Royal Society, escribió su propia utopía, *Mercury: or the Secret and Swift Messenger*. Cada invento individual que imaginó Wilkins se ha hecho realidad: «un carro volador», «un tronco o tubo hueco que conservará completamente la voz», un código de comunicación mediante producción de ruido, etc. *Giphantia*, de de la Roche, prevé inconfundiblemente el teléfono, la radio, televisión y alimentos y bebidas deshidratados. Incluso los mecanismos sugeridos para hacer funcionar esas cosas son muy parecidos a los reales finalmente empleados.

Marshall McLuhan apeló una vez a nosotros para que nos diéramos cuenta de que todas las máquinas son simplemente extensiones del sistema nervioso humano, artificios que mejoran el equipo natural, siendo cada uno una utopización de alguna función física. Una vez se entiende el truco, la profecía utópica no es tan impresionante. Igualmente importante, dice McLuhan, es que el uso de maquinaria hace que su contrapartida de carne y hueso se atrofie, de ahí la cualidad de falta de vida de las utopías. Las máquinas deshumanizan, de acuerdo con McLuhan, allá donde se usen y a pesar de lo sensible que parezca su uso. En una demonología concebida correctamente creo que el Demonio sería percibido como una máquina. Sin embargo, la poderosa y omnipresente influencia del pensamiento reformista utópico en el diseño de los estados modernos ha llevado la mecanización utópica de todas las funciones humanas a los consejos políticos y al currículum de la escolarización estatal.

Parte importante del virulento y sostenido ataque lanzado contra la vida familiar en los Estados Unidos, que comenzó hace 150 años, surgió del impulso de escapar de la realidad carnal. Lo curioso es que la abrumadora mayoría de destacados reformadores sociales desde Platón no ha tenido hijos, normalmente hombres sin hijos, una ilustración espectacular de la disciplina de escape empleada en un retablo viviente.

4 Produciendo necesidades artificiales

Hacia 1840, un grupo autodenominado Comité Escolar de Massachusetts comenzó a sostener una serie de discusiones secretas sobre muchos aspectos de la dirección política y empresarial de Nueva Inglaterra. El estímulo para estas discusiones, a menudo conducidas por el político Horace Mann, era el deterioro de la vida familiar que el declive de la agricultura dejaba a su paso.

Un tipo particular de dependencia y debilidad causada por la urbanización en masa fue reconocido con alarma por todos. La antes idílica situación familiar norteamericana estaba dejando paso a una extendida servidumbre industrial. Estaban apareciendo nuevas formas de degradación y vicio.

Y sin embargo se presentaba a la vez una gran oportunidad. Platón, Agustín, Erasmo, Lutero, Calvino, Hobbes, Rousseau y una hueste de otros profundos pensadores, a veces calificados en el Athenaeum de Boston como «la Orden de la búsqueda», enseñaron todos que sin escolarización obligatoria universal la familia idiosincrática jamás cedería su crucial control sobre la sociedad para permitir que la utopía se hiciera realidad. La familia tenía que ser disuadida de su función como refugio sentimental, puesta al servicio de ideales más elevados: los del Estado perfeccionado.

Mann vio que los «guardianes y garantías» tenían que aumentar, porque un insospechado fenómeno patológico estaba siguiendo a la introducción de la producción en masa en la vida. Era la producción de «necesidades artificiales». Era multiplicar la tentación de acumular cosas. Pero la demencial vida del trabajador mecanizado convirtió los ideales familiares en una burla hueca. La moralidad ya no podía ser enseñada por esas familias. El crimen y el vicio iban ciertamente a estallar a menos que los niños pudieran ser arrebatados de sus degradados custodios y civilizados de acuerdo a fórmulas establecidas por las mejores mentes.

Barnas Sears, el colega calvinista de Mann, vio el rápido crecimiento del abastecimiento de entretenimiento comercial masivo a densos asentamientos urbanos como «una corriente de sensualidad que barría todo ante sí». Antiguos campesinos, que antes buscaban entretenimiento en la naturaleza, eran ahora peones en manos de sabios hombres de mundo que vendían diversión comercial. El confinamiento urbano arrebató a hombres y mujeres su capacidad de encontrar satisfacción fuera de la excitación mecánica. Todo el que suministrara excitación sería el amo.

Otro colega de Mann, George Boutwell, que heredaría de Sears el mando de la educación de Nueva Inglaterra, sostenía que se debía elegir una ruta sin vuelta atrás. La urbanización significó el hundimiento de las familias trabajadoras: no había remedio para ello. Los padres estaban muy apartados por el trabajo no agrario de la formación de sus propios hijos. Las reclamaciones de un derecho a la sociedad y a la moda condujeron también al abandono por parte de las madres. «Al igual que en algunas lenguas no existe una palabra que exprese la verdadera idea de hogar --dijo Boutwell--, del mismo modo en nuestras poblaciones industriales hay muchas personas que no saben nada de su realidad».

Mann proclamaba que el Estado debe imponerse como padre primario de los niños. Si los padres naturales de un niño eran alejados --o si la capacidad de los padres fracasaba, como era cada vez más cierto-- era el deber del gobierno intervenir y llenar el lugar de los padres. Mann apuntó que Massachusetts tenía una larga tradición de ser «paternal en el gobierno». Su amigo Sears describió el Estado como «una nodriza, tan sabia como benéfica. Sin embargo, si surgían dificultades, el Estado podría ponerse severo, como conviene a un patriarca gobernante». (cursiva añadida)

5 Los poderes de patria potestad

La legislación de escolarización obligatoria de 1852 de Massachusetts representa un cambio fundamental en la jurisprudencia de la autoridad paterna, como lo representó la ley de adopción aprobada por la asamblea casi idénticamente constituida justo cuatro años antes, la primera legislación de adopción formal en ningún lugar del mundo desde los días del imperio romano. Leyes tan radicales no podrían haber pasado silenciosamente a la práctica sin que cambios fundamentales en el estatus de maridos y mujeres, padres e hijos, no hubieran ya dañado gravemente el prestigio de la unidad familiar.

Existen claros signos ya en 1796 de que elementos en el nuevo estado norteamericano pretendían meterse ellos mismos en rincones de la familia en donde ningún estado europeo había ido antes. Ese año, el tribunal superior de Connecticut, representante del linaje puritano más depurado de la antigua Nueva Inglaterra, introdujo la «discreción judicial» en la ley común de custodia filial y una nueva concepción de la protección juvenil apenas vista antes, excepto en las páginas de libros de filosofía: la idea de que cada niño tenía un destino *individual*, una «protección» privada *independiente de lo que sucediera al resto de su familia*.

Un concepto llamado «paternidad psicológica» comenzó a tomar forma, una noción radical sin precedente legal que sería usada más tarde para apoyar la intervención drástica por la fuerza en la vida familiar. Llegó a ser una de las justificaciones básicas ofrecidas durante el período de inmigración en masa para una ley de obligatoriedad ideada para poner a los niños bajo la esclavitud de la llamada paternidad científica en las escuelas.

La discreción judicial en los casos de custodia fue la primera salva de una descarga de fallos judiciales pobremente entendidos en que los tribunales norteamericanos *hacían* la ley en vez de interpretarla. Estas decisiones fueron formalizadas posteriormente por asambleas legislativas electas. Al poner el sello en el hecho consumado, marcaron una reestructuración del marco familiar ordenada por un cuerpo judicial sin ningún debate o consentimiento público. No existía ningún precedente para esa agresiva acción de los tribunales en la ley inglesa. El concepto vivía sólo en los sueños y especulaciones de escritores y filósofos utópicos.

El caso *Mercein contra el Pueblo* de 1840 aportó una sorprendente decisión del juez Paige de Connecticut, un arrebató de fe radical en el Estado fuerte salida directamente de Hegel:

En el momento en que un niño nace, debe lealtad al gobierno del país de su nacimiento y tiene derecho a la protección del gobierno.

A medida que la decisión se desarrollaba, Paige seguía explicando que «con la llegada de la sociedad civil el poder de soberanía del padre pasó al jefe o al gobierno de la nación». Una parte de este poder fue transferido de nuevo a ambos padres *para conveniencia del Estado*. Pero su cuidado estaba limitado al deber legal de mantenimiento y educación, mientras que la soberanía absoluta continuaba siendo del Estado.

Desde John Cotton, maestro de la iglesia de Boston en el antiguo período puritano, no se había afirmado públicamente una postura semejante. Cotton, al desposeer a Roger Williams, insistió en la autoridad absoluta de los magistrados en los asuntos civiles y religiosos, la postura anglicana por excelencia. Posteriormente llegó incluso a sostener el poder de los jueces sobre la conciencia y estuvo dispuesto a conceder poderes de vida y muerte para producir conformidad. Así se pudo desde dentro la rebelión puritana.

Unos años tras la decisión de Paige, los tribunales norteamericanos recibieron una segunda autorización radical para intervenir en asuntos familiares, el examen «del mejor interés del niño». En 1847, el juez Oakley de la Corte Suprema de la ciudad de Nueva York reclamaba que tal poder «no es desregulado ni arbitrario», sino que está «sujeto, hasta donde admita el caso, a reglas y principios fijos». Cuando tales reglas y principios fijos no se podían encontrar, tampoco era ningún problema, porque era sólo otra cuestión sujeta a la discreción del tribunal.

En el período de cincuenta y cuatro años que separa la ley de escolarización obligatoria y la ley de adopción de Massachusetts de la fundación del Tribunal de Menores a principios del siglo XX en Chicago, el

significado de estas decisiones se hizo cada vez más claro. Con la oposición de las sociedades centradas en la familia de la planicie costera y de las colinas del Sur disminuida por la Guerra Civil, el Estado norteamericano asumió los poderes de *parens patriae* de los reyes absolutos de los viejos tiempos, el concepto de Estado político como padre primario. Y había señales de que pretendía usar esos poderes para sintetizar el tipo de familia científica que quería, para la sociedad que quería. Para guiar hacia el futuro que quería.

6 El plan avanza

En la duración de una vida, los Estados Unidos fueron transformados de un lugar donde la variedad humana tenía amplio espacio para manifestarse en un laboratorio de ortodoxia virtual, un proceso oculto por la tenaz supervivencia de la mitología de la independencia. El *cowboy* y el hombre de las montañas continuaron como iconos del cine hasta 1970, fantasmas vivos de alguna inspiración colectiva nacional. Pero ambos murieron, de hecho, poco después de que la inmigración italiana comenzara en serio hacia 1880.

Los años cruciales para la esclerosis de nuestras arterias nacionales fueron los de 1845 a 1920, los años de inmigración. Algo más sutil que la repulsión anglosajona contra lo celta, latino y eslavo estaba funcionando en ese período. Un ideal utópico de sociedad como colmena social ordenada se había transmitido continuamente mediante pequeños cuerpos de hombres de élite desde la época del Egipto clásico. Nueva Inglaterra había sido el lugar de ensayo en el Nuevo Mundo de esta idea. Ahora Nueva Inglaterra iba a tomar ventaja del período caótico de fuerte inmigración y la oportunidad de la imposición masiva de disciplina proporcionada por la guerra civil para establecer esta forma de Estado total.

El plan avanzó en etapas apenas perceptibles, en que cada nuevo incremento hacía más difícil seguir a las familias individuales un plan independiente. Al final, en la segunda y tercera décadas del siglo XX --décadas que nos trajeron a Adolf Hitler, la Prohibición, tests de inteligencia masivos de toda una población de alumnos, escuelas secundarias *junior*, abrigos de mapache, Rudy Vallee y depresión mundial-- el espacio para respirar de una manera personal, peculiar e idiosincrática simplemente se acabó. Fue el final del sueño de Thomas Jefferson, la traición final de la promesa democrática en el último nuevo mundo del planeta.

Cuando uno considera lo extraña e inverosímil que fue en realidad gran parte de la maquinaria de conformismo que se puso en su sitio durante este período crítico --y especialmente durante cuánto tiempo y de qué forma exitosa todo tipo de personas resistió este tipo de invasión en la libertad fundamental-- se hace claro que para entender cosas como la vigilancia médica universal, el impuesto de la renta, sistemas de banca nacional, policía secreta, ejércitos y marinas permanentes que exigen tributo constante, instrucción militar universal, exámenes estandarizados nacionales, el culto a los tests de inteligencia, educación obligatoria, la organización de las universidades alrededor de un proyecto llamado «investigación» (que hace de la enseñanza una desagradable molestia), la secularización de la religión, el surgimiento de monopolios profesionales especialistas autorizados por su rango y todo el resto del «progreso» hecho en estos setenta y cinco años, se tiene que encontrar razones para explicarlos. ¿Por qué entonces? ¿Quién hizo que sucediera? ¿Cuál era la razón?

7 Tribunal de Menores

La muy clara conexión entre todos los ámbitos del mundo-colmena norteamericano que surgía son señal de alguna inteligencia organizada en funcionamiento, con algún fin organizado en mente. ✓ Para los que pueden leer el lenguaje del simbolismo convencional, el camino filosófico que se ha seguido representa una visión extraordinaria de la erudita compañía de deístas que creó la nación unida a la visión puritana tal como se había derivado de los anglonormandos descendientes de los conquistadores escandinavo-franceses de Inglaterra, aquellas familias que llegaron a ser los principales colonos de Nueva Inglaterra. Es negligente decir que la mala suerte, el accidente o ciegas fuerzas históricas hicieron que la trampa se disparara y nos encerrara.

De los varios modos en que a un antiguo ideal de sociedad perfeccionada se le puede dar vida mediante instituciones bajo control del Estado, uno es tan sorprendente y ha sido realizado con tanta atención que

justifica algún examen. A medida que el mundo-colmena estaba siendo forjado en los Estados Unidos tras 1850, la idea de familias naturales únicas e irremplazables llegó a ser vista cada vez más como el principal obstáculo en el camino del progreso social hacia la extraordinaria visión de un paraíso utópico llevado por las máquinas. Para poner esa teoría en práctica, las familias tenían que estar *a prueba* unas con otras constantemente y con sus vecinos, igual como un político está siempre a prueba. Las familias deberían ser entidades condicionales, no categorías absolutas. Este había sido el criterio operativo de la colonización puritana en Norteamérica, aunque apenas el de cualquier otra región (excepto las secciones cuáqueras y pietistas de las colonias centrales que «rechazan» a los marginados, incluso de la familia). Si, tras examen, una madre y un padre no eran adecuados, entonces los hijos deberían ser quitados y transferidos a sustitutos de los padres. Esta es la base de la acogida y la adopción.

En 1900, con el organismo del nuevo y radical Tribunal de Menores de Denver y Chicago, una importante máquina para conseguir esta función de transferencia estaba en su sitio. Los niños no necesitaban ser ladrillos desperdiciados para el propósito del Estado sólo porque sus padres naturales lo habían sido. La lección que estaba enseñando la nueva economía mecanizada reforzaba la visión espiritual de los utópicos: perfecta intercambiabilidad, perfecta subordinación. La gente podía aprender a imitar a las máquinas, y por aproximaciones sucesivas podría finalmente llegar a ser tan fiable como la maquinaria. En una pauta similar, se animó a hombres y mujeres, mediante leyes de divorcio fácil y acceso continuamente creciente a imágenes sexualmente explícitas, a diferir la elección de pareja matrimonial. Se suponía que con el misterio eliminado, la presión para emparejarse se iba con él. El nuevo sistema fomentaba las «pruebas», probar con personas diferentes hasta que se encontraba a alguien adecuado.

8 La cabeza del Sr. Young fue destrozada a golpes

Lo más sorprendente del inicio de la educación pública masiva a mediados del siglo XIX en Massachusetts es lo abrumadora y rápidamente que los padres de todas las clases se quejaron de ella. Informes de comités escolares alrededor de 1850 muestran que el mayor tema único de discusión era el conflicto entre el Estado y el público general en ese asunto. La resistencia fue llevada por la vieja clase de granjeros independientes, aquellas familias acostumbradas a cuidar de sí mismas y dar sentido a sus propias vidas. La pequeña población de Barnstable en cabo Cod es ejemplar. Su comité escolar lamentó, según *Irony of Early School Reform* de Katz, que el «gran defecto de nuestros días es la ausencia de guía o control del poder por parte de los padres y la consiguiente insubordinación de los hijos. Nuestras escuelas se hacen ineficientes por la apatía de los padres».

Hace años estaba en posesión de un artículo de un viejo periódico que relataba el uso de la milicia para hacer ir a los niños recalcitrantes a la escuela local, pero he sido incapaz de localizarlo de nuevo. No obstante, una busca incluso superficial de evidencia de violencia estatal para doblegar la voluntad pública a fin de que la escolarización obligatoria fuera aceptada tendrá su recompensa: el libro de Bruce Curtis *Building the Education State 1836-1871* documenta la intensa aversión a la escolarización que surgió por América del Norte, tanto en el anglicano Canadá, cuya clase dirigente era homogénea, como en Estados Unidos, donde los dirigentes estaban más divididos. Muchas escuelas fueron quemadas hasta los cimientos y muchos profesores tuvieron que salir corriendo de la población a causa de las multitudes acaloradas. Cuando los alumnos eran retenidos después del tiempo de clase, los padres a menudo irrumpían en la escuela para liberarlos.

En el municipio de Saltfleet en 1859 un maestro fue encerrado en la escuela por los alumnos que «lanzaron barro y lodo a su cara y sobre su ropa», de acuerdo con los registros escolares, mientras los padres los incitaban. En Brantford, Ontario, en 1863 el maestro William Young fue agredido (según su sustituto) hasta el punto que «la cabeza, cara y cuerpo del señor Young fueron --si lo entiendo correctamente--, destrozados a golpes». Curtis sostiene que la resistencia de los padres fue motivada por una transformación radical en las intenciones de las escuelas: un cambio de enseñar alfabetización básica a moldear la identidad social.

La primera escolarización obligatoria norteamericana efectiva en la era moderna fue un movimiento de reforma escolar, que las asambleas legislativas *Know-Nothing* de los años 50 del siglo XIX echaron al embudo junto con su nueva ley de adopción radical. Los objetos de reforma fueron anunciados como sigue:

respeto por la autoridad, autocontrol, autodisciplina. El muchacho adecuadamente reformado «adquiere un carácter fijo», que puede ser planeado de antemano por la autoridad para cuidar de las necesidades de eficiencia de los negocios y de la industria. La reforma significaba la total transformación del carácter, la modificación del comportamiento, una completa reconstrucción. Por 1857, pocos años después del lanzamiento de la adopción por desconocidos como nueva política del Estado, Boutwell podía considerar la acogida familiar (la antigua designación para la adopción) «una de las principales estrategias para la reforma de la juventud». El primer paso en la estrategia de reforma fue que el Estado se convirtiera en el padre de facto del niño. Eso, de acuerdo con otro educador de Massachusetts, Emory Washburn, «presenta al Estado en su verdadero parentesco como un padre que busca a sus hijos descarriados».

La década de los 50 del siglo XIX en Massachusetts marcó el comienzo de una nueva época en la escolarización. Washburn alardeaba triunfalmente de que esos años produjeron la primera ocasión en la historia «por la que un estado con el carácter de un padre común ha emprendido el alto y sagrado deber de rescatar y restablecer a sus hijos perdidos [...] mediante la influencia de la escuela». John Philbrick, inspector de la escuela de Boston, dijo de su creciente imperio en 1863: «¡Este es el hogar *real!*» (cursiva añadida). Toda la escolarización, incluyendo la variedad reformada, tenía que ser una imitación del mejor «sistema familiar de organización». Esto encajaba con la creencia común de que la delincuencia no estaba originada por condiciones externas --con lo que así quedaban fuera los industriales y arrendadores de viviendas en barrios bajos-- sino por hogares deficientes.

Entre 1840 y 1860, los maestros varones fueron barridos del sistema de Massachusetts y sustituidos por mujeres. Se usaron diferentes métodos, incluyendo el novedoso de pagar a las *mujeres* ligeramente más que a los *hombres* para poner en juego la vergüenza y echar a los hombres del negocio. Otra vez, el movimiento era parte de una estrategia bien concebida: «La experiencia enseña que estos chicos, muchos de los cuales nunca tuvieron un afecto materno [...] necesitan la enternecedora y refinadora influencia que sólo puede dar la mujer, y allí donde fuera factible hemos sustituido por funcionarias y maestras a los del otro sexo».

Un informe del estado advirtió la *frecuencia* con la que los padres que iban a recoger a sus propios hijos de la escuela reformada se encontraban con la noticia de que sus hijos habían sido entregados a otros, mediante el poder de patria potestad del Estado. «Hemos sentido que era *en general* nuestro deber negar la cesión a sus padres y hemos colocado tantos como pudimos de ellos con granjeros y mecánicos», dice un fragmento del Documento Público 20 para el estado de Massachusetts, escrito en 1864 (cursiva añadida). Recrear los sentimientos de los padres al oír esta noticia está más allá de mi capacidad.

9 William Rainey Harper

Tres décadas después en la Universidad de Chicago, William Rainey Harper, antiguo genio de Chautauqua, comenzó una revolución que cambiaría el aspecto de la educación universitaria norteamericana. Harper importó al completo el sistema universitario de Alemania a los Estados Unidos. La enseñanza a los alumnos de licenciatura tenía que relegarse a una forma de industria de entretenimiento como Chautauqua, mientras que la investigación de los licenciados era donde se situarían las carreras académicas de prestigio, igual que había predicho la *Nueva Atlántida* de Bacon. Harper, al seguir el proyecto sugerido por Andrew Carnegie en sus poderosos ensayos del *Evangelio de la riqueza*, dijo que los Estados Unidos deberían trabajar hacia un plan unificado de educación, organizado verticalmente desde el jardín de infancia hasta la universidad, y horizontalmente mediante la asociación voluntaria de escuelas universitarias, todo ello complementado por cursos de ampliación universitaria accesibles a todos. Harper escribió en 1902:

El campo de la educación se encuentra actualmente en un estado extremadamente desorganizado. Pero ya existen las fuerzas [para cambiar eso]. Se asegurará el orden y se establecerá un nuevo y gran sistema, que puede ser designado como *el Sistema Norteamericano*. Los pasos importantes que tomar en la elaboración de tal sistema son coordinación, especialización y asociación.

Harper y sus patrocinadores veían la educación puramente como un artículo de consumo. Thorstein Veblen describe la revolución de Harper de este modo:

La presunción empresarial subyacente resulta ser por tanto que el aprendizaje es un artículo de consumo comercializable, que tiene que ser producido con un plan de ritmo de piezas, tasado, vendido y comprado en unidades estándar, medido, contado y reducido a equivalencia de mercado mediante exámenes impersonales y mecánicos.

Harper creía que la empresa moderna representaba el más alto y mejor tipo de actividad productiva humana. Creía que la empresa había descubierto dos principios cósmicos, técnicas implícitas en el concepto más amplio de supervivencia del más adaptado: consolidación y especialización. Creía que lo que no se consolidaba y especializaba debía perecer. La conversión de las universidades norteamericanas en un sistema caracterizado por el gigantismo institucional y la especialización no fue finalizada en vida de Harper, pero llegó lo suficientemente lejos en opinión del *New York Sun*: «¡El infierno se ha abierto y han quitado la tapa!».

La otra gran contribución de Harper a la corporativización de la vida académica de los Estados Unidos fue asimismo igualmente profunda. Destruyó la vocación solitaria del gran profesor mediante la trivialización de su importancia. Sólo la investigación, objetivamente pesada y medida, sujeta a la vigilancia de los propios colegas sería, según Harper, el requisito *sine qua non* de la enseñanza universitaria:

La promoción de los hombres más jóvenes en los departamentos dependerá más destacadamente de los resultados de su trabajo como investigadores que de la eficiencia de su enseñanza [...] En otras palabras, se propone hacer primario el trabajo de investigación, y secundario el trabajo de dar instrucción.

Harper fue el intermediario que introdujo la organización y la ética de la empresa en el mundo de la pedagogía. La experiencia universitaria inspirada por Harper es ahora prácticamente el único ritual de paso a la edad adulta en los Estados Unidos, exactamente como la Fundación Carnegie y la Junta General de Educación de Rockefeller querían que fuera. Pocos jóvenes hombres o mujeres son lo bastante fuertes para sobrevivir este paso con su humanidad totalmente intacta.

10 La muerte muere

En 1932, John Dewey, elevado entonces a la posición de voz más destacada de la educación de Norteamérica, anunció el fin de lo que llamó «el viejo individualismo». Había llegado la hora, dijo, de *un nuevo individualismo* que reconociera la transformación radical que había llegado a la sociedad norteamericana:

Asociaciones, fuerte o relajadamente organizadas, definen cada vez más oportunidades, elecciones y acciones de los individuos.

La muerte, un tema básico de los libros infantiles durante cientos de años porque plantea un misterio central para todos los niños, casi desapareció como tema o suceso tras 1916. A los niños se les enseñaba indirectamente que no había dolor; es más, un examen de cientos de esos libros del período de transición entre 1900 y 1916 revela que el Mal tampoco tenía ya ninguna realidad. No existía el Mal, sólo malas actitudes, que eran corregibles mediante terapias de instrucción y ajuste.

Para ver cómo se realizan los objetivos del procedimiento utópico, considere además el cambio súbito que tuvo lugar en la industria de libros infantiles entre 1890 y 1920. Sin explicaciones ni aviso, temas eternos desaparecieron de los textos, para ser reemplazados por lo que se puede considerar mejor como una agenda política. Lo inesperado de este cambio fue señalado por muchos otros indicios de poderosas fuerzas sociales en funcionamiento: el fenomenal crecimiento repentino de hospitales de «investigación», donde la *hospitalidad* sustituyó al cuidado de los enfermos al estilo doméstico, fue uno de ellos, la igualmente fenomenal aplicación súbita de la escolarización obligatoria, otro.

Mediante los libros infantiles, las generaciones mayores anuncian sus valores, declaran sus aspiraciones e intentan socializar a la juventud. Cualquier cambio súbito en el contenido de esos libros debe reflejar necesariamente cambios en la conciencia del *editor*, no en la clase general de comprador de libros, cuyas

preferencias de mercado evolucionan lentamente. Lo que es valorado como logro humano puede ser medido usualmente examinando los textos infantiles. También puede serlo lo que es valorado en las relaciones humanas.

En el período de treinta años de 1890 a 1920, la industria de libros infantiles se hizo una creadora, no reflectora, de valores. En cualquier situación libremente competitiva esto difícilmente podría haber pasado, porque los textos que recientemente se habían vuelto agresivos habrían corrido el riesgo de perder el mercado. La única forma en que esa apuesta podía ser segura era que el cambio total ocurriera *simultáneamente* entre los editores. El aislamiento y colegialidad del mundo editorial permitió este lujo.

Un aspecto de la industria editorial para niños que ha permanecido siempre constante desde 1721 es la zona donde se produce: hoy, como hace casi trescientos años, el Noroeste es donde se da la literatura infantil, en las ciudades de Boston, Nueva York y Filadelfia. Ningún desplazamiento de la industria ha perturbado jamás esta acogedora distribución: con el tiempo, la concentración se hizo aún más intensa. El papel de Filadelfia disminuyó en el siglo XX, dejando a Boston y a Nueva York como corregentes a su fin. En 1975, el 87 por ciento de todos los títulos disponibles vinieron de esas dos antiguas capitales coloniales mientras en 1876 había sido «sólo» un 84 por ciento, una durabilidad maravillosa. Durante los pasados cien años estas dos ciudades han decidido qué libros leerían los niños norteamericanos.

Hasta 1875, alrededor del 75 por ciento de todos los títulos infantiles trataban de algún aspecto del futuro, usualmente la salvación. En los siguientes cuarenta años esta idea desapareció completamente. Como Comte y Saint-Simon habían aconsejado intensamente, el niño tenía que ser aliviado de preocupaciones por el futuro. El futuro estaría organizado *para* los niños y para los cabezas de familia por una nueva clase de expertos, y la necesidad de hacer la voluntad de Dios era ahora considerada una superstición peligrosa por los hombres al mando.

Otro cambio espectacular en los libros para niños tuvo que ver con una dependencia de un personaje de la *comunidad* para resolver problemas y dar significado a la vida. A lo largo de los siglos XVIII y XIX, la fuerza proporcionada por la vida comunitaria estable era una parte importante de la acción narrativa, pero hacia el final del siglo XIX se hizo sonar una nota totalmente nueva de «yo». Ahora los protagonistas se hacían más competentes, con más control: su necesidad de afirmación familiar y comunal desapareció, para ser sustituida por un nuevo imperativo: la busca de certificación por la autoridad *legítima*. Las necesidades ahora súbitamente dominantes entre los personajes literarios eran llamadas «necesidades expresivas»: explorar, jugar, gozar, amar, autorrealizarse, *intrigar contra los propios padres*. A principios del siglo XX, una sólida mayoría de todos los libros para niños se centra en el niño individual *libre de la red de la familia y de la comunidad*.

Este modelo había sido establecido por los libros de Horatio Alger en la segunda mitad del siglo XIX: ahora con algunas salvajes florituras modernas (como alentar la indiferencia activa a la familia) llegó a dominar totalmente el negocio del libro infantil. Los niños eran invitados a separar sus intereses de los de sus familias y a concentrarse en sus preocupaciones privadas. Algunas voces críticas alarmadas vieron esto como una estrategia de «dividir y conquistar», un medio de separar a los niños de la familia, de forma que pudieran ser más fácilmente amoldados en nuevos diseños sociales. En palabras de Mary Lystad, la biógrafa de la historia de la literatura para niños de la que he extraído mucho en este análisis:

A medida que proseguía el siglo XX, a los personajes de los libros se les dio cada vez más oportunidades de prestar atención a sí mismos. A cada vez más personajes se les permitía mirar hacia adentro a sus propias necesidades y deseos.

Añade que este cambio de énfasis «fue conseguido a expensas de otros en el grupo familiar».

De 1796 a 1855, el 18 por ciento de todos los libros infantiles se construían alrededor de la idea de conformidad con alguna norma adulta; pero en 1896 el énfasis en la conformidad se había *triplicado*. Esto tuvo lugar en los treinta años que siguieron a la Guerra Civil. ¿Tuvo la eliminación de la parte sureña de nuestra dialéctica nacional algo que ver con eso? Sí, creo que totalmente. Con la tensión entre los modos de

vida y de política del Norte y del Sur resueltos permanentemente en favor del Norte, el camino estaba despejado para que la triunfante ortodoxia norteamericana se hiciera con todo el campo. El enorme incremento en temas conformistas creció aún más a medida que entramos en el siglo XX y ha permanecido a un alto nivel desde entonces a lo largo de las décadas.

Lo que es más engañoso al tratar de arreglar esta conformidad característica es la introducción de una nota aparentemente libertaria de libre elección en la ecuación narrativa. Los personajes modernos son alentados a comenzar por sí mismos y a avanzar en lo que parece ser una ruta independiente. Pero tras inspección más atenta, esa ruta es siempre hacia un objetivo social *centralmente prescrito*, nunca hacia soluciones personales para los dilemas de la vida. La libertad de elección en esta formulación surge de la *sensación* de que se tiene libertad, no de su posesión de hecho. Así los planificadores sociales consiguen lo mejor de ambos mundos: un gran grado de control sin ninguna protesta. En los modernos círculos empresariales, tal estilo de vigilancia se conoce como dirección por objetivos.

Otro aspecto de este nuevo tipo de regulación es que los personajes de los libros se muestran como *innovadores*, pero innovadores sólo en el modo en que llegan al mismo destino: sus necesidades emocionales de autoexpresión son tratadas inofensivamente de esta forma sin ningún riesgo para la maquinaria social. Hay mucha evidencia de que hay manipulación centralizada en la fábrica de literatura infantil, apuntando en la dirección de lo que podría llamarse unidad-hombre, personas como unidades de trabajo de la *comunidad* humana imperfectamente libres que pueden ser cambiadas de sitio eficientemente en varios experimentos sociales. William Rainey Harper, presidente de la Universidad de Chicago, pensó en tal fin como «investigación de laboratorio dirigida a diseñar una utopía racional».

Por mencionar sólo otros pocos cambios radicales en el contenido de los libros infantiles entre 1890 y 1920: los certificados escolares sustituyen a la experiencia como el objetivo hacia el cual trabajan los personajes, y el trabajo infantil se convierte en una marca de condena a pesar de su antigua función como el camino más rápido y más seguro a la independencia humana, el camino tomado de hecho por Carnegie, Rockefeller y muchos otros, quienes ahora estaban aparentemente bastante ansiosos por ponerle freno.

A los niños no se les alienta a *trabajar en absoluto hasta* sus últimos años de adolescencia, a veces no hasta la treintena. Se argumenta a menudo antes de 1900 a favor de la superioridad general de la juventud trabajadora en vez de la que ociosamente se queda sentada en el confinamiento escolar, pero nunca se vuelve a oír acerca de ello en los libros infantiles después de 1916. La universalidad de este silencio es el aspecto notable, de hecho ensordecedor.

Las metas de los protagonistas en la nueva literatura, aunque aparentemente individualistas, casi siempre se encuentran mediante instituciones sociales --esas ubicuas «asociaciones» de John Dewey-- nunca mediante esfuerzos familiares. Las familias son representadas como bondadosas distribuciones de dormitorios o cariñosas relaciones jefe-empleado, pero el compromiso emocional con la vida familiar se ignora perceptiblemente. Significativas empresas familiares, como comenzar una granja o enseñarse mutuamente a cómo ver la vida desde perspectivas de diferentes edades, son tan raras que las pocas excepciones destacan como montañas solitarias sobre una amplia y plana llanura.

11 Los tres libros más importantes

Los tres libros más influyentes jamás publicados en América del Norte, aparte de la Biblia y del *New England Primer*, fueron todos publicados en los años de la transformación utópica de Norteamérica que nos dio la escolarización gubernativa: *La cabaña del Tío Tom, o la vida entre los humildes* (1852), un libro que testimonia la vieja obsesión de las élites angloparlantes con la salvación de las clases inferiores; *Ben-hur* (1880), un libro que ilustra la creencia cristiana de que se puede hacer ver a los judíos la luz de la razón y convertirlos; y la última utopía pura, *Looking Backward [El año 2000, una mirada retrospectiva]* (1888), aún publicado más de cien años después, traducido a treinta lenguas. ✓

En 1944, tres intelectuales norteamericanos, Charles Beard, John Dewey y Edward Weeks, entrevistados por separado, proclamaron *Looking Backward* de Edward Bellamy segundo sólo tras *Das Kapital* de Marx como

el libro más influyente de los tiempos modernos. Durante los tres años que siguieron a su publicación, brotaron 165 *clubes Bellamy*. En los siguientes doce años, no menos de otras sesenta y cuatro novelas utópicas llegaron a ser *best sellers*.

¿Fue la Guerra Civil, el caos, décadas de inmigración masiva, o una espantosa serie de sangrientas huelgas nacionales que hizo añicos nuestros mitos de ausencia de clases lo que hizo al público dispuesto para historias de un mañana mejor? Fuera la que fuera la causa o causas, el florecimiento de comunidades de verdadero utopismo norteamericano tomó forma real en el siglo XIX, desde las famosas, como las comunidades owenitas y los *falansterios* fourierianos o viveros sexuales perfeccionistas como Oneida, hasta rarezas poco conocidas, como Ararat de Mordecai Noah, ciudad de refugio para judíos. Primero tuvieron lugar, después fueron reflejadas por escrito, no al revés. Nada en el registro social humano alcanza al arrebató de anhelo puramente norteamericano por algo mejor en la vida comunitaria, el relato registrado en hechos y palabras en el primer siglo completo de nuestra existencia como nación.

Lo que el libro de Bellamy destapó en la conciencia de la clase media y media alta era revelador: la sociedad que describe es una sociedad totalmente *organizada*, todos los medios de producción están en manos de sucedáneos paternos estatales. Las condiciones de una niñez formal de clase media se recrean a escala corporativa en estas utopías tempranas. La sociedad en el futuro ideal de Bellamy ha eliminado la realidad de la democracia, los ciudadanos son responsables de órdenes de agentes industriales, queda poco espacio para la iniciativa propia. El Estado regula todas las actividades públicas, posee los medios de producción, los individuos son transformados en una unidad dirigida por burócratas.

Erich Fromm pensó que Bellamy no había percibido las grandes similitudes entre el socialismo corporativo y el capitalismo corporativo: que ambos *convergen* finalmente en objetivos de industrialización, que ambos son sociedades llevadas por una clase dirigente y políticos profesionales, ambos completamente materialistas en su perspectiva. Ambos organizan las masas humanas en un sistema centralizado: en grandes rebaños de empleados dispuestos jerárquicamente, en partidos políticos de masas. En ambos, el alienado hombre corporativo --bien alimentado, bien vestido, bien entretenido-- es gobernado por burócratas. El gobierno no tiene objetivos más allá de esto. Al final de la historia los hombres no son esclavos, sino robots. Esta es la visión de la utopía al completo.

12 Sin lugar donde esconderse

¿Cómo podrían haberse desarrollado las asombrosas vidas de George Washington, Andrew Jackson, los John D. Rockefeller, Margaret Fuller, Amy Lowell, mis propios antepasados inmigrantes: los McManus, los Gatto, los Zimmer, los Hoffman y D'Agostino, en esta utopía sin vida? Crecía como un agujero negro, aunque ningún ser humano florece bajo tal régimen ni reposa fácilmente dentro de la lógica de cientos de sistemas entretrejidos en un sistema maestro, en que todos exigen obediencia a sus partes humanas. He aquí un reverso materialista de la visión espiritual de Ezequiel de las ruedas dentro de las ruedas.

En una descripción del *New York Times* de la primera escuela del Proyecto Edison en Sherman, Texas --un sistema de escuelas privadas que facilitan un ordenador personal a cada alumno, correo electrónico, jornadas y años escolares más largos y «la escuela de más alta tecnología de Norteamérica» (como Benno Schmidt, antiguo presidente de Yale, lo expresó)-- el inspector local se regodeaba con lo que debe haber visto como la solución final para la cuestión del control del alumno: «¿Puede imaginarse lo que esto significa si estás enfermo en casa? El profesor puede poner simplemente material en el correo electrónico del alumno [...] ¡Ya no hay lugar donde esconderse!».

13 La ironía de la lámpara de seguridad

¿He llevado esto demasiado lejos? ¿Qué diablos está mal con querer ayudar a la gente, incluso en institucionalizar el impulso a ayudar para que llegue a ser más fiable? Sólo esto: la ecuación de la ayuda no es tan simple como imaginaron los utópicos. Recuerdo la conmoción que sentí en muchas ocasiones cuando mi intercesión bienintencionada en problemas obvios que tenía un niño se enfrentaban con alguna variación del grito enojado, «¡déjame solo!», como si mi ayuda hiciera realmente poner las cosas peor. Era

desconcertante cuán a menudo sucedía, y yo era un profesor estimado. ¿Es posible que haya colinas que la naturaleza o Dios exijan que se escalen en solitario o de lo contrario ir siempre a menos por haber sido llevado por encima de ellas?

Los planes de los verdaderos creyentes para nuestras vidas bien pueden ser mejores que los nuestros propios cuando se los considera desde algún criterio abstracto oficial, pero negar a las personas sus luchas personales es hacer la existencia absurda. ¿Con qué nos dejan, aparte de algún Chautauqua insustancial, un mundo de mentiras que promete que sólo siguiendo las reglas resultarán buenas existencias? Inconveniente, incomodidad, daño, derrota y tragedia son los compañeros inevitables de nuestro tiempo terrenal: aprendemos a manejar los problemas manejando problemas, no descargando nuestra carga en otro. Piense en el espíritu mutilado que las víctimas de padres sobreprotectores llevan mucho después de haber crecido y marchado de casa. Lo que debería hacerle receloso de la escuela es su implacable *obligatoriedad*. ¿Por qué esta rica, alborotadora y absolutamente exitosa nación ha necesitado alguna vez recurrir a la *obligatoriedad* para arrastrar a la gente a las aulas escolares, a menos que los defensores de la escolarización forzada fueran conducidos por peculiares creencias filosóficas no compartidas comúnmente?

Otra cosa debería preocuparle, el que las consecuencias de la escolarización masiva ortodoxa jamás han sido consideradas completamente. Para mostrarle lo que quiero decir, considere el ejemplo de sir Humphry Davy, inventor de la lámpara de «seguridad» para las minas de carbón después de una explosión en 1812 en la que murieron noventa y dos hombres y niños. La inclusión de Davy en la lista de honor de la santidad llegó de su aserción de que el único objeto de su preocupación era «servir a la causa de la humanidad», una declaración hecha creíble por su rechazo a patentar el dispositivo.

Que nadie niegue que la lámpara de seguridad disminuyó el peligro de explosión relativamente a antiguos métodos de iluminación, pero el hecho brutal es que muchos más mineros murieron a causa de la invención de Davy. Permitted a la industria del carbón crecer rápidamente, llevando inmensamente más hombres a las minas que antes, abriendo túneles más profundos, exponiendo a los mineros a peligros mortales de los que el grisú es sólo uno, peligros para los que no hay protección. La lámpara de «seguridad» de Davy trajo la seguridad sólo en el sentido más irónico: era principalmente un lámpara de mejora del beneficio. Su efecto más destacado fue permitir el crecimiento de la industria, una bendición para algunos, una maldición para otros, pero lejos de ser un bien inequívoco porque derrochó más vidas de las que salvó.

Servir a «la causa de la humanidad» mediante la escolarización obligatoria gubernativa puede también resultar ser un asunto más extraño de lo que parece, otra lámpara de Davy con diferente disfraz.

Capítulo 7 La conexión prusiana

Disciplina de fuego prusiana

Al acercarse al enemigo, las columnas de prusianos que marchaban giraron una tras otra hacia la derecha y hacia la izquierda, y pasaron a lo largo del frente del enemigo hasta que la compañía de retaguardia hubo girado. Entonces todo el conjunto giró encarándose al enemigo. Estos movimientos llevaron a la infantería a dos líneas largas bien cerradas, obtenidas con precisión de plaza de armas gracias a la instrucción despiadada. Este movimiento llevaba íntimamente unida una disciplina de fuego más extraordinaria que cualquier perfección de maniobra. Se abrió el Pelotonfeuer a doscientos pasos del enemigo y continuó hasta 30 pasos cuando la línea se rindió con la bayoneta. La posibilidad de esta combinación de fuego y movimiento fue el trabajo de Leopoldo, que mediante instrucción total hizo del soldado una máquina capaz de hacer, con mosquetes de pedernal que se cargaban por la boca, cinco disparos por minuto. La especial disciplina de fuego prusiana daba una ventaja de cinco disparos contra dos contra todos los oponentes. El ataque de bayoneta, si las andanadas de disparos habían hecho su trabajo, era simplemente «presentar la factura para su cobro», como lo expresó un escritor alemán.

1 La tierra de Frankenstein

LA particular utopía que los creyentes norteamericanos escogieron llevar al aula era prusiana. La semilla que se transformó en la escolarización norteamericana al estilo del siglo XX fue plantada en 1806, cuando los soldados no profesionales de Napoleón vencieron a los soldados profesionales de Prusia en la batalla de Jena. Cuando tu negocio es contratar soldados y emplear la extorsión diplomática con la amenaza de tus tropas, perder una batalla como esa es bastante serio. Algo se tenía que hacer.

La reacción inmediata más importante a Jena fueron unos discursos inmortales, los *Discursos a la nación alemana* del filósofo Fichte, uno de los influyentes documentos de la historia moderna que conducen directamente a las primeras escuelas obligatorias factibles en Occidente. Otras épocas, otras tierras hablaron sobre escolarización, pero todas fracasaron en hacerla nacer. La simple formación obligatoria por breves intervalos y para propósitos limitados fue lo mejor que alguna vez se había conseguido. Esta vez sería diferente.

En términos nada dudosos dijo Fichte a Prusia que la fiesta se había acabado. Los niños tenían que ser disciplinados mediante una nueva forma de condicionamiento universal. Ya no podían ser confiados a sus padres. Miren lo que Napoleón había hecho al desterrar el sentimiento en interés del nacionalismo. Mediante la escolarización obligatoria, todo el mundo aprendería que «el trabajo hace libre», y trabajar para el Estado, incluso dejando la propia vida a sus órdenes, era la mayor *libertad* de todas. Aquí, en el don de la redefinición semántica, residía el poder para nublar las mentes de las personas, un poder posteriormente empaquetado y vendido por los pioneros de las relaciones públicas Edward Bernays y Ivy Lee en la época seminal de la escolarización obligatoria norteamericana.

Antes del reto de Fichte había salido de las imprentas un número enorme de proclamaciones de escuela obligatoria aquí y allá, incluyendo el plan de Martín Lutero de ligar Iglesia y Estado de esta manera y, por supuesto, la ley «del viejo impostor Satán» de 1642 en Massachusetts y su extensión de 1645. El problema era que estas tempranas empresas eran prácticamente imposibles de hacerse cumplir, rotundamente ignoradas por los que olían la malicia escondida tras elegantes promesas de educación gratuita. La gente que quería escolarizar a sus niños ya entonces los tenía escolarizados, la gente que no, no. Eso era más o menos cierto para la mayoría de nosotros justo hasta el siglo XX: incluso en 1920, sólo el 32 por ciento de los niños norteamericanos pasaba por la escuela primaria. Si eso suena imposible, considere la práctica en la Suiza de hoy, donde sólo el 23 por ciento de la población de estudiantes va a la escuela secundaria, aunque Suiza tenga los ingresos más altos per cápita del mundo.

Prusia se preparó para usar las bayonetas contra su propio pueblo tan dispuestamente como las había blandido contra otros, por tanto no es en absoluto sorprendente que la raza humana obtuviera su primera escolarización obligatoria laica de Prusia en 1819, el mismo año en que el *Frankenstein* de Mary Shelley, situado en la oscuridad de la lejana Alemania, fue publicado en Inglaterra. La *Schule* llegó tras más de una década de deliberaciones, comisiones, testimonio y debate. Por un breve y esperanzador momento, los brillantes argumentos de Humboldt en favor de un camino de estudio para todos de alto nivel, no bloqueado por controles, libremente cambiante, universal e intelectual para todos, lleno de variedad, libre debate, rica experiencia y currículos personalizados casi triunfaron. Qué mundo más diferente tendríamos hoy si Humboldt hubiera ganado el debate prusiano, pero en vez de ello ganaron las fuerzas que apoyaban al barón von Stein. Y eso ha hecho toda la diferencia.

El espíritu prusiano, que salió vencedor, tenía una idea clara de qué debería proporcionar la escolarización centralizada: 1) soldados obedientes para el ejército; 2) trabajadores obedientes para minas, fábricas y granjas; 3) funcionarios civiles bien subordinados, adiestrados en su función; 4) empleados bien subordinados para la industria; 5) ciudadanos que piensen del mismo modo en la mayoría de cuestiones; 6) uniformidad nacional en pensamiento, palabra y actos.

El área de voluntad individual para los plebeyos fue severamente excluida de los procedimientos prusianos de adiestramiento psicológico sacados de la experiencia de cría animal y del adiestramiento ecuestre, y también tomados de la experiencia militar pasada. Mucho después, en nuestra propia época, las técnicas de esas variadas destrezas y sombrías artes pasaron a ser «descubrimientos» en la pseudociencia pedagógica del conductismo psicológico.

Las escuelas prusianas daban todo lo que prometían. Todo problema importante podía ser ahora resuelto confiadamente de antemano dirigiendo familias y mandos institucionales porque las masas bien escolarizadas estarían de acuerdo con un mínimo de oposición. Este consenso estrechamente escolarizado de Prusia combinó finalmente los caleidoscópicos principados alemanes en una Alemania unida, tras mil años como nación fragmentada. ¡Qué sorpresa obtendría pronto el mundo de este exitoso experimento de centralización nacional! Bajo el socialismo de Estado prusiano surgió la industria privada, lo que hizo saltar la Prusia pobre en recursos al nivel de los líderes mundiales. El éxito militar siguió siendo la piedra de toque de Prusia. Incluso antes de que la ley de la escuela estuviera en completo vigor como potenciador de las prioridades del Estado, el cuerpo de ejército bajo el mando de Blücher fue la principal razón para la derrota de Napoleón en Waterloo, su soberbia disciplina permitía una sorprendentemente exitosa vuelta al combate tras lo que parecía una derrota aplastante a manos del «Cabito» sólo días antes. Desescolarizados, los prusianos eran impresionantes: el condicionamiento en el aula prometía hacerlos aún más formidables.

El inmenso prestigio ganado de este triunfo resonó en una Norteamérica no tan afortunada en su propia suerte reciente en la guerra, un país humillado por una pobre actuación contra los británicos en la guerra de 1812. Incluso treinta años tras Waterloo, estaba Prusia tan altamente considerada en Norteamérica y Gran Bretaña que los adversarios angloparlantes eligieron al rey de Prusia para arbitrar nuestra frontera noroeste con Canadá. De ahí la población de Pensilvania «King of Prussia». Treinta y tres años después de que Prusia pusiera a funcionar la escolarización estatal, adoptamos la estructura, estilo e intención de aquellos alemanes para nuestras propias escuelas obligatorias.

El propósito de escolarización norteamericana tradicional --piedad, buenos modales, herramientas intelectuales básicas, autoconfianza, etc.-- fue desguazado para dar paso a algo diferente. Nuestro destino histórico de independencia personal dio lentamente paso a la escolarización de propósito prusiano, no porque el modo norteamericano perdiera en alguna competición de ideas, sino porque para los nuevos jefes comerciales e industriales tal camino tenía más sentido económico.

Este avance privado hacia la escolarización nacionalizada en Norteamérica fue organizado parcialmente, aunque poco se ha escrito alguna vez sobre ello. El diario de Orestes Brownson identifica un disimulado aparato nacional (al que Brownson perteneció brevemente) ya en su lugar en la década que siguió a la guerra de 1812, cuyo propósito expreso era «germanizar» Norteamérica, comenzando en aquellos distritos problemáticos donde se agrupaba la pobreza urbana y donde los nuevos inmigrantes desorganizados constituían objetivos fáciles, de acuerdo con Brownson. La enemistad por parte de las poblaciones autóctonas de clase media y trabajadora hacia los nuevos inmigrantes no dejó a estos desgraciados ninguna apelación contra la sentencia escolar que Massachusetts pronunció para ellos. Tenían que pasar por una transformación completa, quisieran o no.

Gran parte de la historia, tal como se escribía por 1844, se encuentra justo bajo la superficie de la florida prosa de Mann en su *Séptimo Informe Anual* al Comité Escolar de Boston. En una visita a Prusia el año anterior, había quedado muy impresionado (así lo dijo) con la facilidad con que los cálculos prusianos podían determinar de forma precisa cuántos pensadores, solucionadores de problemas y trabajadores ordinarios necesitaría el Estado en la década siguiente, y luego cómo este ofrecía las categorías precisas de formación necesarias para desarrollar los porcentajes necesarios de recursos humanos. Todo esto era mucho más justo para Mann que el repulsivo sistema episcopal de Inglaterra, de escolarización basada en la clase social. Pensaba que Prusia era republicana en el deseable y varonil sentido romano. Massachusetts debía tomar la misma dirección.

2 El largo alcance de los Caballeros Teutónicos

En 1876, antes de salir de Norteamérica para estudiar en Alemania, William H. Welch, un joven bostoniano ambicioso, dijo a su hermana: «Si asimilando la tradición alemana puedo conseguir una pequeña ventaja sobre algunos miles de rivales y con ello reducir mi competencia a unos centenares más o menos, se trata de un buen punto que anotarme». Welch marchó a Alemania a por el codiciado doctorado, un título que en la época sólo allí existía realmente en cualquier sentido práctico, y su ambición fue satisfecha a su debido tiempo. Welch llegó a ser primer decano de la Escuela Médica de Johns Hopkins y, posteriormente, asesor jefe de la Fundación Rockefeller sobre proyectos médicos. Welch fue uno de los miles que descubrió el doctorado alemán como una bendición sin paralelo en la Norteamérica de finales del siglo XIX. El título alemán de doctor mandaba en la escena académica por entonces.

La misma Prusia era un curioso lugar, no una nación ordinaria, a menos que considere ordinario un país que en 1776 obligaba a las mujeres a registrar cada comienzo de sus períodos menstruales en la policía. América del Norte había estado interesada en los acontecimientos prusianos desde mucho antes de la Revolución Norteamericana, y sus controles sociales eran un tema favorito de conversación en el exclusivo grupo privado de discusión de Ben Franklin, la *Junta*. Cuando el falso barón prusiano von Steuben dirigió ejercicios de bayoneta para el ejército colonial, el interés aumentó aún más. Prusia era un lugar que mirar, un Estado experimental totalmente sintético como el nuestro, que había sido montado a partir de tierras conquistadas en la última cruzada. Durante un siglo completo Prusia era como nuestro espejo, que mostraba a la élite norteamericana en qué podríamos convertirnos con disciplina.

En 1839, trece años antes de que la primera ley exitosa de escolarización obligatoria fuera aprobada en los Estados Unidos, un eterno crítico del liderazgo de los *whig* de Boston (el mismo partido de Mann) acusó a las propuestas de instaurar seminarios de maestros al estilo alemán en este país de ser un ataque levemente disfrazado a la autonomía local y popular. El crítico Brownson reconoció que la regulación estatal de las licencias de maestro era un preliminar necesario sólo si se pretendía que la escuela sirviera como mecanismo de control psicológico para el Estado y como mampara para una economía controlada. Si ese era el juego que realmente se jugaba, dijo Brownson, debería ser considerado un acto de traición.

«Ahí donde toda la tendencia de la educación es a crear obediencia --dijo Brownson--, todos los maestros tienen que ser herramientas flexibles del gobierno. Tal sistema de educación no es inconsistente con la teoría de la sociedad prusiana, pero eso es completamente inadmisibile aquí». Continuaba defendiendo que «de acuerdo con nuestra teoría el pueblo es más inteligente que el gobierno. Por eso el pueblo no busca luz ni instrucción en el gobierno, sino que es el gobierno el que busca al pueblo. El pueblo da la ley al gobierno». Concluyó que «confiar al gobierno el poder de determinar la educación que recibirán nuestros hijos es confiar a nuestro servidor el poder del amo. La diferencia fundamental entre los Estados Unidos y Prusia ha sido pasada por alto por la junta de educación y sus partidarios».

Esta misma idea de la influencia alemana en las instituciones norteamericanas se le ocurrió recientemente a un historiador de Georgetown, el Dr. Carroll Quigley. El análisis de Quigley de elementos del carácter alemán que nos fueron exportados está en su libro *Tragedy and Hope: A History of the World in Our Time*. Quigley rastreó lo que llamó «la sed alemana por la comodidad de un modo totalitario de vida» hasta la dispersión de las tribus germánicas en las grandes inmigraciones de hace mil quinientos años. Cuando la Alemania pagana transfirió finalmente su lealtad al sistema aún más totalitario de Diocleciano en la Roma posterior a Constantino, ese sistema fue también pronto hecho añicos, una segunda trágica pérdida de seguridad para los alemanes. De acuerdo con Quigley, se negaron a aceptar esa pérdida. Durante los siguientes mil años, los alemanes hicieron todos los esfuerzos por reconstruir el sistema universal, desde el Sacro Imperio Romano de Carlomagno hasta la catástrofe de Jena en 1806. En ese intervalo de mil años, otras naciones occidentales desarrollaron la libertad individual como el centro primordial de la sociedad y su principal realidad filosófica. Pero mientras tanto Alemania quedó rezagada en el mismo proceso, jamás fue convencida de que la soberanía individual era el camino correcto para organizar la sociedad.

Los alemanes, decía Quigley, querían la liberación de la necesidad de hacer decisiones, la libertad negativa que viene de la estructura totalitaria universal que da seguridad y sentido a la vida. El alemán está muy a gusto en organizaciones militares, eclesiásticas o educativas, e incómodo con la igualdad, democracia, individualismo o libertad. Este fue el espíritu que dio a Occidente la escolarización obligatoria a principios

del siglo XIX, así que tenga un poco de paciencia mientras le hablo de Prusia y de la Alemania prusianizada cuya misión original era expresamente religiosa, pero que con el tiempo se convirtió en otra cosa.

Durante el siglo XIII, la Orden de los Caballeros Teutónicos emprendió la creación de un nuevo Estado propio. Tras quince años turbulentos de combate, la Orden cristianizó con éxito Prusia por el eficiente método de exterminar a toda la población nativa y sustituirla por alemanes. En 1281, el control de la Orden en tierras antes pertenecientes a los eslavos paganos estaba seguro. Entonces ocurrió algo de vital importancia para el futuro: el sistema de administración elegido para ser establecido en esos territorios no fue uno basado en el modelo habitual europeo de autoridad dispersa, sino que en vez de eso fue construido sobre la lógica de la administración *centralizada* sarracena, una forma asiática descrita por primera vez por los cruzados que regresaron de Tierra Santa. Como ejemplo de esos modos de administración en conflicto, tenemos el relato de Heródoto del intento persa de forzar el paso de la Termópilas: Persia con todo su inmenso ejército subordinado burocráticamente dispuesto contra el autosuficiente Leónidas y sus trescientos espartanos. Esta imagen romántica de la iniciativa personal, por engañosa que sea, en conflicto con una burocracia sumamente entrenada y especializada, fue transmitida a dieciséis generaciones de ciudadanos en las tierras occidentales como inspiración y modelo. Ahora Prusia había establecido una cabeza de playa asiática en el límite septentrional de Europa guiada por una inspiración diferente.

Entre los siglos XIII y XIX, la Orden de los Caballeros Teutónicos evolucionó en etapas graduales hacia una administración pública sumamente eficiente y secular. En 1525, Alberto de Brandeburgo declaró Prusia un reino secular. En el siglo XVIII, bajo Federico el Grande, Prusia se había convertido en una importante potencia europea a pesar de sus llamativas desventajas materiales. Desde 1740 en adelante, fue temida en toda Europa por su grande, bien equipado y mortal ejército permanente, que comprendía a un convencional 1 por ciento de la población. Tras siglos de debate, la fórmula del 1 por ciento llegó a ser también el cupo del ejército de los Estados Unidos, un regalo del estratega prusiano von Clausewitz a Norteamérica. Hacia 1740, la madura estructura estatal prusiana estaba casi completa. Durante los reinados de Federico I y de su hijo Federico II, Federico el Grande, el Estado absoluto moderno estaba siendo creado allí mediante inmensos sacrificios impuestos a la ciudadanía para sostener la movilización permanente.

El historiador Thomas Macauley escribió de Prusia durante esos años: «El rey llevaba adelante la guerra como ninguna potencia europea lo había hecho nunca, gobernaba su propio reino como gobernaría una ciudad sitiada, sin cuidar en qué medida la propiedad privada era destruida o la vida civil suspendida. La moneda era devaluada, los funcionarios civiles impagados, pero mientras quedaran medios para destruir la vida, Federico estaba decidido a luchar hasta el fin». Goethe dijo que Federico «vio a Prusia como un concepto, la causa radical de un proceso de abstracción consistente en normas, actitudes y características que adquirirían vida por sí mismas. Era un proceso único, por encima del individuo, una actitud despersonalizada, sólo motivada por el deber del individuo con el Estado». Hoy nos es fácil reconocer a Federico como teórico de sistemas genial, con un país real en el que practicar.

Bajo Federico Guillermo II, sobrino y sucesor de Federico el Grande, desde el final del siglo XVIII hasta el XIX, los ciudadanos prusianos fueron privados de todos los derechos y privilegios. Toda existencia era subordinada extensamente a los propósitos del Estado, y a cambio el Estado accedía a actuar como un buen padre, dando alimento, trabajo y sueldo de acuerdo con la capacidad de la gente, asistencia para los pobres y ancianos, y escolarización universal para los niños. El inicio del siglo XIX vio llegar al socialismo de Estado prusiano desarrollado como la fuerza más dinámica en los asuntos del mundo, un *poderoso rival para el capitalismo industrial*, con antagonismos detectados, pero aún no claramente identificados. Era el momento de la escolarización, que nunca renunciaría a su apretón en la garganta de la sociedad una vez conseguido.

3 El movimiento de reforma prusiano

La devastadora derrota por Napoleón en Jena desencadenó el llamado movimiento de reforma prusiano, una transformación que sustituyó el gobierno del gabinete (de los seleccionados por el líder nacional) por un gobierno de servidores civiles permanentes y departamentos permanentes de gobierno. Pregúntese usted mismo qué forma de gobierno responde mejor a la opinión pública y se dará cuenta de qué capítulo más radical se abría en los asuntos europeos. El familiar sistema de educación de tres niveles surgió en la época

napoleónica, un nivel privado, dos del gobierno. En lo más alto, la mitad del 1 por ciento de los alumnos asistían a las *Akademischulen*, donde, como futuros creadores de la política, aprendían a pensar estratégica, contextual y globalmente: aprendían procesos complejos, conocimiento útil, estudiaban historia, escribían mucho, discutían a menudo, leían profundamente y dominaban tareas de mando.

El siguiente nivel, las *Realschulen*, era pensado principalmente como una factoría del proletariado profesional de ingenieros, arquitectos, médicos, abogados, funcionarios civiles de carrera, y otros ayudantes por el estilo que necesitarían a veces los diseñadores de la política. Entre el 5 y el 7,5 por ciento de todos los estudiantes asistían a esas «escuelas reales», aprendiendo de forma superficial cómo pensar en contexto, pero sobre todo aprendiendo cómo manejar materiales, hombres y situaciones, a ser solucionadores de problemas. Este grupo también proveería de personal las funciones de vigilancia del Estado, llevando orden al territorio. Finalmente, en la parte inferior del montón, un grupo entre el 92 y 94 por ciento de la población asistía a las «escuelas del pueblo», donde aprendía obediencia, cooperación y actitudes correctas, junto con rudimentos de alfabetización y mitos estatales oficiales de historia.

Este sistema universal de escolarización obligatoria estaba en funcionamiento en 1819 y pronto se convirtió en la octava maravilla del mundo, prometiendo por breve tiempo --a pesar de su estructura excluyentemente estratificada-- educación liberal para todos. Pero este sueño prematuro fue pronto abandonado. Esta utopía particular tuvo un fin diferente a la igualdad humana: perseguía en vez de eso la eficiencia sin fricción. Desde su inicio las *Volksschulen*, el lugar del pueblo, pasaban muy por alto la lectura: se pensaba que la lectura producía insatisfacción. Se adoptó el remedio de la escuela de Bell: un nivel de analfabetismo de hecho, enseñado formalmente bajo los auspicios de la iglesia estatal. La lectura ofrecía demasiadas ventanas a existencias mejores, demasiada familiaridad con mejores modos de pensar. Era un don que era imprudente compartir con los destinados permanentemente a un puesto inferior.

Heinrich Pestalozzi, un extraño reformador escolar suizo-alemán, estaba presentando en esta época una pedagogía no literaria basada en la experiencia, intensa en música y destrezas industriales, que estaba atrayendo mucha atención favorable en Prusia. Parecía un camino para mantener felices a los pobres sin despertar en ellos esperanzas de cambiar drásticamente el orden social. Pestalozzi afirmaba tener habilidad para modelar a los pobres «para que aceptaran todos los esfuerzos peculiares a su clase». Les ofreció amor en vez de ambición. Mediante el empleo de medios psicológicos en la formación de la juventud se podría evitar la guerra de clases.

Una nota curiosamente profética para el futuro desarrollo de la enseñanza escolar científica era que el mismo Pestalozzi apenas podía leer. No es que fuera tonto: ese talento sencillamente no era importante en su trabajo. Consideró su propio semianalfabetismo una ventaja en el trato con niños destinados a *no* encontrar empleo que necesitara mucha fluidez verbal. Diecisiete agentes del gobierno prusiano actuaron como ayudantes de Pestalozzi en Suiza y llevaron al norte de Alemania ideas del estilo suizo de escolarización.

Mientras las escuelas para pobres de Pestalozzi iban dando tumbos torpemente de año en año, un noble, von Fellenberg, refinó y sistematizó las desordenadas notas del reformador suizo, convirtiendo el excéntrico conjunto en planes clarificados para un sistema mundial de educación industrial para las masas. Ya en 1808, esta formulación no académica fue introducida en los Estados Unidos por Joseph Neef, antiguo maestro en la escuela de Pestalozzi. Neef, con importante patrocinio cuáquero, se convirtió en el maestro principal de la pionera utopía laboral de Robert Owen en Nueva Armonía, Indiana. Los esfuerzos de Neef allí proporcionaron material de conversación de alto nivel a las elegantes salones unitarios de Boston en las décadas anteriores a la aprobación de la legislación de obligatoriedad. Y cuando se aprobó, todo el crédito de la victoria política fue para aquellos unitarios.

La influencia de Neef se hizo notar en los Estados Unidos tras el derrumbe de Nueva Armonía, a través de las conferencias del hijo de Robert Owen (posteriormente congresista, luego árbitro en los contratiempos legales de J. P. Morgan con el ejército de los Estados Unidos), y mediante discursos e intrigas con esa magnífica y enérgica emigrada escocesa, Fanny Wright, que exigía el fin de la vida familiar y su sustitución por la escolarización comunitaria. El entramado de los orígenes de la escuela tiene caminos que se cruzan una y otra vez, y con más coincidencias aparentes de lo que parece probable.

Juntos, Owen y Wright crearon el exitoso Partido del Trabajador de Filadelfia, que se hizo con el control político de esa ciudad en 1829. El partido incorporaba fuertes propuestas de escolarización obligatoria como parte de su plataforma política. Su idea de poner a los hijos de la clase trabajadora bajo la disciplina filosófica de artesanos sumamente hábiles --hombres comparables socialmente a los pequeños propietarios rurales de la Inglaterra de antes del cercado-- habría atraído comentarios favorables en Filadelfia, donde el banquero Nicholas Biddle estaba bloqueado en la lucha por el control de la moneda nacional con el héroe de la clase trabajadora Andrew Jackson. La derrota de Biddle por Jackson desplazó rápidamente las discusiones abstractas de una posible tecnología social para controlar a los niños de clase trabajadora desde los despreocupados dominios de la hipótesis social a las discusiones sobre política de la realidad inmediata. En aquel instante de máxima tensión entre un embrionario capitalismo financiero y una república populista luchando por imponerse, el sistema prusiano de pedagogía llegó a parecer perfectamente plausible a los hombres de medios y ambición.

4 Informes de viajeros

La información sobre la escolarización prusiana fue llevada a Norteamérica en una serie de informes de viajeros publicados a principios del siglo XIX. El primero fue el informe de John Griscom, cuyo libro *A Year in Europe* (1819) alababa sumamente las nuevas escuelas prusianas. Griscom fue leído y admirado por Thomas Jefferson y destacados norteamericanos cuyo patrocinio intelectual atrajo admiradores a la red. Pestalozzi entró en el centro de atención por la misma época que las cartas de William Woodbridge en *The American Journal of Education*, cartas que examinaron a este extraño personaje y sus métodos «humanos» con ojos benévolos. Otro capítulo importante en este proceso de publicidad favorable para la escuela llegó de Henry Dwight, cuyos *Travels in North Germany* (1825) alabaron los nuevos seminarios cuasirreligiosos de maestros en Prusia, donde los futuros maestros eran seleccionados por sus actitudes correctas hacia el Estado.

El informe más influyente, sin embargo, fue el del filósofo francés Victor Cousin para el gobierno francés en 1831. Este relato de Cousin, ministro de Educación francés, explicaba la organización administrativa de la educación prusiana en profundidad, insistiendo extensamente en el sistema de escuelas populares y sus implicaciones de largo alcance para la economía y el orden social. El ensayo de Cousin aplaudía a Prusia por descubrir formas de contener el peligro de un espantoso nuevo fenómeno social, el proletariado industrial. Tan convincente era su presentación que dos años tras su publicación, la educación nacional francesa se había reorganizado drásticamente para cumplir con las normas de las *Volksschulen* prusianas. Los niños franceses podrían ser idiotizados tan fácilmente como los alemanes.

Al otro lado del Atlántico, una revolución similar tuvo lugar en el flamante estado de Michigan. Imitando la organización prusiana, el fuertemente germánico Michigan estableció la primera Inspección de Educación de un estado. Con un ministro del estado y un control del estado penetrando en todos los aspectos de la escolarización, el único ingrediente que faltaba era la legislación de obligatoriedad.

Pisando los talones de Cousin llegó aún otro influyente informe que alababa la disciplina prusiana y los resultados prusianos, esta vez por el titular de un destacado apellido norteamericano, el famoso Calvin Stowe, cuya esposa Harriet Beecher Stowe, conciencia del movimiento abolicionista, fue autora de su texto sagrado, *La cabaña del tío Tom*. El informe de Stowe a la asamblea de Ohio que avalaba la superioridad de Prusia fue ampliamente distribuido por toda la nación. El grupo de Ohio envió por correo diez mil ejemplares y cada una de las asambleas legislativas de Massachusetts, Michigan, Pensilvania, Carolina del Norte y Virginia reimprimió y redistribuyó el documento.

El tercer testimonio más importante de la escolarización prusiana llegó en la forma del *Séptimo Informe al Comité Escolar de Boston* de Horace Mann en 1843. El *Sexto informe* de Mann, como se apuntó anteriormente, había sido un panegírico de la frenología, la ciencia de leer las protuberancias de la cabeza, que Mann sostenía que era la única base correcta para el diseño del currículum. El *Séptimo informe* situaba a Prusia a la cabeza de todas las naciones en escolarización, y a Inglaterra la última. La forma de pedagogía fundamentada psicológicamente de Pestalozzi era específicamente distinguida con elogio en cada uno de los tres influyentes informes que he citado, como lo era la cuestión de las decididamente no intelectuales

materias de las *Volksschulen* prusianas. También se elogiaba la suave disciplina pestalozziana, el agrupamiento por edad, los múltiples niveles de supervisión, la formación selectiva de los maestros. Mann escribió: «Hay muchas cosas aquí que haríamos bien en imitar».

El *Informe* de Mann recomendaba insistentemente cambios radicales en la enseñanza de la lectura, el abandono del sistema alfabético tradicional, que había convertido a Norteamérica en un país culto, por la técnica de tipo jeroglífico de Prusia. De modo sorprendente, esto llevó el *Informe* de Mann a la atención del público general, porque un grupo de maestros de Boston atacó sus conclusiones acerca de la eficacia del nuevo método de lectura y siguió un vivo debate periodístico. Por toda la Prusia del siglo XIX, su nueva forma de educación parecía hacer prosperar a aquella nación belicosa material y militarmente. Mientras la ciencia, filosofía y éxito militar alemanes sedujeron a todo el mundo, cientos de destacados jóvenes norteamericanos hacían la peregrinación a Alemania para estudiar en su red de universidades de investigación, lugares donde la enseñanza y el aprendizaje estaban siempre subordinados a investigaciones hechas en nombre de la empresa y del Estado. Al volver a casa con el codiciado doctorado alemán, los así titulados se convirtieron en presidentes de universidades y jefes de departamento, asumieron el control de departamentos de investigación industrial, cargos en el gobierno y profesiones administrativas. Los hombres que posteriormente contrataron para puestos de responsabilidad fueron también los que vieron dispuestos a prestar obediencia a la perspectiva prusiana. Con esta ventaja estratégica la toma gradual del poder sobre la vida mental norteamericana se dirigió sola.

Durante un siglo, Alemania parecía estar en el centro de todo lo civilizado: nada era tan esotérico o tan trivial que no pudiera beneficiarse de la aplicación del procedimiento científico alemán. Hegel, de la Universidad de Berlín, propuso incluso el historicismo: que la historia era un tema científico, que mostraba un progresivo movimiento lineal hacia un fin misterioso. Por otra parte, Herbart y Fechner estaban aplicando principios matemáticos al aprendizaje, Müller y Helmholtz estaban injertando la fisiología en el comportamiento, anticipando el aula psicologizada, Fritsch y Hitzig aplicaban estimulación eléctrica al cerebro para determinar la relación de las funciones cerebrales con el comportamiento, y la misma Alemania se acercaba a su unificación bajo Bismarck.

Cuando el espíritu del *Pelotonfeuer* prusiano aplastó a Francia en la guerra relámpago de 1871, la atención mundial se dirigió intensamente a este lugar hipnótico y utópico. Lo que se podía ver que pasaba allí era una impresionante demostración de que la producción interminable fluía de una conexión baconiana entre gobierno, la mente académica y la industria. El mérito por el éxito prusiano fue extensamente atribuido a su forma de escolarización. Lo que quedaba fuera de la vista ocasional era la visión religiosa de un universo completamente sistemático que animaba a esta nación frankensteniana.

5 Encontrando trabajo para los intelectuales

El pequeño estado de Prusia en la Alemania del Norte había sido descrito como «un ejército con un país», «un perpetuo campamento armado», «una gigantesca institución penal». Incluso el entorno construido en Prusia estaba estrechamente controlado: las calles estaban hechas para discurrir rectas, los edificios y el tráfico estaban regulados y aprobados por el Estado. Se hacían intentos de limpiar a la sociedad de elementos irregulares como mendigos, vagos y gitanos, todo esto con la intención de hacer de la sociedad prusiana un «enorme autómatas humano» en palabras de Hans Rosenberg. Era un país donde la agricultura científica alternaba con la instrucción militar y con tareas sin sentido ordenadas por el Estado sin otro objetivo que no fuera someter a la entera comunidad a la experiencia de la disciplina colectiva, como los simulacros de incendio en un moderno instituto de enseñanza media o el silencio obligatorio en el intervalo entre clases. Prusia se había transformado en una utopía administrativa integral. Era Esparta renacida.

Las utopías administrativas surgen de la vaciedad psicológica que se da cuando no existen comunidades firmemente establecidas y la cohesión social que existe es débil e insegura. Las utopías hacen su aparición allí donde no hay otra vida social y política que parezca atractiva o incluso segura. El sueño del poder estatal que rehace paisaje y gente es poderoso, especialmente irresistible en tiempos de inseguridad, en que los dirigentes locales son inadecuados para crear un satisfactorio orden social, como parece haber sido el caso en las últimas décadas del siglo XIX. En particular, las cada vez mayores clases intelectuales comenzaron a

resentirse de su dependencia de ricos patrocinadores, su falta de cualquier función verdaderamente significativa, su aparente sobreeducación para las responsabilidades disponibles, su sentimiento de ser superfluas. La mayor parte de la producción nacional salió de las ruedas y correas movidas por energía del vapor. A medida que producía más excedentes sin precedentes, mayor se hacía el número de intelectuales condenados a un papel parásito y había más certeza de que algún experimento utópico tenía que aparecer para dar trabajo a estas manos ociosas.

En tal clima no podía haber parecido fuera de lugar para el nuevo ejército de hombres desposeídos, cuyo trabajo era sólo continuo pensar, reorganizar todo el mundo y creer tal cosa no imposible de lograr. De ahí sólo había un paso antes de que asociaciones e intelectuales comenzaran a considerar su *deber* reorganizar el mundo. Fue entonces cuando se hizo fuerte el clamor por una escolarización forzada universal. Tal necesidad coincidió con una correspondiente necesidad por parte de la empresa de formar a la población como consumidores en vez de como productores independientes.

En el último tercio del siglo XIX, surgió una fuerte demanda en favor de educación popular de magnates de la industria, clero acomodado, humanistas profesionales y científicos académicos, aquellos que veían la escolarización como un instrumento para conseguir objetivos estatales y corporativos. Antes de 1870, las únicas naciones donde todo el mundo estaba alfabetizado eran Prusia, sus pequeños Estados vecinos adyacentes en Escandinavia y los Estados Unidos. A pesar de todos los proyectos de la Ilustración, de Napoleón, de los parlamentos de Inglaterra y Bélgica y de revolucionarios como Cavour, la vasta mayoría de europeos no sabía leer ni escribir. No era, por supuesto, porque fueran estúpidos, sino porque las circunstancias de sus vidas y culturas hacía de la cultura un lujo, a veces incluso imposible.

El carbón y el acero proporcionaron los fondos necesarios para establecer y mantener grandes sistemas nacionales de escolarización primaria. Otra influencia fue el *progresismo* del impulso liberal, nunca más evidente que en presencia de abundancia verdaderamente sin precedentes. Sí, era cierto que para crear esa abundancia se hizo necesario desarraigar a millones de personas de sus hábitos y hábitats tradicionales, pero era posible tranquilizar la conciencia diciendo que la escolarización popular ofrecería, *con el tiempo*, compensaciones para el proletariado. En cualquier caso, nadie dudó del dicho de François Guizot: «La apertura de cada escuela cierra una cárcel».

Para las clases ilustradas, la educación popular al modo de Prusia se convirtió en una causa sagrada que merecía celo de cruzado. En 1868 Hungría anunció la escolarización obligatoria; en 1869, Austria; en 1872, el famoso sistema prusiano fue nacionalizado por toda Alemania; en 1874, Suiza; en 1877, Italia; en 1878, Holanda; en 1879, Bélgica. Entre 1878 y 1882, llegó el turno de Francia. La escuela se hizo obligatoria para los niños británicos en 1880. Ninguna voz seria, excepto la de Tolstoi, cuestionó lo que estaba sucediendo, y aquel noble-novelistamístico ruso fue fácilmente ignorado. Más conocido para el lector moderno por *Guerra y Paz*, Tolstoi es igualmente perspicaz en *El Reino de Dios está en vosotros*, donde vio esos problemas a través del cristal del Cristianismo.

El movimiento escolar fue más fuerte en Europa Occidental y del Norte, los antiguos territorios de la Reforma protestante, mucho más débil en la católica Europa Central y del Sur, y prácticamente inexistente al principio en el Este ortodoxo. El entusiasmo por la escolarización está estrechamente correlacionado con el esfuerzo de una nación en la industria mecánica, y este estaba estrechamente correlacionado con su herencia natural del carbón. Un resultado, pasado por alto demasiado rápidamente en los relatos históricos de los comienzos de la escuela, es la previsión de un cuerpo reclutado casi militar de funcionarios docentes y de un cuerpo de nivel de estado mayor de administradores para supervisar a los niños movilizados. Una consecuencia inesperada por las clases medias (aunque quizás no tan inesperada para las élites intelectuales) era el llamativo aumento de la credulidad entre las masas bien escolarizadas. Jacques Ellul es el analista más convincente de este horrible fenómeno, en su clásico ensayo *Propaganda*. Señala la escolarización como un instrumento sin paralelo de propaganda: si un libro de texto lo dice y un profesor lo afirma, ¿quién es tan osado como para dudar?

6 La tecnología del sometimiento

Las utopías administrativas son una clase particular de ensueño de los poderosos, llevados por un impulso a ordenar las vidas de otros, organizándolas para la producción, combate o detención. Los principios operativos de la utopía administrativa son jerarquía, disciplina, control inflexible, orden estricto, planificación racional, un entorno geométrico, una línea de producción, un bloque de celdas y una forma de protección social. Las escuelas del gobierno y algunas privadas cumplen con tales parámetros con gran éxito. En un sentido, las utopías administrativas son laboratorios para explorar la tecnología de sometimiento y como tales pertenecen a una rama precisa del arte pornográfico: total vigilancia y total control del desamparado. El propósito y forma de la utopía administrativa es proporcionar orden y ayuda a una población reacia: proveer su ropa y alimento. *Planificarla*. En una obra maestra de incompreensión cósmica, el frenólogo George Combe escribió a Horace Mann el 14 de noviembre de 1843:

Los gobiernos prusiano y sajón, mediante sus escuelas y sus justas leyes y administración pública racional, están haciendo mucho por llevar a su pueblo a una condición racional y moral. Es bastante obvio para los hombres racionales que algunos años más de este cultivo llevarán al desarrollo de instituciones libres en Alemania.

Anteriormente en ese año, el 21 de mayo de 1843, Mann había escrito a Combe: «Quiero descubrir cuáles son los resultados, así como el funcionamiento del famoso sistema prusiano». Sólo tres años antes, con la elección de Marcus Morton como gobernador de Massachusetts, un serio desafío se había presentado a Mann, a su Junta de Educación y a la atmósfera de prusianismo que la rodeaba a ella y a sus amigos industriales y políticos. Una comisión parlamentaria fue encargada de investigar la nueva Junta de Educación y su plan de poner en marcha un colegio de maestros con 10.000 dólares aportados por el industrial Edmund Dwight. Tras cuatro días de tarea, ¡la mayoría anunció un proyecto de ley para disolver la Junta! Acaben el experimento de la Escuela Normal, decía, y devuelvan su dinero a Dwight:

Si entonces la Junta tiene algún poder real, es un poder peligroso, que afecta directamente a los derechos y deberes de la Asamblea Legislativa. Si no tiene poder, ¿por qué continuar su existencia a costa de gasto anual de la comunidad?

Pero la comisión hizo más: anunció explícitamente que esta Junta, dominada por una mayoría unitaria de siete a cinco (aunque los unitarios eran menos del uno por ciento de la población del estado), realmente quería instalar un sistema prusiano de educación en Massachusetts, para poner «un monopolio de poder en pocas manos, contrario desde todo punto de vista al verdadero espíritu de nuestras instituciones democráticas». La votación de la Asamblea sobre esta cuestión fue la mayor victoria individual de la carrera política de Mann, para la que él y sus ricos amigos demandaron todos los favores que se les debían. El resultado fue de 245 votos para continuar, 182 para acabar, y así la Asamblea votó contra las recomendaciones de su propia comisión. Una oscilación de 32 votos nos podría haber dado un siglo XX muy diferente del que vimos.

Aunque las propias cartas y diarios de Mann están repletos de ataques a los creyentes tradicionales como enemigos de la escolarización gubernativa, un examen de los votos a favor revela desde el principio que las iglesias tradicionales estaban entre los aliados más fieles de Mann. Mann tuvo el apoyo general de los clérigos congregacionales, presbiterianos y baptistas. En esta temprana fase eran completamente inconscientes del fatal destino que la escolarización secular supondría finalmente para sus confesiones. Habían sido seducidos en la creencia de que la escuela era una necesaria política de garantía para tratar con las olas de inmigración católica que llegaban de Irlanda y Alemania, el ejército de mano de obra barata del que ya en 1830 se había hablado en círculos de negocios y anticipado ávidamente como respuesta a los problemas de producción de Norteamérica.

La razón por la que Alemania, y no Inglaterra, suministró el modelo original para la experimentación norteamericana en escolarización obligatoria puede ser que Mann, mientras estuvo en Gran Bretaña, había tenido una terrible experiencia sobre la condescendencia de clase inglesa que lo dejó desconcertado. El ayuntamiento de Boston, escribió, con sus hileras de sicómoros moteados, paseos con grava y estanques de ranas era claramente *penoso* comparado con cualquiera de los majestuosos jardines privados británicos con venados y ciervos, jardines botánicos de especímenes traídos de lejanas tierras, *suelos* de mármol mejores

que los *tableros de mesa* de aquí, retratos, tapices, espejos gigantes con marco de oro. Escribió que la sala de baile en la Casa Bulfinch de Boston sería despensa de un mayordomo en Inglaterra. Cuando Mann visitó la Casa Stafford del duque de Cumberland, recibió un *shock* cultural:

Convictos que mueven ruedas de molino facilitan la energía para bombear agua para las fuentes. He visto equipamientos, palacios y parafernalia de realeza al lado mismo de mendicidad, escualidez y degradación en la que las mismas características de humanidad se habían transformado casi en las del bruto.

Mann culpó a la iglesia anglicana de esta gran distinción entre los órdenes estratificados de la sociedad. «Prefiero Norteamérica a pesar de toda su crudeza y carencia. Tenemos bastante aristocracia en casa y aquí descubro sus orígenes». Impactado por su experiencia inglesa, Mann prácticamente deseó que las escuelas prusianas le proporcionaran respuestas, dice su biógrafo Jonathan Messerli.

Mann llegó a Prusia cuando sus escuelas estaban cerradas por vacaciones. Pasó por aulas vacías, habló con autoridades, entrevistó a maestros de vacaciones y leyó montones de polvorientos informes oficiales. ¡Sin embargo de esta no-experiencia aseguró salir con un fuerte sentimiento de la competencia profesional de los maestros prusianos! ¡Todos «admirablemente cualificados y llenos de animación!»». Su mujer Mary, de la conocida familia Peabody, escribió a casa: «No hemos visto un maestro *con un libro en su mano* en toda Prusia: ¡no, ni uno solo!» (cursiva añadida). Esto no era sorprendente, porque apenas vieron profesores.

Igualmente impresionante, escribió Mann, era la maravillosa *obediencia* de los niños: esos *Kinder* alemanes tenían «respeto innato por los cursos superiores». ¿El cuerpo de maestros alemán?: «La mejor colección de hombres que he visto nunca: llenos de inteligencia, dignidad, benevolencia, amabilidad y porte...». Nunca, dice Mann, fue testigo de «un ejemplo de aspereza o severidad. Todo es amable, estimulante, animado, comprensivo». A partir de imaginar esta visión milagrosa de la Prusia que precisamente quería ver, Mann hizo una petición especial para cambiar la enseñanza de la lectura. Criticó la práctica normal norteamericana de comenzar con el alfabeto y pasar a las sílabas, e instó a sus lectores a considerar el mérito superior de enseñar palabras completas desde el principio. «Estoy convencido --dijo--, de que nuestro mayor error al enseñar radica en comenzar con el alfabeto».

El fondo del más famoso *Informe al Comité Escolar de Boston* de Mann, el legendario *Séptimo*, insiste en un tema familiar en los asuntos norteamericanos. Parece que *¡incluso entonces nos estábamos quedando atrás!* Esta vez, por detrás de los prusianos en educación. Para ponernos a su nivel, era imprescindible crear un cuerpo profesional de profesores y un currículum sistemático, igual que habían hecho los prusianos. Mann imploró fervientemente a la junta que aceptara su prescripción... *¡mientras aún hubiera tiempo!* La nota de histeria es un redoble de tambor que resuena a lo largo de toda la carrera de Mann: junto con la difamación a sus oponentes, constituye buena parte de la firma espiritual de Mann.

Aquel otoño, la Asociación de Maestros de las Escuelas Públicas de Boston publicó su refutación del *Informe* de 150 páginas de Mann. Atacaba la propuesta de escuelas de formación de maestros como vehículo de propaganda para «teorías de invernadero de Mann, en que los diseñadores han ignorado la experiencia y la observación». Infravaloraba su defensa de la frenología y acusaba a Mann de intentar excitar los prejuicios de los ignorantes. Su segundo ataque fue contra las presentaciones centradas en el maestro y sin libro de las aulas prusianas, insistiendo que el resultado psicológico de estas era romper el potencial del alumno «para formar el hábito de esfuerzo independiente e individual». El tercer ataque fue contra el «método de palabras» al enseñar a leer, y en defensa del tradicional método alfabético. Finalmente, atacaba la creencia de Mann de que el interés fuera mejor motivador para el aprendizaje que la disciplina: «El deber tendría que llegar primero y el placer debería resultar de su cumplimiento». Así se planteó un profundo conflicto entre el viejo mundo de los puritanos y la nueva estrategia psicológica de los alemanes.

7 El *Reichsbank* germano-norteamericano

Sesenta años después, en medio de un intento bien coordinado por parte de industriales y financieros para transferir el poder sobre dinero y tasas de interés de unos representantes de electos del pueblo norteamericano a una Reserva Federal de intereses bancarios privados centralizados, George Reynolds,

presidente de la Asociación Americana de Banqueros, se puso de pie ante una audiencia el 13 de septiembre de 1909 para declararse rotundamente a favor de un banco central según el modelo del *Reichsbank* alemán. Tal como dijo, las escuelas de los Estados Unidos estaban siendo reconstruidas por la fuerza sobre líneas prusianas.

El 14 de septiembre de 1909, en Boston, el presidente de los Estados Unidos, William Howard Taft, aleccionó a la nación a que debería «tomar en serio» el problema de establecer un banco centralizado según el modelo alemán. Tal como lo expresó el *The Wall Street Journal*, debería darse pronto un paso importante en la educación de los norteamericanos para traducir el «reino de la teoría» en «política práctica», tanto en pedagogía como en finanzas.

La evidencia simbólica y espectacular de lo que estaba en marcha en las entrañas de la institución escolar salió a la luz en 1935. En la escuela secundaria experimental de la Universidad de Chicago, el jefe del departamento de Ciencia Social, Howard C. Hill, publicó un inspirador libro de texto, *The Life and Work of the Citizen*. Está decorado de principio a fin con el *fasces*, símbolo del movimiento fascista, un emblema que enlaza gobierno y gran empresa en una unidad. Mussolini había aterrizado en Norteamérica.

Los fasces son imágenes extrañas híbridas, casi se diría americanizadas. El haz de varas agrupadas en torno a una hacha bicéfala, la clásica imagen fascista italiana, había sido alterada decisivamente. Ahora las varas se estrechaban alrededor de una *espada*. Aparecen en el lomo de este texto de enseñanza secundaria, en la página decorativa que introduce la primera parte, otra vez en una página similar para la segunda parte, e igualmente repetido en la tercera y cuarta parte. También hay feroces águilas militares cerniéndose sobre esas páginas.

La decoración más extraña de todas encabeza la portada, un raro entrelazado de manos y muñecas que, con sólo unas leves alteraciones de sus miembros estructurales, sería una esvástica viviente. ✓ La leyenda lo anuncia como representando la «fuerza unida» de la Ley, el Orden, la Ciencia y los Negocios. Si la fuerza de Norteamérica se había localizado tradicionalmente en nuestra garantía de *debate* de la Primera Enmienda, ahora la conexión prusiana estaba desplazando el foco de atención en la escuela hacia la *cooperación*, con las clases trabajadora y profesional encajonadas entre el ojo vigilante de la Ley y el Orden. Prusia se había atrincherado profundamente en las entrañas de la escolarización institucional norteamericana.

Capítulo 8 Un mundo de ensueño animado por el carbón

Sin carbón no habiéramos podido fundir el hierro necesario para fabricar nuestras máquinas, ni habiéramos hecho funcionar nuestras máquinas una vez las habiéramos tenido. Pero quitemos las máquinas y hagamos desaparecer las grandes ciudades como en un sueño. Los obreros dan paso a la agricultura y a los pastos, y ni diez hombres pueden vivir donde ahora hay diez mil.

THOMAS HUXLEY (1875)

El carbón introdujo una nueva raza de hombres que trabajan con maquinaria en vez de con sus manos, que se agrupan en ciudades en vez de extenderse por la tierra, hombres que comercian con los de otras naciones tan fácilmente como con los de su propia población [...] hombres cuyo mercado ya no es la ciudad o país, sino el mundo mismo.

HENRY DEBEERS GIBBINS (1903)

1 El carbón en la base de todo

EN el lugar donde crecí la mano del carbón estaba por doquier. Grandes barcos de ruedas de paletas lo llevaban río arriba y río abajo cada día, movidos por el vapor del fuego de carbón. Columnas de barcazas -- ocho, diez, doce por cada barco de vapor-- eran una visión tan normal para mí como los coches de policía para el Manhattan moderno medio siglo después. Aquellas barcazas se deslizan majestuosamente en mi memoria, cargadas hasta arriba de carbón que reluce a la luz del sol y brilla en la lluvia, carbón destinado a fundiciones, hornos de coque, fábricas de maquinaria, plantas químicas, depósitos y rampas de carbón de todas partes. Mucho antes de que viéramos las barcazas de carbón abriéndose paso por el río, vimos columnas de humo que surgían por encima de los sauces de las orillas. Mientras batía la gran rueda de paletas, las nubes naranja de turbulencias sulfurosas surgían en olas de lo más profundo del río verde, un penoso recuerdo de que no sólo era agua con lo que estábamos jugando.

En ciertos días el cielo de la ciudad se ennegrecía de humo de carbón, el aire era tan oscuro que los coches usaban faros a mediodía. Algunos juegos favoritos a los que jugábamos giraban en torno al carbón: uno llamado simplemente «caminar por las traviesas del ferrocarril» daba paso de forma natural a su sucesor, «caminar por los raíles», a medida que alguien mejoraba. Pero tanto si se brincaba a la pata coja por la madera impregnada de creosota como si se hacían equilibrios en el acero pulido desplegando la mente al infinito, el objeto era recoger del suelo diamantes negros caídos de los vagones de carbón.

Por la noche jugábamos fantasmagóricos juegos dentro y fuera de largas filas de abandonados hornos de colmena para hacer coque, que tenían todo el aspecto de tumbas romanas. Todavía puedo oír el crujido de la pala abollada que excavaba en la pirámide de carbón en nuestro sótano y el chirrido de la puerta de hierro fundido al abrirse la puerta del horno para aceptar otra carga en las llamas. Entornar los ojos a través de medievales rendijas de la chimenea como si fuera el yelmo de un caballero armado quedaba recompensado con una impactante explosión de aire sobrecalentado. Nada podía ser una introducción más sobrecogedora a la fuerza para un niño.

Madre, dando bocanadas a su Chesterfield, se quejaba a menudo del aire sucio a medida que el cigarrillo se consumía, de la imposibilidad de mantener blanca la ropa blanca incluso por pocas horas, de su deseo de vivir en las montañas, donde el aire era limpio. Y la abuela Mossie decía críticamente, con su Chesterfield sin filtro de medio lado: «El humo significa trabajo». A veces escuché a hombres en las cervecerías que hablaban a Pappy (mi abuelo) de oscuros problemas que evocaban la misma expresión sagrada: «El humo significa trabajo».

En clase de ciencias en la escuela secundaria *junior* Ben Franklin, allá en las limpias montañas adonde madre finalmente llegó, el carbón me estaba esperando. Recuerdo a la señora Conn con trozos de carbón en que estaban incrustadas fantásticas formas fósiles. En la misma escuela, un profesor de música, de nombre ahora olvidado, nos enseñó a cantar la canción que nos dijo que cantaban los mineros mientras caminaban a los pozos cada día:

(triste		y		lentamente)
<i>Zum,</i>	<i>Gollie,</i>		<i>Gollie,</i>	<i>Gollie,</i>
<i>ZUM</i>		<i>Gaw-lee,</i>		<i>Gaw-lee,</i>
<i>Zum,</i>	<i>Gollie,</i>		<i>Gollie,</i>	<i>Gollie,</i>
<i>ZUM Gaw-lee, Gaw-lee.</i>				

Aunque dudaba que aquella canción fuera auténtica, porque los mineros que encontraba por la calle estaban lejos de ser hombres musicales, incluso de muchacho me gustaba el sentimiento de conexión que despertó hacia una vida mucho más extraña que cualquier ficción, una vida que se internaba en lo más profundo de las verdes colinas de mi alrededor mientras yo me sentaba en mi pupitre en la escuela.

Ocasionalmente una mina abandonada, con sus huecos túneles que se internaban millas y millas como oscuros tentáculos bajo tierra, se incendiaba a lo largo de una veta de carbón sin excavar y ardía durante años, provocando espirales de humo que salían de inusuales escenarios rurales, recuerdo del diabólico mundo oculto bajo el paisaje vegetal. De vez en cuando un túnel de carbón se derrumbaba, sepultando allí hombres vivos, de cuyo destino (demasiado fácil de imaginar para un chico con una afición a arrastrarse por

desagües pluviales) las víctimas serían a veces rescatadas para aparecer en la portada del *Sun-Telegraph*, y a veces no. Cuando una situación como esa se declaraba sin esperanza y los mineros se quedaban muriendo bajo tierra sin posibilidad de rescate --como murieron los marineros en el casco del *Arizona* en Pearl Harbor-- miraba con ojos diferentes los negros terrones cuya obtención normalmente daba por sentada.

Otra cosa que recuerdo claramente es que años después de que una mina fuera abandonada y de que la comunidad situada muy por encima hubiera perdido memoria de sus explotaciones subterráneas, ocasionalmente una población confiada comenzaba a hundirse en el pozo. El esfuerzo frenético por apuntalar viejos túneles se alargaba durante meses, incluso años, mientras los periódicos registraban fielmente el progreso del lento desastre y se chismorreaba por las esquinas a medida que este avanzaba casa por casa hacia su conclusión inexorable. Muy interesante, le oigo murmurar, ¿pero qué tiene que ver todo esto con el problema de la escolarización? La respuesta es todo, pero hará falta un esfuerzo para ver por qué, tan profundamente enterrada ha estado la conexión entre la escolarización en todos sus aspectos y la naturaleza del trabajo de la nación.

2 El demonio de la sobreproducción

Las reformas reales de la escuela siempre han fracasado, no porque representen malas ideas, sino porque representan interpretaciones diferentes del propósito de la vida de las que la dirección actual de la sociedad quiere permitir. Si demasiada gente adoptara tales reformas, se provocaría una catástrofe social y económica al menos igual a la que siguió a la imposición de vida centralizada y colectiva a hombres, mujeres y niños en lo que había sido una sociedad norteamericana bastante libertaria. Se oyen todavía ecos de este temprano cambio en la escolarización. ¿Qué otra cosa cree que significa la explosión del *homeschooling* en los años recientes?

La razón por la que este cataclismo, del que obtuvimos la escolarización obligatoria, haya sido tan poco cuestionado por los grupos a los que dañó violentamente es que la tormenta anterior tuvo un aspecto engañoso respecto a él. Los que sufrieron más no experimentaron necesariamente ingresos decrecientes. El coste de la metamorfosis fue pagado en libertades: pérdida de libertad, pérdida de tiempo, pérdida de asociaciones humanas significativas --que incluían aquellas con los propios hijos-- pérdida de dimensión espiritual, quizás. Pérdidas difíciles de determinar. El carbón, y posteriormente el petróleo, forzaron implacablemente un cambio en aspectos cruciales de la vida social: nuestra relación con la naturaleza, nuestra relación unos con otros, nuestra relación con nosotros mismos. Pero en ninguna parte fue mayor el impacto que en la educación de los niños.

La economía del período colonial y federal en Norteamérica hacía hincapié en las características de los niños necesarias para ganarse la vida independientemente, características que han permanecido en el centro de la imagen romántica de nuestra nación a los ojos del mundo y a los nuestros propios. Estas características, sin embargo, fueron reconocidas por pensadores asociados con los nacientes sistemas industriales y financieros como signos de peligro de *sobreproducción* incipiente. El mismo ingenio y autoconfianza que construyeron una Norteamérica fuerte y única llegaron a ser vistos como sus enemigos. La competencia fue reconocida como un agente corrosivo que ninguna economía de producción en masa podía tolerar mucho tiempo sin traer a su paso ruinosos pánicos financieros, que engendrarían bancarrota y deflación.

Hace falta una explicación preliminar. Antes del carbón y de la capacidad de invención que inspiró el carbón, ningún mal amenazaba al muy realista sueño americano de tener uno su propio negocio. Un sorprendente porcentaje de norteamericanos hizo simplemente eso. Los negocios eran pequeños y locales, principalmente operaciones de subsistencia, como la miríada de pequeñas granjas y pequeños servicios que mantuvieron los hogares unidos por el país. Se entendía que depender de sí mismo era lo mejor. El aspecto más radical de esta vieja economía era la forma en que trastornaba las viejas ideas de privilegio de clase y antiguas ideas de exclusión.

Sin embargo, bien avanzada una única generación, la energía divina del combustible fósil se hizo disponible de repente. Aquí estaba ahora el problema, esa energía estaba disponible para los industriales, pero al mismo tiempo para el grupo de ciudadanos más lleno de recursos, duros de carácter, independientes, irritables e

indomables jamás visto en lugar alguno. Había un peligro real de que en la economía industrial que nacía, demasiados reconocieran la nueva oportunidad, creando así demasiado de cada cosa para que lo absorbiera cualquier mercado.

El resultado: los precios se derrumbarían y el capital estaría desprotegido. Usando el método positivo de análisis, del cual se tratará más adelante, se podía fácilmente prever que continuas generaciones sin fin de maquinaria mejorada podrían aparecer próximamente una vez se hiciera el compromiso de dejar salir al genio del carbón completamente de la botella. Sin embargo, frente a una amenaza constante de sobreproducción, ¿quién podría invertir, reinvertir y reinvertir a menos que se tomaran medidas para restringir la competencia promiscua en la fase embrionaria? El momento más eficaz para hacer eso era ab ovo, sofocando esas cualidades de mente y carácter que ocasionaron la peligrosa ansia norteamericana por la independencia donde comenzó primero, en la niñez.

La vieja economía programada para su sustitución había establecido sus propias expectativas básicas para los niños. Incluso los pequeños granjeros consideraban importante endurecer la mente con la lectura, escritura, debate y declamación, y aprender a manejar números lo bastante bien para que después uno pudiera gestionar sus propias cuentas. En la vieja sociedad, la competencia era el severo camino a la justicia en el reparto. La democracia, religión y la comunidad local eran el contrapeso a los excesos de individualismo. En tal universo, la educación en el hogar, el autoaprendizaje y las escuelas locales dirigidas por profesores servían bien.

En los últimos días de este orden social centrado en la familia, un sustituto industrial hecho necesario por el carbón estaba a la espera entre bastidores, pero era una perspectiva aún incapaz de depurarse de la competencia excesiva, incapaz de aceptar suficientemente al gobierno como el socio que debía tener para suprimir la competencia excesiva de una multitud demasiado democrática.

Entonces sucedió un milagro o se dispuso que sucediera. Tras décadas de subrepticia provocación del Norte, el Sur abrió fuego sobre Fort Sumter. Ni el mismo Hegel podía haber planeado la historia mejor. Norteamérica iba a encontrarse pronto metida a calzador en una cultura homogénea. La Guerra Civil mostró a los industriales y financieros cómo una población estandarizada entrenada para seguir órdenes podía hacerse funcionar como un fiable árbol en que crecieran monedas. Más aún, mostró cómo toda la población podía ser despojada de su poder de causar problemas políticos. Estos años de guerra despertaron la astuta nostalgia por el pasado colonial británico, y al hacer eso, la sociedad dirigida por el carbón fue bienvenida tanto por el futuro social que prometía como por sus riquezas.

3 La búsqueda de la Arcadia

El gran error es descartar demasiado apresuradamente los argumentos ofrecidos por la utopía industrial. Su defensa por motivos estrictamente humanistas es normalmente descartada como hipocresía, pero tras un poco de reflexión, no creo que lo sea. Recuerde que muchas mentes filosóficas y científicas fueron compañeras de viaje en la procesión industrial. Como Adam Smith, predijeron que justo más allá del sombrío humo de fábrica y los sucios pozos donde los hombres sacaban carbón, estaba llamando una nueva utopía neocadiana. Ya hemos sido testigos de su encarnación evanescente y prematura en Chautauqua. Así era el marco preparado para la escolarización institucional tal como surgió finalmente. Esta Arcadia sería posible sólo si hombres de gran visión tuvieran el nervio y disciplina de fuego para seguir a donde la racionalidad y la ciencia conducían. El obstáculo crucial era este: una cantidad desconocida de generaciones tendrían que ser sacrificadas a la esclavitud industrial antes de que la humanidad pudiera progresar hacia su confortable destino. El paraíso podría encontrarse al otro lado de esa divisoria inmoral.

¿Cómo llegar allí? Aunque Malthus y Darwin habían mostrado el modo de devaluar intelectualmente la vida humana y hacer con protoplasma cualquier cosa que hiciera falta hacer, la fuerza de la tradición occidental, particularmente la tradición judeocristiana, era aún demasiado fuerte para ser barrida a un lado. En esta paradoja intervino el socialismo. Era una feliz coincidencia que mientras un aspecto de la imaginación industrial, la parte capitalista, estaba haciendo el necesario trabajo sucio de romper el viejo orden y

reorganizar sus partes, el otro, el aspecto más indulgente de la misma mente industrial, pudiera cantar la misma canción, pero con un tono diferente para una audiencia diferente.

Lo que los socialistas ayudaron a enseñar al capitalismo era que la promesa industrial era *cierta*. El camino a la riqueza podía seguirse por el humo de carbón hasta un paraíso final en la Tierra. *Sólo los amos tenían que ser cambiados*. En lugar de los jefes se sentarían los trabajadores. Mientras, ambas partes estuvieron de acuerdo (Marx es particularmente elocuente en este punto) en que muchos tendrían que sufrir durante mucho tiempo, hasta que avances predecibles en el reordenamiento social aliviaran en última instancia a sus descendientes.

4 Utopía de *management*

En una acalorada carta al *Atlantic Monthly* (enero de 1998), Walter Greene, de Hatboro, Pensilvania, protestó contra el «mito de nuestras deficientes escuelas», como lo llamó, por estos motivos;

Resulta que tenemos la fuerza de trabajo más productiva del mundo, la mayor economía, la mayor calidad material de vida, más premios Nobel que el resto del mundo junto, el mejor sistema de educación superior, la mejor medicina de alta tecnología y el ejército más fuerte. Estas cosas no se hubieran podido conseguir con sistemas de educación de segunda categoría.

Por el contrario, la sorprendente verdad es que no se hubieran podido conseguir hasta el grado en que lo han sido *sin* sistemas de educación de segunda categoría. Pero aquí está, simplemente, el quid de una insoportable paradoja planteada por la escolarización científicamente eficiente. Funciona. La escuela, tal como la hemos hecho, construye riqueza nacional, conduce a avances científicos incesantes. ¿Dónde está el paso en falso de Greene? Está en la identificación de prosperidad material y poder con la *educación* cuando nuestra opulencia está construida sobre la *escolarización* (y también sobre la libertad de empresa, por supuesto, para los suficientemente libertarios como para aprovecharla). Un siglo de implacable agitación y propaganda nos ha puesto fuera de la pista. La verdad es que el poder global sin precedentes y la espectacular riqueza material de los Estados Unidos son producto directo de un sistema educativo de tercera categoría, de cuya *ineficiencia* en desarrollar intelecto y carácter dependen. Si educáramos mejor no podríamos sostener la utopía corporativa que hemos hecho. Las escuelas construyen la riqueza nacional derribando la soberanía personal, la moralidad y la vida familiar. Era sacrificar una cosa por otra.

Esta contradicción no es desconocida en las alturas, pero nunca se habla de ella en voz alta como parte del debate escolar nacional. No reconocida, ha sido capaz de hacerse camino entre nosotros sin ser afectada por la protesta. El clásico de E. P. Thompson, *The Making of the English Working Class*, es una reveladora introducción a esta agrídulce verdad sobre las fuerzas «productivas» y la riqueza nacional. Cuando un minero de carbón de Colorado declaró ante las autoridades en 1871 que ocho horas bajo tierra eran tiempo bastante para cualquier hombre porque «no tiene tiempo de mejorar su intelecto si trabaja más», el picador de carbón podía apenas haberse dado cuenta de que su misma deficiencia era valor añadido para la ecuación del mercado.

A lo que apuntaba el siglo XIX en las naciones ricas en carbón era a la construcción de una infraestructura para la utopía de *management*, un tipo de sociedad en que especialistas funcionales no electos toman todas las decisiones importantes. Períodos formales de adoctrinamiento y libros canónicos de instrucción limitan a estos especialistas en sus elecciones. La idea de la ciencia del *management* es incrustar a los directivos tan firmemente en la regulación y procedimiento abstracto que el propósito fijado del esfuerzo se hace a prueba de directivos.

Las utopías de *management* cuestan un enorme esfuerzo de construir. La versión inglesa de esta forma política estuvo un milenio en construcción. Tal gobierno es costoso de mantener *porque hace perder enormes cantidades de tiempo humano* a partir de un principio semejante a la vieja advertencia de que el diablo encuentra trabajo para las manos ociosas: emplea grandes números de directivos incompetentes e indiferentes en posiciones de responsabilidad partiendo de la teoría de que la *lealtad* es más importante que la capacidad de hacer el trabajo. Vi esta filosofía en acción en las escuelas públicas durante treinta años.

La gente ordinaria tiene un desagradable hábito de sabotear consciente e inconscientemente las utopías de *management*, destrozando silenciosamente en todo o en parte los deseos de los directivos. Para frustrar estas tendencias, la costosa vigilancia es el santo y seña de los grandes sistemas, y el aspecto de seguridad de la utopía directiva tenía que ser pagado. ¿De dónde vino este dinero originalmente? La respuesta era de un excedente proporcionado por el carbón, vapor, acero, productos químicos y la conquista. Era más que suficiente para pagar un experimento escolar en masa. La sociedad no evolucionó lentamente para dar paso a una economía basada en el carbón. Fue rehecha de nuevo por la fuerza a paso ligero, como los prusianos que marchaban a luchar contra Napoleón en Waterloo. Un modo de vida completamente exitoso fue desalojado a la fuerza.

Antes de que algo pudiera ser *moderno*, el pasado condenable tenía que ser extirpado con su cultura de pueblo, familias unidas, población pía y modos de vida independientes. Sólo una religión estatal tenía el poder para hacer esto --Inglaterra y Alemania eran evidencia de eso-- pero a Norteamérica le faltaba una. Un sistema militar también tenía poder para hacerlo. Francia, bajo el Directorio y Napoleón, era el ejemplo más reciente de lo que podía conseguir la fuerza física para reconstruir el orden social, pero el poder militar estaba aún demasiado disperso y era poco fiable en los Estados Unidos para emplearlo consistentemente contra los ciudadanos.

Sin embargo, cuando la religión protestante establecida se dividió y se separó, Norteamérica entró en posesión de algo que podría servir en su lugar: un caleidoscopio de cultos utópicos y una tradición de predicación utópica, una completa paleta de expertos y profesores itinerantes, escuelas dominicales, liceos, púlpitos y Chautauquas. Era el momento y lugar propicio en que apuntar a un manejo de gran alcance de la opinión pública mediante el vehículo de la escolarización utópica que Platón había descrito y que la Prusia moderna estaba usando de hecho.

No hace falta mucha perspicacia o inteligencia para ver que la salud de una economía centralizada construida sobre densas concentraciones de poder económico y una estrecha alianza de la empresa con el gobierno no puede tolerar ningún grado considerable de escolarización intelectual. Esto no es una hipótesis vana. La reciente Revolución Francesa fue ampliamente vista como el trabajo de una horda de intelectuales subempleados, e igualmente el levantamiento norteamericano. A medida que transcurría el siglo XIX, las revoluciones húngara e italiana fueron ambas financiadas desde los Estados Unidos mediante el uso de células de intelectuales marginados, hijos terceros y otros descontentos, como quinta columna de voluntarios antes de la vuelta a casa del momento revolucionario. Ahí había amplio precedente para temer a la gente culta: se reconoció que el precedente histórico identificaba la escolarización reflexiva como una bendición peligrosa.

5 El método positivo

La mayor parte del cambio antiintelectual en la escolarización de la juventud fue determinada por las actitudes y necesidades de destacados hombres de negocios. La primera prueba que leer concienzudamente es la *Circular de Información* de la Oficina de Educación de los Estados Unidos de abril de 1872, que se centra en lo que llama el «problema de la escolarización educativa». ¿Con qué intereses en mente vio la oficina a la educación como un problema? La asombrosa respuesta es: desde una perspectiva de gran empresa. Hacia 1872, este aún débil brazo del gobierno federal es visto lleno de preocupación por los grandes patrones industriales en una época en que aquellos eran todavía una fracción modesta de la economía total.

De acuerdo a esta *Circular de información*, «inculcar conocimiento» enseña a los trabajadores a ser capaces de «percibir y calcular sus agravios», haciéndolos así «más temibles enemigos» en las luchas laborales. En verdad, esto fue una razón importante para el propio apoyo indeciso de Thomas Jefferson a un sistema de escolarización universal, pero algo se había perdido entre Monticello y la capital federal. «Dejar que pase tal cosa está ligado al retraso del crecimiento de la industria», continúa la *Circular*. No hay nada ambiguo en absoluto en esa afirmación, y el autor tiene razón, por supuesto.

Dieciséis años después (1888), podemos rastrear el crecimiento de esta actitud en el lenguaje mucho más sincero del *Informe de la Comisión del Senado para la educación*. Este gigantesco volumen puede ser resumido en esta única frase tomada de la página 1382:

Creemos que la educación es una de las principales causas del descontento de los últimos años que se manifiesta entre las clases trabajadoras.

Una vez reconocemos que las economías planificadas de la nación o de la corporación son sistemas con su propia integridad operativa, de modo bastante perceptible antagonistas de los riesgos que plantean las mentes educadas, es predecible gran parte del papel de la escolarización formal en la transformación que llegó. Si la educación es verdaderamente «una de las principales causas del descontento», efectúa esa función subversiva inocentemente al desarrollar intelecto y carácter de forma dirigida para resistir la absorción en sistemas impersonales: *aquí está el punto crucial de la diferencia entre educación y escolarización: la primera pone en marcha la independencia, conocimiento, capacidad, comprensión e integridad; la segunda, la obediencia.*

En *The Empire of Business* (1902), Andrew Carnegie, autor del asedio a Homestead que destruyó el sindicato de trabajadores del metal, protestó contra las «enseñanzas que sirven para imbuir [a los niños] de falsas ideas». Desde una perspectiva de empresa transatlántica, la educación enseñaba lo que era inútil social y económicamente, transmitiendo malas actitudes que volvían a los alumnos contra el plan de maduración de una dirección nacional centralizada. El nuevo imperio de Carnegie exigía que el carácter a la antigua fuera eliminado de los niños a toda prisa mediante la escolarización. Sería un gran error asumir que este nuevo imperio de la empresa del que presume Carnegie era sólo un nuevo rostro de la avaricia clásica. Mientras despojaba de libertad y soberanía, propuso serios argumentos intelectuales para actuar así. Se prometía a la gente ordinaria lo que la indignada carta de Walter Greene citada anteriormente al principio de este capítulo dice que consiguió: el mejor programa espacial, la mejor medicina de alta tecnología, el ejército más fuerte, el más alto nivel material de vida. Estas cosas no podían haberse conseguido sin un tipo de escolarización obligatoria que pusiera fin a la mayoría de modos de vida independientes. Ese era el precio pagado por una prosperidad fluida y fácil.

Entender mejor esta paradoja requiere alguna comprensión de lo que inspiró esa *certeza* entre los arquitectos de la escolarización moderna, de que esta ruptura funcionaría para producir prosperidad material. Su fe en que la riqueza seguiría inevitablemente a la mecanización social de la población se funda en una intuición magnífica de Francis Bacon, expuesta en prosa sorprendentemente clara allá a principios del siglo XVII. Gracias al patrocinio de John Stuart Mill, a mediados del siglo XIX, las semillas que plantó Bacon crecieron y se transformaron en el culto al positivismo científico, un movimiento que asociamos hoy con el nombre de un francés, Auguste Comte. Es difícil sobrestimar la influencia que tuvo el positivismo en la formación de la escolarización en masa y en el modelado de una economía corporativa internacional hecha posible por el carbón.

El positivismo sostiene que si se siguen procedimientos adecuados, entonces las maravillas científicas y las invenciones siguen automáticamente. Si se pesa y mide y cuenta y categoriza lenta y pacientemente, conservando los pedazos de datos que se pueden confirmar, rechazando aquellos que no, y así más y más y más, entonces el genio y el talento son casi irrelevantes: las mejoras se presentarán por sí mismas regularmente en una progresión incesante a pesar de cualquier deterioro en el poder creativo. Los avances en poder y control son principalmente una función de la cantidad de dinero gastado, la cantidad de mano de obra empleada y de la correcta metodología.

¡La humanidad puede ser liberada de la tiranía de la inteligencia mediante la obediencia fiel al sistema! Esta es la contundente declaración, hecha todavía más difícil de resistir porque parece funcionar. Incluso hoy, su completo significado no es ampliamente entendido, ni lo es la implacable enemistad que exige hacia cualquier visión espiritual de la humanidad.

En el método positivista, las clases dirigentes del final del siglo XIX, incluyendo su progenie progresista en el juego social del *management*, sabían que tenían una máquina de la que sacar beneficios perpetuos:

financieros, intelectuales y sociales. Desde que las innovaciones en la producción y organización son un motor principal de cambio social, y como la ciencia positiva tiene el poder de producir tales innovaciones sin fin, entonces incluso durante el lanzamiento de nuestra era de *management* científico tenía que estar claro para sus arquitectos que la continua turbulencia social sería una compañera cotidiana del ejercicio de este poder. Para explicar esto estaba la filosofía secreta de la bionomía. Predicaba que sólo los avanzados evolutivamente serían capaces de tolerar el caos psíquico; mientras que para el resto, la respuesta de la historia era el destino del hombre de Cro-Magnon y de Neanderthal. Y la circularidad de esta oportuna proposición se perdió en sus autores.

Frente al problema de los peligrosos adultos educados, ¿qué podía ser más natural que una fábrica para producir niños idiotizados de forma segura? Ya ha visto que el sistema positivo tiene sólo consideración limitada por la gente lista, por tanto nada se pierde productivamente idiotizando y allanando la masa de la población, incluso facilitando una dosis de lo mismo para los niños «dotados y con talento». Y hay mucho que ganar en eficiencia social. ¿Qué motivo podía ser más «humano» que el deseo de desactivar la dinamita social que la ciencia positiva estaba continuamente liberando como subproducto de su éxito?

Para entender todo esto tiene que estar dispuesto a ver que no hay forma conocida de parar la mutilación social que la ciencia positiva deja a su estela. La sociedad debe ser adaptada por la fuerza a aceptar su propia desintegración continua como cosa natural e inevitable, y enseñada a reconocer su propia resistencia como una forma de patología que ser expurgada. Una vez un sistema económico se hace dependiente de la ciencia positiva, no puede permitir que arraigue ninguna forma de educación, lo que podría interrumpir la constante acumulación de observaciones que producen el próximo avance científico.

En términos sencillos, lo que la gente ordinaria llama verdad religiosa, libertad, libre albedrío, valores familiares, la idea de que la vida no está centrada *alrededor* del consumo, o la buena salud física o hacerse rico, todo esto tiene que ser estrangulado por la causa del progreso. Lo que vacuna al alma positivista contra la agonía que inflige en otros es su absoluta certeza de que estos malos tiempos pasarán. La evolución eliminará de la existencia a los desgraciados que no puedan tolerar esta disciplina.

Este es el relato sagrado de la modernidad, su sustituto para el mensaje del Nazareno. La historia acabará en Chautauqua. La escuela es un medio para este fin.

6 Los guardianes de Platón

El carbón hizo peligrosos a los ciudadanos corrientes por primera vez. La Era del Carbón puso desmesurado poder físico al alcance de la gente común. El poder de destruir con productos explosivos derivados del carbón era una obvia escenificación de un igualamiento cósmico previsto sólo por fanáticos religiosos, pero mucho más peligroso que la pólvora llegó a ser el poder que el carbón desató para crear y producir, poder al alcance de todos.

El lado peligroso del poder de producir no es la mera destrucción, sino la sobreproducción, una condición que podía degradar o incluso arruinar la base del nuevo sistema financiero. La ventaja económica superficial que la sobreproducción parece conferir --incrementando las ventas al reducir el precio unitario de los productos mediante ahorros realizados con ganancias positivas en maquinaria, trabajo y utilización de la energía-- es más que compensada por la reducción de los beneficios en la industria, comercio y finanzas. Si el beneficio no pudiera ser prácticamente garantizado, los capitalistas ni querrían ni podrían correr riesgos con las enormes y continuas inversiones que exige un sistema de negocios basado en la ciencia positivista.

Ahora se puede ver el peligro de la competencia. La competencia presionaba a los fabricantes a la sobreproducción para la autodefensa. Y para más riesgo, la singular tradición empresarial norteamericana *estimulaba una sobreproducción de fabricantes*. Esto garantizaba crisis periódicas una tras otra. Antes de que la era moderna pudiera considerarse a sí misma madura, se tenía que encontrar modos de controlar la sobreproducción. En la empresa, eso fue iniciado por los intereses de Morgan que desarrolló un sistema de *trusts* de cooperación entre importantes líderes empresariales. También se promovió con la transformación del gobierno de servidor de la república a servidor de la industria. Para eso, el gobierno británico facilitó un

claro modelo: la política militar y exterior británica funcionaba como el brazo derecho de sus intereses industriales.

¿Pero de qué valor duradero podía ser controlar la sobreproducción puntual --afrontándola donde y cuando amenazara estallar-- cuando la definitiva fuente de sobreproducción en los productos y servicios *era la sobreproducción de mentes* por la educación libertaria norteamericana y en primer lugar la *sobreproducción de caracteres* capaz de la proeza de producción? Mientras existiera semejante bomba que escupiera cantidades ilimitadas de mentes independientes, autosuficientes, llenas de recursos y ambiciosas a escena, ¿quién podría predecir qué riesgo golpearía a continuación al capital? Para mentes capaces de pensar cósmicamente, como las de Carnegie, Rockefeller, Rothschild, Morgan o Cecil Rhodes, el control científico real de la sobreproducción debe reposar finalmente en el poder de restringir la producción de intelecto. Esta era una tarea digna de inmortales. El carbón suministró el capital para financiarla.

Si la Era del Carbón prometía cualquier cosa emocionante al tipo de mentalidad que gusta de dirigir el comportamiento de otros, esa promesa sería mejor realizada situando el control de todo lo importante --alimento, vestido, refugio, diversión, los instrumentos de guerra-- en relativamente pocas manos, creando una nueva raza de dirigentes benevolentes y endiosados, no por su propio bien, sino por el bien de todos. Platón había llamado a esos déspotas benevolentes «guardianes». Por qué esos hombres serían necesariamente benevolentes es algo que nadie jamás se molestó en explicar.

El abundante suministro de carbón, y posteriormente de petróleo, pedía maquinaria que convirtiera incansablemente un flujo de materias primas de poco valor en una cornucopia de *cosas* que todo el mundo codiciaría. Con la dependencia de todos de unos pocos, se crearía un instrumento de gestión y de asociación de élites que iría mucho más allá de cualquier cosa vista en el pasado. Esta poderosa promesa, sin embargo, pivotaba frágilmente sobre la necesidad de homogeneizar la población y sus generaciones descendientes. Una economía de producción masiva no puede ser creada ni sostenida sin una población igualada, condicionada a hábitos de masa, gustos de masa, entusiasmos de masa, comportamientos predecibles de masa. La voluntad tanto de fabricante como de comprador tenía que dar paso a la predestinada producción de maquinaria con una mente de idea fija.

Nada ponía un obstáculo más formidable a la familia norteamericana. Tradicionalmente una unidad de producción autosuficiente para la que el mercado sólo jugaba un papel incidental, la familia norteamericana cultivaba y producía su propio alimento, lo cocinaba y lo servía. Hacía su propio jabón y vestido. Y proveía su propio transporte, entretenimiento, cuidado sanitario y asistencia a los ancianos. Entraba libremente en asociaciones cooperativas con vecinos, no con corporaciones. Si esta forma de vida hubiera continuado con éxito --como ha sido con los *amish* modernos-- podría haber cerrado el paso a la sociedad corporativa.

Otro factor que hizo peligrosos a los ciudadanos ordinarios en una Era de Carbón fue que ese carbón hizo surgir industrias pesadas cuya importancia para hacer la guerra hacía imperativo tener una fuerza de trabajo dócil, fiable y conformista. Había demasiado en juego para tolerar la democracia. La industria alimentada por el carbón tenía una organización tan compleja que podía ser trastornada seriamente por el sabotaje de los trabajadores, y unos pocos trabajadores disidentes podían fomentar huelgas en cualquier momento con alguna instrucción en retórica y un poco de educación. La elevada importancia para la industria de alta velocidad de tener como objetivo el trabajo masificado como una cualidad predecible hacía de la no conformidad un serio problema.

El peligro de la gente corriente es en gran manera magnificado por la filosofía positiva que dirige una época de producción en masa y de gestión corporativa. Aunque fue necesario sensibilizar a la gente ordinaria sobre la primacía de las necesidades científicas, y hacer esto parcialmente haciendo del estudio de la biología, química, física y así sucesivamente lecciones formales de la escuela, ir más allá y revelar las intuiciones de Bacon y Comte sobre lo fácil e inevitable que era que la Naturaleza entregara sus secretos a cualquiera que estuviera en posesión de un *método* simple y casi estúpido era abrir la caja de Pandora. El carácter revolucionario del descubrimiento científico discutido anteriormente --de que no necesita genio ni equipamiento caro y que está al alcance de cualquiera-- tenía que ser ocultado.

Mediante la escolarización, este aspecto revolucionario de la ciencia (una vez conocido o al menos intuido por decenas de miles de pequeñas familias con explotaciones agrícolas de subsistencia y mal llamado «ingenio yanqui») fue escondido donde todo el mundo pudiera verlo. Desde el principio, la enseñanza de la ciencia fue lo que sigue siendo hoy: para el estudiante, una historia simplificada del descubrimiento científico, y para las clases superiores, una simple inculcación de conocimiento y procedimientos. En esta transmisión de datos y crónicas sobre hechos, el método positivo permanece oculto, insospechado y no enseñado.

Enseñada correctamente, la ciencia permitiría a gran cantidad de jóvenes encontrar y practicar las más efectivas técnicas de descubrimiento. El real don que confiere la ciencia es enseñar cómo alcanzar poderosas conclusiones con poderes normales de observación y razonamiento. Pero si la sobreproducción fortuita ya era un asunto crítico en las mentes de los nuevos planificadores sociales, se puede imaginar qué histeria hubiera ocasionado cualquier intento de difundir los secretos del descubrimiento.

La Junta General de Educación ya sabía lo que decía cuando dijo que los niños tenían que ser organizados y enseñados de una forma que *no* hiciera de ellos «hombres de ciencia». Para ello, la ciencia fue presentada en una forma tan autoritaria como la gramática latina, implicando vastas secciones de memorización. Se enseñó a los niños que la competencia técnica se compra y se vende como un artículo de consumo: no se supone que guíe actividades, ni siquiera se pregunta por su propósito. Cuando la gente se une para construir un centro comercial, un dique o una bomba atómica, nada en el contrato les da libertad para cuestionar aquello por lo que les han pagado por hacer, o para provocar problemas con los colaboradores. El reclutamiento en las ciencias peligrosas fue principalmente limitado a aquellos cuyo origen familiar los hacía seguros. Para el resto, la ciencia era enseñada de una forma que la hiciera inofensiva, inefectiva e incluso aburrida.

Ahora mi tarea es abrirle una ventana a la era de la transformación económica cuyas necesidades y oportunidades nos trajeron las escuelas que conseguimos y que aún tenemos. Thorstein Veblen dijo ya en 1904, sólo un año o dos antes de que el proyecto de escolarización obligatoria comenzara a tomarse en serio a sí mismo, que «cualquier investigación teórica sobre la vida cultural tal como se está dirigiendo hacia el futuro debe tener en cuenta la central importancia del hombre de negocios y su trabajo». En la medida en que cualquier teórico pretenda explicar aspectos de la vida moderna como las escuelas, la línea de aproximación tiene que ser desde el punto de vista del hombre de negocios, porque son los negocios los que dirigen el curso de los acontecimientos.

Y a pesar de que pido al lector que recuerde que posiblemente ninguna idea de causas únicas puede explicar la escolarización, el modelo de la moderna medicina --donde el concepto de causas únicas ha sido brillantemente productivo-- puede enseñarnos algo. Cuando la medicina se hizo «moderna» al final del siglo XIX, lo hizo adoptando la teoría de gérmenes, un concepto mucho menos «fáctico» de lo que parece. La idea en la teoría de gérmenes es rastrear patologías específicas hasta únicos instigadores. Sean las que sean sus limitaciones, este estrechamiento de visión frecuentemente revelaba la dirección en la que radicaba el tratamiento correcto.

Del mismo modo, lo importante al ver el desarrollo de la economía moderna no es encontrar en ella una conspiración contra los niños, sino *permanecer lo bastante distanciados para preguntarnos cómo el desarrollo de la escolarización obligatoria podría haber sido de alguna forma diferente de lo que fue*. Para entender la economía moderna y la escolarización moderna, necesitamos ver cómo crecieron orgánicamente a partir del carbón y del petróleo.

7 Hombres de negocios previsores

El carbón ha sido usado durante miles de años como combustible doméstico, la mayor parte de ese tiempo sólo en los pocos lugares donde afloraba a la superficie o quedaba expuesto por la acción del mar. Cualquier tipo de materia vegetal puede convertirse en carbón, pero la mayor parte del que tenemos es el regalo de la Tierra tal como existía hace 350 millones de años, cuando juncos y helechos crecían como árboles. La descomposición, compresión, calor y gran cantidad de tiempo crean la roca que arde. Mientras está

reposando en su sótano continúa pudriéndose: todo carbón produce gas de los pantanos o metano de forma continua. Esta es la razón por la que las minas de carbón explotan, una pista que remite a secretos aún más explosivos encerrados dentro de su negrura brillante.

Cuando por desgracia el metano se mezcla con un 5 por ciento de oxígeno crea una mezcla muy explosiva que los mineros llaman grisú. Cualquier niño inteligente de ocho años podría crear este explosivo con unos cinco minutos de entrenamiento, una buena razón del por qué el desarrollo en masa del intelecto tras la Era del Carbón se hizo más problemático de lo que podría parecer superficialmente. Aunque tal posibilidad nunca fue causa esencial de la prisa por la escuela, eso y otros aspectos similares fueron detalles de importancia en el paisaje del cuadro.

En los primeros años del siglo XVIII, enormes problemas técnicos plagaron el desarrollo del carbón. Una vez que la explotación a cielo abierto dio paso a la minería subterránea y los pozos llegaron por debajo del nivel freático, la filtración de agua se convirtió en una pesadilla. Y como los trabajos subterráneos se extendieron cada vez más lejos del pozo, el problema de arrastrar el carbón de donde era extraído hasta el pozo, y desde el pozo subirlo a la superficie --distancias entre quinientos y mil pies en algunos sitios-- planteaba enormes retos tecnológicos. Se podían encontrar acumulaciones de gas de los pantanos en cualquier momento, que resultaban en la súbita desaparición de los mineros y todo su costoso equipamiento.

Resolver esos problemas llevó dos siglos, pero ese esfuerzo resultó en la invención de la máquina de vapor y del ferrocarril como soluciones directas a los dilemas del drenaje y arrastre bajo tierra. Una bomba sencilla, «la amiga del minero» patentada por Savery en 1699, se convirtió en la bomba de vapor de Newcomen impulsada por agua calentada con fuego de carbón, que movía un dispositivo de pistón que drenó las minas de carbón británicas durante el siglo siguiente. Dice Priscilla Long que «el movimiento arriba y abajo de este pistón, transferido a las partes móviles de las máquinas y especialmente a las ruedas de los trenes» cambió toda la sociedad. La bomba de Newcomen utilizaba tanto carbón que sólo se podía usar cerca de las minas de carbón, pero la máquina de James Watt, que apareció en el preciso momento en que el Congreso Continental se reunió en 1776, era superior en todos los aspectos: eficiente y capaz de proporcionar una fuente de energía en cualquier sitio.

Las industrias se podían ahora situar lejos de las explotaciones mineras, porque la industria del carbón había inventado el ferrocarril como forma de resolver su otro problema subterráneo, mover el carbón desde el lugar de extracción a la superficie. A mediados del siglo XVII, el problema del arrastre se había resuelto parcialmente al poner tablones de madera a lo largo de los túneles como dos vías paralelas sobre las que se podían arrastrar los vagones. Pronto se comprendió que estas vías tenían también un uso en la superficie, como medio de transporte desde la mina al mar y vías fluviales. Un siglo después, justo tras el momento en que las antiguas colonias británicas en América del Norte se convirtieron en los Estados Unidos, un empresario del carbón ligó la máquina de vapor de Watt a la tarea de transportar el carbón desde la veta, y otros hombres asociados con grandes explotaciones mineras produjeron el primer ferrocarril con el propósito expreso de llevar carbón.

No tendría que pasar mucho tiempo antes de que otros usos se propusieran por sí solos. El transporte de pasajeros siguió casi inmediatamente: el primer sistema de transporte fiable del mundo. Una vez desatada una idea tan poderosa, la mundialmente fructífera comunidad de ingeniería británica hizo su agosto ampliándola. En 1838, el primer barco de vapor había cruzado el Atlántico. Poco después el viaje transatlántico estaba en la agenda, igual que las aulas en las escuelas-factoría.

La abundancia de madera en los Estados Unidos frenó el desarrollo de ferrocarriles eficientes por un tiempo, ya que, después de todo, la madera era gratis. Pero a medida que los trenes mejoraron a velocidad deslumbrante, la economía que ofrecía la madera se vio como una falsificación: la madera tiene sólo la mitad de la energía del carbón. En 1836 el carbón había desplazado a la madera de los primeros ferrocarriles. El crecimiento explosivo llegó inmediatamente. La red creció de 1100 millas de 1836, a 2800 millas de 1841, a 5600 millas en 1845, a 11.000 millas en 1850, a 22.000 millas en 1855, a 44.000 en 1860, en la antesala de la Guerra Civil.

¿Podría haber aplastado el Norte al Sur tan cómodamente sin ferrocarriles? ¿Se habría desarrollado el Oeste de la misma forma? El ferrocarril, subproducto del deseo de extraer carbón de la tierra, era el mejor amigo de un general. Y las primeras escuelas obligatorias que funcionaron en Norteamérica se las dio a la nación el Comité Escolar de Boston, una asamblea de élite en gran medida subvencionada con el dinero e influencia del carbón de Peabody y los intereses del ferrocarril, el año posterior a que Andrew Jackson dejara la presidencia. Previsores hombres de negocios habían previsto el futuro antes que cualquier otro.

8 El carbón da el golpe de gracia

La democracia que surge espontáneamente cuando la gente está en pie de igualdad se acabó con la llegada de las locomotoras de vapor que funcionaban con carbón. Antes de los ferrocarriles, la producción estaba descentralizada y dispersa entre una miríada de artesanos locales. Era producción a pequeña escala, principalmente con materias primas locales, por y para la gente local. Como los vehículos arrastrados por caballos no podían confiar con seguridad en hacer treinta millas al día, la meteorología era siempre una realidad vital en ese tipo de transporte. Barro, nieve, arroyos inundados que durante el verano se transformaban en cursos secos de agua, todo eran fuerzas que hacían dirigir a la gente al interior, donde crearon vidas de profundo carácter local.

En la costa era diferente. Allí, el comercio era internacional, y grandes familias comerciantes acumularon grandes cantidades de capital, pero la producción aún no estaba centralizada en fábricas. La presión del capital ocioso, sin embargo, anunciaba cada vez más que algo llegaría para poner finalmente este dinero en movimiento. Por lo demás, era un mundo en el que cada uno era algún tipo de productor o un comerciante, animador, maestro de escuela, leñador, pescador, carnicero, panadero, herrero, pastor. Pocos productores hacían las decisiones económicas y determinaban el ritmo de trabajo. Los clientes finales eran amigos y vecinos.

A medida que evolucionó la producción en masa, el trabajo de producción fue descompuesto en pequeñas partes. En vez de acabar cosas, un trabajador hacía la misma tarea una y otra vez. Dividir el trabajo de esta forma permitía que fuera mecanizado, lo que implicaba un asombroso y desacostumbrado control de tiempo. Los seres humanos trabajaban ahora al ritmo de la máquina, no al revés, y el ritmo de la máquina estaba regulado por un jefe que ya no compartía la tarea física. ¿Se podría regular el aprendizaje en la escuela de la misma forma? La idea era demasiado prometedora como para que se quedara sin ensayar.

Los trabajadores en el espacio de producción en masa están encerrados estrechamente juntos en una burla de la sociabilidad, igual como iban a estar los niños. La división del trabajo redujo el *significado* del trabajo para los empleados. Sólo los jefes entendían completamente lo que sucedía. La estrecha supervisión significaba pérdida radical de libertad respecto a lo que se había conocido antes. Ahora el conocimiento de cómo hacer el trabajo importante pasó de la posesión local a las manos de unos pocos amos y jefes.

Los baratos bienes fabricados arruinaron a los artesanos. Y como en respuesta a oraciones de un capitalista, la población explotó en las naciones productoras de carbón, garantizando mano de obra cada vez más barata a medida que progresaba la Era del Carbón. La población de Gran Bretaña creció sólo el 15 por ciento desde 1651 a 1800, pero creció trece veces más rápido en el siglo del vapor siguiente. La población de Alemania creció el 300 por ciento, los Estados Unidos el 1700 por ciento. Era como si al ser despojada de otras formas de significado personal, la gente se volviera a la construcción de la familia por consuelo, como evidencia de que estaban realmente vivos. En 1913, la minería del carbón proporcionaba empleo a uno de cada diez asalariados de los Estados Unidos.

La realización de la red nacional de ferrocarril permitió el auge de comunidades de empresas y banca con lazos en cada apeadero y área de oportunidad, incrementando la concentración de capital en fondos comunes y *trusts*. «Toda la nación se ha convertido en un estrecho vecindario», dijo un empresario en 1888. La invención y dominio del poder del vapor precipitó la mayor revolución económica de los tiempos modernos. Nuevas formas de poder necesitaban organización a gran escala y un grado de coordinación y planificación centralizada no soñada en las sociedades occidentales desde el Egipto de Ramsés.

A medida que las consecuencias del carbón se introdujeron en la imaginación nacional, los patronos vieron cada vez más que el sistema inglés de clases proporcionaba precisamente la eficiencia exigida por la lógica de la mecanización: todo el mundo en su lugar en el orden. La locura de la democracia jacksoniana por otro lado, la irracionalidad del localismo sureño, la tradición de la pequeña empresa, todo eso tenía que ser superado.

La realización del producto final de un sistema económico de producción en masa con gestores y un orden social ordenado pareció justificar cualquier agravio, cualquier sufrimiento. En los años del siglo XIX, capitalistas británicos, bolsillos llenos con los privilegios reales de anteriores décadas industriales y que reaccionaban contra el malestar social en Gran Bretaña y el continente, intensificaron sus inversiones en los Estados Unidos, llevando sus coronas, libras y chelines, una conciencia política y filosofía social que algunos norteamericanos pensaban que habían sido desterradas para siempre de estas orillas.

Estos nuevos colonizadores trajeron el mensaje de que tenía que haber solidaridad social entre las clases superiores para que el capital funcionara. El capital financiero era la máquina maestra que activaba al resto de la maquinaria. El capital tenía que ser amasado en pocas manos para ser bien usado, y amasar capital no era posible a menos que se filtrara un gran grado de confianza en la sociedad de capitalistas. Eso significaba vivir juntos, compartir las mismas creencias filosóficas sobre las grandes cuestiones, casarse entre las propias familias, mantener una distancia de la gente corriente, que ciertamente tenía que ser maltratada de cuando en cuando por exigencias de la economía liberal. El mayor servicio que Edith Wharton, Henry James, William Dean Howells y algunos otros escritores hicieron por la historia fue hacer la crónica de esta retirada del capital a un mundo privado como eje de un nuevo sistema.

De momento, sin embargo, sólo es importante ver lo recíprocas que realmente son las demandas de industrialización y las demandas de ostentación. No es tanto que la gente que se estaba enriqueciendo comenzara a desdeñar a sus vecinos ordinarios como que este desdén fuera una parte entera del proceso de construcción de la riqueza. El desdén dentro del grupo por otros construye un espíritu de equipo entre varios que van en pos de la riqueza. Sin tal espíritu, el capital apenas podría existir en una forma estable, porque los grandes negocios y agencias centralizados no podían sobrevivir sin una sociedad de ayuda mutua de consejos de administración entrelazados que actúan de hecho para contener a la competencia.

Si este proceso de separación y refinado de material humano tuvo alguna influencia importante en la forma y propósito de la escolarización obligatoria, es algo que le dejo a su propio criterio. Depende de usted decidir si lo que Engels calificó como la contradicción entre el carácter social de la producción y su control por unos pocos individuos fue magnificado en los Estados Unidos por la creación de una clase directiva nacional. Eso sucedió en un breve lapso de tiempo en el último cuarto del siglo XIX.

9 El espectro de la reproducción incontrolada

La escuela tal como la conocemos fue la creación de cuatro grandes potencias del carbón cuyo ingenioso empleo de la máquina de vapor, que funcionaba con carbón, encogió la distancia y lesionó la integridad local y credibilidad de las élites locales. Pero los Estados Unidos producían casi tanto carbón como las otras tres naciones vinculadas a la escuela juntas, como puede ver de las estadísticas de producción de carbón de 1905: 1) Estados Unidos, 351 millones de toneladas; 2) Reino Unido, 236 millones de toneladas; 3) Alemania, 121 millones de toneladas; 4) Francia, 35 millones de toneladas.

Antes del advenimiento de la economía basada en el carbón, la sociedad de masas era un fenómeno del Oriente, del que se hablaba con desprecio en Occidente. Incluso aún en 1941, recuerdo un aluvión de discurso adulto en la prensa, pantalla, radio y de conversaciones de los mayores acerca de que Japón y China no tenían consideración por la vida humana, por lo que yo imagino que pretendían llamar vida humana individual. ¡*Banzai!* se suponía que era el grito de los fanáticos soldados de infantería japoneses ansiosos de morir por el emperador, pero los combatientes occidentales, en palabras de la mujer de H. G. Wells, eran «bayonetas pensantes». Por esa razón Alemania fue mucho más temida que Japón en la Segunda Guerra Mundial.

Con la llegada de los motores de carbón y vapor, llegaron la civilización y escuela modernas. Uno de los mayores argumentos originales para la escolarización en masa fue que domaría e instruiría a los niños desarraigados de las familias rotas por la minería y el trabajo en fábricas. En lugares sofisticados como el Boston unitario o la Filadelfia cuáquero-anglicana, la escuela fue vendida a las clases altas como una herramienta para impedir a los niños arraigarse en la cultura de sus propios padres industrialmente degradados.

El impacto completo de las sociedades masificadas por el carbón en la conciencia humana es captado inadvertidamente en el libro *The Challenge of Man's Future* (1954) de Harrison Brown, científico nuclear del Caltech, un libro declarado «grande» por el igualmente ganador del premio Nobel, el genetista Hermann Müller. Brown examina cuidadosamente la probabilidad de que la capacidad del planeta para soportar la población humana esté entre 50.000 y 200.000 millones de personas, antes de resumir las razones *por las que este hecho es mejor mantenerlo en secreto*:

Si la humanidad pudiera hacer lo que le diera la gana, no quedaría contenta hasta que la Tierra estuviera cubierta completamente y hasta una profundidad considerable de una masa retorcida de seres humanos, igual como una vaca muerta está cubierta de una masa palpitante de gusanos.

Las metáforas de Brown revelan algo de la actitud que despertó la escolarización inicialmente en la base industrial del carbón, vapor y acero. Entre otras cosas, la nueva institución sería un instrumento para prevenir que la masa de la humanidad no «hiciera lo que le diera la gana».

Este ensayo, característico de muchas síntesis semejantes procedentes de figuras reputadas de fundaciones y universidades financiadas por grandes empresas a lo largo del siglo, así como de intelectuales públicos como H. G. Wells, fue escrito en la isla de Jamaica, que para Brown «parece un paraíso tropical», pero su ojo científico lo ve en realidad como «el mundo en miniatura» donde «la lucha por la supervivencia continúa» entre la «fealdad, hambre y miseria». En su engañosa utopía, el «confortable y seguro» 20 por ciento que vive en una «civilización de máquinas» hecha posible por el carbón y el petróleo, está en realidad «en una posición muy precaria», amenazada por la rápida multiplicación de «los hambrientos». Tal paranoia recorre como un espinazo la historia occidental, desde Malthus hasta Carl Sagan.

Sólo los Estados Unidos pueden detener la amenaza de la superpoblación, dice el Nobel Brown. «El destino de la humanidad depende de nuestras decisiones y de nuestras acciones». ¿Y qué precio deberíamos pagar por la seguridad? Nada menos que «una autoridad mundial con jurisdicción sobre la población». El castigo por la previa sobreproducción de los inadaptados había llegado a ser hacia 1954 simplemente esto, que «[...] pensamientos y acciones deben estar para siempre más fuertemente limitados». Brown continuó, «[Tenemos que crear una sociedad] donde la organización social sea omnipresente, compleja e inflexible, y donde el Estado domine completamente al individuo». ¿Qué es una «inflexible» organización social sino un sistema de clases? Recuerde su propia escuela. ¿Había un sistema de clases allí? Puedo verle al otro lado de las teclas de mi máquina de escribir. Está asintiendo con la cabeza.

10 Asociaciones globales de la técnica

En 1700 hacían falta 19 granjeros para alimentar a un no granjero, una garantía de que la gente a la que le importaba los asuntos de los demás fuera sólo una anécdota en la sociedad general. Cien años después Inglaterra había llevado a sus pequeños propietarios agrarios casi a su desaparición, convirtiendo a algunos en un proletariado agrario para aprovechar prácticas de cultivo de la era mecanizada sólo factibles en grandes explotaciones. En 1900, un granjero podía alimentar a diecinueve personas, liberando a dieciocho hombres y mujeres para otras disponibilidades. Las escuelas en este período, sin embargo, permanecieron atrapadas en la forma en que las cosas solían ser, incapaces de proporcionar su potencial inherente como masificadoras.

Entre 1830 y 1840, la década en que apareció el Comité Escolar de Boston, se hizo visible una transformación fantástica construida a partir del vapor y carbón. Cuando comenzó la década, el aspecto superficial de la nación fue consistente con la vida familiar de los tiempos coloniales, las mismas relaciones,

los mismos valores. Al final, comienza la moderna historia norteamericana. Chicago, un fuerte de frontera en 1832, era en 1838 una floreciente ciudad con ocho conexiones diarias de barcos de vapor con Buffalo, el París del lago Erie.

Pero algo que rivalizaba en importancia con el transporte movido por el vapor apareció casi a la vez: acero barato. La embrionaria industria del acero que había aparecido en el siglo XVIII se revolucionó en el siglo XIX cuando se reveló el secreto de la producción de acero de forma barata. Antes el acero se había comprado a muy alto precio en pequeñas cantidades fundiendo mena de hierro con coque y convirtiendo los lingotes de hierro resultantes en hierro dulce mediante pudelado. Esto iba seguido del laminado y a continuación del procesamiento del hierro dulce fino mediante un paso más llamado cementación. El acero hecho de esta forma podía ser utilizado sólo en artículos de calidad máxima como muelles de reloj, cuchillos, herramientas y hebillas de calzado.

La primera parte de la nueva revolución de acero siguió al descubrimiento del proceso Bessemer en 1856. Ahora el acero se podía hacer directamente del hierro en lingotes. En 1865 la técnica de horno abierto de Siemens-Martin proporcionó un producto similar de calidad aún más uniforme que la del acero Bessemer. El siguiente avance ocurrió en 1879, cuando Thomas y Gilchrist descubrieron cómo utilizar la antes inadecuada mena fosfórica del hierro (más común que la no fosfórica) en la fabricación de acero, produciendo como subproducto valioso fertilizante artificial para la agricultura. Estas dos transformaciones hicieron posible la sustitución del hierro dulce por el acero y abrió cientos de nuevos usos. Los raíles de acero dieron un enorme empuje a la construcción de ferrocarriles, y la acería estructural marcó un prodigioso avance en las posibilidades de la ingeniería, permitiendo una reconcepción radical de la sociedad humana. El capital comenzó a construir para sí mismo asociaciones verdaderamente globales que hicieron irrelevante a la soberanía nacional para una pequeña clase de líderes hace ya un siglo. Y sólo ese hecho tuvo gran importancia para el futuro de la escolarización. A medida que el acero se articuló racionalmente, la integración vertical llegó a ser el orden del día. El hierro y el acero consiguieron por un lado el control de las minas de carbón y plantas de coque, y por otro la adquisición de laminadoras, fábricas, instalaciones de trefilado, establecimientos de hierro galvanizado y hojalata, molinos de barras, etc. Pequeñas empresas fueron absorbidas inexorablemente en grandes *trusts*.

Cada uno de los más modernos desarrollos en técnica y organización del que el acero fue pionero fue repetido en las nuevas escuelas-factoría: aumentar el tamaño de la planta; integración de factores educativos antes independientes como familia, iglesia, biblioteca e instalación recreativa en una coalición dominada por la escolarización profesional; la especialización de toda la labor pedagógica; y la estandarización del currículum, evaluación y comportamiento educativo aceptable. Lo que confundió la cuestión para la población participante es que los padres y los alumnos aún creían que la eficiencia en el desarrollo de varias disciplinas del saber era el objetivo del ejercicio escolar. De hecho, aún lo creen. Pero ese había dejado de ser el propósito en las grandes ciudades ya en 1905. La escolarización trata de la eficiencia. Eficiencia social significaba unidades humanas estandarizadas.

Lo sorprendente es que para los que esperan que el pensamiento institucional refleje su propio pensamiento sólo que a mayor escala, lo que es un recurso para una economía de producción masiva es frecuentemente una desventaja para un individuo o una familia. Crear valor en los niños para un taller de producción masiva mediante la escolarización significaba degradar su crecimiento intelectual y disuadir de cualquier utilidad prematura para la gran sociedad. Ellwood P. Cubberley reveló inadvertidamente el secreto en su clásico *Public Education in the United States* cuando admitió que la escolarización obligatoria no funcionaría mientras se permitiera a los niños ser útiles al mundo real. Acabar con esa utilidad exigía legislación, inspectores, rígidas penas y una opinión pública dirigida.

Nueva York, Massachusetts, Connecticut, Ohio, Pensilvania, Indiana, Carolina del Norte, Michigan, Wisconsin y Rhode Island dirigieron el ataque para sellar la vía de escape al trabajo útil para los niños, igual que antes habían liderado el impulso en favor de la escolarización obligatoria. La retórica sobre trabajo infantil de la época era impresionantemente apasionada, parte de ella auténticamente sentida y necesaria, pero el aspecto cínico se puede detectar en una laguna jurídica creada para los niños del mundo del espectáculo, «niños profesionales» como se llaman en el argot. Si el «trabajo» de un niño actor es menos

degradante que cualquier otra clase de trabajo es una cuestión no difícil de responder para la mayoría de la gente.

10 Asociaciones globales de la técnica

En 1700 hacían falta 19 granjeros para alimentar a un no granjero, una garantía de que la gente a la que le importaba los asuntos de los demás fuera sólo una anécdota en la sociedad general. Cien años después Inglaterra había llevado a sus pequeños propietarios agrarios casi a su desaparición, convirtiendo a algunos en un proletariado agrario para aprovechar prácticas de cultivo de la era mecanizada sólo factibles en grandes explotaciones. En 1900, un granjero podía alimentar a diecinueve personas, liberando a dieciocho hombres y mujeres para otras disponibilidades. Las escuelas en este período, sin embargo, permanecieron atrapadas en la forma en que las cosas solían ser, incapaces de proporcionar su potencial inherente como masificadoras.

Entre 1830 y 1840, la década en que apareció el Comité Escolar de Boston, se hizo visible una transformación fantástica construida a partir del vapor y carbón. Cuando comenzó la década, el aspecto superficial de la nación fue consistente con la vida familiar de los tiempos coloniales, las mismas relaciones, los mismos valores. Al final, comienza la moderna historia norteamericana. Chicago, un fuerte de frontera en 1832, era en 1838 una floreciente ciudad con ocho conexiones diarias de barcos de vapor con Buffalo, el París del lago Erie.

Pero algo que rivalizaba en importancia con el transporte movido por el vapor apareció casi a la vez: acero barato. La embrionaria industria del acero que había aparecido en el siglo XVIII se revolucionó en el siglo XIX cuando se reveló el secreto de la producción de acero de forma barata. Antes el acero se había comprado a muy alto precio en pequeñas cantidades fundiendo mena de hierro con coque y convirtiendo los lingotes de hierro resultantes en hierro dulce mediante pudelado. Esto iba seguido del laminado y a continuación del procesamiento del hierro dulce fino mediante un paso más llamado cementación. El acero hecho de esta forma podía ser utilizado sólo en artículos de calidad máxima como muelles de reloj, cuchillos, herramientas y hebillas de calzado.

La primera parte de la nueva revolución de acero siguió al descubrimiento del proceso Bessemer en 1856. Ahora el acero se podía hacer directamente del hierro en lingotes. En 1865 la técnica de horno abierto de Siemens-Martin proporcionó un producto similar de calidad aún más uniforme que la del acero Bessemer. El siguiente avance ocurrió en 1879, cuando Thomas y Gilchrist descubrieron cómo utilizar la antes inadecuada mena fosfórica del hierro (más común que la no fosfórica) en la fabricación de acero, produciendo como subproducto valioso fertilizante artificial para la agricultura. Estas dos transformaciones hicieron posible la sustitución del hierro dulce por el acero y abrió cientos de nuevos usos. Los raíles de acero dieron un enorme empuje a la construcción de ferrocarriles, y la acería estructural marcó un prodigioso avance en las posibilidades de la ingeniería, permitiendo una reconcepción radical de la sociedad humana. El capital comenzó a construir para sí mismo asociaciones verdaderamente globales que hicieron irrelevante a la soberanía nacional para una pequeña clase de líderes hace ya un siglo. ✓ Y sólo ese hecho tuvo gran importancia para el futuro de la escolarización. A medida que el acero se articuló racionalmente, la integración vertical llegó a ser el orden del día. El hierro y el acero consiguieron por un lado el control de las minas de carbón y plantas de coque, y por otro la adquisición de laminadoras, fábricas, instalaciones de trefilado, establecimientos de hierro galvanizado y hojalata, molinos de barras, etc. Pequeñas empresas fueron absorbidas inexorablemente en grandes *trusts*.

Cada uno de los más modernos desarrollos en técnica y organización del que el acero fue pionero fue repetido en las nuevas escuelas-factoría: aumentar el tamaño de la planta; integración de factores educativos antes independientes como familia, iglesia, biblioteca e instalación recreativa en una coalición dominada por la escolarización profesional; la especialización de toda la labor pedagógica; y la estandarización del currículum, evaluación y comportamiento educativo aceptable. Lo que confundió la cuestión para la población participante es que los padres y los alumnos aún creían que la eficiencia en el desarrollo de varias disciplinas del saber era el objetivo del ejercicio escolar. De hecho, aún lo creen. Pero ese había dejado de

ser el propósito en las grandes ciudades ya en 1905. La escolarización trata de la eficiencia. Eficiencia social significaba unidades humanas estandarizadas.

Lo sorprendente es que para los que esperan que el pensamiento institucional refleje su propio pensamiento sólo que a mayor escala, lo que es un recurso para una economía de producción masiva es frecuentemente una desventaja para un individuo o una familia. Crear valor en los niños para un taller de producción masiva mediante la escolarización significaba degradar su crecimiento intelectual y disuadir de cualquier utilidad prematura para la gran sociedad. Ellwood P. Cubberley reveló inadvertidamente el secreto en su clásico *Public Education in the United States* cuando admitió que la escolarización obligatoria no funcionaría mientras se permitiera a los niños ser útiles al mundo real. Acabar con esa utilidad exigía legislación, inspectores, rígidas penas y una opinión pública dirigida.

Nueva York, Massachusetts, Connecticut, Ohio, Pensilvania, Indiana, Carolina del Norte, Michigan, Wisconsin y Rhode Island dirigieron el ataque para sellar la vía de escape al trabajo útil para los niños, igual que antes habían liderado el impulso en favor de la escolarización obligatoria. La retórica sobre trabajo infantil de la época era impresionantemente apasionada, parte de ella auténticamente sentida y necesaria, pero el aspecto cínico se puede detectar en una laguna jurídica creada para los niños del mundo del espectáculo, «niños profesionales» como se llaman en el argot. Si el «trabajo» de un niño actor es menos degradante que cualquier otra clase de trabajo es una cuestión no difícil de responder para la mayoría de la gente.

11 El trabajo se hace prescindible

Una espectacular ilustración de la filosofía positiva en acción está escrita en polvo de carbón. Como fuente de calor, el carbón parece un simple trueque: aceptamos la degradación del entorno y la inevitable muerte y mutilación de un número de mineros del carbón (350.000 muertes accidentales desde 1800, 750.000 casos de neumoconiosis y una cantidad desconocida de lesiones permanentes y temporales) a cambio de calor durante el tiempo frío y otras cosas buenas. Pero todo tipo de beneficios imprevistos surgieron de la lucha por hacer eficiente el negocio de la calefacción, y el mundo de la escolarización obligatoria estaba dictado por el carbón.

Considere la romántica era de la luz de gas que en 1870, en lugares como Denver o San Francisco, bendecía las noches de las poblaciones y ciudades norteamericanas con iluminación mágica, hecha posible por el gas de carbón producido cuando se purifica el carbón en coque. Además de permitir a la industria del acero sustituir a la industria del hierro, este considerable beneficio imprevisto transformó la noche en día a medida que los asentamientos resplandecían con la luz. Y con la iluminación, el carbón sólo había comenzado a compartir sus muchos secretos. Era también un almacén de riqueza química del que nació la industria química moderna. Los hornos de coque produjeron licor de amoníaco como subproducto del cual se prepara fácilmente fertilizante agrícola. Es también la base para explosivos baratos, fácilmente disponibles, de rendimiento medio.

El carbón proporciona benzol y alquitranes de los se hacen nuestros tintes y muchas medicinas modernas; proporciona gas que se puede convertir en energía eléctrica; proporciona perfumes y docenas de otras cosas útiles. Durante la producción de gas de carbón se recoge azufre, la base del ácido sulfúrico, vital en muchos procesos químicos. El alquitrán del carbón puede ser todavía refinado en keroseno. De 1850 a 1860, el científico alemán August Wilhelm von Hoffmann, cuando trabajaba en el Royal College of Chemistry de Inglaterra, hizo descubrimientos inspirados por el extraordinario potencial oculto del carbón que elevaron la química a una prioridad nacional en los países que mantenían ambiciones extraterritoriales, como los Estados Unidos. En 1896, se había conseguido el vuelo más pesado que el aire mucho antes de los hermanos Wright cuando un avión a vapor sin piloto de *cuarenta y cuatro pies de envergadura* comenzó a hacer viajes siguiendo el río Potomac cerca de Washington completamente a la vista de muchos espectadores importantes.

A pesar de lo importantes que fueron las máquinas de carbón y vapor para estimular la agitación social, se encontraron con su vencedor en el petróleo y en el motor de combustión interna. El carbón es una fuente de

energía el doble de eficiente que la madera; el petróleo, el doble de eficiente que el carbón. El petróleo hizo su aparición justo al principio de la Guerra Civil. Como con el carbón, habían existido antiguas referencias a esta forma de carbón líquido en Estrabón, Dioscórides y Plinio. Hay constancia de su uso en China y Japón en la era precristiana (Marco Polo describe las fuentes de petróleo en Bakú al fin del siglo XIII). Todo lo que se necesitaba era una máquina adaptada a su uso.

La primera patente para el uso del poder motriz de la gasolina fue concedida en Inglaterra en 1794. En 1820 en la Universidad de Cambridge había hombres que sabían cómo usar gasolina para mover maquinaria. En 1860 había máquinas de gasolina en uso limitado por toda Europa, sólo cuatrocientas en París. La primera explotación norteamericana de alguna importancia tuvo lugar en el lago Seneca, Nueva York, en 1859, a no mucha distancia de la casa solariega de la familia Rockefeller en la ciudad de Bainbridge. Siguiendo el ejemplo del carbón, el petróleo pronto estaba produciendo una conversión al combustible fósil de la sociedad norteamericana, incluso si el suministro irregular impidió al petróleo conseguir su lugar dominante en el panteón energético de forma rápida. Pero en 1898 el problema de suministro estaba resuelto. Doce años después, el petróleo sustituyó al carbón como la energía de elección, proporcionando ventajas por el peso, ahorro de trabajo en transporte, almacenamiento y extracción, y al igual que con el carbón, se obtuvieron insospechados beneficios extra del petróleo. En 1920, se generó una ganancia inesperada de 3 millones de caballos de vapor hora sólo de gas residual, obtenido del petróleo usado en el funcionamiento de los altos hornos.

12 Enterrando vivos a los niños

Piense en las minas de carbón como vastos laboratorios experimentales de comportamiento humano que prueban la proposición de que hombres, mujeres y niños harán prácticamente cualquier cosa, incluso permitir ser depositados en túneles húmedos y peligrosos bajo tierra durante todas las horas de sol para tener trabajo real que hacer como parte de la comunidad humana. Si se podía decir de la Revolución Norteamericana (como sostenía la *Declaración*) que demostraba una verdad autoevidente, de que todos eran «dotados por su Creador con ciertos derechos inalienables», la revolución del carbón probaba la proposición contraria, hasta qué límite esos derechos podían ser arrebatados si se cambiaban por trabajo. Esta ocupación alejada del mundo mostró al trabajo como un valor tan necesario para la satisfacción humana como la libertad y la busca de la felicidad. En vez de buscar alternativas, la gente se enterraría viva de hecho para conseguirlo.

Y el carbón era un continuo y sumamente visible ejemplo ideal de lo minuciosamente que las preocupaciones por intereses externos invisibles se podían imponer a la niñez. Durante un siglo, los mejores beneficios habían venido de usar niños pequeños como mineros. En 1843, cuando Horace Mann visitaba la Prusia dependiente del carbón para reunir antecedentes para su *Séptimo Informe*, niños y niñas de entre cinco y ocho años trabajaban en cada mina de carbón de los Estados Unidos. El cincuenta por ciento de todos los mineros de carbón eran niños.

Los niños eran empleados como *cuidadores*, encargados de abrir y cerrar las puertas que guiaban el aire por la mina, como *llenadores* para llenar los carros mientras hombres adultos picaban el carbón en las vetas y como *empujadores* para empujar los vagones siguiendo a los trabajadores al pie del pozo. En algunos lugares los vagones eran *tirados* en vez de *empujados*, y niñas pequeñas eran empleadas como *tiradoras* porque su pequeño tamaño estaba en armonía con los diminutos túneles, y porque eran más fiables que los niños. Es instructivo un extracto de un periódico de Pittsburgh de la época:

Se pone una faja alrededor de la cintura desnuda, a la que se engancha una cadena del carro, y las niñas se desplazan sobre sus manos y rodillas, arrastrando el carro tras ellas.

La familia McManus de West Elizabeth, Pensilvania, inmigrantes irlandeses por 1840, fue un grupo silencioso en mis propios antecedentes familiares. Los registros censales los citan como mineros del carbón. Mi abuela se llamaba Moss McManus antes de convertirse en Moss Zimmer. Nunca hablaba del pasado ni recordaba un solo antepasado menos uno, un McManus con licencia de piloto en el río Mississippi según un documento firmado por Abraham Lincoln que aún anda por algún sitio en la familia. ¿Qué cuentas de todos

esos mineros, Moss? ¿No hay recuerdos para tu nieto? Imagino que la respuesta es que estaba avergonzada. La minería de carbón era algo que hacían los irlandeses ignorantes que vivían en chabolas flotantes, no una ocupación adecuada para una irlandesa acostumbrada a las cortinas de encaje, como Moss quiso ser por todos los medios a pesar de sus circunstancias.

Mucho después de que los dueños de minas, acerías y factorías hubieran abandonado la piedad excepto en las ocasiones ceremoniales, los mineros rezaban para tener fuerza para soportar lo que se tenía que soportar. Sus hijos rezaban con ellos. Estas son las palabras de una niña de ocho años --exactamente de la misma edad que mi nieta Moss en el momento en que escribo esto-- que trabajó como minera de carbón hace cien años. Trabajaba, quizás, para los maravillosamente civilizados Dwight y Peabody de Nueva Inglaterra:

Soy una cuidadora en el pozo Gamer. Tengo que abrir y cerrar trampillas sin ninguna luz y tengo miedo. Entro a las cuatro y a veces a las tres y media de la madrugada y salgo a las cinco y media. Nunca voy a dormir. A veces canto cuando tengo luz, pero no en la oscuridad, entonces no me atrevo a cantar.

¿No es la parte más increíble de esto el hecho de que pudiera escribir tan elocuentemente sin escolarización formal en absoluto? El año era 1867. Un periódico de ese año observaba:

Encadenados, con correas y arneses como perros que tiran de un carrito, negros, saturados de humedad y más que medio desnudos --arrastrándose sobre sus manos y pies y tirando de sus pesadas cargas tras ellos-- presentaban una apariencia indescriptiblemente repugnante e antinatural.

El confinamiento de los niños norteamericanos en escuelas-almacén menos de medio siglo después había sido iniciado por el experimento de Massachusetts que asociamos con Horace Mann justo en la década anterior a la Guerra Civil. Ningún otro estado siguió el ejemplo de Massachusetts durante mucho tiempo, sino que en todas partes los niños estuvieron metidos en la minería y el trabajo de fábrica. En Massachusetts, la práctica esencial en el confinamiento estaba en marcha, un preludio a la aceptación universal de la escolarización como la carga natural de la niñez.

Las escuelas eran las versiones gemelas en antimateria de las minas y acerías: estas *añadían* niños al mercado laboral, las escuelas los *sustraián*. Ambas eran funciones importantes para una nueva y centralizada economía dirigida. Hacia 1900, el trabajo directo de los niños se había hecho innecesario por el rápido comienzo de la mecanización, excepto en aquellas áreas anómalas como el teatro, festejos, publicidad y modelos, en que la petición especial por mantener el trabajo de los niños tuvo éxito durante la campaña general para aislar a los niños de la vida común.

13 El final de la competencia

En 1905, las corporaciones industriales empleaban al 71 por ciento de todos los asalariados, y las empresas mineras a otro 10 por ciento. Precisamente en el momento en que a la legislación de escolarización obligatoria en Norteamérica se le daba efectividad mediante el uso al por mayor de la policía, investigadores de servicios sociales y exhortación pública, el capitalismo corporativo hervía como azufre en el Monongahela para teñir todos los aspectos de la vida nacional. Portavoces corporativos e intérpretes académicos, a menudo las mismas personas, explicaban frecuentemente lo que estaba sucediendo como una fase en la evolución de la raza. En 1900, un escrito de un profesor de la Johns Hopkins decía que lo que realmente pasaba tras la cortina de humo de la realización de beneficios era «la criba del genio» y la «eliminación del débil».

El más destacado abogado de patentes de la nación dijo al hablar en el mismo año que nada, ni siquiera la ley, podía contener la nueva corriente en marcha: el único camino realista era «aquiescencia y ajuste». Charles Willard, de Sears & Roebuck, era el orador. Willard sugirió que el familiar sistema competitivo norteamericano «no se suponía que fuera necesariamente para toda la eternidad». Los negocios estaban derrocando sabiamente el despilfarro competitivo que producía sólo «pánico, sobreproducción, mala distribución e incertidumbre, sustituyéndolo por un privilegio protegido para los productores elegidos».

Los principios de la revolución empresarial que nos dio la escolarización son todavía prácticamente desconocidos para el público. La competencia fue de hecho imposibilitada hace casi un siglo cuando, profundamente influidos por doctrinas de positivismo y darwinismo científico, los innovadores corporativos como Carnegie y Morgan denunciaron los males de la competencia, instando a los magnates a reconstruir Norteamérica y a continuación el mundo, según la imagen corporativa *cooperativa*. «Nada menos que la supremacía del mundo se encuentra a nuestros pies», dijo Carnegie proféticamente. El mercado competitivo y autorregulado de Adam Smith sería la muerte de la nueva economía si no fuera suprimido porque fomentaba la sobreproducción crónica.

Henry Holt, el editor, al hablar en 1908, dijo que había «demasiada empresa». El único plan efectivo era poner industrias enteras bajo control central: la industria escolar no fue una excepción. Dijo que la excesiva sobreproducción de cerebros es la causa radical de la sobreproducción de todo lo demás.

James Livingston ha escrito un excelente relato corto de esta rápida transformación social, llamado *Origins of the Federal Reserve System*, del que he aprendido algunas lecciones. Livingston nos dice que el mismo lenguaje de los proponentes de la Norteamérica corporativa experimentó un cambio radical a principios de siglo. Se comenzó a hablar de las decisiones empresariales casi exclusivamente como direcciones de acción *social* intencionada, no de simple busca de beneficios. Charles Phillips, del Trust de Delaware, escribió por ejemplo: «El banquero, el comerciante, el fabricante y el agente de transporte *deben unirse* para crear y mantener esa distribución razonable de oportunidad, ventaja y beneficio, que sola puede prevenir la revolución» (cursiva añadida). Apenas hace falta genio para ver cómo tal directiva acabaría ejecutándose finalmente en la escolarización obligatoria.

En 1900, en su libro *Corporations and the Public Welfare*, James Dill avisaba que la cuestión social más crítica de la época era dilucidar cómo librarse del pequeño empresario, pero a la vez retener su lealtad «a un sistema basado en la empresa privada». El pequeño empresario había estado en el centro del ideal republicano norteamericano, había sido el alma de su fuerza democrática. Por tanto los muchos hábitos de formación en la escuela que condujeron directamente a la pequeña empresa tenían que ser eliminados.

El control de la *circulación* de los artículos de consumo por unos pocos exigía un control similar en la *producción* de esos artículos. Para ello, se dirigieron sanciones inmediatas contra viejas prácticas: primero, destrucción de sindicatos de trabajadores manuales cualificados que, hasta la huelga de acero en Homestead en 1892, habían regulado las condiciones de trabajo en una fábrica. En una década, todos esos sindicatos se habían hecho ineficaces con la única excepción de los United Mine Workers. Segundo, la profesionalización del trabajo mental para situarlo bajo control central también fue rápidamente lograda mediante requisitos escolares y legislación de licencias.

En el neolenguaje resultante del mundo corporativo, la educación se transformó en escolarización y la escolarización en educación. La filosofía positiva liberó a los filósofos corporativos como Carnegie de la tiranía de sentir que tenían que contratar siempre a los mejores y más brillantes según sus propias condiciones independientes para las operaciones de la compañía. Dejemos que los tontos sigan este camino sin salida. La ciencia sabía que los ejecutivos obedientes y fieles eran superiores a los brillantes. Se necesitaba cerebro, ciertamente, pero al igual que un exceso de pimienta, demasiada materia mental arruinaría la digestión nacional. Uno de los objetivos principales del espectacular desplazamiento hacia la producción en masa y a la escolarización en masa fue transformar a los norteamericanos en una población masificada.

14 Norteamérica se masifica

Las viejas formas norteamericanas de escolarización nunca habrían estado a la altura de la responsabilidad que el carbón, vapor, acero y maquinaria pusieron sobre ellas. Todavía en 1890, la duración del año escolar promedio era de doce a veinte semanas. Incluso con eso, la asistencia a la escuela oscilaba en la nación entre el 26 y el 42 por ciento, con la cifra más alta sólo en algunos lugares como Salem, Massachusetts.

Sin embargo, Norteamérica tenía que masificarse, y deprisa. Desde el final del siglo XIX, el gobierno norteamericano y las grandes empresas se habían comprometido, sin hacer ruido públicamente, a crear y mantener una sociedad de masas. La sociedad de masas exige rigurosa administración, estrecha dirección en grado extremo. La humanidad se vuelve no fiable, peligrosa, infantil y suicida bajo tal disciplina. Mantener estable esta contradicción obliga a los gestores de la escolarización sistemática a retirar la confianza, a considerar a su clientela igual que podrían hacerlo los directivos de un hospital con pacientes potencialmente homicidas. Alumnos, hombres bajo disciplina militar y empleados en oficinas de correos, hospitales y otros grandes sistemas son forzados a estar en una condición de menos que completa cordura. *Son peligrosos,* como la historia ha mostrado una y otra vez.

Hay tres triunfos indiscutibles de la sociedad de masas de los que necesitamos reconocer su fuerza: primero, la producción en masa ofrece confort físico *relativo* a casi todos: incluso los pobres tienen alimento, refugio, televisión como contadora de historias para elevar la ilusión de comunidad; segundo, como subproducto de la intensa vigilancia personal en la sociedad de masas (para proporcionar una corriente estable de datos para las clases productoras y reguladoras) hay disponible una gran abundancia de seguridad personal; tercero, la sociedad de masas ofrece un mundo predecible, con pocas sorpresas: las inquietudes de la incertidumbre son sustituidas en la sociedad de masas con un aumento en hastío e indiferencia.

15 Ciencia mental alemana

Al principio del siglo XIX, hombres y mujeres sabios, ellos mismos honorables individuos, llegaron con tristeza a darse cuenta de que a pesar de todo el futuro inmediato, cada vez más gente ordinaria necesitaría entregar sus vidas enteras a un agujero negro en el suelo o al servicio de una máquina destructora de la mente si un mundo de ensueño alimentado por el carbón tenía que llegar. Las personas que crecían al aire libre y la sociedad familiar de los pueblos no hacían buenos trabajadores para las ruidosas fábricas, ni para los túneles subterráneos, ni para las colmenas de oficinas.

Lo que se necesitaba era un tipo de casa incompleta que formase individuos para las vidas incompletas a las que la gente ordinaria estaría llamada a seguir cada vez más. En una utopía de maquinaria y vapor podría haber comida gratis para cantidades sin precedentes de personas; pero sólo si había cadenas, pan y agua para el resto, al menos por un período desconocido. Los planes para tal institución incompleta en forma de escolarización obligatoria (piense en ello como una fábrica o mina de adiestramiento) llegaron a la vez a Boston, Filadelfia y Nueva York, trazados por las mejores mentes, para los mejores motivos. Causaron un daño formidable a los derechos y privilegios libertarios legados a los norteamericanos por los fundadores de la nación.

Los beneficios de la máquina industrial firmaron los cheques de muchos experimentos educativos decimonónicos como New Lanark en Escocia o Nueva Armonía en Indiana. Compraron a Fanny Wright su plataforma de apoyo a la escuela y la ayudaron a imponerla en la agenda del Partido de Trabajadores de Filadelfia en 1829. Muchas de estas colonias experimentales del siglo XIX se vieron a sí mismas como tempranas emanaciones de utopía, anticipos que susurraban a hombres y mujeres lo que podría pasar con sólo volver sus espaldas al pasado y escolarizarse para un nuevo día. La brevedad de esos experimentos no hizo nada para desanimar a sus sucesores.

El carbón de Westfalia junto con el hierro de Lorena soldó a los dispersos estados de Alemania en un feroz imperio utópico en la última mitad del siglo XIX. Ese imperio, cuna de la escolarización obligatoria de masas de éxito, hizo la guerra por el mundo, extendiendo por todo el planeta su concepción de universidades de investigación y su filosofía de Estado espartana de adoctrinamiento universal y subordinación. En 1868, Japón adoptó grandes partes de la constitución prusiana junto con el estilo prusiano de escolarización. La prenda que el carbón había creado para los niños arios era llevada entusiásticamente por los japoneses libres de carbón como si fuera propia.

La ciencia mental alemana vino a gobernar las aulas del mundo a principios del siglo XX, y en ningún lugar más a fondo que en la Norteamérica rica en carbón y petróleo. Norteamérica proporcionaba una atalaya desde la que estudiar estrechamente a la gente y recursos con los que encontrar formas de llevarla a la

conformidad. Creo que incluso sin intensa motivación ideológica que condujera el proyecto, la perspectiva de un mercado nacional seguro que pudiera ser ordeñado a perpetuidad habría sido incentivo suficiente para propulsar el proyecto escolar.

Estos nuevos estudios que resultaron de las huestes de ociosas vidas académicas crecidas gracias al carbón sugerían que debería haber cambios radicales en la dieta mental de los niños. Un plan surgió poco a poco en esos años para ser lentamente introducido en la escolarización nacional. Visto desde una distancia de un siglo después, es posible discernir el esbozo aún resplandeciente de una poderosa estrategia que juntaba al menos diez elementos:

1. Eliminación de las habilidades activas de la escritura y del discurso que permiten a los individuos unirse y persuadir a otros.
2. Destrucción del relato de la historia norteamericana, que conecta los argumentos de los padres fundadores a los sucesos históricos que definen lo que hace a los norteamericanos diferentes de los demás, además de la riqueza.
3. La sustitución del relato histórico por un catálogo de hechos de «estudios sociales» históricos.
4. Dilución radical del contenido académico del currículum formal que familiarizaba a los alumnos con la literatura seria, filosofía, teología, etc. Esto tiene el efecto de reducir cualquier investigación seria en economía, política o religión.
5. Sustitución de lo académico por un concepto de dieta equilibrada de «humanidades», educación física, asesoramiento psicológico, etc., como sustancia de la jornada escolar.
6. Ofuscación o abierta negación de los simples ejercicios de desciframiento de código que permiten a cualquiera la fluidez en la lectura.
7. El confinamiento conjunto de los alumnos tratables e intratables en pequeñas aulas. De hecho es este un ejercicio de igualación de nivel con resultados predecibles (y perniciosos). Una contradicción deliberada de los principios de sentido común, justificada retóricamente en motivos de necesidad psicológica y social.
8. Aumento de la jornada y del año escolar para eclipsar oportunidades externas de adquirir conocimientos útiles que conduzcan a modos de vida independientes. La inserción de engañosos sustitutos de este conocimiento en forma de «talleres» que en realidad enseñan pocas habilidades calificadas.
9. Desplazamiento de la vigilancia de los que tienen el mayor interés personal en el desarrollo del alumno --padres, líderes de la comunidad y los mismos alumnos-- a una cadena de extraños progresivamente más alejada de la realidad local. Todas las operaciones de la escuela se controlan finalmente por una abstracción absoluta, el test «estandarizado», no correlacionado con nada real y fácilmente manipulado para producir cualquier resultado deseado.
10. Implacable hostilidad a nivel fundamental hacia interpretaciones religiosas de significado.

Aquí tiene la brillante fórmula usada para crear una mentalidad de masa impulsada por el carbón.

Antes de su súbita muerte, vi a mi querido amigo soltero y durante mucho tiempo compañero como profesor Martin Wallach rendirse lentamente a las fuerzas de la masificación que había resistido por mucho tiempo. Un día en los últimos años de la cincuentena dijo: «Ya no hay ninguna razón para salir. La comida te la envían. Tengo 300 canales. Todo está en la televisión. No podría verlo todo si tuviera dos vidas. Con mi teléfono y módem puedo conseguir cualquier cosa. Incluso chicas. De todos modos afuera sólo hay problemas». Cayó muerto un año después cuando iba a sacar la basura.

Bienvenido a la utopía. Aquí no suplicamos ni prometemos obediencia a nada, pero los preservativos y el Ritalin son gratis para quienes los quieran.

Descansa en paz, Martin.

Capítulo 9 El culto al *management* científico

La noche del 9 de junio de 1834, un grupo de hombres destacados «dedicados principalmente al comercio» se reunió en privado en un salón de Boston para discutir un proyecto de escolarización universal. El secretario de este encuentro fue William Ellery Channing, el pastor de Horace Mann, así como una figura internacional y el principal unitario de su época. La localización de la sede del encuentro no se encuentra en las actas, ni tampoco los nombres de los participantes en la asamblea, aparte de Channing. Aun cuando la tasa de alfabetización en Massachusetts era del 98 por ciento y en el vecino Connecticut del 99,8 por ciento, los hombres de negocios reunidos estuvieron de acuerdo en que el sistema de escolarización de entonces permitía a demasiados depender de la oportunidad. Estimulaba más exuberancia emprendedora que la que el sistema social podía soportar.

Las actas de esta reunión son la colección de *Appleton Papers*, Massachusetts Historical Society

1 Frederick W. Taylor

EL primer hombre del que se tiene constancia que intuyera la producción adicional que se podía obtener de la estrecha regulación del trabajo fue Frederick Winslow Taylor, hijo de un rico abogado de Filadelfia. «Lo que exijo del trabajador --dijo Taylor--, no es seguir produciendo por su propia iniciativa, sino ejecutar puntillosamente las órdenes dadas en sus más minuciosos detalles».

Los Taylor, una destacada familia cuáquera de Germantown, Pensilvania, habían llevado a Freddy a Europa durante tres años, de 1869 a 1872, donde asistía a una academia aristocrática alemana cuando la *Blitzkrieg* prusiana de von Moltke culminó en el desastre francés en Sedán y el Imperio alemán fue proclamado finalmente, acabando con mil años de desunión. La escolarización prusiana fue la forja a la que ampliamente se dio crédito por hacer posible esos milagros. El júbilo que se extendió por Alemania subrayó una diferencia supuestamente fatal entre sistemas políticos que disciplinaban con despiadada eficiencia, como el paraíso socialista prusiano, y aquellos consagrados a lo banal y al lujo, como el de Francia. La lección no cayó en saco roto para el pequeño Fred.

Cerca de la conclusión de sus *Principles of Scientific Management* (1911), publicado treinta y nueve años después, Taylor resumió la nueva disciplina de gestión como sigue:

1. Un régimen de ciencia, no de regla general.
2. Un énfasis en la armonía, no en la discordia de la competencia.
3. Una insistencia en la cooperación, no en el individualismo.
4. Una fijación por una producción máxima.
5. El desarrollo de cada hombre para su mayor productividad.

Los biógrafos de Taylor, Wrege y Greenwood, escribieron:

Nos dejó un gran legado. Frederick Taylor propuso un sistema total de gestión, que construyó a partir de piezas tomadas de otros muchos a los que raramente dio crédito [...] Su genio está en haber sido un misionero.

Tras la muerte de Taylor en 1915, se formaron los *Frederick W. Taylor Cooperators* para proyectar su movimiento de *management* científico en el futuro. Frank Copley llamó a Taylor «un hombre cuyo corazón estaba encendido de celo misionero». Mucho de lo relacionado con este cuáquero transformado en unitario, que se casó con una familia puritana que provenía del *Arbella* antes de convertirse finalmente en episcopaliano, tuvo un peso decisivo en la forma que tomó la escolarización en su país. Wrege y Greenwood lo describen como: «a menudo arrogante, un tanto cáustico e inflexible sobre cómo se debería implementar su sistema [...] Taylor era cerebral. Era pulido como una máquina y era también un intelectual [...] El

brillante razonamiento de Taylor se estropeaba cuando intentaba articularlo porque su expresión era a menudo humillante, incluso a veces despectiva».

El *Motion Study* de Frank Gilbreth  dice:

Es la incesante maravilla concerniente a este hombre cuyo trabajo la edad no puede marchitar ni la costumbre enraizar. Tras muchos cansados días de estudio el investigador despierta de un sueño de grandeza para encontrar que sólo ha elaborado una nueva prueba para un problema que Taylor ya ha resuelto. Estudio de tiempos, la tarjeta de instrucción, supervisión funcional, el método de compensación diferencial de cadencia de piezas y otros numerosos métodos derivados científicamente de disminuir costos e incrementar la producción y salarios, esas no son de ninguna manera sus únicas contribuciones a la estandarización de la industria.

Para captar completamente el efecto del evangelismo industrial de Taylor en la escolarización nacional norteamericana, necesita escucharlo haciendo en sus propias palabras de profesor para Schmidt en Aceros Bethlehem en la década de los 90 del siglo XIX:


Bien Schmidt, es usted un acarreador de hierro colado de primera clase y conoce bien su trabajo. Ha estado acarreado a un ritmo de doce toneladas y media al día. He dedicado considerable estudio al acarreo de hierro colado y opino que usted podría acarrear cuarenta y siete toneladas de hierro colado al día si de verdad lo intentara, en vez de doce y media.


Escéptico, pero de buena gana, Schmidt comenzó a trabajar, y a lo largo de todo el día y a intervalos regulares, los hombres que lo vigilaban con un reloj le decían: «ahora coja un lingote y camine. Ahora siéntese y descanse. Ahora camine, descanse, etc.». Trabajaba cuando se le decía que trabajara, descansaba cuando se le decía que descansara, y a las cinco y media de la tarde tenía sus cuarenta y siete toneladas cargadas en el vagón.

El incidente descrito es, por cierto, una invención. No existió ningún Schmidt, excepto en la mente de Taylor, igual que no hubo estrecha observación de las escuelas prusianas por Mann. Más adelante, testifica ante el Congreso en 1912:

Existe una manera correcta de introducir la pala en materiales y muchas formas equivocadas. Pues bien, la forma de mover con una pala material refractario es apretar el antebrazo fuertemente contra la parte superior de la pierna derecha justo bajo el muslo, así, tomar el extremo de la pala con la mano derecha y cuando se lleva la pala a la pila, en vez de usar el esfuerzo muscular de los brazos, que es cansado, se lanza el peso del cuerpo así sobre la pala. Eso lleva la pala a la pila con apenas ningún esfuerzo y sin cansar tanto los brazos.

Harlow Person calificó el enfoque de Taylor para las más simples tareas de la vida laboral como «una ruptura significativa y fundamental con el pasado». El *management* científico, o taylorismo, tenía cuatro características diseñadas para convertir al trabajador en «una parte intercambiable de una máquina intercambiable que fabrica partes intercambiables».

Como cada una encontró rápidamente su análoga en la escolarización científica, déjeme mostrárselas:  1) un ritmo de trabajo controlado mecánicamente; 2) la repetición de movimientos simples; 3) herramientas y técnicas seleccionadas para el trabajador; 4) sólo se pide del trabajador atención superficial, sólo lo suficiente para mantener el ritmo con la cadena. La conexión de todo ello con el procedimiento escolar es evidente.

«En el pasado --escribió Taylor--, el hombre era lo primero. En el futuro el sistema tiene que ser lo primero». No era suficiente tener movimientos físicos estandarizados: el trabajador estandarizado también «tiene que ser feliz en su trabajo», por tanto sus procesos de pensamiento tienen que ser estandarizados.  El *management* científico fue aplicado al por mayor en la industria norteamericana en la década que siguió a 1910. Se extendió rápidamente a las escuelas.

En el prefacio al clásico estudio sobre los efectos del *management* científico en la escolarización en Norteamérica, *Education and the Cult of Efficiency*, ✓ Raymond Callahan explica que cuando se propuso escribir, su intención era explorar el origen y desarrollo de los valores empresariales en la administración educativa, un acontecimiento cuyo rastro detecta por 1900. Callahan quería saber *por qué* los administradores de la escuela habían adoptado prácticas del mundo de la empresa y parámetros de evaluación de *management* si «la educación no es un negocio, la escuela no es una factoría».

¿Podría ser explicado simplemente el procedimiento impropio mediante un proceso familiar en que las ideas y valores fluyeran desde grupos de alto nivel a los de menor distinción? Tal como dijo Callahan: «No hace falta un profundo conocimiento de la educación norteamericana para saber que los educadores son y han sido un grupo de categoría y poder relativamente bajos». Pero el grado de dominación intelectual le impresionó:

Lo que fue inesperado era la extensión, no sólo del poder de los grupos empresariales e industriales, sino de la fuerza de la ideología de la empresa [...] y la extrema debilidad y vulnerabilidad de los administradores de las escuelas. Había esperado más autonomía profesional y estaba completamente desprevenido respecto a la extensión y grado de capitulación de los administradores a cualquier exigencia que se hiciera sobre ellos. Me quedé sorprendido y consternado al saber cuántas decisiones hicieron o fueron forzados a hacer, no por motivos educativos, sino como medio de apaciguar a sus críticos y así mantener sus posiciones en la escuela. (cursiva añadida)

2 La adopción de la organización empresarial por las escuelas

En 1903, *The Atlantic Monthly* exigió la adopción de la organización empresarial por las escuelas y William C. Bagley identificó al profesor ideal como uno que «se atuviera a la línea maestra» estrictamente. La escuela ideal de Bagley ✓ era un lugar estrictamente reducido a una rutina rígida. Recalcó repetidamente en su escrito la necesidad de «obediencia no cuestionada».

Antes de 1900 las juntas escolares eran grandes y torpes organizaciones, con una plaza disponible para representar cada interés (a menudo tenían de treinta a cincuenta miembros). Sin embargo, una gran transformación se orquestó en la primera década del siglo XX, y después de 1910 estaban dominadas por los hombres de negocios, abogados, propietarios de bienes inmuebles y políticos. La presión empresarial propagada por la nueva jerarquía escolar se extendió directamente desde el jardín de infancia a las escuelas de formación de maestros inspiradas en el modelo alemán. *The Atlantic Monthly* aprobó lo que anteriormente había pedido, al decir en 1910: «Nuestras universidades están comenzando a funcionar como escuelas de negocios».

Los líderes industriales de éxito aparecían regularmente en la prensa, hablando en público sobre su éxito, pero raras veces atribuyéndolo al aprendizaje en libros o al conocimiento adquirido por el estudio. Carnegie, formado a sí mismo en bibliotecas, aparece en sus escritos y apariciones públicas como el principal crítico de la escuela de la época. Repitiendo a Carnegie, el gobernador de Michigan dio la bienvenida a una convención de la National Education Association (NEA) en Detroit con este requerimiento: «Los tiempos piden educación práctica». El superintendente de Instrucción Pública del Estado de Michigan siguió al gobernador:

El carácter de nuestra educación debe cambiar a medida que se aproximan los años de esta era sumamente práctica. Hemos educado a la mente para pensar y preparado los órganos vocales para expresar el pensamiento, y hemos olvidado el hecho de que en cuatro veces de cada cinco el hombre práctico expresa su pensamiento con la mano antes que con meras palabras.

Algo se estaba cocinando. El mensaje estaba claro: la educación académica se había convertido en un tipo extraño de emergencia nacional, justo como había profetizado la *Circular de información* del Departamento de Educación en 1871 y 1872. Veinte años después Francis Parker elogiaba al elitista Comité de los Diez, al frente del cual estaba el presidente de Harvard Charles Eliot, por rechazar el «seguimiento», la práctica de asignación de clase de escuela basada en el futuro destino social. El comité había apoyado resueltamente las

escuelas comunes, un ideal del que Parker dijo que era «merecedor de todos los sacrificios necesarios para producir el informe. La conclusión es que no debería haber una cosa como educación de clase». Parker había notado el inicio de un intento de suministrar a la gente corriente educación sólo parcial. Estaba aliviado de que hubiera sido rechazada. O eso pensaba.

Los pronunciamientos del Comité de los Diez resultaron ser el último momento del concepto de escuela común aparte de la retórica del Cuatro de Julio. La escuela común estaba siendo enterrada por la determinación de una nueva clase feudal de empresarios de ver la desaparición de un viejo orden democrático-republicano y sus peligrosos ideales libertarios. Por si los «educadores», como estaban comenzando tímidamente a referirse a sí mismos, tenían alguna confusión sobre lo que se esperaba de ellos en 1910, las reuniones de la NEA de ese año estaban específicamente diseñadas para aclararles las ideas. A los asistentes se les dijo que la comunidad empresarial había juzgado su trabajo hasta entonces como «teórico, visionario y poco práctico»:

Por todo el país nuestros cursos son atacados y la demanda de revisión está en la línea de adecuar la enseñanza matemática a las necesidades de las masas.

En 1909, Leonard Ayres acusaba en *Laggards in Our Schools* de que, aunque estas instituciones estaban llenas de «niños atrasados», los programas escolares estaban, desgraciadamente, «adaptados [...] para los inusualmente brillantes». Ayres inventó medios para medir la eficiencia de los sistemas escolares mediante el cálculo de la tasa de repetidores y de alumnos que abandonan los estudios, un juego que todavía se hace notar hoy. Esto era dar por sentado el asunto con ganas, pero jamás se cuestionó este juicio.

El sistema de eficiencia de *management* de Taylor era enseñado formalmente en Harvard y Dartmouth en 1910. Al año siguiente aparecieron 219 artículos sobre el tema en revistas, seguirían cientos más: en 1917 un editor de Boston proporcionó una bibliografía de 550 referencias a la ciencia del *management* escolar. Como núcleo duro de la reforma escolar, el *management* científico disfrutaba de reconocimiento nacional. Era la principal cuestión en la convención de 1913 del Departamento de Inspección. Paul Hanus, profesor de educación en Harvard, lanzó una serie de libros para la World Book Company con el título *School Efficiency Series*, y el famoso *muckraker* J. M. Rice publicó su propio *Scientific Management in Education* en 1913, donde mostraba la escolarización de «pupilage» local como un campo de batalla de gente despreciable y timadores.

La influencia de Frederick Taylor no se limitó a América. Pronto dio la vuelta al mundo. *Principles of Scientific Management* esparció la manía de la eficiencia por Europa, Japón y China. Una carta al director de *The Nation* en 1911 nos mete en la atmósfera de lo que estaba pasando:

Estoy harto del llamado *management* científico. He oído hablar de ello a *managers* científicos, presidentes de universidad, a personas conocidas casualmente en el tren. He leído sobre ello en los diarios, semanarios, la revista de diez centavos y en el *Outlook*. Sólo me he perdido su tratamiento por Theodore Roosevelt, pero eso es probablemente porque no puedo mantenerme al ritmo de sus escritos. Durante 15 años he sido suscriptor de una revista que trata de asuntos de ingeniería y sentía que era de mi incumbencia mantenerme en contacto con ello; pero el contacto se ha convertido en presión, y la presión se hizo aplastante, hasta que la masa de artículos sobre práctica de ventas y *management* científico amenazaba aplastar todo pensamiento de mi cerebro y cancelé mi suscripción.

En un artículo de *Izvestia* fechado en abril de 1918, Lenin instó a aplicar el sistema a los rusos.

3 El sistema de Ford y la comuna Kronstadt

«Un anti-intelectual, alguien que odia a los individuos», es la manera en que Richard Stites caracteriza a Taylor en *Revolutionary Dreams*, su libro sobre el inicio utópico de la Era Soviética. Dice Stites: «Su sistema es la base para prácticamente cualquier distopía retorcida de nuestro siglo, desde la muerte en la campana de gas en *Nosotros*, de Zamiatin, por el indescriptible crimen de desviación, hasta el

mantenimiento de una clandestinidad manejada por el Estado en 1984, de Orwell, para hacer que los disidentes se descubran a sí mismos».

Lo curioso es que un proyecto real para atrapar disidentes fue idea de J. P. Morgan, su única contribución al grupo *Round Table* inspirado por Cecil Rhodes. Morgan sostenía que la revolución podía ser subvertida permanentemente infiltrándose en el movimiento clandestino y subsidiándolo. De esta forma el pensamiento de la oposición podría conocerse a medida que se desarrollaba y ser comprometido fatalmente. Las concesiones en metálico de corporaciones, gobierno y fundaciones a los subversivos podían ser una forma de hacer descarrilar el tren de la insurrección que la teoría hegeliana predecía que surgiría contra cualquier clase gobernante.

Cuando esta práctica maduró, las visiones del socialismo fabiano se añadieron a la mezcla. Gradualmente se llegó a ver una *igualación* socialista mediante prácticas desarrolladas en la Prusia de Bismarck como el más eficiente sistema de control para las masas, el 80 por ciento inferior de la población en los estados industriales avanzados. Por lo demás, un vigorizante sistema de competición de mercado *laissez-faire* mantendría alerta al linaje reproductor avanzado.

Una gran porción de la izquierda intelectual se subió al carro de Taylor, incluso cuando el mundo laboral se oponía universalmente. El mismo Lenin fue un abogado agresivo:

La guerra nos enseñó mucho, no sólo que la gente sufría, sino sobre todo el hecho de que los que tienen la mejor tecnología, organización, disciplina y las mejores máquinas salen adelante: esto es lo que nos ha enseñado la guerra. Es esencial aprender que sin máquinas, sin disciplina, es imposible vivir en la sociedad moderna. Es necesario dominar la tecnología más alta o ser aplastado.

Pero, incluso en Rusia, los trabajadores resistieron los métodos taylorianos. La rebelión de la Comuna Kronstadt en 1921 acusó a los bolcheviques de «planear la introducción del sistema de trabajo intensivo de Taylor». Tenían razón.

Taylor destiló la esencia de la instrucción escolar prusiana de Bismarck, bajo cuyo régimen había sido testigo de primera mano de la derrota de Francia en 1871. Su síntesis americana de estas disciplinas lo convirtieron en inspiración directa para Henry Ford y el «fordismo». Entre 1895 y 1915, Ford transformó radicalmente el proceso de fabricación, confiando en la gestión taylorizada y en una línea de montaje de producción masiva marcada por la precisión, continuidad, coordinación, velocidad y estandarización. Ford escribió dos extraordinarios ensayos en los años 20, *The Meaning of Time*, y *Machinery, The New Messiah*, en que igualaba planificación, temporización, precisión y el resto del catálogo del *management* científico con el gran significado moral de la vida:

Una factoría limpia, herramientas limpias, calibraciones exactas y métodos precisos de fabricación producen una máquina eficiente de suave funcionamiento [igual que] el pensamiento claro, vida limpia y trato justo conllevan una decente vida en el hogar.

En los años 20, la realidad del sistema de Ford reproducía las reglas de un regimiento de infantería prusiano. Ambos eran lugares donde los trabajadores eran mantenidos bajo estrecha supervisión, mantenidos en silencio y castigados por pequeñas infracciones. Ford era impasible ante las quejas de la mano de obra. Los hombres eran engranajes desechables en su máquina. «Un gran negocio es en realidad demasiado grande para ser humano», comentó en 1929. El fordismo y el taylorismo barrieron la Unión Soviética como habían barrido los Estados Unidos y Europa Occidental. En los años 20 las palabras *fordizatsiya* y *teilorizatsiya*, ambas denominaciones que describían buenos hábitos de trabajo, eran comunes por toda Rusia.

4 La prensa nacional ataca la escolarización académica

En mayo de 1911 se disparó la primera salva de un ataque sostenido de la prensa nacional a las ambiciones académicas de la escolarización pública. Durante los diez años anteriores la idea de escuela como un oasis de desarrollo mental desarrollado en torno a un currículum común de alto nivel había sido socavada a ritmo

constante por el crecimiento de una psicología educativa y sus hipótesis de niño vacío y de niño elástico. La psicología fue un negocio desde el principio, un negocio agresivo que presionaba para conseguir empleos y contratos escolares. Pero la resistencia de los padres, grupos comunitarios y los mismos alumnos a la nueva escolarización psicologizada fue formidable.

A medida que se acercaba el verano de 1911, la influyente *Educational Review* dio a los educadores algo lúgubre sobre lo que meditar mientras se preparaban para vaciar sus escritorios: «¿Se debe renegar de reformas definidas con resultados medibles --preguntaba--, que un sistema escolar anticuado produce de forma monótona e inútil?». La revista exigía prueba *cuantificable* de las contribuciones de la escuela a la sociedad, o de lo contrario se debería cortar el presupuesto de la educación. El artículo, titulado *An Economic Measure of School Efficiency*, lanzaba la acusación de que «el defensor del agua pura o de las calles limpias muestra en qué medida gran parte de la tasa de mortalidad se cambiaría con cada ampliación propuesta a su porción de presupuesto: sólo un maestro carece de tales estadísticas». Un editorial en *Ladies Home Journal* denunciaba que la insatisfacción con las escuelas era creciente, afirmando: «En todas partes hay signos evidentes de una amplia y creciente desconfianza de la efectividad del actual sistema educativo [...]». En Providence, la junta escolar fue criticada por la prensa local por declarar fiesta el lunes que precedía al *Decoration Day* para permitir un puente de cuatro días. «Esto cuesta al público 5000 dólares en pérdidas de posibles rendimientos del dinero invertido», se informó a los lectores.

De repente los críticos con la escuela estaban por doquier. Un importante ataque fue montado por dos diarios populares, *Saturday Evening Post* y *Ladies Home Journal*, con millones de ejemplares cada uno en circulación, ambos leídos por líderes y clases medias. El Post tocaba el tema antiintelectual a su manera:

«Miltonizada, chaucerizada, virgilizada, schillerizada, fisicalizada y quimicalizada, la escuela secundaria [...] no debería servir para nada en el mundo, particularmente en el mundo de los negocios».

Tres fuertes puñetazos en sucesión vinieron del *Ladies Home Journal*: *El caso de los diecisiete millones de niños. ¿Nos está dando nuestro sistema de escuela pública un fracaso absoluto?* Esta declaración podría parecer difícil de superar, pero un segundo artículo hizo precisamente eso: *¿Es la escuela escuela pública un fracaso? Lo es: el más importante fracaso en nuestra vida norteamericana de hoy*. Y un tercero, escrito por el director de una escuela secundaria de Nueva York, incluso iba más lejos. Titulado *El peligro de dirigir una factoría de tontos*, planteó este punto: que la educación está «impregnada de errores e hipocresía», mientras que el decano del Colegio de Maestros de Columbia, James E. Russell añadía que «si a la escuela no se le puede hacer abandonar su *obsesión por el desarrollo mental* todo el sistema debería ser abolido». (la cursiva es mía)

5 El espíritu fabiano

Hablar del *management* científico en la escuela y la sociedad sin reconocer la influencia de los fabianos sería hacer un gran perjuicio a la verdad, pero la naturaleza del fabianismo es tan compleja que plantea cuestiones que este ensayo no puede responder. Tratar de los fabianos en una breve extensión como voy a hacer es tratar necesariamente con simplificaciones para ver un poco cómo este encantador grupo de académicos, escritores, herederos, herederas, científicos, filósofos, fábricas de seda, pérgolas, niños con fondos fiduciarios y prósperos hombres y mujeres de negocios se convirtieron en la fuerza más poderosa en la creación del moderno Estado del Bienestar, distribuidores de su versión de la escolarización de nivel característicamente rebajado. Sin embargo señalar sólo esta excentricidad a menudo frívola de la organización sería faltar al respeto por los increíbles logros de Beatrice Webb y sus asociados, y su decisivo esfuerzo por la escolarización. La señora Webb es la única mujer de todos los tiempos considerada digna de un entierro en la abadía de Westminster.

Lo que los trascendentalistas y muggletonianos del siglo XIX esperaban ser en el reordenamiento del triunvirato de sociedad, escuela y familia, lo fueron realmente los fabianos del siglo XX. Aunque lejos de ser la única organización potente que trabajaba tras bastidores para reformar radicalmente la vida nacional e internacional, no sería demasiado exagerado llamar al siglo XX el siglo fabiano. Una cosa es cierta: la dirección de la escolarización moderna para el 90 por ciento inferior de nuestra sociedad ha seguido un

diseño en gran parte fabiano; y la misteriosa seguridad y prestigio disfrutado en este momento por los que hablan de «globalismo» y «multiculturalismo» son resultado directo de la atención prestada previamente a las profecías fabianas de que un Estado del Bienestar, seguido por un intenso énfasis en el internacionalismo, sería el mecanismo que elevaría a la sociedad corporativa por encima de la sociedad política, y un necesario precursor de la utopía. La teoría fabiana es el *Das Kapital* del capitalismo financiero.

El fabianismo siempre flotó por encima de la política simplista, buscando reemplazar ambos lados. El Partido Laborista Británico y su Estado del Bienestar posterior a la Segunda Guerra Mundial son fabianismo hecho visible. Esto se comprende fácilmente, lo que no se comprende tan fácilmente son las señales de un temperamento aristocrático, como esta pequeña antimeritocrática gema fabiana encontrada en un informe del Colegio Británico de Cirujanos:

La medicina perdería incalculablemente si la proporción de esos estudiantes [de hogares de clase alta y media alta] tuviera que ser reducida en favor de niños precoces que cumplen los requisitos para las subvenciones [o sea, alumnos con beca].

Incluso si la meritocracia es su tapadera fiable, la estratificación social ha sido siempre la auténtica carta ganadora fabiana. Los derechos sociales son otra introducción fabiana en el tejido social, aunque la idea es anterior a ellos, por supuesto.

Para darnos cuenta de la tremenda tarea que los fabianos se impusieron a sí mismos (una parte significativa de la cual fue encomendada a la escolarización para su ejecución), necesitamos reflexionar otra vez sobre los sensacionales libros de Darwin *El origen de las especies* (1859) y *El origen del hombre* (1871), cada uno de los cuales discutía a su propio modo que, lejos de ser pizarras en blanco, los niños venían sobreescritos indeleblemente por su raza y origen, algunos «favorecidos» en lenguaje de Darwin, otros no. Una poderosa iniciativa de relaciones públicas en los años recientes ha intentado separar a Darwin del «darwinismo social», pero eso no se puede hacer porque el mismo Darwin es el ejemplo prototípico de darwinista social. Ambos libros en conjunto dieron autorización a las clases superiores progresistas para justificar la escolarización obligatoria. Desde una perspectiva evolutiva, las escuelas eran la fase de adoctrinamiento de un gigantesco experimento de cría. Las fantasías de la clase trabajadora de «automejora» fueron descartadas desde el principio como sentimentalismo para el que la teoría evolutiva no tenía lugar.

Lo que Darwin consiguió con sus libros fue una liberación de la discusión de la estrecha camisa de fuerza que había llevado cuando la sociedad era considerada un problema de asociaciones y relaciones internas. Darwin hizo posible considerar los asuntos políticos como un primordial *instrumento de evolución social*. Esto fue un momento crucial en el pensamiento occidental, un cambio de guardia en que el propósito secular sustituyó al propósito religioso, mucho antes despreciado por la Ilustración.

Para los pobres, las clases trabajadoras y las clases medias en el sentido norteamericano, este cambio de perspectiva, alabado por las mentes más influyentes del siglo XIX, fue una catástrofe de proporciones titánicas, sobre todo para los alumnos de escuelas del gobierno. Los niños ya no podían ser simplemente los mimados de los padres. Muchos eran (biológicamente) una amenaza racial. El resto tenía que ser considerado como soldados en combate genético, el equivalente moral de la guerra. Para todas, menos para un relativo puñado de familias favorecidas, la ambición estaba fuera de lugar como proposición científica.

Para los gobiernos, los niños ya no podían ser considerados individuos, sino vistos como categorías, escalones en una escala biológica. La ciencia evolutiva declaró a la mayoría bocas inútiles a la espera de que la naturaleza se deshiciera de ellos. La naturaleza (expresada a través de sus agentes humanos) tenía que ser entendida no como cruel u opresiva, sino bella y funcionalmente *intencionada*, una perspectiva neopagana que tenía que ser reflejada en la organización y administración de las escuelas.

Tres distintas y encontradas tendencias competían en la teoría de la sociedad del siglo XIX: primero estaba la tendencia empírica proveniente de John Locke y David Hume, que condujo a esa perspectiva sobre el estudio de la sociedad que llamamos pragmatismo y finalmente a la psicología conductista; la segunda línea provenía de Immanuel Kant, Hegel, Savigny y otros, que condujo a la teoría orgánica del Estado moderno,

la metáfora favorita de los fabianos (y muchos teóricos de sistemas posteriores); la tercera perspectiva nos viene de Rousseau, Diderot, d'Alembert, Bentham y los Mill, y conduce casi directamente al Estado utilitario del socialismo marxista. Cada una de estas posiciones fue con el tiempo salvajemente asaltada por el desarrollo del darwinismo académico. Después de Darwin, la utopía como lugar acogedor para los humanos sufre una muerte atroz. La última concepción de la utopía después de Darwin que no sea algún tipo de pesadilla infernal es *News from Nowhere* de William Morris.

Con sólo insignificantes reservas, el trust de cerebros fabianos no tuvo dificultad en emplear la fuerza para modelar a los individuos, grupos y organizaciones recalcitrantes. La fuerza, en ausencia de mandatos divinos, es una herramienta para ser empleada sin sentimentalismo. El fabiano George Bernard Shaw estableció el principio ingeniosamente en 1920, cuando dijo que bajo un futuro gobierno fabiano:

No se le permitiría ser pobre. Sería alimentado, vestido, alojado, enseñado y empleado a la fuerza, tanto si a usted le gusta como si no. Si se descubriera que usted no tiene carácter y aplicación, posiblemente sería ejecutado de una forma amable.

La guía de la mujer inteligente al socialismo y al capitalismo.

El fabianismo apareció en torno al año 1884, tomando su nombre del general romano Fabio Cunctator, que salvó al Estado romano al derrotar a Aníbal, retirándose gradualmente y evitando el combate ante la paciencia y voluntad de vencer de Aníbal. Darwin era el extraño santo varón que adoraban los fabianos, el hombre que les proporcionó su *principio*, una teoría igual de inspiradora que la teoría divina, alrededor de la cual se podía justificar una nueva organización de la sociedad.

La sociedad, según Darwin, trataba incontrovertiblemente de la buena reproducción. Ese era el único verdadero objetivo que tenía o podía tener científicamente. Antes de Darwin, la visión del desarrollo histórico que encajaba mejor con la tradición angloamericana era una concepción de *derechos* individuales independiente de cualquier teoría de *obligaciones* recíprocas al Estado. El deber de los líderes era con la Sociedad, no con el Gobierno, una distinción crucial en perfecta armonía con las enseñanzas del cristianismo reformado, que extendía a todos los creyentes una concepción del deber *individual*, responsabilidad *individual* y un derecho de la libre voluntad para decidir por uno mismo más allá de cualquier exigencia de los Estados. Calvino proclamó en su *Institución* que mediante la ley natural, el juicio de *la conciencia sola* era capaz de distinguir entre justicia e injusticia. Es duro de afrontar para las mentalidades secularizadas, pero las poderosas libertades en Occidente, sin igual en ninguna otra sociedad en ninguna otra época, están arraigadas profundamente en una religión tan radical y tan exigente que repugna al temperamento moderno.

Para los cristianos protestantes, la salvación era únicamente un problema entre Dios y el individuo. La mente de la Europa del Norte durante siglos había estado fija en la tarea de ganar libertades para el individuo contra el Estado. Se obtuvieron notables libertades individuales del Estado comenzando simbólicamente en Runnemedede en 1215. En 1859, seis siglos y medio después, en la Era de Darwin, los derechos individuales eran entendidos por todo el mundo anglosajón *como situados por encima de las teorías de obligación con el Estado*. Herbert Spencer encarna esta actitud, aunque ambiguamente. Para Spencer, la evolución darwiniana prometía derechos sólo a los fuertes. Está bien tener presente que su escrito en favor de la libertad enmascara una filosofía rigurosamente excluyente, especialmente cuando suena más como Thomas Paine. La primera y segunda enmiendas de nuestra propia constitución ilustran precisamente lo lejos a que este proceso de libertad podría llevar: diga lo que quiera ante Dios y los hombres; protéjase a sí mismo con una arma, si es necesario, de la interferencia del gobierno.

Spencer fue el filósofo británico dominante desde 1870 a 1900. En la *Westminster Review* de enero de 1860, escribió: «El bienestar de los ciudadanos no puede ser en justicia sacrificado a algún supuesto beneficio del Estado, el Estado tiene que ser mantenido únicamente en beneficio de los ciudadanos. La vida corporativa en la sociedad debe estar subordinada a las vidas de sus partes, en vez de que las vidas de las partes estén subordinadas a la vida corporativa». Spencer estuvo aún más en boga en Norteamérica, influyendo en cada intelectual desde Walt Whitman a John Dewey, y convirtiéndose en el favorito del negocio corporativo. A principios de 1882 se organizó una gran cena en su honor por los grandes y poderosos, que se reunieron para escuchar la prueba científica de la aptitud anglosajona para el mando... y una declaración breve sobre el

relativismo moral. Esta cena y sus implicaciones establecieron la norma para el *management* del siglo XX, incluyendo el *management* de la escolarización. Una clara apreciación del fatídico convite se encuentra en *The Protestant Establishment*, de E. Digby Baltzell, una visión cultivada del resurgimiento de la perspectiva anglicana en Norteamérica.

Esta actitud constituía una contradicción violenta con la doctrina alemana de Estado fuerte, Estado como primer padre, que sostenía que los intereses del individuo como individuo no tienen significado. Pero la derogación de los derechos individuales era enteramente consistente con la ciencia darwiniana. La preferencia autoritaria alemana recibió un vigorizante reconstituyente con la llegada de Darwin. Se sostenía que la selección natural, el principio operativo del darwinismo, alcanzaba a los individuos sólo indirectamente, a través de la acción de la sociedad. De ahí que la sociedad se convierta en sujeto natural para la regulación e intervención por el Estado.

Para ilustrar qué tambor más resonante puede ser en realidad la aparentemente inocente locución *selección natural* ✓ trasladada a la práctica social, intente imaginar cómo la negación de las dignidades y derechos de los negros, y la correspondiente degradación de las relaciones de las familias negras en Norteamérica a causa de esta negación, bien podría ser considerada una ruta evolutivamente *positiva*, en términos darwinianos. Al desanimar la reproducción de los negros, finalmente los números de esta muy desfavorecida raza disminuirían. El Estado no sólo tenía un interés personal en convertirse en agente activo de la evolución: no tenía más remedio que transformarse en eso, quisiera o no. Los fabianos se propusieron escribir una agenda evolutiva razonable cuando entraron en la arena política. Una vez se reconoce esta conexión biopolítica, el pasado, presente y futuro de este aparentemente torpe movimiento adquiere una formidable coherencia. Bajo el alocamiento, encanto, inteligencia, alta posición social y genuina bondad de algunos de sus trabajos, el sistema mantenido como humanitario por los fabianos es grotescamente engañoso: en realidad, la compasión fabiana enmascara un real distanciamiento de la humanidad. Es puramente un proyecto intelectual de *management* científico.

Vista a través de este cristal, *History of Education* de Thomas Davidson se transmuta ante nuestros ojos de la aparente inofensiva y vaga excursión al futurismo romántico en un manual de objetivos estratégicos y métodos tácticos espantosos. Los fabianos aparecieron en los primeros años del siglo XX como grandes campeones de la eficiencia social en nombre del destino evolutivo de la raza. Esto infundió una poderosa teología secular en el movimiento, que permitía a sus miembros deleitarse privadamente en un destino ennoblecedor. El programa fabiano se extendió rápidamente a través de los mejores *colleges* y universidades bajo muchos nombres diferentes, multiplicando su número de miembros entre jóvenes hombres y mujeres felizmente inconscientes de su iniciación. Sólo estaban siendo modernos. H. G. Wells lo llamó *la conspiración abierta* en un ensayo que llevaba el mismo título, y que vale la pena que dedique su tiempo a localizar.

A medida que el movimiento se desarrollaba, los fabianos se convirtieron en amigos aristocráticos de otras vanguardias de eficiencia social, como el taylorismo, o aliados del grupo de evangelio social metodista de creyentes cristianos liberales, ocupados en sustituir la fe por las obras en una de las más notables inversiones religiosas de todos los tiempos. Sobre todo, se convirtieron en amigos y consejeros de industriales y financieros, que viajaban en la misma dirección. Esta fertilización cruzada ocurrió de forma natural, no por mezquinos motivos de beneficio, ¡sino porque para los criterios fabianos la evolución había progresado más entre las clases dedicadas a los negocios internacionales y a la banca!

Esta alta burguesía feliz era impresionantemente efectiva en cualquier cosa a que dirigiera sus manos porque comprendía los principios de la influencia social. Escribe Kitty Muggeridge:

Si se quiere señalar el momento en el tiempo en que se puso el primer fundamento del Estado del Bienestar, una fecha razonable para elegir sería la última quincena de noviembre de 1905, cuando Beatrice Webb fue designada por la Comisión Real para la Ley de los Pobres y convenció a su protegido, Albert Beveridge, de que entrara en un comité para tratar del empleo.

Mientras la señora Webb ocupó el puesto en la Comisión Real, estableció el primer anteproyecto de seguridad social desde la cuna hasta la tumba para erradicar la pobreza «sin volcar toda la estructura social». Vivió para llegar a ver a Beveridge difundir sus ideas principales en el histórico *Informe Beveridge*, a partir del cual fueron llevadas a la práctica en la Gran Bretaña de después de la Segunda Guerra Mundial y en los Estados Unidos.

Los profesionales fabianos desarrollaron principios hegelianos que enseñaron conjuntamente a los banqueros Morgan y otros importantes aliados financieros en la primera mitad del siglo XX. Un astuto hegelianismo era que para promocionar ideas eficientemente era necesario primero convencer tanto a la izquierda como a la derecha política. La política de enfrentamiento --la competencia-- era un juego de perdedores. ✓ Al infiltrarse en todos los principales medios de comunicación, mediante continua propaganda de baja intensidad, mediante cambios masivos en orientaciones de grupos (logradas mediante principios desarrollados en las oficinas de guerra psicológica del ejército) y con la capacidad, mediante el uso de agentes de inteligencia del gobierno y de contactos en la prensa, de inducir una sucesión de crisis, cumplieron ese hecho asombroso.

6 La conspiración abierta

Cuando hablo de fabianismo, o en particular de cualquier fabiano real o de hecho como Kurt Lewin, que fue jefe de la oficina de Guerra Psicológica de Gran Bretaña, o como R. D. Laing, que fue psicólogo en la plantilla del Tavistock Institute, no estoy interesado en montar una polémica contra esta particular arrogancia de la intelectualidad acomodada. La estrategia y táctica fabianas han sido anunciadas abiertamente y discutidas con claridad durante casi un siglo, ya identificadas como fabianas o no. No hay nada ilegal en ello. Creo que es una tragedia, sin embargo, que a los niños de la escolarización gubernamental se les mantenga en la ignorancia sobre la existencia de influyentes grupos con complejas agendas sociales que apuntan a sus vidas.

He descuidado hablarle hasta ahora del papel que juega la *tensión* en la teoría evolutiva fabiana. Igual que Hegel enseñó que la historia se mueve más rápidamente hacia su conclusión mediante la guerra, del mismo modo los socialistas evolucionarios aprendieron de Hegel a ver la *lucha* como el catalizador de la mejora evolutiva de la especie, un necesario purificador que eliminaba al débil de la lotería de la reproducción. La sociedad evoluciona lentamente hacia la «eficiencia social» por sí sola. La sociedad bajo tensión, sin embargo, ¡evoluciona mucho más deprisa! Así, la creación deliberada de crisis es una herramienta importante de los socialistas evolucionarios. ✓ ¿Le ayuda eso a entender el *drama* de la escolarización gubernamental un poco mejor, o los bien publicitados escenarios de día del juicio final de los ecologistas?

La Escuela de Londres de Economía es una creación fabiana. Mick Jagger pasó un tiempo allí. También John F. Kennedy. Antes elitista, el *Economist*, ahora una publicación de la intelectualidad *pop* mundial, es fabiano, como lo son *The New Statesman* y el Ruskin Labor College de Oxford. El legendario Royal Institute of International Affairs y el Tavistock Institute for Human Relations, principales instituciones que afectan intensamente a la mente en el mundo, son fabianos. Theodor Adorno, una importante aunque apenas visible encarnación del Estado terapéutico y antaño eminencia en Tavistock, siguió también el camino fabiano.

No hace falta llevar una tarjeta, ni siquiera haber oído el nombre *fabiano*, para seguir la bandera del lobo disfrazado de oveja. El fabianismo es principalmente un sistema de valores con objetivos progresistas. Su aspecto de club social no es para mineros de carbón, granjeros o instaladores de aire acondicionado. Hemos sido expuestos a muchos detalles del programa fabiano sin darnos cuenta. En los Estados Unidos, algunas organizaciones fuertemente influidas por el fabianismo son la Ford Foundation, la Russell Sage Foundation, el Standford Research Institute, la Fundación Carnegie, el Aspen Institute, la Warton School y RAND. Y esta lista corta es ilustrativa, no completa. Tavistock subvenciona o tiene íntimas relaciones con treinta instituciones de investigación en los Estados Unidos, todas las cuales en una época u otra tuvieron un papel en la configuración de la escolarización norteamericana.

Una vez más, necesita recordar que no vamos a la caza de una conspiración, sino siguiendo la pista a una idea, como poniendo un microchip a una anguila para ver por qué agujeros se mete para cogerla posteriormente cuando queramos. H. G. Wells, bien conocido por todos los primeros fabianos, escribió una vez acerca del proyecto fabiano:

El mundo político de la Conspiración Abierta debe debilitar, borrar, incorporar y reemplazar a los gobiernos existentes [...] El carácter de la Conspiración Abierta será entonces mostrado claramente. Será una religión mundial. Esta gran masa confusa y asimilatoria de grupos y sociedades intentará sin duda y obviamente tragarse a toda la población del mundo y convertirse en una nueva comunidad humana [...] La tarea inmediata ante todo el mundo, un Estado Global planificado, está *apareciendo en miles de puntos de luz* [pero] [...] generaciones de propaganda y educación puede que tengan que venir antes. (cursiva añadida)

Zbigniew Brzezinski escribió su famoso y característico libro *Between Two Ages: America's Role in the Technetronic Era* en 1970, una obra que apesta a fabianismos: aversión al poder popular directo, implacable apoyo del derecho y deber de las naciones evolutivamente avanzadas para administrar las partes del mundo menos desarrolladas, repulsión ante las demandas populistas en favor de «autogobierno egoísta» (el *homeschooling* sería un ejemplo perfecto) y énfasis en el colectivismo. Brzezinski dijo en el libro:

Pronto será posible ejercer control casi permanente sobre cualquier ciudadano y mantener ficheros actualizados que contengan incluso los más personales detalles sobre salud y comportamiento personal de cada ciudadano, además de los datos más habituales. Será posible la consulta inmediata de estos ficheros por las autoridades. El poder caerá en las manos de los que controlan la información.

En este ensayo, Brzezinski llamaba a la gente corriente, «una masa cada vez más sin objetivos». Y, por supuesto, si el ejército de niños recogidos en la escolarización masiva realmente «no tiene objetivos», ¿qué argumento dice que debería existir?

7 La fe eterna

El fabianismo fue una fuerza e inspiración principal detrás de toda la legislación escolar importante de la primera mitad del siglo XX. Y sin duda lo continuará siendo en el XXI. Nos ayudará a entender la influencia fabiana considerar el primer estudio de la escolarización pública escrita por un fabiano, el libro de educación del que más se hablaba en 1900, la peculiar y fantástica *History of Education* de Thomas Davidson.

El *Dictionary of American Biography* describe a Davidson como un escocés, nacionalizado estadounidense desde 1867 y seguidor de William Torrey Harris, Comisionado Federal de Educación, el hegeliano más influyente de América del Norte. Davidson fue también primer presidente de la Sociedad Fabiana en Inglaterra, un hecho no creído digno de recuerdo en el diccionario biográfico, pero por otra parte bastante fácil de confirmar. Esta noticia también está ausente de *America and The British Left*, de Pelling, aunque a Davidson se le atribuye allí el haber «usurpado» a los fabianos.

En su importante monografía *Education in the Forming of American Society*, Bernard Bailyn, como recordará, dijo que cualquiera lo suficientemente audaz para aventurarse a hacer una historia de la escolarización norteamericana tendría que explicar la brusca desconexión que separa a esas instituciones locales tal como existieron desde 1620 a 1890 de la masificación que siguió después. Al presentar su argumento, Bailyn tuvo motivo para comparar «dos libros notables» sobre el tema, ambos aparecidos en 1900. Uno era el de Davidson, el otro el de Edward Eggleston.

Bailyn llama a *Transit of Civilization* de Eggleston «un esfuerzo extraordinariamente imaginativo para analizar la original inversión [*investment*] de la que se ha desarrollado la cultura anglosajona en Norteamérica mediante la investigación de los complejos estados de conocimiento y pensamiento, de sentimiento y pasión de los colonos del siglo XVII». Las palabras iniciales del libro de Eggleston, dijo Bailyn, dejaban clara la posición central de la educación en la Norteamérica de los primeros tiempos. Bailyn califica a *Transit* como «uno de los mas sutiles y más originales libros jamás escritos sobre el tema» y «un trabajo fundamental», pero se fija en lo rápidamente que fue «dejado de lado por la intelectualidad

norteamericana como una rareza, irrelevante para los intereses del grupo que entonces moldeaba el estudio histórico de la educación norteamericana».

Para ese grupo, el libro de los libros era *History of Education* de Davidson. William James llamó a su autor «caballero andante de la vida intelectual», un «erudito exuberante». Bailyn está de acuerdo en que el de Davidson «fue un libro notable»:

Davidson comienza con «el ascenso de la inteligencia» cuando «el hombre se alzó primero por encima del bruto». Luego trota dinámicamente a través de la educación de la «antigua Turania», la semítica y la aria, toma velocidad con la «educación cívica» en Judea, Grecia y Roma, galopa rápidamente por la educación helenística, alejandrina, patrística y musulmana; brinca magníficamente por encima de las espinosas barreras del escolasticismo, las universidades medievales, Renacimiento, Reforma y Contrarreforma, y se zambulle directa y salvajemente en los cinco siglos que quedan en sesenta y cuatro páginas.

No era tanto el alcance frenético del pensamiento como el propósito de este extraño ensayo filosófico lo que lo distinguía a los ojos de un influyente grupo de escritores. Su propósito era dignificar una recientemente acomplexada profesión llamada *Educación*. Su argumento, una embriagadora destilación de conclusiones del darwinismo social, reivindicaba que *la educación moderna era una fuerza cósmica que llevaba a la humanidad a su completa realización*. El prefacio de Davidson pone la esencia intelectual del fabianismo en el centro del escenario:

Mi esfuerzo ha sido presentar la educación como la última y más alta forma de evolución [...] Al situar la educación en relación a todo el proceso de evolución, como su más alta forma, he esperado impartirle una dignidad que difícilmente recibiría o reivindicaría de otra forma [...] cuando se la reconoce como la más alta fase del proceso del mundo. *Proceso del mundo* es aquí un eco de Kant y Hegel, y para que el maestro sea el agente principal en ese proceso, tanto este como aquel asumen un aspecto muy diferente.

He aquí el antecedente intelectual y emocional de la «espiritualidad de la creación», la afirmación de Pierre Teilhard de Chardin de que la evolución se ha convertido en una necesidad *espiritual* de nuestra época.

De repente la simple escolarización se vio elevada de su insignificante y menospreciada posición en la periferia del universo conocido a una participación en el destino cósmico del hombre, una llave maestra demasiado importante para dejarla a los padres. En 1906, Paul Monroe, del Colegio de Maestros, pudo escribir en su *Text-book in the History of Education* que el conocimiento del «propósito de la educación» era facilitar al maestro «los fundamentos de una fe eterna tan amplia como la naturaleza humana y tan profunda como la vida de la raza».

Esta *History of Education*, de acuerdo con Bailyn, «llegó a ser considerada como un curso introductorio, una forma de iniciación, en cualquier escuela de preparación de maestros, departamento de educación y colegio de maestros del país»:

La historia tenía que ser asimilada directamente. Y así algunos de los más imaginativos de ese enérgico y capaz grupo de hombres preocupados de hacer el mapa del progreso global de la educación «científica», aunque por otra parte no historiadores, asumieron la dirección del trabajo histórico sobre educación. Con gran virtuosismo prepararon lo que llegó a ser la literatura patrística de una iglesia académica poderosa.

La historia oficial de la educación:

[...] Creció en casi total aislamiento de las principales influencias y mentes influyentes de la historiografía del siglo XX, y su aislamiento resultó ser autointensificador: cuanto más limitado se hizo el tema, menos capaz era de atraer el tipo de académicos que le podrían dar amplia relevancia y devolverlo al dominio público. Pronto mostró la exageración de la debilidad y la extravagancia del énfasis que son los resultados típicos de la endogamia sostenida.

Estos «misioneros educativos» hablaban de las escuelas como si fueran monasterios. Al limitar la idea de educación a la instrucción escolar formal, el público perdió gradualmente la visión de lo verdadero. Las cuestiones que discutían estos especialistas eran tan irrelevantes para la gente real como los disputas de los teólogos medievales. Había en sus escritos un desdén por las preocupaciones del público, para ellos «todo el alcance de la educación se había convertido en un *instrumento de propósito social deliberado*» (cursiva añadida). Tras 1910, la divergencia entre lo que esperaban varios públicos que sucediera en las escuelas del gobierno y lo que pretendía *provocar* el *establishment* escolar rápidamente en expansión abrió un profundo abismo entre hogar y escuela, el ciudadano ordinario y el responsable de tomar decisiones.

8 Regulando vidas como maquinaria

La explicación real de este súbito abismo entre la política de la NEA en 1893 y la de 1911 no tuvo nada que ver con la reacción en ese tiempo de los profesores, directores o inspectores acerca de lo que necesitaban las escuelas. Más bien, era señal de esfuerzos titánicos reunidos fuera del universo cerrado de la escolarización con intención de alterar la economía, política, relaciones sociales, futura dirección y finalmente los términos de la existencia nacional de esta nación, que usaban las escuelas como instrumentos en la faena.

Los hombres de escuela jamás fueron invitados a la mesa de toma de decisiones en la que se tomaban importantes medidas. Cuando Ellwood P. Cubberley comenzó a elevar indecisamente su voz en protesta contra los cambios radicales que se impusieron a las escuelas (en su historia de la educación), especialmente la súbita aplicación de las leyes de asistencia obligatoria que trajeron una asombrosa ruptura en el hasta ese momento bien educado mundo escolar, rápidamente se hizo atrás sin nombrar a los líderes de la comunidad -tal como los llamó-- que dieron efectivamente las órdenes. Esta evidencia de impotencia documenta el estatus del pedagogo, incluso de los más elevados titanes de la escolarización como Cubberley. Puede encontrar esta referencia y otras similares en *Public Education in the United States*.

De lo que trataba el *management* científico era de mezclarse con la escolarización sistemática en los Estados Unidos. Prefirió moverse sigilosa y felinamente, pero nadie cuestionó jamás el derecho de los hombres de negocios a imponer una filosofía de empresa para alterar las vidas de los niños. A partir del principio del voladizo de entrelazar juntas directivas, iniciado por los intereses de Morgan, el *management* científico escolar también se introdujo en otros dominios institucionales de la vida norteamericana. De acuerdo con Taylor, la aplicación de energía mecánica a la producción se podía generalizar a cualquier terreno de la vida nacional, incluso al púlpito, ciertamente a las escuelas. Esto provocaría la comprensión de que las vidas de las personas podían ser reguladas muy al estilo de la maquinaria, sin sentimiento. Cualquier gasto de tiempo y energía exigía racionalización, ya se tratara de un alumno de primer curso o de un minero; el comportamiento debía ser explicado matemáticamente siguiendo los nuevos procedimientos estadísticos de Galton y Karl Pearson.

El movimiento de *management* científico fue apoyado por muchos banqueros e industriales internacionales. En 1905, el vicepresidente del National City Bank de Nueva York, Frank Vanderlip, se abrió camino al podio de oradores en la convención anual de la National Education Association para decir:

Estoy firmemente convencido de que el éxito económico de Alemania puede ser abarcado en una única palabra: maestro de escuela. Desde el punto de vista económico el sistema escolar de Alemania no tiene igual.

Las escuelas alemanas estaban dirigidas psicológicamente, las nuestras lo deben estar también. Las gentes acaudaladas se encontraban, pensaban, en el umbral de un secreto definitivo: cómo escribir en las pizarras en blanco de las mentes vacías de los niños en la naciente era del *management* científico. Lo que escribirían allí era un programa para hacer seres humanos enanos y fraccionarios, gente lisiada con necesidades y hábitos implantados más allá de su propia comprensión, hombres y mujeres que clamaban por ser dirigidos.

9 El plan Gary

El evangelio de eficiencia de Frederick Taylor exigía completo e intensivo uso de las instalaciones de maquinaria industrial. Desde 1903 en adelante, se hicieron esfuerzos enérgicos para lograr la completa utilización del espacio al obligar a la sociedad a la escuela de un año completo. Callahan sugiere que fueron «los niños de Norteamérica, que habrían sido víctimas poco dispuestas de este plan, los que tuvieron un papel decisivo en derrotar el esfuerzo original para llevar a cabo esto de nuevo».

Pero al este de Chicago, en la población artificial de la Compañía de Acero de los Estados Unidos de Gary, Indiana, el superintendente William A. Wirt, un antiguo alumno de John Dewey en la Universidad de Chicago, estaba ocupado en probar una radical innovación escolar llamada *el plan Gary*, que pronto aparecería en la escena nacional. Wirt había inventado al parecer un nuevo plan de organización en que las asignaturas de la escuela estaban *departamentalizadas*. Esto requería el desplazamiento de alumnos de aula en aula de forma regular, de modo que todos los espacios del edificio estaban en uso constante. Los timbres sonarían e igual como con el perro que salivaba de Pavlov, los niños se levantarían de sus asientos e irían dando bandazos hacia otra clase.

De esta manera los niños podrían estar expuestos a muchas experiencias de socialización no académica y mucha actividad física manipulada científicamente, y sería un valor añadido de la misma inversión, un currículum aparte de las llamadas asignaturas básicas que en esta época eran consideradas una amenaza real para los fines sociales de largo alcance. Wirt denominó a su sistema la escuela «trabajo-estudio-juego», pero fuera de Gary se hablaba de ella simplemente como «el plan Gary». Su notable característica económica, la planificación rigurosa de un conjunto de alumnos el doble de grande que antes en el mismo espacio y tiempo, le ganó el nombre informal de *platoon school*.

Mientras el prototipo estaba siendo establecido y probado en niños del nuevo proletariado industrial de Gary, el plan mismo era divulgado en el quiosco, púlpito y circuito de lectura, elogiado en círculos administrativos y profundamente alabado por la primera pareja pedagógica, John y Evelyn Dewey, en su libro de 1915, *Schools of Tomorrow*. El primer indicio de que Gary podría ser un hijastro premeditado del movimiento de *management* científico tuvo lugar en un artículo de febrero de 1911 de Wirt para *The American School Board Journal: Scientific Management of School Plants*. Pero una exposición más minuciosa y poderosa de su procedencia se presentó en el artículo de 1912 titulado *Elimination of Waste in Education* de John Franklin Bobbit para *Elementary School Teacher*.

Bobbit decía que las escuelas Gary eran la obra de hombres de negocios que comprendían el *management* científico. La enseñanza fue designada para ser transformada en una vocación científica especializada dirigida por agentes aprobados previamente por la oficina central del negocio. Los profesores de aula enseñarían la misma cosa una y otra vez a grupos de niños itinerantes. Los profesores de asignaturas especiales las impartirían a grupos de alumnos que rotarían por el edificio con una planificación temporal precisa.

A principios de 1914, la Oficina Federal de Educación, entonces localizada en el Departamento de Interior, respaldó fuertemente el sistema de Wirt. Esto llevó a uno de los más espectaculares y menos conocidos sucesos de la historia escolar del siglo XX. En la ciudad de Nueva York tuvo lugar una rebelión espontánea por parte de los alumnos y los padres contra la extensión del plan Gary a su propia ciudad. Aunque la revuelta tuvo sólo efectos efímeros, destaca la desmoralización de la vida privada ocasionada al hacer pasar métodos de la industria por educación.

10 Los disturbios de alumnos judíos

Menos de tres semanas antes de las elecciones municipales de 1917, estalló un motín en la escuela pública 171, una escuela primaria en la avenida Madison cerca de la calle 103 de la ciudad de Nueva York que había adoptado el plan Gary. Unos mil manifestantes rompieron ventanas, amenazaron a transeúntes, lanzaron amenazas e hicieron el funcionamiento escolar imposible. En los días siguientes los periódicos quitaron importancia a la revuelta, calificando a los alborotadores como «agitadores callejeros» de Harlem y del lado este superior, pero no eran nada de eso, sino principalmente padres inmigrantes. Las manifestaciones y

alborotos se extendieron a otras escuelas del plan Gary, incluyendo escuelas secundarias donde alumnos voluntarios estuvieron dispuestos a unirse a los padres en los piquetes.

En un lugar marcharon cinco mil niños. Durante diez días continuó el problema, estallando primero en un lugar y luego en otro. Miles de madres se manifestaron frente a las escuelas en Yorkville, un sector de inmigración alemana, y en Harlem Este, quejándose airadamente de que sus hijos habían sido puestos a «media ración» de educación. Querían decir que el ejercicio mental había sido suprimido como eje principal. Los disturbios se propagaron a Williamsburg y Brownsville en el distrito de Brooklyn. Las escuelas fueron apedreadas, los neumáticos de los coches de policía acuchillados por los manifestantes. Las escuelas del lado este inferior y del Bronx también denunciaron problemas.

El aspecto más notable de estos disturbios fue su origen en lo que hoy sería la parte inferior de la curva de campana de las masas... ¡y se estaban quejando de que la escuela era demasiado fácil! ¿Qué podría haber poseído a los inmigrantes recientemente llegados para que desafiaran a sus superiores? Fuera lo que fuera, envenenó la prometedor carrera política del titular de la alcaldía, John Purroy Mitchel, un joven progresista bien conectado y aristocrático que había sido mencionado seriamente como presidenciable. Aunque Teddy Roosevelt hizo campaña personalmente por él, Mitchel perdió por un margen de dos a uno cuando llegó el día de las elecciones, poco después de que acabaran los disturbios, y su caída fue ampliamente atribuida a los desórdenes. En total, fueron arrestados trescientos estudiantes, casi todos judíos. Identifico su origen étnico porque hoy no se espera normalmente que los chicos judíos sean arrestados en masa.

Para entender lo que estaba sucediendo hace falta conocer una entidad autodenominada Public Education Association (PEA). Si penetramos en su velo asociativo, encontramos que está compuesta de banqueros, damas de sociedad, abogados de grandes empresas y, en general, gente con fortunas privadas o acceso a fortunas privadas. La PEA anunció en 1911 una *necesidad urgente* de transformar las escuelas públicas en agencias de bienestar infantil (cursiva añadida). Poco después, Mitchel, miembro de la PEA, fue elegido alcalde de Nueva York. El superintendente Wirt, de Gary, fue contactado puntualmente y se le ofreció la superintendencia de Nueva York. Aceptó, y las primeras escuelas Gary abrieron en Nueva York en marzo de 1915.

Tenga en cuenta que no hubo debate público, ningún aviso de este paso radical. Sólo setenta y cinco días después de comenzar el ensayo de Gary, el brazo financiero del ayuntamiento de Nueva York lo declaró un éxito total, autorizando la conversión de doce escuelas más (el ensayo original había tenido lugar sólo en dos). Esto se hizo en junio, al final del año escolar, cuando la atención pública era notoriamente baja. Luego, en septiembre de 1915, tras cien días netos de prueba, el interventor Prendergast emitió un informe formal *¡que recomendaba la extensión del plan Gary a todas las escuelas de la ciudad de Nueva York!* Además recomendaba alargar la jornada y el año escolar.

Exactamente al mismo tiempo que esta asombrosa sorpresa se estaba preparando para los niños de la ciudad de Nueva York en 1915, una serie de artículos sumamente laudatorios brotó como setas en toda la prensa periódica que aclamaba al plan Gary como la respuesta a las plegarias escolares de nuestra nación. Un fragmento característico decía: «*La escuela debe llenar el vacío del hogar, la escuela debe ser la vida misma tal como una vez la vieja familia era la vida misma*» (cursiva añadida). Como las columnas de Panzer de Rommel, los verdaderos creyentes iban avanzando. Al mismo tiempo que los agentes de la prensa la estaban manipulando hábilmente, agentes de la Fundación Rockefeller, un cuerpo que apoyaba el plan Gary de todo corazón, fueron designados discretamente miembros de la Junta de Educación de la ciudad de Nueva York, cortesía del alcalde Mitchel.

Inmediatamente tras la aparición del informe de Prendergast que exigía la total *garyzación* de la escolarización pública, un libro escrito por un destacado joven protegido de John Dewey dirigió la atención de la nación hacia el milagro de Gary, «donde los niños aprendían a jugar y prepararse para oficios tanto como a estudiar abstracciones». Titulado *The Gary Schools*, su autor, Randolph Bourne, estaba entre los más queridos columnistas para *The New Republic* en los días en que esa revista, producto del patrocinio personal del banquero Willard Straight, de J. P. Morgan, tomaba parte de su instrucción editorial directamente de las mesas de poder en Norteamérica.

A la luz de lo que pasó en 1917, podría encontrar usted interesante hacer que su bibliotecario busque un ejemplar de *The Gary Schools*, de Bourne, para que usted pueda estudiar cómo una campaña de propaganda nacional bien orquestada puede colonizar su mente. Incluso cuando se estaba leyendo el libro de Bourne, se estaba formando una oposición decidida.

En 1917, a pesar de la protesta de las bases, la elitista Public Education Association impulsó la apertura de cuarenta y ocho escuelas Gary más (había en aquella época treinta y dos en funcionamiento). Quienquiera que estuviera dirigiendo la programación de esto se había cansado aparentemente del gradualismo y se estaba preparando para salir de las sombras y pisar el acelerador a fondo. Una carta del director de la PEA (*New York Times*, 27 de junio de 1917) insistía en que se debían abrir más escuelas Gary. Una carta anterior del director Nudd pulsó una nota aún más histérica: «La situación es grave, no más retrasos». Esta crisis fabricada hegeliana fue usada para descongelar la oposición de la Junta del Presupuesto, cuya asamblea votó fondos suficientes para extender el proyecto Gary por el sistema escolar de la ciudad de Nueva York.

Disturbios escolares siguieron inmediatamente a esa votación. Inmigrantes europeos, especialmente judíos de Alemania (donde se había perfeccionado el pensamiento colectivista occidental), sabían exactamente lo que el científico plan Gary significaría para sus hijos. No iban a tragar. Como efecto colateral de esos disturbios, el destacado miembro de la buena sociedad Mitchel fue echado de su cargo a la siguiente elección. Las mismas escuelas Gary fueron disueltas por el nuevo alcalde Hylan que las denominó «un proyecto» de la Fundación Rockefeller: «un sistema por el cual los Rockefeller y sus aliados esperan educar las generaciones venideras en la ``doctrina de la satisfacción'', otra forma de servidumbre social».

11 El informe Rockefeller

El relato de Gary es un modelo de cómo la maquinaria controlada de la escuela puede ser adaptada secretamente sin debate público para proporcionar un producto que los padres no quieren. La primera parte de la historia de Gary es la lección que aprendimos del espontáneo sondeo de opinión sobre la escolarización Gary hecho por las amas de casa y niños inmigrantes, un sondeo cuyos resultados se tradujeron en motines. Al tener sólo su ingenio innato y experiencia pasada para guiarlos, esos padres inmigrantes dedujeron que las escuelas Gary eran escuelas de casta. No era lo que esperaban de América. Recurrieron a la única arma a su disposición --el alboroto-- y funcionó. Sutilmente reconocieron que los chicos en las escuelas de élite no tolerarían la simplificación que a ellos mismos se les pedía aceptar. Sabían que esto *cerraría* puertas de oportunidad, no las abriría.

Algunos comentarios individuales de los padres y directores sobre Gary merecen recordarse: «demasiado juego y pérdida de tiempo», «pasan todo el día oyendo el fonógrafo y bailando», «cambian de clase cada cuarenta minutos, mi hija tiene que llevar puesto su abrigo constantemente para evitar que se lo roben», «el culto de lo fácil», «un paso atrás en el desarrollo humano», «se centra en el grupo en lugar del individuo». Un director predijo que si el plan se mantenía, se multiplicaría el retraso mental *como resultado del contacto mínimo entre profesores y alumnos*. Y así ha sido.

La segunda parte de la historia de Gary es el informe oficial de Rockefeller que condenaba a Gary, que circulaba en el cuartel general de Rockefeller en 1916, *pero no publicado hasta 1918*. Sólo podemos conjeturar por qué este informe fue ocultado durante dos años. Recordará la acusación del alcalde Hylan de que la Fundación Rockefeller movió cielo y tierra para imponer su plan Gary a una ciudadanía inconsciente y reacia, usando dinero, posición e influencia hasta tal extremo que la resolución del Senado del Estado de Nueva York de 1916 acusó a la fundación de avanzar para ganar el control completo de la Junta de Educación de la ciudad de Nueva York. Tenga en cuenta que la gente de Rockefeller estuvo activa en 1915, 1916 y 1917, presionando para *imponer* un destino Gary a las escuelas públicas de Nueva York incluso después de que el propio analista de su casa señalara el daño intelectual que causaban esos centros.

El informe analítico de 1916 saltó por encima de la ciudad de Nueva York para examinar las escuelas originales tal como funcionaban en Gary, Indiana. Escrito por Abraham Flexner, decía llanamente que las escuelas Gary eran un fracaso total, «que ofrecían programas insustanciales y una atmósfera general que

acostumbraba a los alumnos a un rendimiento inferior». El análisis de Flexner era un repudio masivo de la promoción exagerada de Gary en el superficial *Schools of Tomorrow* de John Dewey.

Ahora llegamos al misterio. *Después* de que esta mala idea se estrellara en la ciudad de Nueva York en 1917, el informe crítico de Rockefeller retenido en casa desde 1916 fue publicado en 1918 para avergonzar a los críticos que habían alegado que todo el lío era idea de los agentes de proyecto de Rockefeller. Por tanto sabemos retrospectivamente que la Fundación Rockefeller era consciente de las serias limitaciones *antes* de que usara su fuerza política para imponer Gary en Nueva York. Si el informe Flexner hubiera sido presentado de modo oportuno antes de los disturbios, hubiera significado la muerte del plan Gary. Por qué no lo fue es algo que jamás fue explicado.

La tercera y última parte de la historia de Gary parece salida directamente de *Weird Tales*. De todos los relatos del drama de Gary, ninguno menciona el final de la carrera del superintendente Wirt tras su derrota de Nueva York. Sólo Diane Ravitch (en *The Great School Wars*) todavía se molesta en rastrear a Wirt de nuevo hasta Gary, donde reasumió la superintendencia y se convirtió, según nos dice, en un «hombre de escuela muy conservador» en sus últimos años. ¡Ah, lo que se ha perdido Ravitch!

Los hechos completos son apasionantes: diecisiete años después de que Wirt dejara la ciudad de Nueva York, una publicación del gobierno imprimió el siguiente capítulo significativo de la historia de Wirt. Su título: *Hearings, House Select Committee to Investigate Certain Statements of Dr. William Wirt, 73rd Congress, 2nd Session, April 10 and 17, 1934*. Parece que el Dr. Wirt, mientras estaba en Washington para asistir a un encuentro de administradores de escuela en 1933, había sido invitado a una cena con otros comensales en casa de un alto funcionario de la administración Roosevelt. En la cena había miembros bien colocados del nuevo gobierno, incluyendo a A. A. Berle, un famoso asesor del «círculo interior». Allí, Wirt oyó que ¡la Depresión estaba siendo prolongada artificialmente mediante manipulación del crédito, hasta que la gente de la calle y los hombres de negocios estuvieran lo bastante conmocionados como para estar de acuerdo en un plan en que el gobierno tuviera que dominar negocios y comercio en el futuro!

Todo esto lo testificó ante el Congreso. La transformación era hacer del *gobierno* la fuente de los préstamos a largo plazo. A eso seguiría el control de los negocios. Wirt testificó que se le dijo que Roosevelt era sólo un títere; que sus anfitriones habían hecho de la propaganda una ciencia, que podían hacer suplicar clemencia a periódicos y revistas al retirar gran parte de su publicidad; que siempre que fueran serviles, los líderes del capital y del trabajo estarían silenciados por las ofertas de contratos del gobierno de materiales y servicios; que los colegios y escuelas estarían controlados por promesas de ayuda federal hasta que con el tiempo estuvieran bajo control seguro; y que los granjeros estarían controlados, al dejar que especuladores clave «tuvieran sus manos en el pesebre público».

En la explosión de periodismo amarillo que siguió a la revelación de Wirt, *Berle lo admitió todo*. ¡Pero dijo que sólo estaban tomándole el pelo a Wirt! Tomando el pelo al antaño nacionalmente aclamado salvador de la educación pública. La revista *Time*, *The New York Times* y otros importantes medios de comunicación ridiculizaron a Wirt, silenciándolo de hecho.

El alcalde de Nueva York Hylan fue citado vívidamente en el *New York Times* del 27 de marzo de 1922 sobre la anterior incursión de Wirt para la manipulación de la juventud en Nueva York:

La amenaza real a nuestra república es este gobierno invisible que como un pulpo gigante extiende su viscoso cuerpo sobre la ciudad, estado y nación [...] Ha atrapado en sus tentáculos a nuestros funcionarios ejecutivos, a nuestros órganos legislativos, a nuestras escuelas, a nuestros tribunales, a nuestros periódicos y a cada agencia creada para la protección pública [...] Para evitar meras generalizaciones, déjenme decir que a la cabeza de este pulpo están los intereses de la Standard Oil de Rockefeller.

Como muchos de ustedes, fui preparado al principio de la edad adulta para evitar la charla sobre conspiraciones y a los interesados en conspiraciones a causa del desdén universal que se acumula con la introducción de tales argumentos en el discurso. Todo medio periodístico «responsable», y prácticamente todo el profesorado universitario al que se permite acceso público a través de esos medios, responde

reflexiva, y negativamente al parecer, a cualquier insinuación referente a un sótano oscuro de nuestra vida nacional. Teniendo en cuenta eso, ¿qué tenemos que hacer con el arrebato del alcalde Hylan o a ese respecto, con las afirmaciones de tres senadores citados posteriormente en esta página?

No espere que conteste esa pregunta por usted. Pero respire hondo y haga el esfuerzo de leer el *Leviatán* de Thomas Hobbes, escrito allá en el siglo XVII, pero fácilmente localizable en cualquier biblioteca de cualquier tamaño de los Estados Unidos, para que se pueda iluminar en sus reflexiones.

Durante los años cruciales de transformación de la escuela de una institución académica en un instrumento de modificación del comportamiento, la naturaleza radical de la metamorfosis captó la atención de algunos políticos nacionales que hablaron claro, pero que jamás pudieron reunir fuerza suficiente para una oposición efectiva. En el *Congressional Record* del 26 de enero de 1917, por ejemplo, el senador Chamberlain de Oregón introdujo estas palabras:

Se están moviendo con precisión militar por todo el frente para lograr el control de la educación de los niños del país.

Siguió el senador Poindexter de Washington, que dijo:

El culto a Rockefeller, el culto a Carnegie [...] del cual hay que protegerse tanto en el sistema educativo de este país como de una particular secta religiosa.

Y sobre la misma cuestión, decía el senador Kenyon de Iowa:

Hay ciertas escuelas universitarias que han pedido dotaciones, y el agente de la Fundación Rockefeller de la Junta General de Educación ha salido a examinar el currículum de esas escuelas y ha impuesto ciertos cambios [...]

Me parece que una de las cosas más peligrosas que puede pasar en una república es tener una institución de este poder que intenta aparentemente dar forma y moldear el pensamiento de la juventud de este país.

El senador Works de California añadió:

Esa gente [...] está intentando conseguir el control de todo el trabajo educativo del país.

Si le interesa, eche un vistazo. Está todo en el *Congressional Record* del 26 de enero de 1917.

12 Obstáculos en el camino a la centralización

Tres obstáculos mayores estaban en el camino hacia el gran fin de usar las escuelas norteamericanas para hacer real una sociedad programada científicamente. El primero era el hecho de que la escolarización norteamericana estaba controlada localmente. En 1930, cuando el plan de socialización masiva estaba cambiando a una marcha más alta, ayudado sustancialmente por una depresión que absorbía la atención, esta nación todavía tenía 144.102 juntas escolares locales. ✓ Al menos 1,1 millones de ciudadanos *electos* de categoría local tomaban decisiones para las escuelas del país a partir de su sabiduría y experiencia. De los 70 millones de adultos entre las edades de treinta y sesenta y cinco años, uno de cada sesenta y tres estaba en una junta escolar (treinta años antes, la estadística había sido de uno de cada veinte). Compare cualquier proporción con la cifra actual de uno de cada cinco mil.

La primera tarea de la escolarización gestionada científicamente era transferir la gestión de una ciudadanía independiente a una élite profesional bajo el camuflaje de la consolidación para el bien de la economía. En 1932, el número de distritos escolares se había reducido a 127.300; en 1937, a 119.018; en 1950, a 83.719; en 1960, a 40.520; en 1970, a 18.000; en 1900, a 15.361. La vigilancia del ciudadano fue lentamente obligada a salir de la institución escolar, sustituida por vigilancia de una dirección homogénea, gestores seleccionados y formados, vigilados, de lealtad comprobada por Columbia, Stanford, Chicago, la Conferencia de Cleveland y organizaciones similares con agendas privadas para la educación pública.

El segundo obstáculo para una toma del poder ideológica de las escuelas era la influencia histórica de los maestros como modelos de conducta. Los maestros a la antigua tenían una tendencia perturbadora a hacer hincapié en el desarrollo del intelecto mediante lectura difícil, fuertes tareas de escritura y discusión intensa. El problema de los maestros orgullosos e independientes fue más difícil de resolver que el problema de la lectura. Todavía en 1930 quedaban 149.400 escuelas con una aula y un maestro en Norteamérica, lugares no sólo de funcionamiento barato, sino con éxito en el desarrollo de pensadores severos e independientes. La mayor parte del resto de nuestras escuelas eran también pequeñas y sin administradores. La idea de directores que *no enseñaban* llegó muy tarde al escenario de la escuela en la mayoría de los sitios. La noción fantástica de un ejército parásito de directores ayudantes, coordinadores y todo el resto de diferentes conocidos especialistas de la escolarización institucional no llegó a existir en absoluto hasta 1905, excepto en las especulaciones de los soñadores del Colegio de Maestros.

Se propusieron dos soluciones alrededor de 1903 para suprimir la influencia del profesor y hacer la instrucción a prueba de profesores. La primera fue desarrollar una hasta entonces desconocida jerarquía administrativa de directores no docentes, directores ayudantes, coordinadores de asignatura y demás, para disminuir la posición del profesor. Y si la degradación de la posición del profesor se mostraba inadecuada, otra arma, el test estandarizado, pronto estaría disponible. Al desplazar la función crítica de un profesor visible a un bastión remoto de científicos educativos en algún lugar, ningún simple encargado del aula podría apartarse muy lejos de los textos aprobados sin que la caída de las puntuaciones entre sus estudiantes delatara la presencia de tal disidente. ✓ Ambas iniciativas estaban en proceso cuando acabó la Primera Guerra Mundial.

El tercer obstáculo para la centralización eficaz de la gestión era el contexto de íntima vecindad de la mayoría de las escuelas norteamericanas, en que los procedimientos de las escuelas nunca podían escapar a la vigilancia de los padres y otros intereses locales. No eran buenos lugares desde los que orquestrar el socavamiento de la sociedad tradicional. James Bryant Conant, uno de los inventores de la lewisita, un gas venenoso, y por entonces presidente de una comisión clave de Carnegie, denunció en una serie de artículos de noticias nacionales tras el lanzamiento del Sputnik que era el pequeño tamaño de nuestras escuelas lo que causaba el problema. Sólo las grandes escuelas, dijo Conant, podían tener el profesorado e instalaciones lo suficientemente grandes para cubrir la ciencia y matemáticas que (presumiblemente) nos faltaban y que Rusia (presumiblemente) tenía. Cuanto más grande mejor.

En un golpe audaz la escuela factoría norteamericana de los días de Lancaster había renacido. Aquí el currículum desintelectualizado de estilo prusiano podía reinar sin ser detectado. Desde 1960 a 1990, mientras la población de alumnos crecía un 61 por ciento, el número de administradores escolares creció un 342 por ciento. En dólares constantes, los costes de dispararon un 331 por ciento y el número de maestros, que había caído desde el 95 por ciento de todo el personal escolar en 1915 al 70 por ciento en 1950, cayó ahora aún más, cada vez más abajo hasta que recientemente comprendía *menos del 50 por ciento* de los trabajos en el mundo de la escuela. La escuela se había convertido en un proyecto de empleo, la mayor sala de contratación del mundo, mayor que la agricultura, mayor que los ejércitos.

Otro significativo conjunto de números está correlacionado con el crecimiento absoluto en el poder y en el gasto de la escolarización gubernativa, aunque inversamente. En 1960, cuando esas gigantescas agencias de bienestar infantil llamadas escuelas estaban poniéndose en camino a su misión mejorada, el 85 por ciento de los niños afroamericanos de Nueva York eran de hogares intactos y biparentales. En 1990 en la ciudad de Nueva York, con el presupuesto escolar que gastaba 9300 dólares por niño para su educación según una definición de bienestar social, ese número cayó hasta por debajo del 30 por ciento. La escuela y las burocracias del trabajo social habían hecho bien su trabajo, al crear lo que parecía ser una subclase permanente, despojada de su posibilidad de escape, vuelta contra sí misma. El *management* científico había demostrado su valía, aunque eso dependía obviamente de la propia perspectiva.

Capítulo 10 Mi río verde

Cada persona en una aldea tiene una cara y un nombre, incluso un mote. El anonimato es imposible, porque los lugareños no son una masa [...] una aldea tiene su propio lenguaje, sus costumbres, sus ritmos [...] su vida interior [...] una aldea no puede ser global.

ROBERT VACHON

1 El carácter de una aldea

ANTES de ir a primer curso podía sumar, restar y multiplicar de cabeza. Sabía mis tablas de multiplicar no como trabajo, sino como juegos que papá jugaba en los paseos en coche alrededor de Pittsburgh. Aprender algo era fácil cuando sentías que te gustaba. Mi padre me enseñó eso, ninguna escuela.

Cuando iba a primer curso podía leer fluidamente. Me gustaba leer libros maduros que elegía de la estantería de tres niveles con vitrina de detrás de la puerta principal en Swissvale. Tenía centenares de libros. Sabía que si iba leyendo, las cosas acabarían llegando. Madre me enseñó eso y tenía razón. Recuerdo haber cogido el *Decamerón* de vez en cuando, sólo para encontrar que su lenguaje engañosamente simple ocultaba significados que no podía comprender. Cada vez que devolvía el libro a su sitio me hacía una nota mental de volver a intentar el mes siguiente. Y un mes acabó por suceder. Tenía diez años.

Mi padre era un vendedor de galletas. Madre lo llamaba así siempre que estaba enfadada, lo que sucedía a menudo. Había empezado a trabajar de adolescente para ayudar a mi abuela viuda y para ayudar a su hermano Frank, el inteligente, a estudiar en la Universidad de Pittsburgh. Papá nunca fue a la universidad, pero era igualmente un genio. Madre fue un año, también era un genio. Eran el tipo de personas que desenmascaran la malicia de las curvas de campana y de las categorizaciones como lo que son. Echo en falta a ambos y pienso en ellos a menudo con amor y gratitud.

A madre la llamaba *Bootie* la mayoría de las veces porque así oí llamarla a su propia madre. Bootie leía cuentos de hadas para mí en la cuna, recitaba poemas, llenaba mis oídos y ojos de lenguaje, aun cuando tenía poco más que dar tal como iban las cosas. Un día compró a un vendedor ambulante una enciclopedia en varios volúmenes que costaba más de lo que podíamos pagar. Lo sé porque ella y papá discutieron cuando él llegó a casa. Desde entonces madre leía de la enciclopedia cada día. Leíamos también todos los periódicos. En aquellos días sólo costaban dos centavos. Me gustaba más el *Sun-Telegraph* de Hearst porque usaba diseños intensos y en la esquina superior de la edición del domingo un pequeño llamado Puck, vestido como un petimetre, decía en un bocadillo: «¡Qué locos son estos mortales!». No sabía lo que significaba, pero repetía las palabras en voz alta a menudo para interrumpir la conversación adulta y siempre obtuve una sonrisa cuando lo hacía.

Hasta donde puedo imaginar, cualquier éxito que tuve como profesor vino de lo que mi madre, mi padre, mi hermana, mi familia, amigos y el pueblo me enseñaron, no de ninguna cosa que recuerde de Cornell y Columbia, mis dos *colleges*, ni de ningún hallazgo de institutos de estudios de la infancia ni de directivas de departamentos de educación. Si estoy en lo cierto, esta percepción es más significativa de lo que puede parecer. El inmenso edificio de la formación de profesores y de la escolarización en general reposa sobre la insegura hipótesis de que la intervención de expertos en la niñez produce mejores personas que las que podrían salir de otra forma. He acabado por dudar de eso.

Un gigantesca inversión social cabalga sobre esta hipótesis, una inversión que de otra forma podría ser gastada en reducir la tensión en la vida familiar que interfiere con la felicidad y el crecimiento de la inteligencia. Tengo la corazonada de que si la pequeña fortuna gastada en mi propia escolarización hubiera sido invertida en los míos y en mi casa directamente, yo hubiera salido mejor. Sea cual sea la verdad de esta compleja proposición, como usted ha gastado su dinero y tiempo en escuchar lo que tengo que decir, tiene usted derecho a conocer algo sobre el origen de mi entrenamiento en la enseñanza escolar, mi época en que crecí en el verde río Monongahela.

Me siento agradecido por la suerte de haber nacido en una diminuta ciudad con el carácter de un pueblo en el río Monongahela en la Pensilvania occidental. La gente se preocupaba allí unos de otros. Incluso los vagos tenían una historia. Pero también nos preocupábamos de nuestros propios asuntos en Mon City. Ambas cosas eran importantes. Todo el mundo parecía comprender que dentro de amplios límites no hay mejor modo de crecer. Ser rico o pobre no importa si se sabe qué es importante. *La pobreza no puede hacerte miserable: sólo un mal carácter y un espíritu débil puede hacer eso.*

En Monongahela, la gente parecía saber que los niños tienen una notable capacidad para sobrevivir a entornos desfavorables mientras tengan una participación en una comunidad vital. En los años en que crecí, en el lugar en que crecí, las historias de trabajadores sociales que rompían familias «por el mejor interés del niño» no eran comunes, aunque en varias ocasiones oí a tío Bud amenazar con tumbar de un puñetazo a este hombre o a aquel si no comenzaba a tratar mejor a su mujer. O a sus hijos. Bud estaba siempre dando un puñetazo a alguien en aras de la justicia.

Con los años algunos alumnos encontraron la forma de decirme que lo que apreciaban más de mis clases era que no malgastaba su tiempo. Creo que aprendí cómo no hacer eso con un poco de buena suerte, por haber nacido en Monongahela durante la Depresión, cuando el dinero era escaso y la gente estaba obligada a continuar viejas tradiciones de construir sus propios objetivos en vez de comprarlos. Y aprendía de cuántas formas tan diferentes se podía crecer fuerte. Lo que la enorme industria de cuidado profesional de los niños le ha dicho sobre la forma correcta de hacerse mayor importa menos de lo que se nos ha hecho creer. Hasta que no aprenda eso, usted permanecerá atrapado como una mosca en la red de la gran comunidad terapéutica de la vida moderna. Eso le enfermará más rápidamente que cualquier cosa.

2 Cantar y pescar era gratis

Cantaba villancicos mucho antes de que supiera leer o incluso de que supiera de qué iba la Navidad. Tenía tres años. Los que cantaban villancicos estaban en un rincón diagonalmente opuesto a la imprenta de mi abuelo, donde sus voces llenaban un anfiteatro informal constituido por la cuesta de la Segunda Calle, justo antes de que se uniera a la Principal, el principal cruce del pueblo. Si tuviera que decir dónde aprendí a estimar el lenguaje rítmico sería en esa esquina a los pies de la colina de la Segunda Calle.

En Monongahela pescaba carpas y barbos, no comestibles por los ácidos del río que se filtraban de las minas y de los residuos que llevaban allí las fábricas. Los pescaba con bolas hechas en casa con masa birlada de la cocina de la abuela Mossie. En Monongahela esperaba cada semana a que cambiara el escaparate de la tienda de ropa para hombre de Binks McGregor o la muestra de ferretería de Bill Pulaski tan ansiosamente como un asistente al teatro podría esperar a ser refrescado por un nuevo cambio de escenario.

La familia de madre, los Zimmer, y la rama de los Gatto que representaba mi padre, eran pobres para los criterios de la gran ciudad moderna, pero no realmente pobres para aquel tiempo y lugar. Sólo avanzada mi madurez me di cuenta de repente de que dormir tres en una cama --como hacíamos mi madre, mi hermana y yo-- era casi una definición operacional de pobreza, o su pariente próximo. Pero jamás se me ocurrió pensar en mí mismo como pobre. Ni una sola vez. Nunca. Incluso posteriormente, en la escuela secundaria de Uniontown, cuando nos mudamos a una población con nítidas gradaciones sociales y un calendario social formal, tuve poca conciencia de que hubiera algún abismo infranqueable entre yo y aquella gente que me invitaba a las fiestas en el club de campo y a hogares más distinguidos que el mío. Ni, creo, la tuvieron ellos. Un año en Cornell, sin embargo, aseguró que mi inocencia llegara a su fin.

Madre no fue tan afortunada. Aunque nunca habló abiertamente de eso, sé que estaba avergonzada de tener menos que aquellos con los que creció. Una vez había tenido mucho más, antes de que Pappy, mi abuelo, se arruinara en la quiebra de 1929. Ojo, no era envidiosa, estaba avergonzada, y esta vergüenza limitaba su naturaleza abierta. La hacía triste y melancólica cuando estaba sola. Hizo que se ocultara de antiguas amistades y del mundo. Anhelaba dignidad, los días en que sus vestidos estaban hechos en París. Así, en el cálculo de la miseria humana, ejercitaba su frustración en papá. Sus muchas separaciones y las largas ausencias de él de casa por negocios, incluso cuando vivían juntos, se originaron posiblemente en esta tensión implacable.

La gran ironía es que madre se las arregló admirablemente *sin* dinero. Era emprendedora, imaginativa, generalmente optimista, una mujer con más poder de crear algo de la nada que nadie: tótems de carretes de hilo, un vestido premiado de Halloween con pedazos de papel y ropa, una aventura de gran calidad con una simple caminata por las colinas. No tenía deseos extravagantes, no bebía, no pedía comida exótica, lugares fascinantes o los últimos artilugios. Se arreglaba ella misma el pelo y estaba siempre encantadora. Y tuvo la casa más limpia imaginable, llena de objetos bonitos que iba recogiendo atentamente y con soberbio gusto a su paso por la vida. Como para agravar la ironía de su descontento, Mon City era apenas un lugar en el que ser rico. No había mucho que comprar allí.

3 Lo más divertido era ver trabajar a la gente

No diría que nadie tenía dinero en Monongahela, pero es exacto decir que nada era caro. La cerveza era la pasión del pueblo, más bien una religión entre los hombres, y un gran vaso sólo costaba cinco centavos, el mismo precio que doce onzas de mantequilla o una barra de caramelo tres veces mayor que las actuales. Los huesos para hacer sopa eran gratis. Aparte de las películas --doce centavos para los niños-- apenas existía entretenimiento comercial. Había algunas boleras a cinco centavos la ronda, Redd's Beach (una piscina a diez millas por lo menos, donde nadar costaba diez centavos) y una pista de patinaje sobre ruedas a la que nunca fui.

Donde prosperaba la sociedad era en cientos de clubes sociales étnicos y en organizaciones fraternales de todo el valle: los Moose, los Elks, los Oddfellows, los Mystic Knights, los Hijos de Eslovenia, la Sociedad Polaco-americana, el Club Ruso-americano. Eran lugares donde los hombres bebían y hablaban barato, excepto el sábado por la noche, cuando las damas podían beber y también hablar junto a sus hombres y bailar. A veces incluso con una banda en vivo para dar chispa al antro.

Ningún niño de Mon City buscaba la página de «sucesos y actividades» de los periódicos porque no la había, ni había allí lugares especiales para niños que la gente de todas las edades no frecuentara. Cuando los hombres no estaban jugando *bocce* en el Club Italiano, se permitía la entrada a los niños, que habían de pasar primero por una cantina que apestaba a cerveza rancia sin pasteurizar. No se organizaba una vida especial para los niños. Sin embargo allí siempre había un menú completo. Sólo espiar el mundo adulto, ver a la gente trabajar y organizar expediciones de exploración llenaba cualquier tiempo libre. Hasta que no fui a Cornell, no puedo recordar a nadie que conociera que dijera «estoy aburrido». Y sin embargo en Nueva York, cuando me mudé, apenas pasaba un día sin que alguien se lamentara en voz alta y largamente del hastío. Quizás esto indica algo importante que hemos olvidado en nuestro intento moderno de hacer mundos privados para los niños: los ingredientes del sentido se han eliminado de estos lugares superespecializados. Por qué un niño querría asociarse exclusivamente con niños de un estrecho dominio de edad o clase social desafía la comprensión, que los adultos impusieran tal destino a los niños me parece un acto de locura.

Lo más divertido era ver el trabajo en los solares en construcción, ver trenes de carga descargando o cargando carbón, estudiar almacenes de maderas en funcionamiento, ver bombear gasolina, levantar capós, soldar metal, vulcanizar neumáticos, ver a Johnny Nami cortar el pelo, ver a Vito llenar bombones. Lo mejor de todo era seguir a Charlie Bigerton, el policía, en sus rondas sin que se diera cuenta. Cuando los chicos del pueblo reunieron datos sobre Charlie, pudimos reconstruir el horario de la patrulla de policía con la bastante precisión como para que violar el toque de queda de tiempo de guerra fuera como quitar un caramelo a un niño pequeño.

4 Sentado en la oscuridad

En el 213 de la Segunda Calle vivíamos encima de la imprenta que tenía el abuelo, la Zimmer Printing Company. «Desde 1898», se leía en su letrero colgante. Estaba situada sólo a un bloque y medio del río verde, al oeste de las vías del tranvía en la calle Principal. Entre el río y los tranvías estaba el Ferrocarril de Pensilvania, a la derecha del camino y de las vías que seguían río abajo hasta Pittsburgh. Nuestra ventana panorámica del segundo piso daba a la principal intersección del pueblo, donde los tranvías de Charleroi y Donora pasaban constantemente, resonando y silbando, todo ello iluminado en la oscuridad de la noche.

Estas cosas eran una visión increíble, animales metálicos de color naranja con gente en sus estómagos, que lanzaban luminosos reflejos de color al techo de nuestro cuarto de estar por un proceso óptico que a menudo pensé en hacérmelo explicar, pero que nunca lo hice. Luminosas chispas saltaban de sus ruedas y caían del aire que rodeaba los cables de alimentación elevados, marcando nítidos agujeros en los lugares oscuros. Desde nuestra atalaya, podíamos también ver largos trenes de carga que rugían por el río, enviando una orquesta de sonidos metálicos y silbidos al cielo. Podíamos ver grandes vapores de paletas que hacían la ruta del río en ambas direcciones, llenando el aire de columnas de vapor blanco.

Desde la mañana temprano hasta tarde la abuela Mossie se sentaba en la mecedora. Se sentaba al lado de la ventana que daba al río y observaba silenciosamente este espectáculo mecánico de barcos fluviales, trenes y tranvías: cuatro niveles de movimiento si se cuenta la corriente de tráfico de coches, cinco si se incluye a los peatones, nuestros vecinos, circulando hacia el Norte y hacia el Sur en la calle Principal por la madrugada. Rara vez se aventuraba a salir de nuestro apartamento a la calle tras su gran desgracia de quince años antes, cuando la falta de dinero la obligó a mudarse un día de una gran casa con chimeneas de mármol (nunca se habló con mi abuelo, ni una palabra, después de aquello, aunque tomaban dos comidas al día en la misma mesita). El teléfono suministraba suficientes datos nuevos sobre los vecinos, lo bastante como para que pudiera seguir el tránsito de la civilización que una vez había conocido cara a cara.

Sentarse con Moss en la oscuridad era siempre mágico. Llevar la cuenta de los mecanismos de allí fuera, cada uno con su propia personalidad, rodando y deslizándose de esa o aquella forma según misteriosas misiones, viendo a la abuela fumar un Chesterfield tras otro con el que podía escribir palabras incandescentes en el aire para que yo las leyera, comenzando por mi nombre, *Jackie*. Vistas de esa forma, las palabras se hacían apasionantes. Nunca me cansaba de aquello. Imagínenos a los dos sentados allí año tras año, no manteniendo nunca una conversación reconocible y sin embargo nunca cansándonos de la compañía del otro. A veces Moss me pedía encontrar números en los inspirados gráficos de una excéntrica tira cómica, *Toonerville Trolley*, para que pudiera jugar dos centavos con el barbero del otro lado de la calle, que organizaba apuestas en los intervalos que pasaban entre el corte de pelo de sus clientes.

Aunque no manteníamos conversación de ninguna forma habitual, Moss hacía comentarios en voz alta sobre una gran gama de asuntos, a menudo haciendo alusiones más allá de mi conocimiento. ¿Estaba hablando de sí misma? Yo a veces reaccionaba y a veces no. A veces preguntaba algo. Tras un intervalo lleno de humo, ella a veces respondía. A veces me enseñaba adivinanzas sin sentido como: «A titimus, a tatimus, it took two `t's to tie two `t's to two small trees. How many `t's are in all that?». O trabalenguas como «rubber baby buggy bumpers» o «she sells sea shells by the sea shore», que se suponía que yo tenía que decir diez veces de corrido tan rápidamente como pudiera.

A veces eran versos que podrían sonar feos a los oídos modernos como «God made a nigger, He made him in the night; God made a nigger but forgot to make him white». [Dios hizo un negro, lo hizo en la noche; Dios hizo un negro, pero olvidó hacerlo blanco]. Sin embargo tengo una buena razón para creer que Moss en realidad nunca se encontró o habló con ningún negro en toda su vida o abrigó mala voluntad hacia alguno. Era sólo un juego de palabras, cuyo único significado era jugar con las palabras. Acéptelo, aunque no le guste.

Sobre el tema de la raza, todos aprendimos a cantar sobre los negros, oficialmente, en tercer curso: *Darktown Strutters Ball*, *Old Black Joe* y otras. Ninguna discusión sobre raza precedía ni seguía: eran sólo canciones. Antes de que usted concluya que mis recuerdos son tontos y que Mon City debía de ser un lugar intolerante, necesita saber que su diminuta población contenía la más amplia diversidad de grupos étnicos que convivían en armonía. Noventa años antes había sido una parada regular en el Underground Railroad. El granero de la casa Anawalt fue usado con ese propósito durante los años 50 del siglo XIX.

Si la idea de Vico en *Scienza Nuova* es correcta, nos enfrentamos al mundo de formas ante todo implícitas en nosotros mismos. No puede haber un llenado de pizarras en blanco en educación, ningún vertido de sabiduría en niños vacíos. Si Vico tiene razón, la Monongahela que le voy describiendo a cuentagotas desde el fondo de mi memoria del río es una ciudad privada, que revela el interior de mi propia mente. Tanto si cree que la Caída es real o sólo una metáfora del sentimiento que tenemos cuando al perder nuestro camino

de regreso a casa nos encontramos a nosotros mismos incomunicados de la fuente creativa, la respuesta a las preguntas de quién soy y por qué enseñé del modo que enseñé se encuentra en esa población, esa gente y ese río verde, no en algún curso de pedagogía científica.

5 Di muchas vueltas por Monongahela

El gran mito destructivo del siglo XX fue el agresivo punto de vista de que un niño no podía crecer correctamente en las únicas circunstancias de su propia familia. Para evitar que usted acabe de leer este ensayo con la sensación de que podría haber estado bien que *mi* familia influyera en mi desarrollo tan intensamente, pero que para muchos niños con peores familias eso simplemente no funcionaría, fije su atención un minuto en los aspectos menos atractivos de los míos, tal como podrían haber sido vistos a través de los ojos de los servicios sociales. Ambos pares de abuelos, así como mi madre y mi padre estaban seriamente distanciados entre sí, los hombres de las mujeres y viceversa.

Por parte de los Zimmer, la bebida en cantidad y los temperamentos alemán e irlandés condujeron a un conflicto tras otro, conflictos a los que mi hermana y yo estuvimos completamente expuestos. De niños crecimos como malas hierbas, corriendo por todo el pueblo, incluyendo sus lugares más peligrosos, no teníamos toque de queda eficaz y tendíamos al exceso en todo. ¿Olvidé mencionar los tacos continuos? De acuerdo con los criterios de última hora de la gran ciudad, mi familia rozó más de una vez el límite de la disolución familiar ordenada por los tribunales.

Como un número sustancial de familias con las que trabajé productivamente como profesor tenían informes de antecedentes similares a los míos según los criterios de higiene social, quiero ofrecerle mis años de Monongahela como estudio de cómo una familia menos que ideal según los criterios de la asistencia social enseña coraje, amor, deber, confianza en uno mismo; puede despertar la curiosidad y el asombro; puede ser un laboratorio de pensamiento independiente, de identidad bien arraigada y sentimientos comunitarios; y puede crecer en la memoria como una amada acompañante incluso si está compuesta por espíritus.

La misma ciudad de Monongahela se ofrece como un estudio de tipo diferente, que muestra el poder de lugares corrientes de retornar lealtad al animar los más diminutos detalles de la existencia. La ciudad es un personaje principal en mi historia personal, un *genius loci* que interactúa con mi desarrollo como profesor. Creo que invertí una cantidad extrema de esfuerzo en la presencia física de mis aulas porque la presencia física de mi pueblo nunca me abandonó después de que me alejara de él. Quería el mismo tipo de aliado para mis chicos.

Gary Snyder dijo una vez: «De todas las filiaciones con las que nos identificamos, la más olvidada y que tiene el mayor potencial para curar es el lugar». La rabia silenciosa que sentí al llevar el apellido de una minoría entonces socialmente devaluada; los múltiples motivos de queja que sentí ocasionalmente contra mis padres por estar en una casa dividida, contra mi hermana por hacerse una extraña para mí, contra mi padre por alejarse de forma que crecí con sólo un conocimiento distante entre nosotros; el desconcierto que sentí por tener que sentarme cada noche a cenar con abuelos que no se habían hablado entre sí durante quince años y que necesitaban que yo actuara como intermediario; el agravamiento de este desconcierto cuando descubrí que mi abuelo italiano había sido enterrado en una tumba sin nombre, quizás por haber tenido una amante; la absoluta división geográfica y cultural entre la familia de madre y la de padre; el fantástico abismo entre el expresivo idioma de los alemanes, que trataba la rabia y la violencia como si fueran normales, y la gente de papá, la quintaesencia de la racionalidad decorosa; la absoluta incapacidad de madre de afrontar todas las exigencias de su madurez, y sin embargo su valor edificante cuando sus principios eran cuestionados: todo esto conllevaba una niñez excitante, agitada e incluso peligrosa. ¿Cree usted que yo hubiera estado mejor en una familia adoptiva? ¿Lo están otros? ¿Está usted loco?

Lo que me permitió dar sentido a las cosas en contra del caleidoscopio de esas dinámicas personales fue esa ciudad y su río, dos constantes de las que dependía. Era suficiente. Sobreviví, incluso llegué a prosperar por mi pertenencia a Monongahela, la irreductible, inclasificable y asistemática población de mi juventud, tan diferente de las neopoblaciones del trabajo social.

Todos los habitantes de la población tenían un papel: las iridiscentes libélulas del río, el murmullo de los tranvías, los prehistóricos trenes de carga, el esplendor de los barcos de ruedas de paletas, las galletas a granel y el queso y carne sin cortar antes de la compra, mujeres con vestidos descoloridos de algodón para ir por casa que se desenvolvían con porte y dignidad a pesar de todo, hombres que juraban constantemente y escupían enormes masas compactas de mucosidad a las aceras, trabajadores del acero que se tomaban cualquier insulto como mortal y revolían el pelo de un chico porque era el «sobrino de Zim».

Di muchas vueltas por Monongahela en busca de cosas y gente, y las iba probando. Se aprende mucho de ser vago. Aprendí a pescar de esa forma, a defenderme por mí mismo, a asumir riesgos al descender a una mina de carbón abandonada al otro lado del río, llena de extraña maquinaria y agua negra: un mundo primitivo sin nadie por allí para decirme que tuviera cuidado. Aprendí a aceptar las críticas sin huir, a observar a hombres y mujeres duros revelándose a sí mismos a través de sus elecciones. Limpiaba la imprenta de Pappy cada día, tras cerrar, por una moneda de cincuenta centavos St. Gaudens de la Libertad caminando, la más bella moneda norteamericana jamás hecha. Vendía ejemplares del *Sun-Telegraph* y *Post-Gazette* en la esquina de la Segunda con la Principal por un beneficio de un centavo por periódico. Tenía una caseta de venta de refrescos los días calurosos de verano en la Principal y Cuarta.

¿No debería preguntarse por qué su hijo o hija necesita saber todo sobre Irak o sobre lenguaje de ordenador antes de que pueda decirle el nombre de cada árbol, planta y pájaro del otro lado de su ventana? ¿Qué les pasará cuando con sus altas puntuaciones en los tests estandarizados descubran que no saben freír un huevo, coser un botón, unir cosas, construir una casa, pilotar una barca, ir a caballo, limpiar un pescado, poner un clavo o generar vida y criarla? ¿Cree que otros hagan por uno esas cosas es lo mismo? Entonces es usted necio. ¿Por qué coopera en el juego de la escolarización obligatoria cuando hace a los niños inútiles para sí mismos como adultos, apenas capaces de atar sus propios zapatos?

Aprendí a disfrutar mi propia compañía en Monongahela, a sentirme cómodo con cualquiera, a depositar mi confianza en cualidades personales antes que en gradaciones estadísticas. ¿Algo más? Bueno, aprendí a amar allí.

Justo al otro lado del puente sobre el río y sobre la colina del río había una granja en campo abierto, y cualquiera podía caminar hasta allí en treinta minutos. Todo el mundo era bienvenido, niños incluidos. Los granjeros nunca se quejaban. Madre llevaba a pasear a Joanie y a mí por allí por la mañana temprano, cuando la niebla salía del río. Cuando ella tenía sesenta y dos años, le escribí intentando explicar lo que intento explicar ahora, cómo su ciudad me había dado los fundamentos sobre los que levantar una vida:

Querida mamá,

Creo que lo que finalmente me enderezó fue la memoria de aquellos paseos a primera hora de la mañana que solías hacer conmigo hasta River Hill, con la neblina que surgía del río verde y de los árboles, los pozos abiertos de minas de carbón abandonadas que producían su propio tipo de extraña belleza en el suave silencio del nuevo día. Salir de la arena y del óxido de Monongahela, cruzar la limpia arquitectura del viejo puente, con su vertiginosa vista al río que pasaba por debajo a través de las tablillas ampliamente separadas bajo los pies, eso fue una digna introducción a las colinas en la lejana orilla. Al subir por esas colinas contigo asustábamos y hacíamos huir a muchos conejos. Sé que también recuerdas eso. Estaba asombrado de que los animales salvajes vivieran tan cerca del pueblo. Luego en la cima podíamos ver Monongahela en el valle del modo en que los pájaros la veían; pero cuando nos apartábamos, todo eran graneros y cultivos de cereales. Me diste nuestro pueblo. Fue el mejor regalo.

Mis mejores profesores en Monongahela fueron Frank Pizzica, el gran apostador vendedor de coches; el viejo señor Marcus, el boticario más sabio que un médico; Binks McGregor, vendedor de camisetas psicólogo; y Bill Pulaski, el alcalde amante de la diversión. Todos entenderían que necesitamos estar contratando diferentes tipos de gente para que nos enseñen, gente que se ha puesto a prueba a sí misma en la vida soportando su dolor como espíritus libres. *A nadie se le debería permitir enseñar hasta que no tuviera cuarenta años.* A nadie se le debería dejar en cualquier lugar cerca de los niños sin haber conocido el pesar, el desafío, el éxito, el fracaso y la tristeza.

Deberíamos invitar a hombres y mujeres que han sacado familias adelante a enseñar, hombres y mujeres mayores que sepan el cómo y por qué de las cosas. Millones de personas jubiladas serían excelentes maestros. Los títulos universitarios no son una buena forma de contratar a nadie para hacer nada. Llegar a enseñar debería ser una recompensa por demostrar a lo largo de un gran período de tiempo que se entiende y se tiene dominio de la propia mente y corazón.

Y se debería tener que vivir cerca de la escuela donde se enseña. Tuve algunos maestros excéntricos en Monongahela, pero no hubo ni uno solo que no viviera cerca de mí como vecino. Todos existieron como personajes con una historia perfilada en un centenar de informales bibliotecas mentales, como la biblioteca que tenía mi abuela de sus vecinos.

6 Cazando pájaros

Mientras subía cada mañana a la colina de la Tercera Calle hacia la escuela Waverly para descubrir qué canción iba a hacer memorizar la señorita Wible a los niños ese día, pasaba delante de una choza hecha de madera de abeto ennegrecida por el tiempo, del tipo que se ve en viejos graneros que llevan en mal estado por mucho tiempo. Esta choza estaba al lado de una doble parcela en la que crecía bardana, malva loca y rosa silvestre. Conocía a la anciana que vivía allí como Moll Miner, porque los chicos la atormentaban gritando ese nombre cuando pasaban en la procesión diaria hacia la escuela. En realidad nunca la vi hasta un sábado por la mañana cuando, a falta de otra cosa mejor que hacer, fui a cazar pájaros.

Tenía una escopeta Red Ryder de aire comprimido, la parcela de Moll Miner tenía pájaros y así, tumbado boca abajo, como si los pájaros fueran indios salvajes, disparé a uno. Cuando se dejó caer herido de muerte, la mujer salió chillando de su choza hacia el pájaro caído, lo llevó al pecho y a continuación salió gritando: «Sé quién eres. Eres el chico del impresor. ¿Por qué lo mataste? ¿Qué daño te había hecho?». Luego vencida por los sollozos desapareció en su choza.

Su alborotado pelo blanco y viejo vestido de estar por casa de algodón, de color gris pálido con desteñidas rosas rosas, se prolongó en mi visión después de volver a casa. ¿Quién podía responder a una pregunta como esa a los ocho o a los veintiocho años? Pero ser preguntado me hizo preguntarme a mí. Maté porque quería. Maté por divertirme. ¿A quién le importaban los pájaros? Había pájaros de sobra. Pero entonces, ¿qué quería decir, esta vieja señora loca llevándose el pájaro abatido a su casa? Dijo que me conocía, ¿cómo era posible? Todo era muy extraño. Me vi a mí mismo deseando que el disparo no hubiera matado en realidad al pájaro sino sólo lo hubiera conmocionado. Me sentí estúpido y traté de sacar el incidente de mi mente. Una semana después o así me deshice de mi escopeta de aire comprimido, cambiándola por una herramienta para cavar y unas canicas. Me dije que estaba cansado de ella. No era de todos modos una escopeta de verdad. Por Halloween algunos chicos estaban planeando una travesura con la anciana señora. Protesté, diciendo que deberíamos meternos con alguien que pudiera contraatacar y perseguirnos. «No deberíamos meternos con gente débil», dije. «De todas formas, esa señora no está loca, es muy amable».

Ese invierno, sin preguntar, quité la nieve de alrededor de su casa. Era un asunto que normalmente hacía por dinero suelto y era bueno en ello, pero ni siquiera pedí permiso. Simplemente quité con la pala la nieve de la acera sin pedir dinero. Ella me vio desde su ventana sin decir una palabra. Si reconoció que yo era el muchacho que disparó al pájaro es algo que me gustaría poder decir, pero eso es todo lo que hay. Se dice que ningún gorrión cae [sin que Dios lo sepa]. Ese fue el modo en que aprendí a preocuparme por los valores morales en Monongahela, rozando los hombros con hombres y mujeres que se preocupaban de otras cosas aparte de las que compraba el dinero, aunque también se preocupaban del dinero. Los observaba. Me hablaban. ¿Se ha dado cuenta de que nadie habla a los niños en las escuelas? Quiero decir *nadie*. Todos los intercambios verbales en la escuela son instrumentales. Lo que se hace cara a cara es contrario a la política. Por eso los profesores populares son detestados y echados. *Hablan* a los chicos. Es inaceptable.

7 Sobre el castigo

Hubo un tiempo en que la hamburguesa describía bastante el alfa y omega de mi limitada sensibilidad para la comida. A mis abuelos no les importaba mucho y en el reino de la comida controlada Bootie era una

pusilánime; pero no la nueva chica de la Segunda Calle, la esposa de Bud, llegada de Cincinnati tras la Segunda Guerra Mundial. Bien, recuerdo la noche en que Helen preparó comida china, actualmente apenas algo atrevido en cualquier sitio, pero en aquellos días que se fueron hace tiempo cerca de Pittsburgh, cocina radical. Cerré mi boca de niño de nueve años y me negué rotundamente a comerlo.

«Te lo vas a comer --dijo Helen--, tanto si tienes que estar sentado ahí toda la noche». Tenía razón. A medianoche me lo comí. Para entonces sabía fatal. Pero poco después de la humillación, descubrí que milagrosamente había desarrollado un paladar universal. Podía comer y disfrutar cualquier cosa.

Cuando tenía diez y once años, aún hice algunos asaltos a la dignidad sexual de mi hermana. Era mayor, más grande y fuerte que yo, de modo que había poca oportunidad de que mis imprecisos tropismos pudieran haberle causado algún daño, pero incluso esa ligera oportunidad se acabó una tarde, cuando al oír de una de esas propuestas, Pappy me agarró bruscamente por el pescuezo y por detrás de un hombro y procedió a darme patadas como a un balón de fútbol, un doloroso peldaño tras otro, escaleras arriba de nuestro apartamento.

Sobre el robo: tras haber descubierto dónde estaba guardada la reserva de calderilla de la imprenta, cogí un dólar sin preguntar. Cómo supo Pap que fui yo jamás lo supe, pero cuando irrumpió en el apartamento llamándome por mi nombre con un bramido de enfado, supe que había sido descubierto y huí al baño, la única puerta dentro del apartamento con un cerrojo. Ignorando sus peticiones para que saliera, oí con el mayor alivio cómo el sonido de sus pasos se desvanecía y la puerta principal se cerraba de golpe. Pero no antes de que me relajara él había vuelto, esta vez con una palanca. Sacó la puerta del baño, bisagra a bisagra. Aún recuerdo el sonido desgarrador que hacía. Pero de nada más.

En casi cada aula de mi escuela secundaria había una pala de madera colgada destacadamente sobre la puerta del aula, y no era meramente decorativa. Fui personalmente golpeado una docena de veces durante mi carrera escolar: siempre dolía. Pero es también justo decir que a diferencia de los ataques a mi espíritu que aguanté de vez en cuando por llevar un apellido italiano en Cornell, ninguno de estos ataques físicos hicieron perdurar ningún resentimiento: en cada caso, merecía algún tipo de justo castigo por alguna barbarie malintencionada u otra. Olvidé los golpes poco después de que fueran administrados. Por otra parte, abrigó una cantidad significativa de rencores para aquellos profesores que me humillaron verbalmente: a esos no tengo ninguna dificultad en recordarlos.

Podría parecer a partir de los ejemplos que he dado que creo que existe alguna relación simple entre dolor y automejora. Pero no es sencillo: con la única excepción de un chico adolescente cuyo placer venía de aterrorizar a las chicas, jamás pegué a un solo chico en tres décadas en el aula. Sobre lo que realmente intento llamarle la atención es sobre ese código de normas simplista que se nos ha transmitido desde la psicología académica y hecho aceptar como texto sagrado. El castigo tuvo un papel importante y positivo en mi formación. Lo ha tenido en la formación de cualquiera que he conocido como amigo. El castigo también ha arruinado a su parte de víctimas, ya lo sé. La diferencia puede residir en si surge de agravios humanos legítimos o de la disciplina inhumana de una burocracia. Es una cuestión que nadie debería considerar cerrada.

8 Separaciones

Durante los tres primeros años de mi vida viví en Monongahela. Luego nos mudamos a una diminuta casa de ladrillo en Swissvale, una población urbana a pesar de su nombre bucólico, una parte arenosa del Pittsburgh industrial. Vivíamos cerca de la Union Switch and Signal Corporation, un objetivo favorito de exploraciones entre los golfillos de Calumet a los que rápidamente empecé mi lealtad.

Los días de lluvia estaba en el porche viendo llover. Supongo que era lo mejor después de mi río perdido. A veces jugaban en el porche de la casa de al lado dos niñas encantadoras, Marilyn y Beverly. Como nuestro porche era algo más alto que el suyo podía verlas sin ser observado (al menos aparentaban no verme). Así fue como me enamoré.

Marilyn era un año mayor que yo, ya estaba en primer curso. Incluso en 1939 eso la ponía imposiblemente más allá de mi alcance en cualquier aspecto. Con todo, como mi vecina de la puerta de al lado, me hablaba de vez en cuando de esa manera amistosa pero distante que las grandes damas adoptan con los jardineros y los chóferes. Tendría que haber visto lo humildes que eran nuestros hogares para darse cuenta de la peculiaridad de mi analogía.

Beverly, su hermana, era un año más joven. Según el código invisible de la juventud en las áreas bien escolarizadas ella bien podría no haber existido. Su presencia en la periferia social merecía la misma atención que usted podría dar a un perrito que ladra, pero a los cuatro años me encontré enamorado en vano de su hermana mayor de la manera pura que el lado espiritual de la naturaleza reserva como una señal, creo, de que la materialidad no lo es todo o ni siquiera lo más importante.

El año siguiente, cuando fui matriculado en la escuela primaria McKelvy, los alumnos de primer curso y los de segundo eran mantenidos rígidamente separados unos de los otros, incluso en el patio de recreo. El primer desengaño de mi vida, y el más profundo, fue la cegadora aparición que experimenté cuando me colgaba de la pesada valla de alambre que separaba el área de juegos del grupo de primer curso de la del combinado de segundo y tercer curso. Desde la malla de metal a través de la que me esforzaba por mirar, podía ver a Marilyn riendo y jugando con chicos mayores desconocidos, inconsciente de mi anhelo. Cada sonido que hacía rompía mis entrañas. Los sollozos que contenía eran tan profundos a los cinco años como nunca más volví a sentir al sufrir dolor, sus rastros quedaron grabados en mi mente seis décadas después.

¿Así que esto era lo que significaba ser un año más joven? Mi hermana era dos años mayor y apenas me hablaba. ¿Por qué debería hacerlo Marilyn? Me escabullí por ahí para evitar estar cerca de ella nunca más después de que esa horrible visión chamuscara mi pequeña alma. Menciono esta visión de la ordenación por edades a causa de la llamativa contradicción que le planteaba Monongahela al presentar un universo donde todas las edades se entremezclaban, fertilizándose mutuamente unas a otras de una forma dinámica que súbitamente un día reconocí que era muy parecida al mundo colonial descrito por Benjamin Franklin en su *Autobiografía*.

Swissvale me enseñó también que madre y padre estaban en guerra uno con otro, una triste lección que aprender a los cinco años. Si las disputas estaban por encima de diferencias de cultura sin solución racional, era algo que no podía saber. Cada pareja que intenta combinar fuertes tradiciones, como mis padres, debe aceptar el reto como enorme, no para ser asumido ligeramente o abandonado fácilmente. Las voces de eternas generaciones se combinan permanentemente en la descendencia. El matrimonio es una ficción legal, pero el matrimonio en el propio hijo no. No hay forma de divorciarse dentro de las células del niño. Cuando los padres se enfrentan uno a otro, ponen al niño en guerra consigo mismo, una lucha que nunca puede ser ganada. Coloca un enemigo implacable muy adentro que no puede ser muerto ni exorcizado y de cuya venganza no hay escapatoria.

Doy gracias a Dios de que mis padres escogieran el camino de enmedio, la dialéctica eterna. Papá, el pensador progresista (aun cuando su afiliación de partido era republicana y su actitud conservadora), siempre estaba dispuesto a conceder a la oposición algunos puntos. Mamá, la archiconservadora aun cuando su voz era siempre demócrata progresista, llena de espinosos principios por los que estaba dispuesta a luchar, como Beau Geste, hasta el amargo final.

A pesar de las tensiones apenas soportables que generaba este combate incesante, su elección de dirimirlo por cincuenta años me salvó de pesares aún más ásperos. Los quiero a ambos por luchar tan duro sin abandonar. Sé que fue mejor para mi hermana y para mí de esa manera: nos dio una oportunidad de entender ambos lados de nuestra propia naturaleza, de hacer algunas conjeturas acertadas sobre los dones que poseíamos. Nos preparó para estar cómodos con nosotros mismos. Creo que *ellos* también estuvieron mejor con la guerra de cincuenta años. Mejor que si cada uno hubiera estado solo.

[Intermedio mientras el nudo en mi garganta se va]

Recuerdo a Franklin Delano Roosevelt en la radio de nuestra sala de estar del tamaño de un sello de correos anunciando Pearl Harbor, ocho días antes de mi sexto cumpleaños. Recuerdo la sensación de preocupación que abrigué durante largo tiempo acerca de noticias de la guerra del Extremo Oriente que se escuchaban en la vieja radio Philco. Pensé que los japoneses me cortarían las manos porque las noticias de la guerra decían que eso era lo que los japoneses hacían a los prisioneros.

Para mí el punto culminante de los años de Swissvale no fue la guerra o la fenomenal variedad de *wax lips*, *regaliz*, *Fleers Dubble Bubble* y otras «chuches» que parecieron desaparecer de golpe poco después de que acabara la guerra, como dinosaurios. No fue saltar desde un alto muro con una capa de *Green Hornet* ondeando por detrás, mientras caía como una piedra, lo que dejó señaladas mis rodillas para la eternidad. Ni siquiera fue Marilyn. La bisagra de todos mis años que separa lo que hubo antes de lo que siguió, fue la noche en que mi hermana y yo nos despertamos con la voz chillona de contralto de mi madre y la más suave de segundo tenor de mi padre, entremezclándose en el vestíbulo de la entrada de escaleras abajo.

Recuerdo haberme arrastrado hasta el rellano de arriba bañado en sombras para encontrar a mi hermana ya allí. Los siguientes cinco minutos fueron lo más cercano a lo que jamás llegamos emocionalmente uno a otro, la experiencia más importante que compartimos jamás. Bootie estaba amenazando con dejar a Andy si no se hacía algo importante. Estaba tan afectada que los esfuerzos por calmarla, para que los vecinos no pudieran oír, sólo avivaron las llamas. Con la retrospectiva de más de medio siglo, soy ahora capaz de deducir que estaban discutiendo sobre un aborto para lo que hubiera sido su tercer hijo, mi hermano o hermana que nunca llegaría.

Madre estaba cansada de ser pobre y no quería ser más pobre. Estaba cansada del trabajo constante cuando había crecido con criados. Estaba abrumada por la injusticia de estar confinada con niños, día sí y día también, mientras su marido se iba en coche por el mundo exterior con traje y corbata, a menudo por varios días seguidos, viviendo en hoteles, viendo cosas apasionantes. Habría insinuado (porque iba a oír la insinuación muchas veces en su matrimonio) que él se pegaba la gran vida mientras ella trabajaba como un burro.

Bootie quería un aborto, y las palabras de enfado que iban y venían discutiendo sobre lo que entonces era un delito subían por el hueco de la escalera en donde dos niños se sentaban acurrucados con incredulidad y sin comprender. Fue el final de nuestra niñez. Tenía siete años, Joan tenía nueve. Finalmente madre gritó, «¡me voy!», y salió corriendo por la puerta principal, dando un portazo tan fuerte que me dolieron los oídos y los cristales resonaron. «Si lo quieres así, voy a cerrar la puerta con llave», dijo mi padre con un rastro de humor en su voz, creo que intentando calmar el enfado de madre.

Unos segundos de silencio, y entonces oímos un golpeteo continuo en la puerta cerrada. «¡Abre la puerta!, ¡abre la puerta!, ¡abre la puerta o la echo abajo!». Un instante después su puño seguido de todo el brazo rompió los cristales de la puerta principal. Vi brillante sangre arterial por todas partes que bañaba aquella mano y aquel brazo sin cuerpo. Preferiría estar muerto a volver a ver eso. Pero mientras escribo, veo el brazo sangrante de mamá ante mis ojos.

¿Pasan esas cosas a la gente buena? Por supuesto, y mucho más a menudo de lo que reconocemos en el curso de nuestros asépticos y totalmente irrealistas rumbos de las relaciones humanas. Era el fin del mundo. Sin esperar a ver lo que venía después, volví corriendo a la cama y apreté bien la almohada sobre mis orejas. Si hubiera sabido lo que vendría después, me hubiera escondido en el sótano y puesto a rezar.

Una semana después, Swissvale se había ido para siempre. Simplemente así, sin ningún aviso, como la luz parpadeante de las luciérnagas en nuestro patio trasero largo, estrecho y lleno de maleza, cesó abruptamente a una señal secreta, una trágica señal secreta: Marilyn y Tinker, «chuches», la escuela McKelvy y el contacto con mis parientes italianos cesó durante los seis años siguientes. Con esas cosas familiares desaparecidas, se fueron también mis padres. Nunca me permití tener padres otra vez. Sin ninguna despedida nos enviaron a un internado católico de las montañas cerca de Latrobe, nos pusieron en las manos de monjas ursulinas que aceptaron el viejo camino a la sabiduría y la madurez, un camino alcanzado mediante el dolor fuerte y prolongado.

No había explicación para esta catástrofe, ninguna al menos que pudiera comprender. A mis cincuenta años madre me habló de pronto en un momento de descuido del aborto. No habló en tono de disculpa, sólo estaba en un raro momento de franqueza, alegre de descargarse al fin de ese peso de su espíritu. «No podía hacerme cargo de otro hijo», dijo. Paramos para tomar una hamburguesa y el tema cambió, pero supe que una parte del misterio de mi propio espíritu se había desbloqueado.

El internado fue un áspero y duro contraste con mi vida anterior. Nunca había hecho una cama en mi vida. Ahora estaba obligado a hacer una cada mañana, ¡y la cama era inspeccionada! Acostumbrado a la intimidad de mi propia habitación, ahora dormía en un dormitorio con otros quince chicos, algunos de los cuales lloraban muy avanzada la noche, cada noche. A veces lloraba con ellos. Poco después de la llegada, se me asignó un papel en un montaje sobre las penas del infierno, completado con puestas en escena en que nos vestíamos como llamas. Mientras el pecador sin arrepentir era atormentado por los demonios, yo saltaba aquí y allá para poner el ambiente caliente para el réprobo. Puedo oír mi propio áspero falsete dejando salir estos versos sueltos:

Know ye not the burning anguish,
Of thee-ese souls, they-er heart's dee-zire? 

No quiero atacar a las hermanas como si fuera Fellini en *Julieta de los espíritus*. Esto era completamente apropiado de acuerdo a sus puntos de vista y también tenía un cierto sentido para mí. En aquel momento, aunque formalmente católico romano, probablemente no había estado en una iglesia más de diez veces, contando el bautismo y primera comunión. Sólo dar vueltas por ahí, sin embargo, es suficiente para hacer a un chico consciente de lo bueno y de lo malo, consciente también de la naturaleza arbitraria de la justicia humana. Incluso un niño pequeño ve la corrupción recompensada y a la buena gente derrotada. Las racionalizaciones empalagosas de esto por adultos por lo demás sensibles repugnan a los niños pequeños. Las hermanas tenían una historia que daba sentido humano satisfactorio a esos problemas. A pesar de todas las cosas que odiaba de Xavier, realmente *me gustaba* ser una llama y muchos otros aspectos de la narrativa religiosa. De alguna manera parecían estar bien de una forma en que el universo muerto de Newton, Darwin o Marx nunca lo estuvieron.

Llevaba conmigo la condición de exiliado por la mañana, mediodía y noche, la pregunta nunca se iba de mi cabeza: ¿qué había hecho para ser enviado allí? Sólo una pequeña parte de mí se ponía de manifiesto realmente en clase, en el patio o en el comedor cada día, tomando residencia el resto de mi ser en el Oz perdido de Monongahela, aunque Swissvale debería haber sido lógicamente el anhelo más próximo, ya que allí era donde vivíamos cuando fui enviado fuera. Creo que echaba de menos el río verde.

Joan estaba también allí, pero estábamos en dormitorios separados. Del año que pasé en Xavier no puedo recordar haber mantenido una sola conversación con mi hermana. Como soldados dispersados en un terreno peligroso, luchábamos solos buscando algún camino propio para salir de la falta de hogar. No era de ayuda el que mi hermana fuera dos años mayor que yo. Por esa época había sido cuidadosamente adoctrinada, creo, como yo lo había sido, acerca de que cada edad va por separado. Cada uno a su propia clase. ¿Ve cómo se hace el truco?

En la Academia Xavier apenas pasaba una semana sin una paliza. Recibí palizas públicamente por mojar la cama, por pronunciar mal verbos franceses, por esconder remolacha en mi pastel de manzana (odiaba las remolachas, pero la regla de la casa era que las verduras se tenían que comer, los postres no). Algún trozo delator de remolacha donde debería haber una bronceada manzana debió haberme traicionado a un chivato de vista aguda, el *Kapo* que se llevaba los platos de postre. Fui cogido en el preciso momento en que en los altavoces del comedor sonaba con fuerza el éxito del tiempo de guerra: «Entrando con una ala y una oración; con un motor estropeado aún podemos seguir, entrando con una ala y una oración». La más dramática de todas las palizas que sufrí, sin embargo, fue la que siguió a mi detención por la policía de Latrobe.

El espíritu que visitó a mi madre cuando rompió el vidrio debió haber revivido en mí para crear el escenario para aquella paliza. Una noche, tras la comprobación de las camas, me puse en camino para ir a la casa de mi río. Estaba seguro de que mis abuelos no me rechazarían. Planeé la fuga durante semanas y no dije nada a

nadie. Tenía una docena de bolsas de cacahuets salados de la despensa, una manta fina de lana, una almohada y el balón de fútbol de cuero que me dio tío Bud cuando se marchó a la guerra.

La mayor parte de la primera noche caminé y me oculté de la carretera en las hierbas altas todo el día siguiente, comiendo cacahuets. Me escapé lleno de determinación. Llegaría a casa, lo sabía, ¡si tan sólo supiera en qué dirección estaba Monongahela! Pero a media tarde del día siguiente, cometí un error fatal. Cansado de caminar y esconderme, decidí hacer autostop como había visto una vez hacer a Clark Gable en una famosa película con Claudette Colbert. Fui recogido por dos damas de edad a quienes entretuve con la falsa historia de que me había caído de la camioneta del abuelo, donde mi perro Nappy y yo habíamos estado montados de camino de regreso a Mon City. «No se dio cuenta de que faltaba y probablemente cree que salté en cuando llegamos a casa y me fui a jugar».

No había tenido en cuenta el fatal balón de fútbol que me traicionaría. Como precaución contra el robo (así decían) las ursulinas estampaban *St. Xavier* muchas veces en cada posesión. Mi balón no había escapado al estarcido acusatorio. Mientras charlábamos como viejos camaradas sobre lo maravilloso que sería ir a Monongahela, una población salida de la leyenda, como todos estábamos de acuerdo, las amables damas me llevaron directamente a la policía de Latrobe, que me llevó directamente --sin hacer caso a mi desesperado llanto y mis promesas de incluso dejarles mi balón-- de regreso con las señoras de negro.

Toda la escuela se reunió para presenciar mi desgracia. Chicos y chicas formaron un largo pasillo a través del cual fui obligado a arrastrarme a gatas a lo largo del edificio de administración hasta donde estaba de pie la madre superiora exhortando a la multitud a evitar mi triste ejemplo. Cuando llegué delante de ella, me pegó una bofetada. Supongo que mi hermana debía estar también allí mirando. Mi hermana y yo jamás hablamos de Xavier, ni una sola vez, ni entonces ni después.

El programa intelectual en Xavier, muy influido por una universidad jesuita cercana, constituía una refutación masiva de la acuosa dieta para el cerebro de la escolarización gubernativa. Aprendí tanto en un solo año que estaba casi en el instituto antes de que tuviera que esforzarme en pensar sobre cualquier idea o procedimiento particular presentado en la escuela pública. Aprendí cómo separar material pertinente de la escoria; aprendí cuál era la diferencia entre datos primarios y secundarios y la importancia de cada uno; aprendí a evaluar a testigos separados de un hecho; aprendí cómo llegar a conclusiones de media docena de maneras y el potencial de distorsión inherente a la dinámica de cada método de razonamiento. No pretendo decir en absoluto que me convertí en un pensador profesional. Seguí siendo un chico de siete y ocho años. Pero progresé lo bastante en ese año como para estar cómodo con cuestiones de la mente y del intelecto.

A diferencia del áspero trato de nuestros cuerpos en Xavier, incluso del peor chico de allí se asumía que tenía dignidad, libre voluntad y capacidad de elegir el bien sobre el mal. La escolarización materialista, que es todo lo que la escolarización pública incluso en el mejor de los casos puede aspirar a ser, opera como si los cambios de personalidad fueran en última instancia causados externamente, mediante aplicaciones de teoría y un cuidadoso equilibrio de recompensas y castigos. La idea de que los individuos tienen libre voluntad que desbanca a cualquier programación social es odiosa al mismo concepto de escolarización obligatoria. ¿Fue el año en Xavier valioso o dañino? Si las ursulinas y los jesuitas no me hubieran obligado a ver el abismo entre inteligencia e intelecto, entre el pensamiento y el pensamiento disciplinado, ¿quién se *hubiera* hecho cargo de esa responsabilidad?

El mayor acontecimiento intelectual de mi vida me sucedió en tercer curso, antes de que fuera sacado de Xavier y devuelto de nuevo a Monongahela. De tanto en tanto un hermano jesuita del St. Vincent College cruzaba la calle para dar clase en Xavier. La llegada del jesuita a Xavier era siempre considerada todo un acontecimiento, aun cuando había tensión constante entre las hermanas ursulinas y los jesuitas. Una lección que recibí de manos del hermano visitante alteró mi conciencia para siempre. Según los niveles contemporáneos, la clase podría parecer imposiblemente adelantada conceptualmente para un tercer curso, pero si usted tiene en cuenta la guerra global que exigía considerable atención en aquel momento, entonces el hecho de que el hermano Michael viniera a discutir las causas de la Primera Guerra Mundial como un preludio a su continuación en la Segunda Guerra Mundial no es tan inverosímil. Tras una breve charla

sobre cada contendiente y sus características culturales e históricas, se escribió un resumen de las causas que indujeron el conflicto en la pizarra.

--¿Quién es voluntario para mirar al fondo del aula y decirnos las causas de la Primera Guerra Mundial?

--Yo, hermano Michael-- dije. Y las dije.

--¿Por qué ha dicho lo que ha dicho?

--Porque eso es lo que usted escribió.

--¿Da por correcta mi explicación?

--Sí, señor.-- Esperaba que seguiría pronto un cumplido, igual que con nuestra profesora habitual.

--Entonces debe ser un necio, señor Gatto. Le he mentado. Esas no son las causas en absoluto.-- Fue como ser aplastado por una apisonadora. Tenía la sensación de ser golpeado y de perder el poder de hablar. Nada remotamente similar me había pasado antes.

--Escuche cuidadosamente, señor Gatto, y le mostraré las verdaderas causas de la guerra que los hombres de mal carácter intentan ocultar,-- y diciendo eso rápidamente borró la pizarra y rápidamente apareció otra lista de razones. A medida que cada una era escrita, seguía una corta y clara explicación en un académico tono de voz.

--¿Ve usted ahora, señor Gatto, por qué debe ser cuidadoso cuando acepta la explicación de otro? ¿No tienen mucho más sentido esas nuevas razones?

--Sí, señor.

--¿Y podría ahora volverse hacia el fondo del aula y repetir lo que acaba de aprender?

--Podría, señor.-- Y sabía que podía porque tenía una buena memoria, pero nunca me dio la oportunidad.

--¿Por qué es usted tan crédulo? ¿Por qué cree mis mentiras? ¿Es porque llevo vestidos que asocia con hombres de Dios? Me desespera que sea tan fácil de engañar. ¿Qué le pasaría si deja que otros piensen por usted?

Ya ve, había cambiado como un gran mago aquella banal lección escolar que habríamos olvidado a la mañana siguiente en un formidable reto al completo contenido de nuestras mentes particulares, planteando la importante cuestión: ¿a quién podemos creer? A los ocho años de edad, mientras los niños de la escuela pública estaban leyendo historias sobre animales que hablan, nosotros habíamos sido acompañados hasta el frágil fundamento sobre el que descansa la vanidad autoritaria y se nos había pedido que lo inspeccionáramos.

«Hay muchas razones para mentir a los niños --dijo el jesuita--, y parecen ser buenas razones para los hombres de más edad. Alguna verdad la sabrán por intuición divina --nos dijo--, pero para el resto deberán aprender qué pruebas aplicar. Incluso entonces sean cautos. No es difícil engañar a la inteligencia humana.»

Más tarde le dije a la monja encargada de mi dormitorio lo que había pasado porque mi cabeza daba vueltas y necesitaba una segunda opinión de alguien mayor. «¡Jesuitas!», dijo bruscamente, sacudiendo su cabeza, pero no dijo más.

Ahora que Xavier está reducido a una señal histórica en la carretera 30 cerca de Latrobe, vuelvo allá en la imaginación intentando determinar qué parte del pánico que sentí allí fue causada por la escuela misma, qué parte por los efectos colaterales del matrimonio agitado de mis padres, qué parte por el trauma posterior al

exilio. Al luchar con esto, una cosa se hace clara: aquellas monjas fueron las únicas personas que jamás intentaron hacerme pensar seriamente sobre cuestiones de religión. Si no hubiera sido por Xavier, podría haber pasado mis años como una especie de librepensador por defecto, vagamente consciente de que un abrumador porcentaje de toda la raza humana hacía y decía cosas sobre Dios que no podía descifrar. ¿Cómo puedo reconciliar que el peor año de mi vida dejó tras él una dimensión que si la hubiera dejado pasar hubiera sido ciertamente más pobre?

Un día se acabó. La noche antes de que sucediera, la madre superiora me dijo que hiciera las maletas, que me iría a la mañana siguiente. Fuerte, callado y severo apareció Pappy a la mañana siguiente, echó mi bolsa en el coche y me condujo de vuelta a Monongahela. Se había acabado, simplemente así.

Volví a casa como si nunca hubiera salido, aunque ahora era un hogar sin padre. Mamá estaba esperando, amable y sonriente como la última vez que la había visto. Estábamos instalados, los tres, en una doble cama en una habitación trasera sobre la imprenta. Se llegaba a nuestra habitación a través de la cocina y había otra puerta que se abría a un tejado de cartón alquitranado, desde el que en noches clara se podía ver las estrellas y olfatear el río verde. Era el día más feliz de mi vida.

Nadie me dijo dónde estaba mi padre y nunca pregunté. Esta indiferencia no era completamente generada por el enojo, sino por un claro sentido de que el tiempo pasaba rápidamente mientras aún era ignorante de importantes lecciones que tenía que aprender.

9 Principios

Cinco días por semana el pueblo echaba a sus niños por la mañana para que subieran la colina a Waverly o bajaran hasta las afueras hacia el instituto. No había autobús escolar. Waverly se había quedado a medio camino entre la tradición de la escuela de aula única, de transferir la responsabilidad a los niños -- peleábamos por llenar los tinteros, por limpiar los plumines de las estilográficas, barrer el suelo, servir en el comedor, limpiar los borradores, ayudar a nuestros compañeros más lentos en aritmética y lectura-- y los procedimientos y currículum especializados de la era corporativa de la escolarización que lentamente comenzaba. Aunque este último estilo había sido vendido como el más «socialmente eficiente» nunca habido desde 1905, las realidades de la vida de pueblo eran tales que nada se consideraba aceptable en Waverly que antes no se considerara aceptable por los padres y los mayores del pueblo.

La escuela era algo que se tomaba como una medicina. Uno iba porque su madre había ido, así como su abuela. Se suponía que era bueno para uno. Nadie creía que fuera tan decisivo. Mirando atrás, podría estar de acuerdo en que este ejercicio diario con vecinos de repente transformados en gramáticos, historiadores y matemáticos bien podría haber sido, como decía mamá, «bueno para mí». Algo es cierto, a esos especialistas a tiempo parcial les preocupaba mucho la opinión de mamá de lo que estaban haciendo, igual que ella se preocupaba sobre la de ellos respecto a su actuación como madre.

Los maestros que recuerdo son pocos, pero dignos de mención: Peg Hill, que me hablaba exactamente del modo que lo hacía con el director, me conquistó por tratarme como un igual; la señorita Wible, que me enseñó a cantar y memorizar letras de canciones tan ferozmente que mi vocabulario y repertorio dramático creció geoméricamente (aun cuando cuchicheábamos unos con otros acerca de que estaba leyendo «libros de amor» en su mesa mientras copiábamos las palabras del día); la vieja señorita McCullough, que tocaba *American Patrol* cada día para toda la escuela durante todo un año escolar en un fonógrafo *accionado a mano*: «You must be vigilant, you must be diligent, American Patrol!». Su cara inexpresiva y actitud brutalmente austera sofocaban cualquier inclinación a la sátira. Si tenemos que tener maestros, que algunos de ellos sean este tipo de maestro.

En Waverly aprendí sobre principios cuando la señorita Hill leyó algo de la *Decadencia y caída del Imperio Romano* de Gibbon. Leyó sobre la muerte valerosa de la esclava Blandina, una adolescente convertida al cristianismo a la que se le ofreció su vida por repudiar su fe y una muerte cruel si se negaba. Se negó. Aprendí que toda la habilidad de *management* del más poderoso imperio de la historia no podía aplastar los principios de una esclava adolescente.

Los principios eran una parte importante de cada asignatura en Waverly. En tiempos posteriores, las escuelas sustituyeron los principios con una forma avanzada de pragmatismo llamado «ética situacional», en que los principios se mostraban variables de acuerdo a las demandas del momento. Durante los 70, obligar a este estudio a los niños llegó a ser una parte importante de la religión escolar. La gente con principios flexibles se reserva el derecho a traicionar sus pactos. Es así de simple. La miseria de la vida moderna puede ser dibujada en la frecuencia creciente de las personas que ejercen el derecho a traicionarse unas a otras, sean socios de negocios, amigos, o incluso familia. A los pragmáticos les gusta tener sus opciones abiertas. Cuando uno vive según principios, sea cual sea la ambigüedad semántica en que le envuelvan, hay claros límites a lo que será permitido, incluso cuando no hay nadie mirando.

10 Frances *Bootie* Zimmer

Frances *Bootie* Zimmer nació el día de Halloween de 1911 en el Hospital General de Monongahela, tres años antes de que la nación tuviera un impuesto sobre la renta o un Banco de Reserva Federal, en los primeros momentos de florecimiento de la pedagogía científica realizados en la práctica. Era cinco años más joven que papá, dos pulgadas más alta, nacida en una nación con patrón oro, donde la ciudadanía común llevaba metal precioso en sus bolsillos como dinero.

Tenía tres años cuando comenzó la Primera Guerra Mundial, seis cuando los disturbios del plan Gary golpearon las escuelas de Nueva York. En los años de la posguerra, su padre, hijo de un inmigrante alemán del Palatinado, se hizo rico trabajando las veinticuatro horas como propietario de una imprenta y a veces inversor en películas, ferias, periódicos y bienes inmuebles. Sus nietos, Moss y Taylor, mis brillantes primos, aún están en el negocio de la imprenta en Bethel Park, cerca de Pittsburgh, cien años después.

Bootie terminó la secundaria en el instituto de Monongahela, donde era *cheerleader*, en 1929, pocos meses antes de la quiebra de los mercados. Además de perder dinero, alguna otra gran catástrofe debió de haber sucedido entonces a los Zimmer, pero sólo he sido capaz de desenterrar unos pocos fragmentos de su naturaleza. Sea cual sea su completa dimensión, incluyó el súbito desahucio de la abuela Moss de su casa, el encarcelamiento del bisabuelo Frederick en una lejana institución para gente mayor, la huida de la bisabuela Isabella a Detroit a los sesenta y nueve años, en una época en que Detroit y la Luna estaban igual de lejos, y la ruptura de los lazos entre mi abuelo y sus hermanos hasta el extremo de que aunque vivían codo con codo con nosotros en la diminuta ciudad, ni yo era consciente de su existencia ni ellos dijeron hola una vez. *¡Ach!*

En la gran dispersión, Bud fue a Chicago sin ningún centavo y sin acabar el instituto; mamá también salió corriendo de forma espectacular, diciendo a su mejor amiga mientras subía al tren para Pittsburgh que agitaría el pañuelo en la ventana si tenía la intención de volver. No lo agitó. Y aunque volvió, se escondió en lo sucesivo, sin hablar con ninguna de sus amistades de infancia nunca más. Descubrí todo esto cuando puse un anuncio en el diario local tras la muerte de Bootie, en que pedía hablar con cualquiera que la hubiera conocido de muchacha.

Mamá era delgada y huesuda, con grandes ojos azules y cabellos que se volvieron blancos a los treinta, igual como los míos. Vivió al filo de la navaja entre una necesidad de evitar la vergüenza y una casi igualmente desesperada necesidad de encontrar una forma de expresar sus considerables talentos, un objetivo que una valoración convencional diría que la esquivó para siempre. Sin embargo todo lo que tocaba su mano estaba marcado por una energía electrizante. Nuestros árboles de Navidad eran una forma de arte. Nuestra casa estaba más limpia y pulcra que la sala de operaciones de un hospital. La belleza y el buen gusto fluían de las puntas de sus dedos. Pero la vergüenza, ante la que ella preferiría haber muerto a reconocer, siempre la derrotó al fin y provocaba su melancolía cuando pensaba que nadie estaba mirando.

Creo que mamá intentó imponer su bravo espíritu en papá y vivir a través de él. Cuando esto fracasó, depositó sus esperanzas en mí. Creo que esto causó la grieta original en el matrimonio. Comparado con los alemanes manejables que conocía mejor, papá debe de haber supuesto una frustración de por vida. Y aunque no pasamos hambre ni nos faltó techo, la ausencia de dinero extra representó para ella la evidencia decisiva de la condenación, del exilio permanente del país de las hadas de su juventud.

Y sin embargo la exquisita ironía me atormenta como una furia: nunca he conocido a nadie capaz de hacer tal magia de la nada. Cuando, para su gran sorpresa, recibió una considerable cantidad de dinero tras la muerte de papá, como un deseo de Midas, este dinero no le ofreció nada que realmente necesitara. Tampoco fue capaz de gastar nada de él para comprar lo que deseaba su corazón, una posibilidad para su talento o algo de dignidad.

En 1932 Frances Zimmer se fue sola en su espantosa aventura, emparentando con una magnífica familia italiana que se había destacado de la masa de inmigrantes cuando el patriarca estaba vivo, sólo para volver a caer en picado en ella tras su muerte. Se casó completamente sola, sin un padre o una madre que la acompañara al altar.

Giovanni Gatto, mi abuelo, había sido un culto *publicista* en Italia, un insólito italiano *presbiteriano* que hizo perder la cabeza a una condesa de Calabria con la que se fugó, lo que resultó en el desheredamiento de ella. Juntos, Giovanni y Lucrezia llegaron a América con sus niños pequeños y establecieron su hogar en Pittsburgh.

Giovanni es otro fantasma familiar que tuve que trabajar para descubrir. Tras un breve tiempo en esta nación, fue contratado (personalmente) por Andrew Mellon para ser administrador del departamento de cambio del Banco Mellon. Era un hombre para quien los restaurantes reservaban un cubo personalizado de champán, un hombre que encargaba esculturas de piedra para su jardín. El abuelo Gatto era también jefe de los masones de Pittsburgh, el Gran Venerable. Un viejo recorte de prensa informaba de su muerte en treinta y cinco pulgadas con tres titulares y una solemne foto. El obituario lo llamaba «líder de la colonia italiana de Pittsburgh» y continuaba: «cincuenta y ocho coches, cada uno de los cuales llevaba ocho personas, fueron necesarios para llevar a los amigos del finado al cementerio y de vuelta a casa».

Su muerte produjo una conmoción para los vivos. Nada de los bienes sobrevivió a Giovanni. Sólo una apresurada venta de la casa por mucho menos de su valor mantuvo a la familia fuera de la pobreza inmediata. Los hijos lucharon frenéticamente por encontrar un punto de apoyo en el mundo laboral y con una aceptación estoica de las reducidas circunstancias consiguieron mantener junta la familia y sostener a Lucrezia, que hablaba poco el inglés. Fue un aunamiento de esfuerzos que los Zimmer no habían sido capaces de llevar a cabo.

Diez años después, mamá fue atraída a la órbita de esta familia, mientras ella se mantenía muy apegada a sus secretos y papá hacía lo mismo con los suyos. Lo que la fusión debía habernos conferido a mi hermana y a mí era un llamativo grupo de individuos característicos: Laura, de gran corazón, la elegante Josephine, la ingeniosa y cáustica Virginia, el caprichoso Achilles (conocido como Kelly). Estaba también Nick, el humanista; Frank, el intelectual; y Lucrezia, la condesa. Pero en vez de eso, nuestros traumas privados nos mantuvieron tan fuertemente separados como la misma fuerza que nos dividió a mi hermana y a mí.

Mamá encontró formas sutiles de desanimar la fraternización con los sociables Gatto y papá finalmente captó la indirecta. Hasta que no hube crecido y entrado bien en la mediana edad, los Gatto fueron un completo enigma para mí: fui separado estrictamente de los primos de esa familia. Cuando ocasionalmente fui llevado a visitar a Frank, a Laura o a Josephine, o todos juntos, éramos formales unos con otros, al estilo del Viejo Mundo. Cada uno me brindaba cortesía, con todas esas pequeñas florituras de etiqueta que daban significado a los mejores encuentros de los niños con los mayores, una cualidad antes común y ahora rara que se trasladó naturalmente a mi enseñanza en la escuela.

11 Merodeando por Monongahela

Estamos ahora de nuevo en Monongahela, una población de fuertes principios, incluso si algunos son absurdos o totalmente equivocados. Aquí el pragmatismo es un tema secundario, desdeñado por todos a menos que se quede en su sitio; una rareza agridulce, porque el sentido práctico es la *lingua franca* del pueblo. El fenómeno del desdén abierto hacia las clases inferiores no se ve en mi valle, nunca en el grado que experimenté posteriormente en Ithaca, Cambridge y Manhattan. Los oprimidos no son lo bastante dóciles en Monongahela para que cualquiera los insulte abiertamente. Así lo descubrieron los detectives de

Pinkerton cuando fueron a hacer el trabajo sucio de Carnegie en Homestead durante la huelga del acero de 1893. Sólo hay un restaurante propiamente en el pueblo, Peters. Es un lugar donde el grupo del club de campo bebe café junto a los empleados de la tienda de vulcanizado de neumáticos del otro lado de la calle.

Varias noches a la semana, mucho más tarde del anochecer, cuando las luces de las casas brillaban, mamá nos reunía a mi hermana y a mí para unos largos paseos silenciosos que subían por la colina de la Segunda Calle hasta la misma cima y a continuación por las calles en la línea de la cresta paralela al río. De estas excursiones y de los paseos por la mañana a la colina del río aprendía a escuchar a mis sentidos y a ver aquel pueblo como un criatura en sí misma, en vez de como un trasfondo para mi actividad. Podíamos pasear de esa manera durante horas, susurrando unos a otros, mirando por las ventanas, y mientras caminábamos, Bootie daba un flujo sólo parcialmente inteligible de saber biográfico acerca de las familias que había dentro. Me doy cuenta ahora de que ella debía de estar hablando consigo misma. Era como tener un Boswell privado para el Dr. Johnson de la sociedad del pueblo. Cuando ella tenía algo de dinero, lo que era de vez en cuando, comprábamos dulces en la pequeña tienda de comestibles de lo alto de la colina y los compartíamos, a veces dos barras de caramelo para los tres, o en tiempos boyantes toda una barra para cada uno, y en las semanas siguientes a Navidad, cuando había dinero extra, dos cada uno. En las noches de dos barras la atmósfera parecía tan llena de perfume de chocolate que apenas podía dormir.

Cuando mi abuelo era muchacho en Monongahela vio cómo John Blythe, un operador de máquina cepilladora, reconstruyó grandes secciones del pueblo en estilo italiano. Blythe no tenía ningún título y la religión de la licencia profesional aún estaba en su infancia, por tanto simplemente lo hizo sin pedir permiso a nadie. Partes completas del pueblo son ahora hermosas más allá de cualquier derecho razonable a serlo porque nadie lo detuvo. Si ve una dovela sobre la moldura de una ventana, es probablemente una de John.

Cuando mi abuelo era un muchacho en Monongahela se solía sentar en Mounds Park, un lugar de antiguos túmulos funerarios que dejó allí el pueblo adena hace tres mil años. En 1886, el Smithsonian robó esas tumbas y llevó el contenido a Washington, donde aún están en cajas. Para compensar a la ciudad, el gobierno construyó un campo de béisbol donde habían estado los túmulos. Cuando mi abuelo era muchacho, la escuela era voluntaria. Algunos iban, pero la mayoría no por mucho tiempo. Era una elección de libre voluntad basada en lo que uno valoraba, no en la presión del gobierno para estabilizar las clases sociales.

12 La universidad de Zimmer y Hegel

Los estudios más importantes a los que jamás me dediqué no tuvieron lugar ni en Cornell ni en Columbia, sino en el sótano sin ventanas de la Zimmer Printing Company, a un bloque y medio de las vías del ferrocarril que iban paralelas al Monongahela. Algunas de mis más importantes lecciones se desarrollaron cerca del misterioso río verde oscuro, con su gruesa capa de hielo cerca de las orillas en invierno, sus libélulas iridiscentes en verano y sus siempre impresionantes barcos de paletas que batían el agua arriba y abajo, ¡BAM!, ¡BAM!, ¡BAM!, de camino a puertos desconocidos. Para mí, el río no tenía principio ni fin.

Antes de que fuera a Alemania a vapulear a los nazis, mi guerrero tío Bud trabajó en un barco fluvial que bajaba el Mississippi hasta Nueva Orleans, no sé decir con qué misión, y después en otros barcos que subían y bajaban ríos locales más pequeños. Cuando yo tenía cinco años, me tiró una vez una naranja desde la cocina de un barco cuando pasaba a través de una esclusa. Un buen brazo de central de béisbol envió aquella naranja doscientos pies fuera de la trinchera acuática directamente a mis manos. Ni siquiera tuve que moverme.

En el sótano de la imprenta, el padre de Bud («el general», como Moss lo llamaba a sus espaldas) metía y sacaba sus fuertes manos de una prensa. Esas prensas ya no están, pero las manos de mi abuelo nunca se irán. Siguen en mis hombros mientras escribo esto. Me sentaba en los peldaños que conducían a su mundo subterráneo, mirando atentamente hora tras hora mientras esas ásperas manos llenaban de hojas de papel las mandíbulas de la prensa impulsada a vapor. Hacía ¡BAM!, (llenado), ¡BAM!, (llenado), ¡BAM!, (llenado) como los barcos fluviales y poco a poco el trabajo se apilaba sobre la mesa de al lado de la prensa.

Era una aula sin timbres ni exámenes. Nunca me aburrí, nunca estuve fuera de lugar. En la escuela era expulsado de clase frecuentemente por alborotador, pero Pappy no hubiera tolerado las tonterías. Ni lo más mínimo. Era todo propósito. Nunca vi a un hombre concentrarse como lo hacía, tanto como fuera necesario, en cualquier cosa que lo requiriera. Transferí inconscientemente ese modelo a mi forma de enseñar. Mientras mis colegas estaban dominados por horas de inicio, horarios de timbres, hora de comer, anuncios de altavoz y despido, yo ignoraba esas interrupciones. Estaba dominado por el trabajo que tenía que hacerse, chico a chico, hasta que se acababa, costara lo que costara, chico a chico.

Ni béisbol, ni fútbol, ni pesca, ni ir de compras, ni ninguna aventura romántica podrían haber igualado posiblemente la fascinación que sentía viendo a aquel fuerte anciano en su severo y viejo pueblo hacer funcionar su prensa alimentada a mano en un sótano iluminando con una bombilla desnuda, sin ningún supervisor que le dijera qué hacer o qué pensar de ello. Sabía cómo diseñar y hacer la composición, colocar los tipos, comprar papel, entintar las prensas y repararlas, limpiar, negociar con clientes, poner precio a los trabajos y mantener todo el conjunto funcionando. ¿Cómo aprendió esto sin escuela? Harry Taylor Zimmer, senior. Lo quería. Aún lo sigo queriendo.

Trabajaba de forma tan natural como respiraba, un héroe perfecto para mí: me pregunto si entendía eso. De algún modo secreto fue Pappy quien mantuvo unida nuestra familia, a pesar de su posición como paria para su mujer y sus hermanos enemistados, a pesar de su ambivalente relación de pocas palabras con su hija e hijo, nieta y nieto, y con su hermano restante, Will, el único que aún le hablaba y trabajaba con él en las prensas. Digo «hablaba» cuando lo mejor que puedo atestiguar personalmente es sólo la asociación. Trabajaban codo a codo, pero realmente nunca oí una sola conversación entre ellos. Will nunca entró en nuestro apartamento de encima de la tienda. Dormía en la mesa de la prensa en el sótano. Sin embargo Pappy mantenía la fe de la familia. Sabía su deber. Cuando Bud trajo de la guerra a casa a su elegante esposa, ella se sentaba en la habitación de Pappy hablando con él una hora tras otra, los dos resoplando y riendo gruesamente como ladrones. Había perdido la llave de la conversación sólo con su propio linaje.

Hoy me doy cuenta de que si Pappy no hubiera podido contar consigo mismo, hubiera estado fuera del negocio y el resto de nosotros en la casa de caridad. Si no hubiera tenido autoestima se hubiera vuelto loco, solo con esos ritmos de *heavy metal* en la eterna penumbra del sótano de la imprenta. Cuando lo miraba nunca decía una palabra, no lanzaba una mirada en mi dirección. Tenía que proporcionarme mi propio incentivo, era bienvenido para quedarme o irme, y sin embargo yo sentía que apreciaba mi presencia. Quizás entendía cómo lo quería. A veces, cuando el trabajo estaba terminado, me hablaba un poco de política que no entendía.

En la tradición artesanal, los impresores eran hombres independientes, incluso peligrosos. Ben Franklin fue un impresor, igual que mi abuelo alemán, él mismo preocupado a veces con cosas alemanas. El mismo tipo móvil es alemán. Pappy era un serio discípulo del filósofo alemán Hegel. Oía el nombre de Hegel en sus conversaciones con la mujer de Bud, Helen. Posteriormente en su vida comenzó a hablar de nuevo con mi padre. Y a veces incluso conmigo en la mitad de mi adolescencia. También recuerdo referencias a Hegel de esa época.

Hegel era un filósofo residente en la Universidad de Berlín durante los años en que Prusia se comprometía a sí misma con la escolarización obligatoria. No es inverosímil ver a Hegel como el pensador más influyente de la historia moderna. Prácticamente todo el mundo que ha dejado huella política en los dos últimos siglos, gente de escuela incluida, ha sido hegeliano o antihegeliano. Incluso hoy, mucha gente erudita no tiene idea de lo importante que es Hegel para las deliberaciones de los hombres importantes cuando debaten nuestro futuro común.

Hegel era importante allí donde la cuestión fuera el control social estricto. Los Estados ambiciosos no podían dejar escapar ni a un niño solo, decía Hegel. Hegel creía que nada sucedía por accidente: pensaba que la historia se dirigía a alguna parte y que esa dirección podía ser controlada. «Hombres como dioses» era el tema de Hegel antes de que fuera el de H. G. Wells. Hegel creía que cuando rugía el cañón de la batalla, era Dios que hablaba consigo mismo, desarrollando su propia naturaleza dialécticamente. Es un concepto formidable. No es extraño que interesara a hombres que no trabajaban, como el señor Morgan, el señor

Rockefeller o el señor Carnegie, pero que sin embargo aún desdeñaban el lujo fácil. Llamó la atención de un impresor, y también de un muchacho.

Cuando comencé a enseñar, me tomé a pecho las lecciones de Monongahela y de mis dos familias. Cuanto más duro batallaba para comprenderme a mí mismo, mejor suerte tuve con los hijos de otras personas. Una persona tiene que conocer dónde están enterrados sus muertos y cuál es su deber antes de que se pueda confiar en ella. Todo lo que tenía que enseñar a los niños está encerrado en las palabras que acaba de leer, como lo está la génesis de mi crítica a la escolarización obligatoria.

Capítulo 11 El momento decisivo

La tesis que me atrevo a presentarles es esta: que durante los pasados cuarenta o cincuenta años los responsables de la educación han eliminado progresivamente del currículum de las asignaturas la cultura occidental que produjo el moderno Estado democrático; que las escuelas y universidades, por tanto, han estado enviando al mundo hombres que ya no entienden el principio creativo de la sociedad en la que tienen que vivir; que privados de su tradición cultural, los hombres occidentales educados recientemente ya no poseen en la forma y sustancia de sus mentes, espíritus e ideas, las premisas, la razón fundamental, la lógica, el método y los valores de la sabiduría depositada que son el carácter peculiar del desarrollo de la civilización occidental; que la educación imperante está destinada, si continúa, a destruir la civilización occidental y de hecho está destruyéndola.

Me doy cuenta bastante bien de que esta tesis constituye una acusación radical a la educación moderna. Pero creo que la acusación está justificada y que existe un caso patente para emprender esta acusación.

WALTER LIPPMANN, discurso ante la Asociación para el Avance de la Ciencia, 29 de diciembre de 1940.

1 La lucha por la homogeneidad

EN 1882, un escritor del *Atlantic Monthly* predijo una próxima lucha por el mantenimiento del orden social norteamericano. Los inmigrantes europeos estaban polarizando el país, afectando la «homogeneidad sobre la que debe descansar el gobierno libre». La idea de una homogeneidad necesaria aseguró que todos los caminos a partir de los años 80 del siglo XIX condujeran a la ortodoxia a escala nacional. Tenía que existir una vía oficial norteamericana, con su lecho construido a base de manuales de policía y textos de formación de profesores. Los ciudadanos serían ahora *clasificados* con arreglo a un criterio oficial, hasta el punto más alto, «100 por 100 norteamericano».

En los treinta años de 1890 a 1920, la idea original de Norteamérica como una asociación cosmopolita de pueblos, cada uno con su propia integridad, dio paso a urgentes llamamientos por la unidad nacional. Incluso antes de que la Primera Guerra Mundial añadiera su propia estridente histeria al proyecto nacional de imposición de orden, nuevas agencias sociales clamaban bien alto en cada frente, emprendiendo agresivamente la batalla de la americanización de millones de desconcertados inmigrantes y de sus hijos.

El movimiento de «control de nacimientos» manejado por la élite, que culminó cien años después en la legalización del aborto, se hizo visible y activo durante este período, publicando anualmente millones de artículos dirigidos a controlar los instintos de procreación de las clases bajas, una prioridad urgente en la agenda elitista nacional. Malthus, Darwin, Galton y Pearson se convirtieron en santos laicos en las escuelas científicas Lawrence y Sheffield de Harvard y Yale. El juez Ben Lindsey del Tribunal de Menores de Denver, al promocionar el fácil acceso a la pornografía como forma indirecta de esterilización para hombres de las clases inferiores, fue otra pieza del mismo mosaico, como lo fue la adopción institucional. El movimiento de paternidad planificada, en nuestra época engrosado hasta el nivel corporativo de los mil


millones de dólares, fue una cara de la moneda cuyo anverso era el aborto en auge, el control de nacimientos y las industrias de adopción. En esos años cruciales, una súbita profusión de actos de autorización cerró el empleo en un amplio rango de trabajo lucrativo, racionando el derecho a practicar oficios, igual como lo habían hecho los reyes y reinas de Inglaterra. El trabajo fue distribuido a grupos e individuos favorecidos deseosos de satisfacer a las comisiones de filtrado que reunían cualificaciones a menudo no relacionadas con el trabajo real. La autorización se convirtió de repente en un factor importante en la vida económica, igual como lo había sido en la monarquía inglesa. Este movimiento de profesionalización dotó a las universidades e institutos favorecidos, editores de libros de texto, agencias de examinación, fabricantes de ropa y otros aliados de sinecuras de hecho.

Las escuelas profesionales --incluso para conductores de autobús y detectives-- impusieron la disciplina del escarmiento con elaborados procedimientos formales, caros y que requerían mucho tiempo de «formación», en lo que una vez habían sido áreas de diseño de carrera relativamente libre. Y la medicina, ley, arquitectura, ingeniería, farmacología --las licencias de trabajo de primera categoría-- fueron de repente rigurosamente monitorizadas, racionadas por la fortuna política. Los inmigrantes fueron a menudo excluidos de poder cumplir con estas exigencias de cualificación, y muchos inmigrantes de clase media con un fructífero historial de práctica profesional en Europa fueron sumidos en la destitución, con sus familias desintegrándose bajo las tensiones artificiales. Otros, como mi propia familia, intentaron abandonar su cultura de origen en lo posible, en una reacción al peligro del tipo «estar de acuerdo con lo que haga la mayoría».

Una de las cosas más difíciles de comprender para cualquier lector actual acerca de esta época era el descaro de la imposición. El *management* científico estaba entonces en su fase pública más entusiasta, de celo ferviente, locamente engreído. El Estado estaba bajo control efectivo de un número relativamente pequeño de poderosas familias liberadas por la religión darwiniana de la obligación ética a una agenda democrática nacional, o incluso a su familiar antítesis republicana-libertaria. Sin embargo, esos adversarios integraron las contradicciones de base de nuestro una vez revolucionario orden público, y sin la eterna discusión que provocaban no quedó ninguna Norteamérica reconocible.

2 Llega la eugenesia

Entre 1890 y 1920, el porcentaje de nuestra población etiquetada como *deficiente mental* y condenada a confinamiento institucional se duplicó con creces. La por mucho tiempo considerada forma higiénica de control social formulada por el pensador social alemán del siglo XVIII Johann Frank, «completa vigilancia médica», se lanzó contundentemente. Pocas intimidaciones son más efectivas que la amenaza de una estancia en un manicomio. ¿Se duplicó realmente la población de locos en esas tres décadas? La respuesta dada por un contemporáneo era oscuramente darwiniana: «El matrimonio de estos inferiores es una verdadera fábrica de degenerados». Ya no podía estar por más tiempo sin restricción.

La Liga Americana de Control de Natalidad  no dejó ninguna duda sobre sus planes. *Su postura, tal como la expresa el psicólogo de Yale Arnold L. Gesell, era que «la sociedad no necesita esperar a la perfección de la ciencia en pañales de la eugenesia antes de avanzar por una ruta que prevendrá la renovación del protoplasma defectuoso que contamina la corriente de la vida».* *The Family and the Nation* de Gesell, un concienzudo producto del nuevo espíritu de los tiempos, abogaba por la *violencia eugenésica* al tratar con inferiores. De acuerdo con Gesell, «debemos hacerlo igual que como con los débiles mentales, organizar la extinción de la tribu». (cursivas añadidas)

Esto era una promesa muy diferente de vida norteamericana, un compromiso del Valle de Connecticut al estilo de Yale. Sin embargo, los directores de la Liga de Control de Natalidad fueron aclamados como héroes en todas las asambleas progresistas. Con este impulso, el calvinismo a la antigua transformó sus elementos teológicos en verdad científica, respaldada matemáticamente por la nueva disciplina galtoniana de la estadística. Yale fue el centro de mando más importante para el resurgimiento de la antigua religión puritana, ahora completamente disfrazada tras el lenguaje de la metodología de investigación.

El movimiento de eugenesia iniciado por Galton en Inglaterra fue extendido enérgicamente a los Estados Unidos por sus seguidores. Además de destruir razas inferiores (como eran llamadas rutinariamente) mediante aborto, esterilización, adopción, celibato, separaciones en familias con dos empleos, bajos niveles de salarios para embotar el entusiasmo por la vida y, por encima de todo, escolarización para nublar la mente y degradar el carácter, se discutieron clínicamente otros métodos en revistas, incluyendo la falta de hijos que podía ser inducida mediante el acceso fácil a la pornografía. ✓ Al mismo tiempo que los considerados inferiores tenían que ser transformados en eunucos, los galtonianos defendían la noción de producir una superraza.

El humanista Scott Nearing escribió su obra maestra, *The Super Race: An American Problem*, en 1912, precisamente cuando el impulso para destruir un currículum académico en las escuelas públicas estaba alcanzando su primer *crescendo*. Con *problema*, Nearing no se refería a un dilema moral. Más bien, estaba simplemente exponiendo que sólo los Estados Unidos tenían los procedimientos para enfrentarse al reto de ingeniería planteado en la creación de superhombres a partir de material genético sin refinar.

3 El señor Hitler lee al señor Ford

Las teorías «visionarias» que pronto serían impuestas en Norteamérica desmienten nuestro mito del *melting pot* como cierto tipo de fuerza sociológica espontánea. Los dos grandes períodos de inmigración (de 1848 a 1860 y de 1871 a 1914) plantearon una amenaza al curso de la evolución nacional que estaba en marcha. La experiencia única norteamericana de crear una cultura del Nuevo Mundo estaba todavía muy verde, era un fenómeno histórico demasiado reciente para tolerar la sofisticada competencia del pluralismo. Una sociedad cosmopolita como la de la Inglaterra romana del siglo V era algo imposible de aceptar por Norteamérica sin que su crecimiento quedara dañado.

Las posibilidades inherentes en una sociedad de tipo bazar estaban entusiasmando y a la vez provocando la ansiedad de los norteamericanos, al igual que la de Horace Mann. Sin embargo, bajo una máscara sofisticada y un barniz de urbanidad cosmopolita, ciertas facciones buscaron la liberación de su incómoda ambivalencia. Sólo había una solución realista para la variabilidad humana, la solución de la Orden de la Bandera Tachonada de Estrellas (popularmente llamada *partido Know-Nothing*): «Tienes que ser como nosotros». Los que se rindieron a tal presión, como hicieron muchos de los recién llegados, acabaron al final peor que los que se aislaron en guetos. ✓

Algunas páginas antes me refería al descaro de nuestros nuevos planes sociales, un sentido de vulgar prepotencia que el lector nota que irradia desde varios templos de reforma. De algún modo disparatado la ambientación del período lleva el sabor de su arrogancia. Nos prepara para entender el futuro, esa época en que vivimos ahora, nuestra propia era en que *cocina casera* significa *producto* alimenticio comercial pasado por el microondas, en que toda una nación se sienta cada tarde a ver entretenimiento comercial, escucha las mismas noticias elaboradas, lleva los mismos vestidos, toma su camino a partir de las mismas señales de tráfico, cree los mismos pensamientos inculcados por los medios de comunicación y relega a sus hijos y mayores al mismo cuidado científico de extraños en escuelas y «casas de reposo».

Un indicador de la época: en 1920, la Henry Ford Publishing Company distribuyó 2 millones de ejemplares gratuitos de su reciente *best seller* a todas las bibliotecas y a todas las escuelas de la nación. El libro: *The International Jew: World's Foremost Problem [El judío internacional: el principal problema del mundo]*. Adolf Hitler era todavía un pobre héroe de guerra, que vivía en Munich con Ernst Hanfstaengl, el medio norteamericano licenciado en Harvard cuya madre era de la legendaria familia Sedgwick de Nueva Inglaterra. Hitler hizo que Hanfstaengl le leyera el libro de Ford. En las páginas de *Mein Kampf* Ford es elogiado pródigamente. De los demás esfuerzos de Ford para definir lo 100 por 100 norteamericano, al menos uno más merece mención especial. Hablar y escribir inglés tenía muy poco que ver con el trabajo en una cadena de montaje de Ford, pero Ford decidió hacer obligatorias las clases de lengua inglesa. Lo primero que los empleados de Ford de habla extranjera aprendían a decir: «I am a good American».

Los alumnos de Ford pasaban la graduación con una extravagancia musical que llama enormemente la atención como indicador del clima espiritual norteamericano tras la Primera Guerra Mundial. Un enorme

puchero negro ocupaba el centro del escenario, de donde colgaba un gran cartel que decía: «MELTING POT». De los bastidores una procesión interminable de inmigrantes disfrazados entraba en el puchero por una escalera de mano que llevaba a su interior. Cada uno llevaba una señal identificadora de su patria anterior. Al mismo tiempo, de cada lado del puchero salían otras dos riadas de hombres, ahora convertidos en auténticos norteamericanos, vestidos con la misma ropa. Cada uno agitaba una bandera norteamericana mientras una banda de metal tocaba fortísimo *America the Beautiful*. Mujeres y niños aplaudían ferozmente cuando se mostraban brevemente las tarjetas con indicaciones.

¡No tenía nada de maravilloso que el campeón mundial de la provocación a los judíos, Henry Ford, arquitecto de la más opulenta y siniestra fundación de todas, actor principal en la psicologización de la escolarización norteamericana, fuera además un empresario teatral encubierto! Ford completó el círculo filantrópico de Norteamérica. Tres grandes fortunas privadas iban a dominar la escolarización pública a principios del siglo XX --la de Carnegie, la de Rockefeller y la de Ford-- cada una con un formidable megalómano a cargo del talonario, en que cada uno dedicaba el poder de una gran riqueza no al consumo visible, sino a experimentos radicales en la transformación de la naturaleza humana. La lección más dura de comprender es que no hicieron esto por el beneficio o la fama, sino por un sentido de convicción reservado sólo a los verdaderos creyentes.

No había lugar en Norteamérica para los pusilánimes. Si un hombre quería ser 100 por 100 norteamericano, tenía que rechazar su patria original. También se escuchaban otros temas americanizantes. El general Leonard Wood dijo refunfuñando que la práctica prusiana del «servicio militar universal» era el mejor medio de hacer que los no asimilados «entendieran que son norteamericanos». Por la época en que acabé la escuela secundaria en 1953, la formación militar universal me llevó a Kentucky y a Texas, supongo que para ser un norteamericano. Después de que la escuela del gobierno, el ejército del gobierno y la anglicana universidad de Columbia pasaran por encima de mí, había perdido el mapa para volver a casa.

Por todo el Medio Oeste norteamericano, se hicieron «competiciones de familias ajustadas» en ferias estatales y exposiciones, que clasificaban a las familias norteamericanas con arreglo a criterios objetivos, igual como se clasifica a los cerdos o al ganado vacuno. Los ganadores conseguían amplio cartel en la prensa, haciendo aprender por la fuerza a las familias inmigrantes el argumento de que en la tierra de la Bandera Tachonada de Estrellas se cumpliría con las expectativas mediante atención matemática a una lista de recetas y reglas. Después de todo, Dios mismo había sido probablemente un investigador científico, o eso declaró a la nación William Rainey Harper, presidente de la Universidad de Chicago.

4 Suicidio racial

Francis Amasa Walker, presidente del MIT, proclamó por primera vez en 1891 lo que pronto iba a convertirse en un mantra de la clase dominante: los anglosajones estaban cometiendo lentamente un «suicidio racial». La afrenta de competir con modos de ser de la gente latina, eslava o celta aparentemente desanimaba la reproducción entre las familias de la vieja raza. Tras esta sorpresa, una campaña orquestada de racismo científico barrió los Estados Unidos y no decayó en energía pública durante cuarenta largos años. El suicidio racial era el pánico rojo, la quinta columna y la epidemia de SIDA de la época, todo a la vez. En la larga historia de las crisis fabricadas, figura junto al fuego del Reichstag, Pearl Harbor, el golfo de Tonkín, la escasez de gasolina de 1973, el milagro económico asiático y la reducción de personal corporativo como primer ejemplo de moderna manipulación psicológica de la opinión pública. El tema del suicidio racial sonaba precisamente en el momento en que la escolarización pública se estaba transformando en escolarización obligatoria gubernativa.

La campaña norteamericana contra el suicidio racial alistó a grandes científicos de la época para producir una completa riada de libros, artículos en revistas científicas, escritos en revistas populares, legislación, conferencias y currículos indirectos. Atrajo la atención de todo el mundo civilizado, incluyendo a la Alemania imperial y al Japón imperial. Ambos enviaron delegaciones oficiales de estudio a Norteamérica a observar la inventiva de esta nueva utopía industrial en purgarse a sí misma de su carácter democrático. Es como si existiera algún acuerdo tácito por parte de la corriente dominante del mundo académico y del periodismo de esquivar los aspectos oscuros de este período, pero incluso un aficionado como yo encuentra

lo suficiente como para señalar que el suicidio racial proporcionó un motivo destacado para justificar el desplazamiento radical de la sociedad norteamericana hacia la ortodoxia bien escolarizada. Lo que es fascinante al considerar la amnesia relativa con respecto a estas conexiones es la masiva cantidad de datos irrefutables. La experimentación genética, una vez sacada de sus escondites, se revela como un proyecto político capital del siglo XX, con los Estados Unidos, Alemania e Inglaterra como sus entusiastas promotores. Los datos recogidos en las encuestas escolares y la experimentación social con niños han sido importantes fuentes de material para esta iniciativa.

Walker, del MIT, consiguió un estímulo intelectual a partir de las actividades del influyente sociólogo norteamericano Edward A. Ross, que explicó exactamente a la Academia Americana de Ciencias Sociales y Políticas cómo la inmigración asiática sin restricción llevaría a la extinción de la gente norteamericana. Las razas superiores, dijo, no soportarán la competencia de las inferiores. Tras eso, incluso Teddy Roosevelt estaba dando órdenes de ponerse en marcha a las madres anglosajonas, pidiendo a las damas de buena crianza que movilizaran sus lomos en un esfuerzo por frenar el declive suicida. Procread como si la raza dependiera de ello, dijo Roosevelt. En Norteamérica la eugenesia se había convertido abiertamente en política nacional por primera vez, pero ni mucho menos por última.

El *Harper's Weekly* criticó a Roosevelt, diciendo que la simple exhortación no tendría ningún efecto *mientras la inmigración continuara reduciendo la tasa de natalidad nativa* agraviando a nuestros mejores productores. De 1905 a 1909 al menos un artículo de una destacada revista popular aparecía sobre el tema *cada mes*. Los libros alertaban de que el *suicidio racial* «anunciaría el fin de esta gran gente angloteutónica», para entregar la nación a los latinos, eslavos, o peor, a los judíos y otros asiáticos.

Mientras tanto, el trabajo de genética largamente ignorado del monje Gregor Mendel fue convenientemente redescubierto, añadiendo más gasolina al fuego del pensamiento racial. Aquí se supone que un humilde hombre de Dios mostró *matemáticamente* que algo causaba la transmisión de características de generación en generación, independientemente de cualquier efecto de nutrición o educación. Los criadores de caballos, perros y rosas habían llegado empíricamente a esas conclusiones mil años antes que Mendel, pero el reconocimiento por el «descubrimiento» pasó a la ciencia.

En el centro de esta agitación racial irrumpió la formidable figura de sir Francis Galton, primo hermano de Charles Darwin, en la línea de descendencia de Malthus, poseedor de una increíble capacidad intelectual y energía infatigable, un hombre de gran fortuna personal, un par del reino. Galton predicaba la mejora de la raza humana con fervor evangélico, reclamando una política de positivismo biológico que produciría los mismos dividendos genéticos que eran cosechados por el positivismo en las ciencias duras de la química y la física. El «movimiento por la eugenesia», como era ahora llamado, nos salvaría socialmente al manipular a los mejores para procrear (eugenesia positiva) y animando a los peores a extinguirse (eugenesia negativa). La escuela tendría un papel considerable en esto. La mejora de la raza estaba en el aire, y el método estaba compuesto de acción estatal y escolarización obligatoria.

La inspiración de Galton y dinero norteamericano de sobra --en gran parte de Andrew Carnegie y de la señora Averill Harriman-- abrieron el primer laboratorio de ciencia racial del mundo en Cold Spring Harbor, Long Island, en 1904. Y lo mantuvieron abierto durante treinta y cinco años, hasta que la invasión de Polonia por Hitler hizo que la discreción pareciera la parte más juiciosa del fanatismo por el momento en la Carnegie Corporation. En 1939 fue cerrado silenciosamente. El último presidente en la instalación de Cold Spring Harbor fue el presidente del MIT Vannevar Bush, a menudo llamado «el padre de la bomba atómica». El pensamiento eugenésico inyectaba energía también al movimiento de «higiene mental» en expansión. Llegó la noticia a la red de hospitales recientemente levantada de que estaba bien esterilizar a los deficientes mentales. Esta luz verde se hizo completa con licencias legislativas para decidir *quiénes* eran esos deficientes... y la despreocupación de cualquier riesgo legal.

Un libro académico del MIT creó estragos intelectuales el año 1899 y mucho después, dando máxima credibilidad a la agenda eugenésica. *The Races of Europe* fue escrito por el brillante economista William Z. Ripley. Armó a la pandilla del suicidio racial y a su grupo adjunto de entusiastas, la gente de la ciencia racial, con información de que Europa estaba dividida en tres razas, *fácilmente distinguibles una de otra por*

medidas físicas. Primero, una raza de largas cabezas rubias (los teutones); segundo, una raza central de cabezas redondas y rechonchas (los alpinos); y tercero, una raza sureña de cabezas morenas largas y esbeltas (los mediterráneos). ¡Aquí finalmente, había un modo de distinguir fiablemente entre las cualidades de la vieja inmigración y de la nueva! Ripley tomó el concepto darwiniano de *reversión*, de 28 años de antigüedad, y lo cargó con nueva energía.

¿Era posible, preguntaba Ripley, que la reproducción promiscua de los pueblos nórdicos con europeos del Sur pudiera echar a perder la raza anglonórdica? El incipiente suicidio racial sólo podía ser tratado con la legislación. Se tendría que usar la *educación* para elevar el «nivel de moralidad» de entonces del emigrante y hacerlo más tolerable a la sociedad. Eso ayudaría. Pero nada se podía hacer sobre la reversión. No se podía permitir que subespecies de hombres se unieran con el linaje reproductivo femenino 100 por 100 norteamericano.

Todas las piezas estaban ahora en posición para que comenzara una histeria nacional generalizada, una era de sanciones apoyadas por la autoridad de incomparables expertos científicos. La sociedad norteamericana necesitaría dura disciplina a la manera prusiana para enfrentarse con este desafío. Gracias a hombres como Ripley, los expertos podían aplicar esa disciplina con un sentido exaltado de rectitud matemática. El primer requisito sería obligar a las clases peligrosas a asistir a las escuelas. Las leyes estaban en los libros, era hora de hacerlas cumplir.

Un programa norteamericano encubierto de esterilización, gestionado por administradores de confianza en la flamante nueva red de hospitales, tuvo lugar durante los mismos años que llegó la escolarización obligatoria. Esta iniciativa de esterilización rompió ocasionalmente el silencio en revistas altamente especializadas, la discreción de cuyos lectores se daba por segura. Así Charles V. Carrington, al escribir en el *Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science* (julio de 1910), informó sobre dos casos interesantes de exitosa esterilización involuntaria. Uno involucraba a un «masturbador epiléptico» quien, tras vasectomía, «dejó de masturbarse completamente». El otro era un hombre de color también dado a la masturbación e inmoralidad general. Tras la esterilización, se convirtió en «un fuerte y bien desarrollado joven negro, *de muy buen comportamiento*, y no un masturbador sodomita», informó Carrington. La intervención quirúrgica como política social tuvo sus precedentes en Norteamérica mucho antes de la era nazi.

Los defensores de la ofensiva de «violencia eugenésica» de Yalerman Gesell contra las clases inferiores se movieron por todo el espacio dentro de los límites científicos. William McDougall, el eminente psicólogo social, se declaró defensor de la superioridad nórdica; Ellsworth Huntington, destacado geógrafo de Yale, escribió *The Character of Races*, que mostraba que sólo una raza tenía un carácter moral real. Henry Fairfield Osborn, presidente y fundador del Museo Americano de Historia Natural, pronunció el *Discurso de bienvenida* al Segundo Congreso Internacional de Eugenesia; el íntimo amigo de Osborn, Lothrop Stoddard, escribió *The Revolt Against Civilization: Menace of the Underman*; y el psicólogo James McKeen Cattell, una autoridad en el nacimiento del test estandarizado, escribió a Galton: «Estamos siguiendo en Norteamérica sus consejos y su ejemplo».

El famoso antropólogo humanitario Alfred L. Kroeber comentó ácidamente a un periodista que las protestas *antieugenésicas* sólo provenían de los «ortodoxamente religiosos», raramente del bando ilustrado de la ciencia. Ahí estaba. Téngalos en cuenta a todos: Kroeber, Gesell, Ripley, McDougall, Huntington, Osborn, grandes nombres de científicos humanistas cuyo trabajo subrayó la importancia del papel para el que la escolarización obligatoria estaba diseñada. Los estudios científicos habían mostrado concluyentemente que la extensión de la duración e intensidad de la escolarización causaba clara disminución en la fertilidad y la esterilidad de muchos. Parte del currículum oculto de la escuela sería una constante expansión de su alcance durante todo el siglo.

Dos ejemplos más convencerán de la implacabilidad de esta larga campaña científica contra la tradición norteamericana. J. B. S. Haldane, un distinguido genetista fabiano de Inglaterra, publicó un espeluznante aviso acerca de lo que podría pasar si las mujeres rubias se reprodujeran con medio simios humanos como italianos, judíos y otros tipos de biología retrógrada: surgiría «un nuevo tipo de subhombres, aborrecidos por

la naturaleza, feos como ningún otro producto natural». La nueva hipótesis sostenía que la descendencia femenina de tales uniones sería demasiado repulsiva para quedársela mirando.

En *Daedalus, or Science and the Future*, Haldane dijo que realmente sólo había cuatro innovaciones biológicas fundamentales de la prehistoria: 1) la domesticación de los animales; 2) la domesticación de las plantas; 3) el uso de hongos para la producción de alcohol; 4) la invención de la copulación frontal «que alteró el camino de la selección sexual, focalizó la atención del hombre como amante en la cara de la mujer y en los pechos, y cambió nuestro ideal de belleza de la hotentote esteatopígica por la europea moderna, de la Venus de Brassenpouy por la Venus de Milo».

Toda la evolución podría estar en peligro, si no hubiera más caras bonitas que mirar, esta era la tesis. Hoy hay una sensación de lo absurdo de estas afirmaciones, pero estaría bien meditar sobre el mundo institucional que surgió del otro lado de esta misma fragua, porque es el nuevo mundo moral en que usted y yo vivimos, una sociedad completamente científicada y organizada, manejada por la mejor gente, gente que prefiere permanecer fuera de la vista de la masa, segregada aparte en sus propias aldeas amuralladas y otros reductos.

5 La desaparición de la gran raza

Ninguna discusión sobre los años como soñados del patente racismo científico norteamericano y de la escolarización estaría completa sin una inclinación de cabeza ante el espíritu de Madison Grant, que ha desaparecido misteriosamente de las páginas de algunas referencias biográficas estándar, aunque estas aún mencionan a sus primos, Grant el pintor de retratos y Grant el educador. No importa, le hablaré de él. Si ha pasado alguna vez por el zoo del Bronx ha sido usted testigo de la caritativa imaginación del señor Grant, porque él fue su fundador y el fundador de su antecesora, la Sociedad Zoológica de Nueva York. Es el legado de Grant para nosotros, como las bibliotecas gratuitas fueron el de Carnegie.

Grant fue soltero toda la vida, un hombre sin hijos. Como mucha gente asociada con la escolarización pública a un nivel político, Grant provenía de una familia patricia que había adornado la sociedad desde los días coloniales. Ningún Grant desempeñó jamás un trabajo poco importante. Madison Grant fue considerado un destacado naturalista científico de su tiempo. Sus monografías sobre la cabra de las Montañas Rocosas, el alce y el caribú son pequeños clásicos en su estilo, todavía consultados. Hombres y mujeres emparentados con Grant han sido directores de la sociedad norteamericana desde la era de los Mather.

Grant estaba profundamente asqueado de la mezcla de razas europeas en curso por aquí. Creía que el fundamento de nuestra vida nacional y cultural descansaba en la pureza racial y apoyaba esta opinión con la acción. Es apenas posible creer que algo de su actitud no entrara en la presentación de datos del museo e incluso en esos cientos de miles de excursiones escolares. En las manos competentes de Grant, la audacia y el alcance de la vieja tradición anglosajona se fundieron en una visión del mundo sistemática, y después se difundió mediante libros y conferencias a todo el planeta. Su obra maestra apareció en 1916 con el épico título *The Passing of the Great Race*, con una introducción por la luminaria del Museo de Historia Natural, Henry Fairfield Osborn, un hombre que escribió uno de los textos que yo mismo utilicé como alumno en la escuela secundaria.

The Passing of the Great Race avisa de que la raza predominante del mundo occidental está comenzando a decaer a causa de una «creencia fatua», según la cual el entorno puede cambiar la herencia. La clara conexión con el canon de predestinación de Calvino y con la gran tradición nórdica del destino implacable es inconfundible. La propia genealogía de Grant provenía de ambas tendencias de la historia europea. Grant podía ser otras cosas, pero no aburrido o banal. Usando a Darwin y la genética mendeliana para apoyar sus argumentos, Grant dijo rotundamente que las diferentes razas no se mezclan, que la mezcla «da una raza que revierte al tipo más antiguo e inferior». Un «cruce entre cualquiera de las tres razas europeas y un judío es un judío».

Grant sostenía que la cultura está determinada por la raza. Los alpinos siempre han sido campesinos; los mediterráneos, artistas e intelectuales; pero «el hombre blanco por excelencia» era el nórdico conquistador

rubio del Norte: exploradores, luchadores, gobernantes, aristócratas, organizadores del mundo. En la Norteamérica primitiva la raza era puramente nórdica, pero ahora los híbridos que pululaban la amenazaban con la destrucción, excepto en unas pocas zonas de pureza racial, como Minnesota.

Madison Grant percibía la democracia como un sistema político que violaba los hechos científicos de la herencia al igual que lo hacía el cristianismo, al favorecer al débil. Esto llevaba inexorablemente a la decadencia biológica. Incluso la conciencia *nacional* podría confundir la *primera* lealtad racial de uno, que tenía que ser la raza. Este era el código del fundador del Zoo del Bronx. Seis años tras su publicación, *The Passing of the Great Race* todavía se imprimía y la Sociedad Zoológica de Nueva York de Grant era más respetable que nunca. Finalmente Margaret Mead fue beneficiaria de un patrocinio considerable por el Museo de Historia Natural de Grant, como lo fue de hecho toda la insegura nueva comunidad de pensamiento antropológico. Aunque el trabajo de Mead parece contradecir el de Grant, por la época en que el mundo académico comenzó a promocionar el relativismo de Mead, Ruth Benedict y otros intérpretes de la cultura primitiva, se había establecido una doble moral en la vida intelectual de los Estados Unidos y de Europa.

Para aquellos cuyo estatus estaba asegurado por el nacimiento estaban disponibles las teorías de cualidad heredada. Para la gran masa de los demás, sin embargo, el cuerpo de teoría que amortizaba las subvenciones de la fundación, el que impulsaba el moderno desarrollo político y económico, era el cuerpo de estudios que exploraba la noción de *extrema plasticidad* de la naturaleza humana, una maleabilidad que conduce a lo amorfo. Si la humanidad fuera vista como arcilla, la acción social radical que justifica la continua intervención podría con seguridad poner la utopía al alcance, y a la vez proporcionaría oportunidades crecientes a los académicos. El mercado académico proporcionó ávidamente evidencia para los poderosos de que la calidad era innata, y por otro lado evidencia para el resto de nosotros de que la naturaleza humana estaba vacía.

6 El veneno de la democracia

El resorte usado para clasificar a la población de los Estados Unidos de una forma sin precedentes y muy radical fue la Primera Guerra Mundial. Antes de la guerra, los eugenistas evaluaban los grupos raciales y nacionales mediante la comparación de los números de un grupo u otro con «listas de diferencias», pero no tenían modo de penetrar en los espacios secretos internos de la conciencia. Al filo de la guerra mundial la nueva disciplina social de la psicología, que luchaba por lograr una posición de ciencia dura, afirmaba ser capaz de cambiar todo eso. Presumía de un poder para profundizar en las regiones ocultas del cerebro. El nuevo milagro tecnológico de la época era la invención de un misterioso «test de inteligencia», una puntuación de «cociente intelectual» que supuestamente podía poner los secretos del poder intelectual a disposición de la ciencia del *management*.

El ejército norteamericano de la Primera Guerra Mundial recién alistado pronto fue sometido a la medida de inteligencia en masa bajo la dirección de Robert M. Yerkes, presidente de la Asociación Fisiológica Americana, una organización recientemente inventada por el protegido de Wundt, G. Stanley Hall. Los resultados publicados tras la guerra mostraron una destacable correlación con tests similares de niños de las escuelas norteamericanas. Mientras Yerkes informaba de estos resultados a la Academia Nacional de Ciencias, el famoso psicólogo Dr. William McDougall resumía los estudios civiles para el público general en su libro, *Is America Safe for Democracy?* Dijo que latinos y eslavos en justa competición mental puntuaban significativamente por debajo de los blancos nativos. ¿Cómo, entonces, se les podía dar un voto *igual* a los hombres blancos?

McDougall afirmaba que los datos innegables revelaban inconfundiblemente que una interpretación racial de la historia era la correcta. En su libro *A Study of American Intelligence*, el psicólogo Carl Brigham concluyó en 1923 que «la superioridad intelectual de nuestro grupo nórdico sobre los grupos alpino, mediterráneo y negro había sido demostrada».

Después de 1922, el racismo era una verdad de la ciencia. El rumor se extendió rápidamente por cada rincón de Europa; pero particularmente en la derrotada Alemania, antigua barrera teutónica contra la incursión

eslava, estas nuevas verdades se discutieron entusiásticamente. El acuerdo general confirmaba la superioridad nórdica. El popular escritor Kenneth Roberts (*Northwest Passage*) alzó la voz. Como uno de los más destacados novelistas de Norteamérica, sermoneó a los libreros desde las páginas de la revista especializada *Bookman* que «la escuela alpina de narrativa» extendía *el veneno de la democracia* por toda la cultura. Los textos escolares se adaptaron adecuadamente. Roberts se identificó a sí mismo, como usted ya puede haber adivinado, como 100 por 100 nórdico.

Ahora los tests de inteligencia se promocionaban agresivamente en un distrito escolar tras otro. Las fortunas se incrementaron para los líderes pedagógicos bien situados y sus aliados políticos. A cada niño se le daría ahora un número mágico que lo clasificaba científicamente en la gran carrera de la vida. Las notas escolares podrían variar de acuerdo con el capricho de los profesores, pero las puntuaciones del cociente intelectual eran invariables, una insignia sin emoción de honor biológico o de vergüenza, que caracterizaba la aptitud innata, casi invariable. Millones de tests aplicados anualmente a alumnos de primaria y secundaria probarían el «valor de rango» de los pueblos norteamericanos. Las edades mentales fueron debidamente anotadas en tarjetas de registro permanente con la misma seguridad con la que Horace Mann, Barnas Sears, William Torrey Harris, John Dewey y G. Stanley Hall habían aceptado los mapas craneales dibujados por sus frenólogos favoritos.

Cada día la ciencia parecía dejar cada vez más claro que obligar a todos a encajar en el molde anglosajón era en realidad hacer a la humanidad un gran favor. Si los niños no podían ser biológicamente anglonórdicos, podrían ser asimilados culturalmente como tales, al menos en parte, mediante instrucción regular. Después de todo, ¿no había demostrado la psicología lo maleable que era la naturaleza humana? Henry Fairfield Osborn dio un paso adelante desde su puesto en el Museo Americano de Historia Natural para anunciar portentosamente que Cristóbal Colón --siempre un cuello de botella, como latino, para el liderazgo cultural norteamericano-- fue en realidad nórdico

7 La Liga Protectora Americana

En el primer año de la Primera Guerra Mundial, la cúpula política norteamericana estaba a la busca de la deslealtad y haciendo cumplir la conformidad científica. Apareció un gran número de sociedades privadas y secretas para promover esta causa. La Liga *Anti Yellow Dog* fue una de ellas, compuesta por escolares de más de diez años de edad que intentaban descubrir la deslealtad cotidianamente desde cada una de sus miles de sucursales a lo ancho de la nación, ladrando como pastores alemanes cuando un *perro amarillo* desleal, por lo demás alguien como usted o como yo, era hecho salir de su escondrijo y marcado. Las escuelas cooperaban con entusiasmo en las *cazas de perros*, como eran llamadas.

El Departamento de Justicia de los Estados Unidos otorgó secretamente poderes a asociaciones privadas como cazaespías. Una, la American Protective League (APL), ganó estatus semioficial en el juego de la vigilancia nacional, que con el tiempo había llegado a una magnitud enorme. Fundada por un publicista de Chicago, la APL tuvo mil doscientas unidades funcionando por toda Norteamérica, todas provistas de personal procedente del mundo de la empresa y profesional. Era una genuina sociedad secreta con juramento y rituales. La calidad de miembro daba a cada agente la autoridad para ser un policía nacional. El primer lugar puesto bajo vigilancia en cada vecindario fue la escuela pública local. El antiguo (Federal) Bureau of Investigation y la División de Inteligencia del Departamento de Guerra encargaron misiones para informar sobre conversaciones «sediciosas y desleales». De la historia *autorizada* de la APL llega este caso de muestra:

Condado de Powers, Colorado: investigados cincuenta casos de propaganda boca a boca, una causa notable al tratarse de un pastor luterano alemán que rehusó responder las preguntas acerca de qué parte quería que ganara la guerra. Pidió tiempo. Al día siguiente declaró enseguida que quería que ganaran los Estados Unidos. Fue aleccionado para demostrarlo predicando y rezando tanto en privado como en público, a lo cual accedió.

La APL controlaba la gente que no compraba bonos de guerra. Reconocía a los violadores de las regulaciones de alimento y gasolina, acorralaba a los evasores del reclutamiento en Nueva York, abortó

mítines socialistas en Cleveland, rompió huelgas, amenazó a sindicalistas con el reclutamiento inmediato en el ejército. El fiscal general de los Estados Unidos informó al Congreso: «*Se puede decir con confianza que nunca en la historia este país ha sido vigilado tan a fondo*» (cursiva añadida). Ni tampoco, podría haber añadido, tan bien regulada la formación de la juventud.

8 Clientes garantizados

Antes de 1860 los norteamericanos no exigían un alto grado de solidaridad nacional, un tipo relajado de unidad desorganizada satisfacía a la nación, a pesar de la existencia incluso entonces de grupos patrióticos de intereses especiales como los *Know-Nothing*. Ni por geografía, cultura, experiencia común o preferencia fueron los Estados Unidos de forma natural un país único, aunque poseyeran un lenguaje común. Pero la conformidad había sido ordenada por los intereses empresariales y de la banca del Noreste, así que se transformarían en un único país.

Correspondieron formidables beneficios a esos intereses a partir de la Guerra Civil, cuya gran lección de imposición de disciplina en pelotones, secciones, brigadas, compañías, regimientos y cuerpos de ejército no cayó en saco roto para los vencedores. La guerra, por su naturaleza, obliga a los hombres a llevar claramente sus «graduaciones» para que todos las vean, obliga a todos a subordinarse a sí mismos a órdenes invisibles. La guerra condiciona a los hombres a gobernar y a ser gobernados. La guerra moderna crea una sociedad de tipo y escala muy diferentes de la irregular y estrambótica individualidad que surgió de la Revolución Norteamericana. Con todo el mundo vistiéndose igual, comiendo igual y haciendo todo lo demás igual, se podría obtener máximo beneficio del uso de maquinaria de producción masiva en un entorno ideal en que los bienes de producción se gastan rápidamente y ¡se prohíbe literalmente a los «consumidores» militarizados el derecho a negarse a consumir! Un soldado *debe* llevar su uniforme, comer su comida, disparar su fusil. Para los consumidores garantizados mediante ejercicios psicológicos es justo la esencia del mundo corporativo a punto de nacer.

9 Eficiencia industrial

Tras la Guerra Civil, el consumidor garantizado no era algo a lo que los hombres de negocios prudentes estuvieran dispuestos a renunciar. ¿Podría haber algún modo diferente de provocar la uniformidad otra vez sin otro conflicto? Enormes fortunas esperaban a los que aceleraran tal celebración. Consolidación y especialización: esos eran los principios mágicos que el presidente Harper iba a predicar cuarenta años después en la Universidad de Chicago. Cualquier cosa que sostuviera la unidad nacional era buena, incluyendo la guerra, cualquier cosa que la retardara era mala. La escuela era una respuesta, pero parecía imposiblemente lejana en 1865.

Las cosas se movían lentamente por estos senderos trazados cuando una gigantesca masa de inmigrantes latinos, y después eslavos, se citó en los Estados Unidos para trabajar, en los años 70 del siglo XIX y posteriormente. Llegó vestida de colores, bebiendo vino a grandes tragos, abrazando y besando a los niños, con los ojos llenos de esperanza. Podría parecer que la inmigración latina representaba un revés considerable para la realización de cualquier utopía sistemática y sus escuelas. Pero un presidente había sido asesinado en 1865. Pronto otro fue asesinado por un presunto (aunque no real) inmigrante apenas quince años después. Siguieron disturbios, huelgas sangrientas, disensión nacional. Era una época hecha a medida para los hombres de escuela, una oportunidad para controlar la historia.

El movimiento de americanización, que garantizaba escolarización obligatoria para su primera clientela masiva, fue manejado desde varias bases. Tres bases importantes fueron los centros sociales comunitarios, las sociedades patrióticas hereditarias de nuevo cuño y las escuelas privadas de élite, que brotaron profusamente después de 1880. Madison Grant fue socio fundador de uno de los grupos patrióticos, The Society of Colonial Wars. Todas las piezas de la máquina de americanización cooperaron para atormentar a la familia inmigrante hasta su punto de ruptura. Pero algunos, como los centros sociales comunitarios, fueron relativamente sutiles en sus efectos. Allí, la cultura del hogar fue inadvertidamente denigrada mediante la automática comparación diaria con la cultura comunitaria, un mundo distinguido construido por damas de sociedad dedicadas a servir a los pobres.

Las sociedades hereditarias funcionaban de una forma diferente: mediante cauces educativos, conferencias, reuniones y literatura difundían un código de actitudes dirigidas a la parte superior de la sociedad. Las principales iglesias protestantes fueron las siguientes en subirse al vagón de la americanización, y el programa de «misiones domésticas» se convirtió en el principal punto de encuentro para los niños extranjeros adoptables. Hacia 1907 el YMCA se dedicaba intensamente a este trabajo, pero la aún embrionaria empresa de igualar a las masas carecía de liderazgo y dirección.

Tal liderazgo sería proporcionado finalmente por Frances Kellor, una *muckraker* y una tremenda fuerza en pro de la conformidad en la escolarización pública. Kellor, el genio oficial que presidía el movimiento de americanización, venía de un distrito inverosímil, aunque retrospectivamente completamente natural. Era hija de una lavandera, adoptada informalmente y sacada de la pobreza por dos solteras locales, que finalmente la enviaron a Cornell, donde se licenció en leyes gracias a su generosidad. Tras un giro hacia la sociología en la Universidad de Chicago, Kellor llegó a dominar las lecciones gemelas de Harper de especialización y consolidación y se dispuso audazmente a reformar las familias inmigrantes de Norteamérica.

Su primer libro de *muckraking*, *Out of Work*, fue publicado en 1904. Los dos años siguientes hizo borradores de legislación de medidas correctivas y se ganó sus galones haciendo presión política. En 1906 era escuchada personalmente por Teddy Roosevelt. Seis años después era jefa del departamento de publicidad y del brazo de investigación del Partido Progresista. Kellor, bajo la inspiración de William Rainey Harper, se convirtió en una abogada de la *eficiencia industrial*. Despreciaba el derroche y el desorden, instaba a que la «oportunidad» se racionalizara y se pusiera bajo control, la primera insinuación de la legislación sobre escuela para el trabajo que seguiría en las últimas décadas del siglo. El trabajo y las licencias deberían ser usados como incentivos para construir la unidad nacional. La disciplina era el billete, y para la disciplina se necesitaban tanto zanahorias como palos.

Charles Evans Hughes, entonces gobernador, convirtió a Kellor en la primera mujer que estuvo al frente de una agencia estatal, al nombrarla directora de la Oficina de Industrias e Inmigración en Nueva York. En 1909, apoyada por destacados aliados, organizó una rama en Nueva York de la Liga Cívica Norteamericana, una organización que englobaba una lista de empresas, con sede en Boston, que pretendía proteger el statu quo nacional de varias amenazas exteriores. Bajo su dirección, la rama de Nueva York desarrolló su propio programa. No está claro qué parte del programa de Boston siguieron --principalmente suponía enviar agentes a las comunidades inmigrantes para actuar como espías industriales y dirigir movimientos antihuelga--, pero en cualquier caso, en 1914 el grupo de Kellor estaba escribiendo su propio menú.

Comenzó pidiendo acción federal centralizada: la americanización estaba fracasando «sin un objetivo nacional». Su nuevo Comité para los Inmigrantes de Norteamérica a partir de entonces se proclamó como el mecanismo central de información para unificar todas las agencias públicas y privadas en una punta de lanza nacional para «convertir a toda esta gente en una nación». Cuando el gobierno fracasó en aportar dinero para una oficina, los propios patrocinadores de la señorita Kellor --que incluían a la señorita Averill Harriman y a Felix Warburg, el banquero de Rothschild-- hicieron exactamente eso, ¡y esta entidad privada fue debidamente incorporada al gobierno de los Estados Unidos! La División de Educación de los Inmigrantes, aunque oficialmente federal, era de hecho la creación subsidiada por el *lobby* privado de Frances Kellor. La educación de los inmigrantes significaba educación en escuela pública, porque fue a la escolarización obligatoria a donde se enviaron a estos niños, y los niños inmigrantes, en una inversión de los papeles tradicionales, se convirtieron en maestros de sus padres inmigrantes, arruinando a sí a sus familias al banalizarlas.

Cuando comenzó la Primera Guerra Mundial, la americanización fue asumida como la gran cruzada popular nacional. Un impulso en favor de la conformidad nacional se situó espectacularmente en el primer plano de la agenda pública. Kellor y sus colegas reclutaron rápidamente cooperación de alcaldes, autoridades escolares, iglesias y grupos cívicos; prepararon datos para conferenciantes; distribuyeron órdenes del día y programas sugeridos, insignias y posters; y dieron conferencias en escuelas. Cuando llegó el 4 de julio de 1915, 107 ciudades lo celebraron como el «Día de la americanización», y el país estaba lleno del eco del eslogan del comité: «Muchos pueblos, pero una nación».

Ahora la organización de Kellor se transformó en el Comité Nacional de Americanización, desplazando su énfasis de la educación a la ruptura de los lazos de los inmigrantes con el Viejo Mundo. Su antiguo eslogan, «muchos pueblos, pero una nación», fue sustituido por un tajante «América primero». En esta transformación, los niños se convirtieron en la más afilada arma dirigida contra la cultura de origen de sus padres. Kellor denominó a la americanización «el aspecto civil de la defensa nacional». Apareció ante un grupo de industriales y banqueros autodenominados Liga Nacional de Seguridad (National Security League, NSL) para alertar del próximo peligro de la subversión por parte de los emigrantes. Una de las anomalías más inquietantes a las que se enfrentaban Kellor y la NSL era una casi total falta de incidentes de sabotaje que hacer públicos en el frente interno en la Primera Guerra Mundial, que hizo difícil mantener la deseada disposición nacional de temor e ira. ✓

10 Arte de vender bajo presión

En 1916, el año de *Passing of the Great Race* de Madison Grant, Kellor publicó *Straight America*. En él exigía el servicio militar universal, movilización industrial, una continua acumulación militar, currículos escolares ideados con precisión y americanización total: un programa de urgencia para revitalizar el nacionalismo. Los Estados Unidos todavía no estaban en guerra.

El presidente Wilson estaba en esta época leyendo encuestas secretas que le decían que los norteamericanos no tenían interés en involucrarse en el conflicto europeo. Más aún, la simpatía nacional viraba, alejándose de los ingleses, y de hecho estaba a favor de la victoria alemana contra Gran Bretaña. No había tiempo que perder. Había que entrar en la guerra de una vez. John Higham lo llamó «una aventura en el arte de vender bajo gran presión»:

Se involucró en alguna medida a miles de agencias: escuelas, iglesias, órdenes fraternales, sociedades patrióticas, organizaciones cívicas, cámaras de comercio, organizaciones filantrópicas, ferrocarriles e industria y, en un grado limitado, sindicatos. Había mucha duplicación, solapamiento y manoseo en el ambiente. Muchos acosaron a los inspectores de sus escuelas locales.

Al final de 1917, la cámara legislativa de Minnesota aprobó la primera ley de adopción secreta del mundo, que sellaba los registros de nacimiento original para siempre, para que respetables familias que recibían un hijo en adopción --casi siempre niños transferidos de una familia emigrante de paletos latinos, esclavos o alpinos a una familia de orígenes nordeuropeos-- no tuvieran que temer que los padres originales reclamaran de nuevo a sus hijos. La ley original de adopción de Boston de 1848 tenía horribles lagunas jurídicas. Ahora estas se sellaban sesenta y nueve años después.

Hacia el fin de la guerra, tuvo lugar un suceso llamativo, muy temido desde las revoluciones comunistas de 1848. El enorme Estado europeo de Rusia cayó en una revolución socialista. Era como si los inmigrantes rusos entre nosotros hubieran clavado un cuchillo en nuestro corazón nacional y, por extensión, que todos los inmigrantes hubieran conspirado en el delito. ¿Se habían malgastado todos nuestros esfuerzos civilizadores? Ahora la americanización se movió a una fase aterradora en respuesta a esta amenaza percibida del exterior. La nación tenía que ser purificada antes de que una sombra roja surgiera también aquí. Frances Kellor comenzó a buscar activamente ayuda de grupos de empresas para construir lo que llamó «la nueva república *intervencionista* de Norteamérica» (cursiva añadida).

En una no publicitada cena de encuentro en el restaurante Sherry's cerca de Wall Street en noviembre de 1918, Frances Kellor se dirigió a los cincuenta principales patronos de mano de obra extranjera, alertándoles de que la americanización había sido un fracaso, de que estaban por venir tiempos realmente peligrosos con la amenaza bolchevique oculta en cada lugar de trabajo. *Kellor propuso una asociación de las empresas con el trabajo social* para «romper los grupos nacionalistas y raciales». El camino más fácil para hacer eso era debilitar la vida familiar íntima. La señorita Kellor, cuya educación misma había sido ambigua, era la persona perfecta para encabezar tal cometido.

En el encuentro de Wall Street se establecieron planes para formar una organización semisecreta de americanizadores con voluntarios interesados de importantes corporaciones industriales. Una cantidad

impresionante de dinero se comprometió en la cita inicial, la historia de la cual puede seguir en clásico relato de John Higham de nuestros años de inmigración, *Strangers in the Land*. El Consejo Interracial [*Inter-Racial Council*, IRC] presentaba el aspecto externo de una iniciativa ecléctica animada públicamente -- incluso reclutó algunos representantes inmigrantes conservadores como miembros--, pero de hecho estaba controlada por los patrocinadores de Kellor.

El IRC actuó como una oficina de recolección de datos y una agencia de propaganda. En su primer año de existencia, Kellor montó una asociación de anunciantes para armar fuertemente a la prensa inmigrante para que publicara propaganda antirradical. Mediante el uso de esta fuerza, los inmigrantes serían instruidos desde lejos en cómo pensar y en qué pensar, mientras seguían inconscientes de la fuente de instrucción porque la presión inmediata venía de un editor familiar. Los ingresos por publicidad podían ser adelantados, así como cancelados, proporcionando tanto la zanahoria como el palo, la fórmula conductista completa.

11 Un nuevo colectivismo

En 1919 apareció un diluvio de legislación estatal, diseñada específicamente para contrarrestar el bolchevismo rampante. Idaho y Utah establecieron penas criminales por falta de asistencia a las clases de americanización. Quince estados ordenaron que el inglés fuera la única lengua de instrucción en todas las escuelas, públicas y privadas. Nebraska exigió que todas las reuniones fueran llevadas a cabo en inglés. Oregón exigió que cada publicación en lengua extranjera mostrara destacadamente una traducción literal inglesa de todo su contenido. En 1922, Oregón *prohibió* las escuelas privadas para los niños de escuela primaria, una decisión revocada por el Tribunal Supremo posteriormente en el caso *Pierce vs. Society of Sisters* (1925).

Al mismo tiempo, o justo un poco después, comenzó a surgir una nueva biología: una visión molecular de la vida bajo la dirección de la fundación Rockefeller, una visión en la que las intervenciones científicas podían y deberían ser usadas deliberadamente, por la mejor gente, para controlar la evolución biológica y social. Con Rockefeller como principal motor, la visión social compartida de los pensadores corporativos fue impuesta exhaustivamente, poco a poco, en la ciencia académica. Las universidades de élite, con Caltech como líder, se convirtieron en emplazamientos para la implementación del proyecto de Rockefeller. Era, en palabras de Lily Kay en *The Molecular Vision of Life*, «una convergencia poderosa de agendas sociales y ambiciones de científicos».

Los objetivos eugenésicos tuvieron un papel importante en la concepción y diseño de la nueva biología de Rockefeller, hasta el punto de que la discusión abierta de intenciones tuvo que ser finalmente mantenida oculta como un incordio político, particularmente cuando las grandes dictaduras de Europa parecían tomar algunas sugerencias de Norteamérica. La biología molecular prometía un camino políticamente menos arriesgado y aún más seguro hacia una utopía final de planificación social por las élites y, ya correctamente «científica», completamente libre del embarazoso candor de la selección eugenésica.

La experiencia de estos tiempos dio a los reformadores un gran gusto por la sangre. La intervención del gobierno en todas partes fue proclamada como antídoto para la disensión. La intervención tomó muchas formas inesperadas. Por ejemplo, la Liga de Americanización de los Atletas hizo campaña intensamente para proporcionar equipamiento deportivo gratis a cada escuela pública con este grito de batalla: «Los deportes son el antídoto lógico para el malestar». Cuando la pasión nacional se enfrió, en el último rincón de la vida norteamericana florecían nuevas organizaciones sociales con potente patrocinio gubernamental o privado. Todas se alimentaban con la intervención en las familias para nutrirse, todas pedían a gritos crecer más, todas conspiraban para producir testimonio político de su valor. Por fin había aquí una nueva república, justo como había anunciado Herbert Croly, y la escuela gubernativa iba a ser su iglesia.

Capítulo 12 Hijas de los barones de Runnemedede

Requisitos de pertenencia
El conjunto de miembros de la Sociedad se compone de mujeres que sean mayores de edad y descendientes por línea directa de uno o más de los veinticinco barones seleccionados para hacer

cumplir la Carta Magna, aquellos barones que se alzaron en armas desde la fecha de la coronación del rey Juan hasta el 15 de junio de 1215. La pertenencia es sólo por invitación. Dentro de la Sociedad hay un Comité de Orden de Distinción compuesto por miembros que descienden de Caballeros de la Jarretera, Damas de la Jarretera y Caballeros de Bath.

Estatutos, *Daughters of the Barons of Runnemed*

1 Un futuro científicamente humano

EN las décadas de fundación de la escolarización obligatoria norteamericana, la Junta General de Educación de Rockefeller y la fundación de Carnegie gastaron más dinero en las escuelas de lo que lo hizo el gobierno. ¿Qué puede *significar* un hecho como ese? Como poseían una perspectiva coherente, tenían fondos para disponer de las energías de los ambiciosos, poseían una red nacional de prácticos hombres de negocios y a la vez podían explotar una acumulación de conocimiento académico sobre *management* de poblaciones llevado en las universidades que financiaban, estos y un pequeño puñado de hombres como ellos ejercieron influencia decisiva en la escolarización obligatoria. Otras influencias también tuvieron importancia, pero ninguna más importante que este compromiso de una clase dirigente norteamericana científicamente benevolente, cuya supervisión de la economía y otros aspectos de la vida era juzgada más adecuada a causa de su mérito evolutivo según los hallazgos de la ciencia moderna. El propósito de este capítulo es mostrar cómo apareció una clase alta nacional, qué había en su mente y cómo las escuelas fueron el vehículo natural en que se subió para viajar a un futuro científicamente humano, completamente utópico.

3 Inteligencia por designio divino

Durante toda la historia colonial británica de Norteamérica, la clase dirigente de estas colonias procedía de la pequeña nobleza de la Iglesia de Inglaterra y de los aristócratas. Como se puede esperar, esta clase compartió la creativa repugnancia de la iglesia estatal británica hacia la educación... para las clases inferiores. Y *clase inferior* era entonces un término para el cual el habitual limitado uso moderno es bastante inadecuado: cada clase no incluida en el cuadro de dirigentes era una clase inferior. La pirámide con el ojo en la parte superior del reverso de nuestro billete de dólar recoge maravillosamente la idea de ese episcopado: inteligencia por designio divino que rige a las piedras ciegas de abajo.

El gobierno episcopal de la América británica está bastante bien documentado, aunque permanece en gran parte desapercibido cuántos líderes revolucionarios aún comulgaban con la Iglesia de Inglaterra: Russell Kirk estimó que veintinueve de los cincuenta y cinco delegados que asistieron a la Convención Constitucional de 1787. Podían haber estado dispuestos a expulsar a la madre patria, pero su propia actitud hacia la soberanía popular era ambivalente. Aún hoy es poco conocido el largo esfuerzo privado de Ben Franklin por persuadir al gobierno real británico para sustituir a los cuáqueros Penn de Pensilvania y tomar el control del estado. Entre 1755 y 1768, Franklin trabajó vigorosamente en esto, para finalmente abandonar de mala gana su sueño y cambiar de vagón con los conspiradores revolucionarios justo a tiempo de salvar su propia posición. Tras la derrota de Braddock, Franklin unió fuerzas con el influyente sacerdote anglicano William Smith en una empresa que llamaron The Society for Propagating Christian Knowledge among Germans settled in Pennsylvania [La Sociedad para propagar el conocimiento cristiano entre los alemanes establecidos en Pensilvania]. Esta asociación, precursora de las escuelas gubernamentales por llegar, no tenía mucho que ver con leer y contar, sino todo que ver con socializar como ingleses a los niños alemanes.

La derrota de Braddock en el Monongahela fue la gota que hizo caer a los influyentes cuáqueros de Norteamérica en el campo anglicano. Unió a dos sectas influyentes y socialmente excluyentes en vínculos de ayuda mutua. Cuando tuvo lugar la gran explosión de internados privados de élite en el período de finales del siglo XIX en que las sociedades hereditarias también se estaban formando (y con el mismo propósito), las escuelas episcopalianas constituían la *mitad* del total de esas escuelas, una fracción muchas veces mayor que lo que hubiera garantizado la porción de población episcopaliana. Todavía es así. Y los cuáqueros, en la

actualidad sólo 1/2600 de la población norteamericana (0,04 %), controlan el 5 % del círculo interior de internados privados de élite (también de muchas escuelas de élite sin internado). ¡Esto constituye 125 veces más participación de lo que las escuetas cifras de cuáqueros podrían parecer garantizar! Una clase dirigente estaba poniéndose a la defensiva, protegiendo a sus propios hijos del épico condicionamiento social aún por venir, y quizás de la amenaza biológica sobre la que Darwin y Galton habían alertado.

4 Los chicos de Paxton

Cómo tuvo lugar la colaboración decisiva a la que los hombres cuáqueros acaudalados se vieron forzados por las circunstancias, para buscar protección de la Iglesia Oficial de Inglaterra en los meses posteriores a que el ejército de Braddock fuera hecho pedazos el 16 de octubre de 1755, es una historia fascinante. La frontera oeste de la América colonial estalló en pedazos inmediatamente tras la derrota británica. Los delawareos y shawnees atacaron de un extremo a otro al oeste de Pensilvania, quemando todos los fuertes, excepto Pitt. Por noviembre habían atravesado las montañas y el Susquehanna, y en enero cayó toda la frontera. Los colonos huyeron, y muchos siguieron corriendo hasta que llegaron a Filadelfia, «casi locos de preocupación». Los presbiterianos escoceses e irlandeses del Monongahela echaron la culpa de su problema a los ricos cuáqueros de Pensilvania que controlaban la asamblea legislativa que había impedido los reclutamientos para la defensa de la frontera.

Una milicia presbiteriana no autorizada se reunió apresuradamente, los muy conocidos *Paxton Boys*, ¡cuyas columnas procedieron a marchar sobre Filadelfia! Apenas puedo hacer justicia aquí a esa animada época, excepto recordarle que Pensilvania hasta hoy está dividida entre Este y Oeste. El resultado neto de la fatal *prepotencia* de Braddock fue poner a presbiterianos escoceses e irlandeses en pie de guerra contra los cuáqueros y llevar importantes intereses cuáqueros a los brazos de los *tories* para protegerse de sus conciudadanos de Pensilvania.

De esta manera, en el preciso momento en que la autoridad británica y las actitudes rígidas de clase comenzaron a ser cuestionadas por muchos norteamericanos, los cuáqueros conservadores, notablemente ricos y con el control de la prensa dominante, se convirtieron en sus silenciosos proponentes. «Podría desear --dijo Thomas Wharton (por el nombre de cuya familia cuáquera es conocida la escuela de negocios de la Universidad de Pensilvania)--, ver a esa religión [el anglicanismo] llevar las riendas del gobierno por todo el continente». En la misma década en que los norteamericanos crecían más temerosos del ascenso de un episcopado civil norteamericano, estos amigos «aplaudieron la noticia del crecimiento del anglicanismo», de acuerdo con Jack Marietta, el historiador cuáquero. Así las semillas durmientes para un retardado renacimiento anglicano fueron plantadas en el suelo de Pensilvania, Nueva Jersey y Delaware desde nuestros inicios nacionales. Y en Filadelfia.

5 Soldados para su clase

Estas semillas enterradas echaron sólo raquíticos brotes hasta finales del siglo XIX, cuando la inmigración en masa hábilmente inducida --mano de obra barata católica-- desencadenó una necesidad percibida de acción social de emergencia según un modelo anglicano. En ese momento, al tratar de encontrar un proyecto de orden en el inquietante período de la inmigración masiva, las nuevas élites industriales y comerciales descartaron los modelos norteamericanos existentes: la indecisa meritocracia intelectual de los unitarios, el rudo nepotismo de los presbiterianos, la democracia libertaria de los baptistas generales, el orgulloso comunitarismo de los congregacionalistas y los cuáqueros, las comunidades centradas religiosamente de los pietistas: todos tuvieron que ceder el paso porque todas eran a la vez formas *locales* y *particulares*. Ninguna podía adaptarse muy bien a un hábito generalizado de control a distancia. Ninguna era capaz de mantener una disciplina de clase lo suficientemente fuerte. Los congregacionalistas estaban más cerca de este ideal, pero incluso ellos habían debilitado radicalmente su propia disciplina teológica con el *Half-Way Covenant* y luego se liberalizaron completamente en el Segundo Gran Despertar tras 1795. Ninguna de estas formas hubiera servido para un proyecto universal de gobierno estable.

Sólo una disciplina aceptable había pasado durante siglos la prueba del fuego, capaz de someter pueblos diversos, distantes y hostiles a su organización, y esa era la comunión anglicana. En la India, África, Asia,

Canadá y dondequiera que ondeara la bandera británica, había sido capaz de tomar las duras decisiones necesarias para mantener un orden subordinado y proteger los privilegios devengados para los que dirigen a las clases subordinadas.

Peter Cookson y Caroline Persell arrojan mucha luz sobre el temperamento anglicano en su libro *Preparing For Power: America's Elite Boarding Schools*, particularmente sobre el período de cambio de siglo, que vio la creación de casi todos los 289 internados de importancia:

La diferencia entre una escuela pública y una escuela privada de élite es, en un sentido, la diferencia entre una factoría y un club. Las escuelas públicas se evalúan según lo bueno que es el producto que producen, y la medida del control de calidad es inevitablemente una puntuación de logros de algún tipo [...] [pero] comparar escuelas públicas y privadas en términos de producción es en verdad no entender el asunto.

Cookson y Persell, al buscar razones para explicar la necesidad de instituciones totales para formar a la juventud, concluyeron: «El suplicio compartido de los ritos de paso preparatorios crean lazos de lealtad que las diferencias de origen no pueden deshacer».

La identidad colectiva forjada en las escuelas preparatorias se convierte en la base de la solidaridad y conciencia de la clase alta, pero sólo compartir no mantiene o eleva el interés de una clase. Como grupo, los miembros tienen que estar dispuestos a ejercer su poder:

La preservación del privilegio requiere el ejercicio del poder, y los que lo ejercen no pueden ser demasiado sensibles a los daños que cualquier conflicto subsiguiente imponga a los perdedores [...] Los fundadores de las escuelas reconocieron que a menos que sus hijos y nietos estuvieran dispuestos a asumir la lucha por el mantenimiento de sus intereses de clase, el privilegio escaparía de las manos de la élite y finalmente el poder pasaría a una élite competidora o bien a una clase inferior en ascenso.


Los alumnos de escuelas privadas son alistados como soldados para su clase, como remeros vikingos, pero leales unos a otros, «preparados para asumir el mando sin falta de confianza en sí mismos». Cookson y Persell dicen en la actualidad: «los internados no se fundaron para producir Hamlets, sino duques de Wellington. Lo verdaderamente importante en los colegios privados de clase alta es la destrucción de la inocencia [...] no su mantenimiento».

Espero que esto aclare un poco esos esotéricos requisitos de pertenencia de las Hijas de los barones de Runnemedede. Sea cual sea su punto de vista personal sobre esos asuntos, necesita tomar en serio la creación de unas cien nuevas asociaciones hereditarias, asociaciones con todas las marcas de nacimiento de las sociedades secretas, que se gestaron y conformaron en las décadas que iban desde los años 70 del siglo XIX hasta la primera década del siglo XX (o apenas fuera de estos estrechos límites), cada una diseñada para, de una forma perfectamente ordenada, limpia y libre de cualquier prejuicio emocional, poder excluir a todos los recursos reproductivos indeseados mediante la aplicación de investigación de antecedentes hereditarios y a la vez concentrar la excelencia biológica y social. En el mismo marco temporal, cinco de las Siete Hermanas --la versión femenina de la *Ivy League* -- abrieron sus puertas por primera vez, concentrando a las futuras madres de una nueva raza para inocularlas con sus principios de clase.

6 La casta organizadora

En el segundo libro más importante de Darwin, *El origen del hombre*, el destino que aguardaba a esas sociedades liberales que permiten el mestizaje de la reserva racial se dejaba claro. Caerían víctimas del funcionamiento despiadado y ciego de la evolución y caerían en la reversión. La lección del libro no cayó en saco roto en Boston, Nueva York, Filadelfia, Chicago o San Francisco. En un breve instante nació y fue aceptado el fundamento para un sistema de castas. Ningún sistema de mérito ya no pudo después romper seriamente la barrera hereditaria, como tampoco pudo hacer ceder la barrera «científica» de la curva de campana. Se había establecido una base *biológica* para la moralidad.

Una del centenar de nuevas sociedades hereditarias (todas perduran, dicho sea de paso) era *The Aztec Club of 1847*, que honraba a los que participaron en la Guerra de México como oficiales comisionados y a sus descendientes. El Club Azteca se adelantó de hecho al período hereditario intenso unos pocos años y por tanto se puede considerar un pionero. Si usted hubiera sido un «azteca» en la cena de fundación en 1880, habría estado en una mesa con el presidente Grant y Jefferson Davis, así como con una fraternidad de nombres grabados en la leyenda. Si los presidentes Taylor y Pierce y los generales Lee y Pickett no estuvieran muertos, habrían estado también allí. El Club Azteca de 1847: me han dicho que ni un solo maestro de escuela pública de los casi 3 millones de los Estados Unidos ha estado jamás en sus filas. ¿Estamos aquí en presencia de alguna verdad superior?

La Sociedad de los Pioneros de California fue otro de estos nuevos organismos hereditarios que aparecieron en la estrecha franja de tiempo que precedió justo a la escolarización obligatoria masiva efectiva. Esta sociedad particular celebra a «esos memorables pioneros cuya iniciativa los indujo a convertirse en los fundadores de un nuevo estado». No creo que se tenga que evocar la imagen mental de algún buscador de oro de pelo gris para encajar en tal iniciativa. La familia de Leland Stanford  encaja mejor. Aquí hay una docena larga de otras organizaciones que permiten ver más claramente los perfiles de la nueva sociedad que surgía como un fénix inglés de las cenizas de nuestra república democrática:

The Order of Americans of Armorial Ancestry

The Society of Mayflower Descendants

The Society of Americans of Royal Descent

The Daughters of the Utah Pioneers

The Women Descendants of the Ancient and Honorable Artillery

The Order of the First Families of Virginia

The Order of the Crown of Charlemagne

The Order of the Three Crusades, 1096-1192

The Descendants of Colonial Governors

The Society of the Cincinnati

The Society of Founders of Norwich, Connecticut

The Swedish American Colonial Society

The Descendants of Colonial Clergy

Los leviatanes populares de esta confederación de sangre especial fueron la Sociedad Nacional de los Hijos de la Revolución Americana, que tuvo a once de los siguientes doce presidentes como miembros (Nixon era apto, pero declinó), y su sociedad hermana, las DAR (Daughters of the American Revolution, Hijas de la Revolución Americana).

La caída de la levadura de la inmigración latina, eslava y celta en la masa del darwinismo provocó que las grandes familias de los Estados Unidos construyeran una casta gobernante con una agenda común compartida, un plan para el desarrollo nacional e internacional y un programa de regulaciones sociales que imponer gradualmente en el futuro. Si usted no es capaz de deducir por sí mismo ese programa, a pesar de su uso de la escolarización en masa, quizá quiera escribir a la Sociedad de los Cincinnati para que le aclaren. La repentina aparición de estas asociaciones, que excluían de la pertenencia a todos los inmigrantes no arios,

nos proporciona una señal de que esta nueva casta tenía conciencia de sí misma como casta. De otro modo, el desarrollo hubiera sido más gradual. Marca una gran línea divisoria en la historia norteamericana. A medida que la ola hereditaria alcanzaba a la playa, incluso usted podría haber diseñado las escuelas que iba a necesitar.

Una cosa que faltaba en la utopía de los diversos grupos hereditarios que se formaban --los racistas científicos, los clubes privados, escuelas, iglesias, barrios, sociedades secretas como Bones en Yale o Ivy en Princeton, universidades especiales que sirvieron como escenario último en el reclutamiento y ciclo de producción de élites, etc.-- era un gran mito secular. Era necesario algo menos espeluznante que una cruda declaración del protoplasma triunfador que subía peldaños biológicos por encima del lodo primordial para inspirar al exclusivo nuevo sistema que se estaba formando, alguna historia conmovedora trascendental para completar la fascinación e inspiración de la mente de la clase dominante.

Esa cosa tenía que ser encontrada y lo fue. El mito de la creación de la casta norteamericana aparecería inesperadamente en forma de un antiguo lenguaje que unía a las clases poderosas de los Estados Unidos en una cuadrilla romántica de hermanos espirituales, una historia a la que vamos ahora.

7 Su árbol genealógico

En 1896, el recuento de inmigración latina y eslava superó por primera vez al número que llegaba de las antiguas tierras de los anglosajones. En ciertos círculos eso se consideró una catástrofe sólo peor que el Diluvio. Este momento se esperaba desde hacía años, por supuesto, y las protecciones de la buena sangre, o del «fondo genético» como algunos preferían llamarlo, saltaban como palomitas de maíz en forma de las asociaciones exclusivistas y otras por el estilo que usted ya ha visto. Esto era defensivo. Pero se estaban creando otros instrumentos de guerra, armas de capacidad *ofensiva*, motores sociales como modernas escuelas factoría, ejércitos permanentes, imperios de trabajo social diseñados para remodelar a los extranjeros que llegaban en formas más conformes al espíritu de la *Gran Raza*, un término que explicaré dentro de un momento. Esta maquinaria estaba produciendo norteamericanos «americanizados» por 1913, sólo sesenta y dos años después de que el partido *Know-Nothing* de Massachusetts inventara la expresión.

Las nuevas sociedades hereditarias tuvieron una intervención destacada en la americanización. También la tuvieron importantes intereses del dinero. El poder financiero de Chicago tuvo la idea del Tribunal de Menores en funcionamiento a comienzos del siglo XX, igual que los intereses del ferrocarril de Boston, de la minería e intereses de los bienes raíces habían iniciado la idea de la escuela obligatoria en el siglo XIX. La institución del Tribunal de Menores fue rápidamente nacionalizada, un método de intimidación de lo más efectivo para utilizar contra inmigrantes no cooperativos. Esos tribunales pronto mostraron una valiosa segunda cara, al proporcionar niños a los que no tenían hijos entre los políticamente mejor conectados, con pocas preguntas que formular. La similitud de esta función de transferencia con los históricos «trenes de niños» de la Children's Aid Society de Charles Loring Brace de cincuenta años antes no había caído en saco roto para la nueva generación de ingenieros sociales que se licenciaban en las universidades adecuadas en 1900. Estos nuevos licenciados activistas, formados en la escuela de sociología de Chicago y sus variaciones antropológicas de Ross, Cooley, Boas y otras figuras germinales, tuvieron poco sentimentalismo con los destinos individuales o la soberanía de la familia. Todos pensaban en términos de mejora colectiva de la sociedad mediante evolución a largo plazo. A corto plazo todos eran deterministas del entorno que creían que el protoplasma era profundamente maleable, si no totalmente vacío.

En 1898 las DAR, la más conocida de todas las sociedades hereditarias, comenzaron a publicar conferencias de propaganda científicamente diseñada sobre la historia norteamericana y el gobierno. En 1904, la Sociedad de Damas Coloniales estaba preparando el currículum escolar. El mismo año, los Hijos de la Revolución Americana distribuyeron millones de artículos de interpretación histórica en las escuelas, todo pagado por el Departamento de Comercio de los Estados Unidos. El *Social Register*, fundado en 1887, se convirtió rápidamente en un útil índice para la nueva aristocracia asociativa, al dar fe de aquellos en que se podía confiar el emocionante trabajo en curso. Tiffany's fundó un departamento de genealogía en 1875 para hacer el primer negocio de las élites excitadas por *El origen del hombre* y, cuando acabó el siglo, los libros de

referencia genealógica --el *Gore Roll*, el *American Armoury and Blue Book* de Boston y más-- caían en cascada de la línea de producción para ayudar a los anglosajones a encontrarse unos a otros.

Todavía en 1929, incluso con *Mein Kampf* en las librerías contando la historia de los arios pasada y presente, David Starr Jordan, presidente de Stanford, publicó su propia guía para la buena sangre, *Your Family Tree*. Proporcionaba con concienzudo detalle el origen de la nueva aristocracia industrial de Norteamérica, desde los monarcas de las grandes casas arias. Abe Lincoln, Grover Cleveland y John D. Rockefeller, decía Jordan, provenían de la casa de Enrique I de Francia; Ulysses S. Grant pertenecía al linaje de Guillermo el Conquistador; Coolidge y Shakespeare descendían de Carlomagno. ¡William Howard Taft, J. P. Morgan y el mismo Jordan descendían del rey David de Escocia! Y el resto igual. ¿Era todo esto una simple diversión o el juego tenía algunas implicaciones para el resto de nosotros con sangre no tan azul? ¿Quiénes eran estos fabulosos arios de quienes hablaban los eruditos? ¿Qué era esta «Gran Raza»? Las respuestas demostrarían ser fabulosas y escalofriantes.

8 El fatal desplazamiento sonoro

Durante el siglo XVI, un estudioso comerciante italiano que vivía en la India señaló a sus ricos amigos algunas similitudes llamativas entre el antiguo sánscrito y el italiano: *deva-dio* para Dios, *sarpa-serpe* para serpiente, etc. Todos los números sánscritos parecían relacionados con los números en italiano. ¿Qué podía querer decir esto? Esta temprana intuición vino y se fue sin mucho revuelo.

Más tarde, en 1786, durante los primeros tiempos de la ocupación británica de la India, el tema fue tratado de nuevo. En su discurso a la Bengal-Oriental Society de ese año, sir William Jones anunció que creía que existía una conexión de familia entre el sánscrito y el inglés. Eso era equivalente a que la Universidad de Roma dividiera el átomo. Sir William declaró que el latín, griego y sánscrito surgieron «de una fuente común que quizás ya no existe». Entre el inglés y el sánscrito mostró evidencias de una «afinidad más fuerte que la que posiblemente se podría haber producido por accidente».

¿Qué fuente común podría ser el origen de la civilización occidental? Jones no lo podía decir, pero sólo trece años después el trabajo de dos volúmenes de Sharon Turner, *The History of the Anglo-Saxons*, afirmó proporcionar pruebas. Ahí, repleto de miles de ilustraciones, había un registro de anglos, sajones y jutlandeses fuera de la antigua Alemania tal como se había conservado en canción e historia: *Beowulf* elevado a una potencia obsesionante. Turner siguió la pista a cientos de dobles de palabras entre la práctica inglesa moderna y los antiguos prototipos. Parecía haber una estimulante continuidad entre lo que Tácito dijo de Germania y lo que los ojos de la clase superior angloamericana veían cuando miraban a sus espejos modernos.

Las ocupaciones favoritas en la antigüedad eran la guerra, la caza, los deportes de pelea, las fulanas y la bebida, no muy diferentes de las preferencias de los ingleses contemporáneos. Cuando no estaban dedicados a eso, los hombres a menudo se tumbaban ociosamente dejando todo el trabajo para las mujeres. El juego era habitual y se esperaba que los hombres libres llevaran armas. ¿Podían ser los ingleses los poderosos arios de la prehistoria?

En 1808, Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel, fundador y editor del *Athenäum*, principal voz del romanticismo alemán, escribió un estudio científico sobre el sánscrito que sostenía que las lenguas de la India, Persia, Grecia, Alemania, Italia e Inglaterra estaban conectadas por el origen común de una lengua extinguida, Schlegel propuso el nombre *indogermano* para este dialecto desaparecido. Estamos obligados, dijo, a creer que todas esas naciones ampliamente separadas son descendientes de la influencia de un único pueblo primigenio. Lo curioso es que Schlegel aprendió él mismo sánscrito de Alexander Hamilton, su íntimo amigo e íntimo amigo del gobierno prusiano. Schlegel era sumamente apreciado tanto por Hamilton como por el régimen prusiano.

Para que usted se ponga en contacto con este apasionante momento de la historia reciente sólo hace falta una visita a una biblioteca de barrio. El lenguaje y costumbres de esta antigua gente aria se recogen en la literatura védica: la historia de un pueblo invasor que se impuso en el subcontinente indio. Igual que los

norteamericanos se habían impuesto sobre los nativos norteamericanos: un llamativo paralelismo. La literatura ariana era exclusivamente una literatura de lucha y de hostilidad inflexible, y los Vedas eran conmovedores himnos de un pueblo rodeado por desconocidos extraños en raza y religión.

No podía haber paz con esos extranjeros. Su destrucción era una obligación que se debía a Dios. Llenos de vigor, en los Vedas se respiran las actitudes de una raza invasora inclinada a la conquista, una receta cultural con la que enfrentarse a los retos de los tiempos modernos. Sólo hacía falta encontrar una manera de vincular a este pueblo guerrero con las élites de Inglaterra y Norteamérica.

En 1816, el brillante erudito danés Rasmus Rask no sólo aceptó la relación de germánicos, helénicos, itálicos, bálticos e indoiranios, sino que fue más lejos y encontró la conexión que faltaba. Rask había visto algo que nadie más había notado: entre algunas variedades de lenguaje germánicas y las otras había tenido lugar un desplazamiento regular de sonido que transformaba los sonidos de la B, D y G en los de P, T y K. Significaba que se podía establecer una identificación absoluta entre Inglaterra y la antigua Germania. Rask no era lo bastante importante para promover esta teoría, pero el hombre que se la robó lo era: Jacob Grimm, conocido por los cuentos de hadas. En la segunda edición de *Deutsche Grammatik* (1822), Grimm se atribuía el descubrimiento del desplazamiento de sonidos que hasta hoy es conocido como *Ley de Grimm*. En los salones de ambos lados del Atlántico se cuchicheaba la apasionante noticia.

9 Nuestro Destino Manifiesto

Ahora los arios se habían convertido en los anglosajones. Las terminaciones en sánscrito, persa, griego, latín y germánico mostraban cómo esa gente se había desplazado por el mundo, dijo otro investigador alemán, Franz Bopp. En 1820 se había puesto en marcha una moda gótica. Incluso la escueta posibilidad de que algunos de nosotros fuéramos descendientes de una poderosa raza de la prehistoria inspiró entusiasmo, dando crédito a la vieja idea puritana de «elección», de que Norteamérica tenía un destino divino como pueblo. Este increíble drama ario, como la idea de evolución pocas décadas después, con la que debería ser vista en relación colegiada, comenzó casi instantáneamente a plasmarse en asuntos más prácticos de la vida.

Para el rector de la Universidad del estado de Nueva York John O'Sullivan, el relato de Grimm era la prueba científica largo tiempo esperada de un destino norteamericano, un Destino Manifiesto, como lo llamaron él y otras innumerables voces que vinieron después:

[...] el derecho de nuestro destino manifiesto a extenderse y poseer todo el continente que la Providencia ha entregado para el gran experimento [...]

En 1851, mientras *Moby Dick* estaba saliendo de la prensa con su parábola de Ahab, un año después de que la *La letra escarlata* hubiera sondeado los secretos de la sociedad puritana, el rector O'Sullivan equipó personalmente un buque de guerra para atacar Cuba. El *Cleopatra* de O'Sullivan fue incautado en el puerto de Nueva York cuando levaba anclas, y de él salieron algunos centenares de asesinos armados húngaros y alemanes, «simpatizantes de Kossuth», como la prensa los denominó por error. En realidad, el proyecto para «liberar» Hungría, nominalmente a cargo del aristócrata húngaro Lajos Kossuth, había sido tramado por el mismo espíritu de los tiempos y en el mismo lugar, la ciudad de Nueva York. Acusado de violar la Ley de Neutralidad de 1818, O'Sullivan se libró del castigo. Cuba estaba segura por otros cuarenta y siete años, hasta que el buque de guerra *Maine* voló misteriosamente en el puerto de La Habana.

Enterrada en el corazón indestructible de este romance lingüístico ario importado había una amplia justificación para un fuero nacional de audaz expansionismo. A pesar del hecho de que gran parte de la nación norteamericana aún estaba vacía, proporcionó inspiración para un imperio, como demostró la abortada salida de O'Sullivan, un mandato racial para ampliar las áreas de influencia norteamericana, igual que los arios una vez habían conquistado tanto como la ambición podía permitirles. La raza era la fuente de nuestra grandeza nacional. ¿Pero cómo proteger a la Gran Raza del mestizaje? Era una cuestión planteada mucho antes de que Darwin prestara a la pregunta la autoridad de la ciencia oficial.

10 Las tribus perdidas

A medida que la apasionante información de Alemania viajaba por Norteamérica encontró resistencia porque Norteamérica era una región donde los límites de clase eran todavía elásticos, basados en el talento, no en garantías consolidadas en la sangre. Sin embargo, la corriente se dirigía hacia un tipo diferente de consideraciones. Horace Bushnell, famoso pastor congregacionista de Hartford (donde un parque de la ciudad lleva su nombre) clamaba desde su púlpito en 1837 que la noble sangre anglosajona debía ser preservada de la contaminación. En 1843, el gran libro en el Boston unitario era *The Goths in New-England*. ¡La escolarización alemana parecía correcta para nosotros porque éramos alemanes! Alemania tenía respuestas para los nietos de los ingleses, que hacía mucho tiempo habían sido alemanes.

En 1848, en la cumbre de la amenaza católica irlandesa, *The American Whig Review* publicó *The Anglo-Saxon Race*. El mismo año *The North American Review* respondió con *The Anglo-Saxon Race*. Después la *Whig Review* removía la olla con su propia cuchara, *The Anglo-Saxons and the Americans*. El interés en el tema no cesaría, quizás porque *El origen de las especies* situó finalmente la consideración de los asuntos raciales en la atención pública. El fervor racial aún estaba candente en 1875 cuando un libro popular, *The Anglo-Saxon Race: Its History, Character and Destiny*, viajó con Chautauqua a cada rincón de la nación.

¡Los escritos de William Henry Poole mostraban que la raza anglosajona eran *las tribus perdidas de Israel!* Hasta hoy, la mayoría de los judíos norteamericanos desconoce que varias antiguas familias anglosajonas aún se consideran *a sí mismas* como los reales judíos, ¡y a los judíos nominales como impostores! Entre 1833 y 1852 Franz Bopp publicó un libro tras otro de su espectacular trabajo en varios volúmenes *Comparative Grammar*, que condujo a cualquier escéptico persistente a esconderse. Los arios eran reales. Caso cerrado.

El espíritu guardián que estuviera a cargo de esas cosas encargó a sir Henry James Sumner Maine, jurista comparativo e historiador inglés, la tarea de presentar el carácter tribal ario y vincularlo con los anglosajones contemporáneos. Maine se graduó en Cambridge en 1844 con la reputación de ser el erudito clásico más brillante de todos los tiempos, el Michael Jordan de la historia legal. Su *Ancient Law* (1861) le ganó reputación mundial de un solo golpe. En una serie de magníficos estudios literarios que siguieron, devolvió a la vida al antiguo mundo de Germania con singular júbilo y energía. Los anglosajones y arios vivían otra vez como un solo pueblo.

En el año crucial que vio publicado *El origen del hombre* de Darwin, el espectacular *Village Communities in the East and West* de Maine mostró al mundo el rudo genio del primitivo mundo anglosajón. Maine reiteró su punto de vista de que la adopción por extraños estaba entre los descubrimientos críticos que condujeron a la grandeza anglosajona. Este mensaje cayó en un terreno particularmente fértil en una Nueva Inglaterra cuyo suelo había sido preparado para este mismo mensaje durante siglos de lectura del *New England Primer*, con su torvo mensaje de que los niños sólo están *prestados* a sus padres.

¡Y qué mensaje traía Maine! ¡La sociedad *prosperaba* cuando los niños eran separados de sus propios padres y culturas! Era un fundamento poderoso sobre el que establecer la institución de la escolarización obligatoria. Al aparecer poco después de que la radical ley de adopción de Massachusetts se propusiera desmontar familias inmigrantes irlandesas, Maine silenció a los críticos de la nueva institución, pavimentando también el camino para la definitiva resignación a la encarcelación a largo plazo en la escuela:

El papel representado por la ficción legal de la adopción en la constitución de la sociedad primitiva y la civilización de la raza es tan importante que sir Henry Sumner Maine, en su *Ancient Law*, expresa la opinión de que si nunca hubiera existido, los primitivos grupos de la humanidad no podrían haberse fusionado, excepto en condiciones de absoluta superioridad por una parte y un sometimiento absoluto por otra. Con la institución de la adopción, sin embargo, un pueblo podría aparentar ser descendiente del mismo linaje que el pueblo admitido en su *sacra gentilica* [...]

(*Encyclopedia Britannica*, 11 edición, *Adopción*)

En un gran golpe, sir Henry proporcionó justificación ilustrada para *toda* forma de paternidad sintética que pudieran preparar los ingenieros sociales, incluyendo la más importante, la escolarización obligatoria masiva.

11 Gobierno impopular

Maine construyó un argumento más poderoso con cada libro sucesivo, *Early History of Institutions* (1875) y *Early Law and Custom* (1883). Su magnífico *tour de force*, *Popular Government* (1885), hizo pedazos la misma base de la democracia popular. De acuerdo con Maine, sólo un idiota podía creer que los grupos *no* anglosajones deberían participar como iguales en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, el forzoso rechazo de Maine a la igualdad fundamental de los pueblos ordinarios o diferentes fue confirmado por la ciencia académica de la evolución y por los intereses comerciales e industriales ávidos de absorber pequeñas empresas en grandes. Los majestuosos pronunciamientos de Maine fueron apoyados por iglesias protestantes urbanas dominantes y por las clases medias consolidadas. La Norteamérica democrática había recibido su sentencia de muerte.

El trabajo de sir Henry se convirtió en un texto favorito para sermones, conferencias, el periodismo de la revista de Chautauqua y para la conversación de la gente selecta. Su efecto queda mejor reflejado simbólicamente en una resolución de la Junta de Comercio de Scranton, que caracterizaba a los inmigrantes como:

Los más ignorantes y viciosos de las poblaciones europeas, lo que incluye necesariamente un vasto número de la clase criminal. Gente que viene aquí no para convertirse en buenos ciudadanos, sino para acosar a nuestra gente y nuestras industrias. Una clase completamente sin carácter e incapaz de entender o apreciar nuestras instituciones y, por tanto, una amenaza a nuestra comunidad.

Popular Government era de tono deliberadamente impopular. No había conexión entre democracia y progreso. Lo cierto era lo contrario. El informe de Maine de historia racial fue ampliamente aceptado por los acomodados. Complementaba admirablemente el torrente de racismo científicamente matematizado que manaba del MIT, Harvard, Stanford, Yale y prácticamente cualquier bastión de las altas instituciones académicas justo durante el período de la Primera Guerra Mundial e incluso después. El racismo científico determinó la forma de la escolarización del gobierno en gran medida, y aún la sigue determinando.

12 El parentesco es mítico

Los arios, decía Maine, no eran demasiado sentimentales con los niños. Conservaban el derecho a matar o vender a sus hijos y llevaron esta costumbre con ellos a medida que se extendían por la Tierra, casi hasta las afueras del Pekín moderno. Esos seres únicos tenían una vena práctica, que tendía a extraer de cada asociación su máximo beneficio.

Este pragmatismo los condujo a extender los privilegios del parentesco a cada asociación en la que pudiera estar escondida una buena oportunidad de beneficio. Esta despreocupada indiferencia a los lazos de sangre condujo a poderosas alianzas mucho más adaptables a las circunstancias locales de lo que cualquier sistema puro de lealtad de sangre podía ser, como el de la práctica japonesa. En otras palabras, los anglosajones estaban preparados para llamar a cualquiera «familia» a cambio de un precio. Similarmente, los lazos anglosajones con los sacerdotes y dioses eran en su mayoría ceremoniales. Todas las reglas, ética y moral se mantenían flexibles, relativas a las necesidades del momento. Esta falta de compromiso con la mayor parte de las cosas, excepto con las posesiones, permitió a los arios trastocar maneras locales en que la gente hacía cumplir los principios y la fe local.

El pragmatismo era un avance tecnológico impresionante y efectivo en la política, si no en la moralidad. En la ciencia de la sociedad, los dirigentes se reservaron el derecho a mentir, engañar, traicionar, ser en general desleales allá donde se presentara la ventaja, y no sólo hacer esas cosas al enemigo, sino a la propia gente si era necesario: un código moral apropiado para un pueblo guerrero que se movía rápidamente. Pero se tenía que pagar un precio. Con el tiempo, la idea de parentesco real se hizo cada vez más ficticia, la vida familiar

se caracterizaba tanto por el ritual y la ceremonia como por el amor. Y en muchos lugares, dijo Maine, el parentesco, debido a la adopción de niños de los pueblos conquistados, *se convirtió en mítico para clanes completos*. Nadie era quien decía que era o pensaban ellos mismos que eran.

Es sin duda una de las tristes ironías de la historia el que la identidad del origen de las élites norteamericanas estuviera cristalizando a principios de siglo alrededor de las relaciones de sangre con unas gentes guerreras tan indiferentes a las relaciones de sangre que a menudo no tenían idea de quiénes eran realmente. Con los anglosajones, el principio abstracto siempre importó más que la sangre.

Una vez fue conocido el carácter de los arios, sólo quedaba la apasionante tarea de establecer la patria, la antigua fragua de esos viriles conquistadores. Los ideales conductistas que querían que sus descendientes impusieran sobre pueblos inferiores fueron escritos lo bastante claro en las pizarras de la nueva escolarización. La sumisión total encabezaba la lista. Pero dar a los arios un lugar de nacimiento (asumiendo que fuera el correcto) completaría el círculo triunfal. Para la mentalidad de la élite, esa tarea se había acabado en 1880. El antiguo antepasado podía ser ahora fijado por acuerdo común en algún lugar del frío Norte alrededor del mar Báltico. Algunos decían Escandinavia. Algunos decían Alemania del Norte y Central. Pero los principales detectives que tenían la franquicia angloamericana de la verdad se dirigieron a esa zona entre los ríos Elba y Oder, ¡en las tierras que comprendían las regiones de la Prusia moderna!

13 La ametralladora construye Hotchkiss

La viuda del hombre que perfeccionó la ametralladora fundó la escuela Hotchkiss. Un Lowell y un Forbes fundaron Middlesex. Los DuPont fueron los patrocinadores de Kent. St. George's fue financiada por la familia Brown, cuyo nombre bendice la Universidad Brown. Choate esperaba los generosos cheques de la familia Mellon. J. P. Morgan estaba detrás de Groton. Más del 90 por ciento de los grandes internados privados norteamericanos surgieron de ese corto período justo después de la visita a los Estados Unidos de Herbert Spencer en 1882 y justo antes del edicto indirecto a la Asociación Nacional de Educación de que debía colaborar con la desintelectualización de la escolarización pública, o sería abandonada por la cúpula empresarial norteamericana.

Los internados privados de élite fueron una importante piedra angular en la fundación de una clase superior norteamericana permanente cuyos hijos iban a ser socializados para el poder. Eran grandes escuelas para la Gran Raza, destinadas a forjar la identidad colectiva entre los niños privilegiados, preparándolos para ser banqueros, financieros, socios en firmas de abogados, directores de grandes empresas, negociadores de tratados internacionales y contratos, mecenas de las artes, filántropos, directores de organizaciones de asistencia social, miembros de comisiones asesoras, élites gubernativas y empresariales.

El estudio de Michael Useem posterior a la Segunda Guerra Mundial mostró que sólo trece internados de élite educaban al 10 por ciento de todos los directores de las grandes corporaciones empresariales norteamericanas y al 15 por ciento de todos los directores que tenían tres o más cargos directivos. Estas escuelas graduaban en conjunto menos de mil estudiantes al año. Pedagogía más espectacular es difícil de imaginar.

En Inglaterra, la pionera feminista Victoria Woodhull publicó *The Rapid Multiplication of the Unfit [La rápida multiplicación de los no aptos]*. Y en los Estados Unidos, Edward A. Ross, formado en Alemania -- pionero en la Universidad de Wisconsin de la sociología norteamericana-- estaba escribiendo *The Old World in the New*, diciendo que «los miembros derrotados de las castas derrotadas» nos destruirían a menos que fueran puestos bajo control. Eran «subhumanos». A Ross se le unió prácticamente todo científico social importante de su generación en la advertencia acerca de los malos efectos de la polución de la sangre: Richard Ely, William Z. Ripley, Richard Mayo Smith, John R. Commons, Davis Dewey, Franklin Giddings y muchos más. Nadie discrepaba de Ross. Los idiotas se multiplicaban. Se tenía que concienciar al gobierno de las consecuencias biológicas de la política social.

Pero mientras los miembros derrotados de las castas derrotadas tenían que ser cerrados herméticamente en el aislamiento, las escuelas de tutela y en sus propios barrios, vigilados por evangelistas sociales, centros de

servicios comunitarios y trabajadores sociales formados en la nueva ciencia social, se creó a partir de cero una nueva dimensión social norteamericana en la cual los mejores podían asociarse libremente, podían criar bien a sus hijos, podían cosechar las recompensas que merecían como la clase más avanzada del árbol evolutivo. Eso no sólo era justicia, era prudente preparación para un aún mejor futuro biológico.

El modo en que la nueva sociedad en la sombra, un universo paralelo al que todos los demás podían ver, tenía que operar después de haber construido para sí misma una teoría del sistema y una teología de casta, era mediante la creación de una nueva estructura social, de naturaleza corporativa, en la que el hombre fuera progresivamente definido por aquellos con quienes se afiliaba, su tribu sintética y asociativa, no por su talento y logros independientes. Si esas afiliaciones sólo eran locales, entonces el estatus era correspondientemente disminuido. El truco era ascender a afiliaciones que tuvieran categoría regional, nacional o incluso internacional, y este prestigio asociativo sería entonces transferido al individuo. ¡Qué modo más perfecto de mantener a raya a la chusma y a los negros demostraría ser este!

No era una presunción vana, ni la declaración de una simple expresión de esnobismo, cuando John Lupton, director de desarrollo en la Escuela Choate en Wallingford, Connecticut, dijo: «No hay puerta en todo este país que no pueda ser abierta por un graduado de Choate. Puedo ir a cualquier sitio de este país y en cualquier parte que haya un hombre al que quiero ver [...] puedo encontrar a un hombre de Choate que abra esa puerta para mí». Las variables cruciales para identificar la gente apropiada en la nueva Norteamérica exclusivista ya no incluían expresiones destacadas de superioridad. Lo que incluían era: 1) pertenencia a los adecuados clubes metropolitanos; 2) una dirección en el barrio adecuado; 3) un título de la universidad adecuada; 4) pertenencia al club de campo adecuado; 5) asistencia a los lugares adecuados de vacaciones estivales; 6) pertenencia a las iglesias adecuadas. 7) paso por las escuelas privadas adecuadas; 8) una invitación a la asociación hereditaria adecuada; 9) participación en las organizaciones benéficas adecuadas; 10) pertenencia a consejos de administración, juntas y consejos asesores; 11) los adecuados matrimonios, alianzas, inclusión en la lista de registro social; 12) dinero, modales, estilo, belleza física, salud, conversación.

No he hecho ningún intento de entrar en sutilezas de gradación, sólo indicar cómo los éforos que estaban detrás de la escolarización pública y prácticamente de toda toma significativa de decisiones en la moderna sociedad norteamericana crearon, de forma bastante tímida, un mundo bien regulado dentro de un mundo para ellos mismos. Se tomaron precauciones para permitir algún movimiento hacia arriba desde otras clases. Los clubes, por ejemplo, eran también agencias para asimilar hombres de talento y a sus familias en un modo de vida y organización social de clase superior.

Si no está dispuesto a reconocer qué largo alcance tienen los efectos de este *establishment* norteamericano en los escolares, simplemente no le queda buen modo de pensar sobre la reforma de la escuela. El racismo evolutivo de Darwin, el racismo matemático de Galton, el racismo antropológico de Maine, el racismo-clasismo teológico anglicano, todos están profundamente incrustados en la estructura de la escolarización masiva y en la economía a la que sirve. No *pueden* ser extirpados mediante discusión racional. Estos virus son portados por estructuras institucionales no susceptibles de discusión social.

14 Fuentes de la riqueza empresarial

El nuevo *establishment* norteamericano del siglo XX fue organizado alrededor de las fuentes de riqueza que proporcionan los negocios internacionales de las empresas. En 1900 enormes empresas ya habían comenzado a dominar la escolarización norteamericana y los clubes metropolitanos donde se hacían los negocios eran el foco de la autoridad de la clase alta en cada ciudad importante de la nación. El club masculino surgió como la principal agencia donde se cerraban los acuerdos de negocios e, indirectamente, donde se forjaba la política escolar.

En 1959, la revista *Fortune* conmocionó a una parte de nuestra todavía inocente nación al anunciar dónde se hacía realmente la política nacional y los tratos importantes en la ciudad de Nueva York. Si el asunto era relativamente poco importante, el lugar de reunión sería el Metropolitan, la Union League o la Universidad. Si era un asunto de importancia media sería determinado en el Knickerbocker o en el Racquet. Si necesitaba

la mayor atención de hombres poderosos, Brook o Links. Nada sucedía en salas de reuniones o suites de ejecutivos, donde se podía ser oído por casualidad por extraños. Cada ciudad tenía su terreno privado donde la aristocracia se encontraba silenciosamente fuera del alcance de ojos fisgones o asistentes no bienvenidos. En San Francisco, la Pacific Union; en Washington, Cosmos o el Chevy Chase Club; el Somerset en Boston; Duquesne en Pittsburgh; el Philadelphia Club en Filadelfia; el Chicago Club en Chicago. Una vez se estrechaban las manos en estos lugares, el proceso de debate público y certificación era coreografiado en otro lugar para el público y la prensa. También se llegaron a hacer así los asuntos del gobierno.

Toda la red de afiliaciones entre los metidos en el mundo de los negocios, gobierno y el sector sin ánimo de lucro opera mediante lazos interpersonales e institucionales que se interconectan a los más altos niveles de las finanzas, política, comercio, asuntos de la escuela, trabajo social, las artes y los medios de comunicación. Continuar los conflictos de valor dentro de la comunidad dirigente daba una apariencia de procedimientos de discusión, pero cada década transcurrida trae cada vez más armonía para la comunidad oculta que planea el destino de las escuelas y del mundo laboral.

15 La Junta General de Educación y Amigos

Al repasar los papeles de la Junta General de Educación de la Fundación Rockefeller --una fundación que sólo tenía como rival en influencia en política escolar a las diferentes organizaciones filantrópicas de Andrew Carnegie-- siete curiosos elementos llaman la atención al lector atento:

1. Aparece una clara intención de modelar a la gente mediante la escolarización.
2. Hay una clara intención de eliminar tradición y erudición.
3. El efecto neto de varios proyectos es crear un fuerte sistema de clases que raya en la casta.
4. Hay una clara intención de reducir la inteligencia crítica de la masa mientras se apoya la infinita especialización.
5. Hay una clara intención de debilitar la influencia de los padres.
6. Hay una clara intención de derrocar la costumbre aceptada.
7. Hay una llamativa congruencia entre las intenciones acumuladas de los proyectos de la Junta General de Educación y los preceptos utópicos de la excéntrica secta religiosa antes conocida como perfeccionismo, una religión secular con el objetivo de hacer de la perfección de la naturaleza humana, y no de la salvación o la felicidad, el propósito de la existencia. La agenda de la organización, que tenía tanto que ver con las escuelas que conseguimos, resulta que contiene un componente intensamente político.

Esto no es negar que los genuinos intereses altruistas no sean también parte de la organización, pero como refleja correctamente Ellen Lageman en su interesante historia de la Fundación Carnegie para el Fomento de la Enseñanza, *Private Power for the Public Good*: «Al fomentar algunos intereses, las fundaciones inevitablemente no han fomentado otros. De ahí que sus acciones tengan que tener consecuencias políticas, incluso si los propósitos políticos no son confesados o ni siquiera intencionados. Eludir la política al tratar con la historia de las fundaciones es saltarse una parte crucial de la historia».

Edward Berman, en *Harvard Education Review*, 49 (1979), lo expresa más bruscamente. Centrándose en las organizaciones filantrópicas de Rockefeller, Carnegie y Ford, concluye que la «retórica pública de humanitarismo desinteresado era poco más que una fachada» tras la que los intereses de la casta política (no necesariamente los de la sociedad) «han sido promovidos activamente». El ascenso de fundaciones a posiciones clave en la formación de la política educativa supuso en la práctica lo que Clarence Karier llamó «el desarrollo de una cuarta rama del poder, que representaba de hecho los intereses de la riqueza empresarial norteamericana».

La fundación corporativa es principalmente un fenómeno del siglo XX, que se multiplicó desde los veintiún ejemplares de la especie en 1900 hasta aproximadamente cincuenta mil en 1990. Desde el principio, las fundaciones se dedicaron directamente a la formación de la política educativa. La Junta General de Educación de Rockefeller obtuvo una acta de incorporación del Congreso en 1903 e inmediatamente comenzó a organizar la escolarización en el Sur, uniéndose a los intereses de la industria del algodón y de la

lana del viejo Slater y los intereses de banca de Peabody, en una coalición en la que Rockefeller pagaba muchas de las facturas.

Desde el principio la Junta General de Educación tuvo una misión. Una carta de John D. Rockefeller Sr. especificó que sus donaciones tenían que usarse «para promover un sistema integral». Usted bien podría preguntar para la promoción de qué intereses estaba diseñado el sistema, pero estaría planteando la pregunta equivocada. Frederick Gates, el pastor baptista contratado para gastar la munificencia de Rockefeller, dio una lacónica explicación cuando dijo: «La palabra clave es *sistema*». La vida norteamericana era demasiado asistemática para adecuarse al carácter corporativo. De lo que trataba la fundación de Rockefeller era de sistematizarlos.

En 1913, el 62º Congreso creó una comisión para investigar el papel de esas nuevas fundaciones de Carnegie, Rockefeller y de otras familias corporativas. Tras un año de testimonios concluyó:

El dominio de hombres en cuyas manos queda el control final de una gran parte de la industria norteamericana no se limita a sus empleados, sino que se está extendiendo rápidamente a controlar la educación y los servicios sociales de la nación.

Descubrió que las subvenciones de fundaciones mejoraban directamente los intereses de las corporaciones que los patrocinaban. La conclusión de esta comisión del congreso fue esta:

La fundación gigante ejerce un enorme poder mediante el uso directo de sus fondos, libre de cualquier enredo reglamentario, de modo que pueden ser dirigidos de forma precisa hacia las palancas de una situación. Este poder, sin embargo, se aumenta sustancialmente al construir alianzas colaterales que la aíslan de la crítica y del escrutinio.

Las fundaciones hacen amigos automáticamente entre los bancos que llevan sus grandes depósitos, en casas de inversión que multiplican su dinero, en bufetes de abogados que actúan como sus asesores, y con las muchas firmas, instituciones e individuos con los que tratan y a quienes benefician. Mediante cuidadosa selección de miembros del consejo de administración de entre las filas de alto personal editorial y otros ejecutivos y propietarios de medios de comunicación, pueden asegurarse el apoyo de la prensa, y al reclutar consejeros de relaciones públicas pueden crear todavía más buena publicidad. Como lo expresó René Wormser, consejero jefe de la segunda comisión de investigación del Congreso sobre la actividad de las fundaciones (1958):

Todas sus conexiones y asociaciones, más la a menudo adulación de sicofante de las muchas fundaciones e individuos que reciben las dádivas de la fundación, proporcionan un enorme agregado de poder e influencia. Este poder se extiende más allá del círculo inmediato de asociaciones, a los que esperan beneficiarse de su botín.

En 1919, utilizando dinero de Rockefeller, John Dewey, por entonces un profesor en el Colegio de Maestros de Columbia, una institución fuertemente subvencionada por Rockefeller, fundó la Asociación para la Educación Progresista (*Progressive Education Association*, PEA). A lo largo de su existencia extendió la filosofía que presta apoyo moral al capitalismo del bienestar, según la cual la masa de la población es biológicamente infantil y necesita cuidados a lo largo de la vida.

Desde el principio, a Dewey se le unieron otros profesores de Columbia que no ocultaban que el objetivo del proyecto de la PEA era utilizar el sistema educativo como una herramienta para conseguir objetivos políticos. En *The Great Technology* (1933), Harold Rugg ilustró la gran visión:

Se tiene que crear una nueva mentalidad pública. ¿Cómo? Sólo mediante la creación de decenas de millones de mentes individuales y soldándolas en una nueva mente social. Los viejos estereotipos se tienen que romper y «nuevos climas de opinión» se tienen que formar en los distritos de Norteamérica.

Mediante las escuelas del mundo diseminaremos una nueva concepción del gobierno, que abarcará todas las actividades de los hombres, que postulará la necesidad del control científico [...] en interés de todo el mundo.

De modo similar, el trabajo del Consejo de Investigación de la Ciencia Social culminó en una declaración de *Conclusiones y recomendaciones* sobre sus operaciones financiadas por la Fundación Carnegie que tuvo un impacto enorme y duradero sobre la educación en los Estados Unidos. *Conclusiones* (1934) anunció el declive del viejo orden, declarando agresivamente que «está surgiendo una nueva era de colectivismo» que implicará la «suplantación de la propiedad privada por la propiedad pública» y requerirá «experimentación» y «casi seguramente [...] una mayor medida de *cooperación obligatoria* de los ciudadanos [...] un aumento correspondiente de las funciones del gobierno y una creciente intervención estatal [...] Los derechos serán alterados y abreviados». (cursiva añadida)

Conclusiones era una llamada a las escuelas de maestros para instruir a sus alumnos a «condicionar» a los niños en una aceptación del nuevo orden en curso. La lectura, escritura y aritmética tenían que ser marginadas como irrelevantes, incluso contraproducentes. «Como se repite a menudo, el primer paso es consolidar la dirección alrededor de la filosofía y propósito de la educación *aquí comentados*» (cursiva añadida). Las dificultades al tratar de entender lo que una locución tan extraña como *cooperación obligatoria* puede significar realmente, o incluso intentar determinar qué definición histórica de *educación* encajaría en tal uso, fueron ignoradas. Los que escribieron este informe, y algunos de los que lo leyeron, fueron los únicos que tenían la piedra de Rosetta para descifrarla.

En un artículo en *Progressive Education Magazine*, el profesor Norman Woelfel presentó una de las muchas secuelas y subsecuelas del informe de *Conclusiones* cuando escribió en 1946: «Podría ser necesario para nosotros controlar a nuestra prensa igual que se controla a la prensa rusa o se controla a la prensa nazi [...]», una conclusión sorprendente que superó en su libro *Molders of the American Mind* (1933) con esta oscura belleza: «En las mentes de los hombres que piensan experimentalmente, Norteamérica se concibe como poseedora de un destino que resquebraja las demasiado obvias limitaciones de las sanciones de las religiones cristianas».

La Escuela Experimental Lincoln del Colegio de Maestros de Columbia y financiada por Rockefeller fue el campo de prueba para las series de libros de texto de Harold Rugg, de los que en 1940 se vendieron 5 millones de ejemplares, y más millones posteriormente. En estos libros Rugg avanzaba su teoría: «La educación tiene que ser usada para condicionar a la gente a aceptar el cambio social [...] La principal función de las escuelas es planificar el futuro de la sociedad». Como muchas de sus actividades a lo largo de tres décadas vitales en el frente escolar, las ideas que Rugg divulgó en *The Great Technology* (1933), fueron finalmente traducidas a la práctica en centros urbanos. Rugg abogaba que se viera la principal tarea de las escuelas como «adoctrinar» a la juventud, mediante el uso de la «ciencia» social como «esencia del currículum escolar» para provocar el deseado clima de opinión pública. Algunas actitudes que Rugg defendía enseñar eran la reconstrucción del sistema económico nacional para mantener los controles centrales y una implantación de la actitud de que los educadores como grupo eran «enormemente superiores a un clero»:

Nuestra tarea es crear rápidamente un organismo compacto de opinión minoritaria para la reconstrucción científica de nuestro orden social.

El dinero para los seis libros de texto de Rugg provino de la subvención de la Fundación Rockefeller a la Escuela Lincoln. La Fundación le pagaba dos sueldos, uno como psicólogo educativo de Lincoln y otro como profesor de educación en el Colegio de Maestros, además de los salarios por servicios de secretaría e investigación. La Junta General de Educación proporcionó fondos (equivalentes a 500.000 dólares del año 2000 en poder adquisitivo) para editar tres libros, que luego fueron distribuidos por la Asociación Nacional de Educación.

En 1954 se intentó una segunda investigación del Congreso sobre la manipulación de las fundaciones (en las escuelas y en la vida social norteamericana), encabezada por Carroll Reece, de Tennessee. La Comisión

Reece rápidamente se topó con una oposición brutal de influyentes centros de la vida corporativa norteamericana. Los principales periódicos nacionales lanzaron mordaces críticas, que, junto a la presión de otros potentes adversarios políticos, obligó al comité a disolverse prematuramente, pero no antes de que hubiera algunos hallazgos provisionales:

El poder de la gran fundación individual es enorme. Sus diversas formas de patrocinio llevan con ellas elementos de control del pensamiento. Ejerce inmensa influencia en el educador, en los procesos educativos e instituciones educativas. Es capaz de coerción invisible. Puede predeterminar materialmente el desarrollo de conceptos sociales y políticos, opinión académica, dirección del pensamiento, opinión pública.

El poder de influir en la política nacional se amplifica tremendamente cuando las fundaciones actúan concertadamente. Existe tal concentración de poder de fundaciones en los Estados Unidos, que opera en la educación y ciencias sociales con un gigantesco conjunto de capital e ingresos. Esa Malla tiene algunas de las características de un cartel intelectual. Opera en parte mediante ciertas organizaciones intermediarias mantenidas por las fundaciones. Tiene ramificaciones en casi cada fase de la educación.

Ha llegado a ejercer un control práctico muy extenso sobre la ciencia social y la educación. Ha surgido un sistema que da enorme poder a un grupo de individuos relativamente pequeño, que tiene a su disposición de forma efectiva enormes sumas de fondos de organismos públicos.

El poder de las grandes fundaciones y de la Malla ha influido de tal manera en prensa, radio, televisión e incluso gobierno que ha sido extremadamente difícil para las críticas objetivas a cualquier cosa que aprueba la Malla aparecer en los canales de noticias... sin haber sido primero ridiculizada, sesgada y desacreditada.

La investigación en ciencias sociales tiene un papel clave en la evolución de nuestra sociedad. Esa investigación está ahora casi completamente bajo el control de empleados profesionales de las grandes fundaciones. Incluso las grandes sumas asignadas por el gobierno federal a la investigación en ciencia social han pasado al control efectivo de este grupo profesional.

Las fundaciones han promovido un gran exceso de investigación empírica en contraste con la investigación teórica, promoviendo una «manía por encontrar hechos» que conduce demasiado a menudo al «cientismo» o falsa ciencia.

Asociada con el excesivo apoyo al método empírico, la concentración de poder de la fundación ha tendido a promover el «relativismo moral» en detrimento de nuestros principios básicos morales, religiosos y de gobierno. Ha tendido a promover el concepto de «ingeniería social», de que sólo los «científicos sociales» son capaces de guiarnos hacia mejores modos de vivir, sustituyendo principios fundamentales de acción por principios sintéticos.

Estas fundaciones y sus intermediarios se dedican extensamente a la actividad política, no en la forma de apoyo directo a candidatos o partidos, sino en la promoción consciente de conceptos políticos cuidadosamente calculados.

El impacto del dinero de la fundación en la educación ha sido muy fuerte, tendente a promover la uniformidad en enfoque y método, tendente a inducir al educador a transformarse en un agente de cambio social y un propagandista para el desarrollo de nuestra sociedad en dirección a alguna forma de colectivismo. En el campo internacional, las fundaciones y la Malla, junto con ciertas organizaciones intermediarias, han ejercido un fuerte efecto en la política exterior y *en la educación pública en asuntos internacionales*. Esto se ha conseguido mediante vasta propaganda, con el suministro de ejecutivos y asesores al gobierno, y mediante el control de la investigación con el poder de los recursos dinerarios. El resultado neto ha sido promover el «internacionalismo» en un sentido particular, una forma dirigida hacia el «gobierno mundial» y en una derogación del nacionalismo norteamericano. (cursiva añadida)

Aquí nos encontramos enfrentados con el misterioso deber de interpretar por qué dos diferentes comisiones del Congreso convocadas con cincuenta años de diferencia para estudiar el funcionamiento de las nuevas instituciones fundacionales, una bajo un congreso demócrata, otra bajo un congreso republicano, llegaron ambas esencialmente a las mismas conclusiones. Ambas declararon a las fundaciones como un claro y presente peligro para las libertades tradicionales de la vida nacional norteamericana. Ambas apuntaron hacia el uso de la influencia de la fundación para crear el anteproyecto de la vida escolar norteamericana. Ambas

vieron que había surgido un sistema de clases en Norteamérica y que estaba siendo mantenido por el sistema de clases en la escolarización. Ambas exigieron acción drástica. Y ambas fueron totalmente ignoradas.

De hecho la palabra *ignoradas* ni comienza a hacer justicia a lo que ocurrió realmente. Esas investigaciones del Congreso --igual que la difícil de obtener *Life of Napoleon Bonaparte* de sir Walter Scott-- no sólo han desaparecido de la imaginación pública, ni siquiera se alude a ellas en las discusiones sobre escolarización de la prensa. Igual que si nunca hubieran tenido lugar. Esto sería más comprensible si sus actividades filantrópicas fueran aburridos y prosaicos regalos diseñados para distribuir munificencia y desarrollar buena opinión hacia la benevolencia de riqueza y poder colosal. Pero la realidad es notablemente diferente: mediante las fundaciones la riqueza corporativa ha anticipado en gran medida el atontamiento de las escuelas norteamericanas, la creación de un sistema científico de clases e importantes ataques a la soberanía de la familia, identificación nacional, derechos religiosos y soberanía nacional.

«La escuela es la policía más barata», dijo una vez Horace Mann. Fue un sentimiento públicamente expresado por cada nombre --Sears, Pierce, Harris, Stowe, Lancaster y los demás-- implicado destacadamente en la creación de sistemas escolares universales para los poderes del carbón. Sólo hay que hojear *The Social Ideas of American Educators* de Merle Curti para descubrir que la mayor idea social que los educadores tenían que vender a los ricos, y que no perdieron la oportunidad de vender, era la función de policía de la escolarización. Aunque un cambio de dirección en la imaginación cuáquera es la razón por la que las escuelas llegaron a parecer penitenciarías, los cuáqueros no son la razón principal por la que llegaron a funcionar como instituciones de máxima seguridad. La verdadera razón por la que llegaron a la existencia era estabilizar el orden social y adiestrar a la gente común. En una era científica, industrializada y corporativa, la «estabilidad» fue mucho más exquisitamente definida de lo que la gente ordinaria podía imaginar. Para hacer realidad la nueva estabilidad, el mejor linaje reproductivo tenía que ser puesto en reservas, del mismo modo que el ordinario. Las «Hijas de los barones de Runnemedede» son sólo una pequeña pieza del rompecabezas. Se probaron muchas cuarentenas más eficientes y sutiles.

Quizás la más sutil de todas fue el Estado del Bienestar, un programa de asistencia social para todo el mundo, incluyendo a las clases inferiores, en que el Estado político otorga limosnas del modo en que lo hacía la Iglesia institucional. Aunque los beneficiarios más visibles de este gigantesco proyecto fueron esos grupos cada vez más conocidos como «las masas», los pobres fueron de hecho más pobremente servidos por esta moderna creación hindú del socialismo fabiano y del grupo de asesores corporativos. Se creía que subsidiar a los excluidos de la nueva sociedad era un modo humanitario de calmar esas aguas turbulentas hasta que el vendaval darwiniano hubiera recorrido su curso inevitable hacia una nueva utopía organizada genéticamente.

En un informe aparecido en 1982 y ampliamente promocionado en importantes revistas, la conexión entre capitalismo corporativo y el Estado del Bienestar se hace manifiesta en un documento público que lleva el nombre de Alan Pifer, entonces presidente de la Carnegie Corporation. Temiendo aparentemente que la administración Reagan alterase el diseño del proyecto fabiano más allá de su capacidad de sobrevivir, Pifer alertaba de:

Una posibilidad creciente de severa inquietud social y el consiguiente desarrollo entre las clases superiores y de la comunidad empresarial de suficiente temor por la supervivencia de nuestro sistema económico capitalista como para provocar un abrupto cambio de dirección. Igual que construimos el Estado del Bienestar general [...] y lo extendimos en los años 60 como válvula de seguridad para aliviar la tensión social, queremos hacerlo otra vez en los 80. Cualquier otro camino es demasiado arriesgado.

En el informe del que se ha sacado la cita, se introducían nuevas concepciones de la pedagogía que ahora vemos intentando hacer su aparición: certificación nacional para los maestros, que evita el último vestigio de control local en los estados, ciudades y pueblos; una jerarquía de puestos de los profesores; un proyecto de poner fin a la jerarquía de administradores escolares, ahora juzgada mayormente un gasto contraproducente para el buen orden social, un experimento fallido. En la nueva forma, los profesores en cabeza gestionan las escuelas según el estilo británico y contratan a los administradores del negocio. Las primeras expresiones de esta nueva iniciativa incluyeron al movimiento de la «miniescuela», ahora transformado en el movimiento

de la *charter school*. Sin negar a estas medidas algo de mérito, si se comprende que su fuente es la misma conciencia institucional que en una ocasión envió acorazados por el río llenos de detectives armados para romper el sindicato del acero en Homestead, ametralló huelguistas en River Rouge y quemó hasta la muerte a una docena de mujeres y niños en Ludlow, esas memorias deberían inspirar emociones más reflexivas que el entusiasmo arrobado.

Capítulo 13 El niño vacío

[...] *Walden Dos* (1948), de B. F. Skinner. Este utópico es un psicólogo, inventor de un baby-tender mecánico, actualmente dedicado a experimentos que analizan las capacidades de hábitos de las palomas. A mitad de camino de esta utopía contemporánea, el lector puede sentirse seguro, como nosotros nos sentimos, de que esta es una sátira maravillosamente irónica sobre lo que se ha llamado ingeniería de la conducta [...] De todas las dictaduras propugnadas por los utópicos, esta es la más profunda [...] El ciudadano de esta sociedad ideal es colocado durante su primer año en un cubículo estéril, en el que comienza el condicionamiento [...] En conclusión, el perpetrador de esta utopía «moderna» mira desde lo alto de una colina cercana a la comunidad que ha salido de sus manos y proclama: «¡Me gusta jugar a ser Dios!».

NEGLEY Y PATRICK, *The Quest For Utopia*

1 La señorita Skinner duerme científicamente

EN la universidad que la gente llamaba Kings College antes de la Revolución Norteamericana, viví durante un tiempo bajo un régimen psicológico llamado conductismo en los últimos momentos dorados antes de que la ciencia mental se apoderara de la escolarización norteamericana. En Columbia estuve en medio de la transformación sin saberlo nunca. Para el tiempo en que sucedió, me había transformado en un profesor, encargado de pasar mi vida adulta como técnico en la jaula para ratas que llamamos educación pública.

Aunque puede que me halague a mí mismo, por un breve instante creo que fui el favorito del verano del Dr. Fred S. Keller en Columbia, un destacado conductista de los últimos años 50 cuyo libro de texto universitario estaba dedicado a su mentor, B. F. Skinner, el más famoso de todos los conductistas de Harvard. Skinner estaba entonces criando a su propia hija pequeña en un contenedor cerrado con una ventana, algo muy parecido a tener a un bebé en un acuario, un mecanismo un tanto mal descrito en el famoso artículo *Baby in a Box*, (*Ladies Home Journal*, 28 de septiembre de 1945).

Los padres italianos que daban a sus hijos un vaso de vino por esos días podían haber acabado en la cárcel y sus hijos en cuidado de acogida, pero lo que hizo Skinner era perfectamente legal. Por lo que sé, aún lo es. ¿Qué le pasó a la señorita Skinner? Por lo visto, fue finalmente enviada a una famosa escuela progresista lo más opuesta a una jaula de condicionamiento de ratas y se crió para ser una artista.

Hablando de cajas, Skinner exigía cajas de moneda de curso legal por hacer conferencias y consultoría con ejecutivos de empresas sobre los secretos del comportamiento de las masas que él había aprendido presumiblemente al observar ratas atrapadas. Desde un punto de vista de *marketing*, la tarea más dura que el campo naciente de la psicología conductista tenía para vender su mercancía era enmascarar su mensaje básico de estímulo-respuesta (si bien un mensaje levemente deformado) con las diferentes formas suficientes para justificar llamar al conductismo «una escuela». Las grandes asesorías comenzaban a estar disponibles en los años de la posguerra, pero toda la tradición del conductismo se podía aprender en alrededor de un día, de modo que su bochornosa ligereza requería hábil tratamiento para ocultarla. Ser entonces un conductista apenas habría puesto a prueba el intelecto de un aparacoches. Todavía no lo pone.

En aquellos días, el gobierno de los Estados Unidos se estaba interesando mucho en estos secretos no tan secretos, como anticipando ese momento de necesidad, cuya llegada estaba programada para el final del

siglo XX, cuando Richard Barnet, del Instituto de Estudios Políticos, escribió para *Harper's* con una voz cargada de fatalidad:

El problema es crudamente sencillo. Una cantidad de seres humanos asombrosamente enorme y cada vez mayor ni se necesita ni se desea para hacer los bienes o facilitar los servicios que los clientes que pagan en el mundo pueden permitirse.

En las décadas anteriores a esta evaluación maltusiana, todo un Instituto psicológico para la Manipulación Social surgió como una seta venenosa en los Estados Unidos para ofrecer libros de recetas para el futuro de Norteamérica. Incluso entonces sabían que el 80 por ciento de la generación siguiente ni se necesitaba ni se quería. Había que encontrar remedios para deshacerse de la amenaza psicológicamente.

Skinner tenía recetas maravillosas, mejores que las de ningún otro. No sorprendentemente, sus procedimientos eran vagamente familiares para los lectores listados en el *Blue Book* o en el *Social Register*, personas cuya cultura los hacía estar familiarizados con el adiestramiento de perros y halcones. Skinner tenía recetas para los que mojaban la cama, para el éxito interpersonal, para la gestión del trabajo, para abrazar, para la toma de decisiones. Su grupo industrial empaquetaba hipótesis para entrenar a cualquiera para cualquier colocación. En 1957, sus máquinas constituían la tecnología psicológica de elección en instituciones con poblaciones desamparadas: centros de detención juvenil, hogares para retrasados, hogares para madres solteras, agencias de adopción, orfanatos... allí donde la imagen de la infancia estuviera más degradada. La olla de oro que se encontraba al final del arco iris de Skinner era la Escuela.

El principal rival psicológico del conductismo en 1957 era el psicoanálisis, pero este rival había perdido impulso en la época en que las grandes sumas del gobierno estuvieron disponibles para comprar servicios psicológicos. Había muchos inconvenientes con el psicoanálisis: su primitiva teoría narrativa, además de sonar extraña, necesitaba un tiempo desesperante para *probar* cualquier cosa estadísticamente. Su técnica básica requería datos simples que ser elaborados más allá de los límites de la credibilidad. Aun donde eso era tolerable, era inútil en un escenario escolar moderno construido alrededor de una apariencia de precisión de etiquetado.

Los teóricos del aprendizaje social, muchos psiquiatras académicos, antropólogos u otros especialistas identificados con una universidad o institución famosa, como la Clínica Mayo, eran la competencia en el mercado más directa del conductismo. Pero tras las complejas redes exteriores que tejían sobre el comportamiento social, todos eran realmente conductistas en el fondo. Aunque tejían la teoría con el humor de Rousseau, el beneficio en cada caso se reducía a vender prescripciones conductistas a las clases políticas. Sus instintos podrían conducirlos a ensoñaciones que podían vincular caídas de rocas en la Nebulosa del Cangrejo con la caída de gorriones en Monongahela, pero el argumento con el que se ganaban la vida era que las poblaciones de masas podían y deberían ser controladas mediante el adecuado uso de palos y zanahorias.

Otro rival respetable para la corona que el conductismo se encontró sobre su cabeza tras la Segunda Guerra Mundial era la teoría de las etapas, que podía variar desde la gramática poética de Erik Eriksson hasta el impenetrable tapiz matemático de Jean Piaget, un ejercicio de insolencia que tejía el destino psicológico de la humanidad a partir del testimonio de menos de dos docenas de niños burgueses suizos. Se podían levantar modestos imperios académicos a partir de la lealtad a una teoría de etapas u otra, pero había tantas que se estorbaban unas a otras. Como los programas de siete pasos para perder peso y mantenerse en él, la teoría de etapas suministraba alternativas amables para adiestrar niños como ratas; pero cuanto más entraba en competencia con la engañosa precisión de la psicología skinneriana, más ridículos parecían sus pies de barro.

Toda teoría de etapas está bochornosamente ligada a la cultura. Hablemos sobre el lapso de atención de los niños y súbitamente está obligado a enfrentarse con el hecho de que mientras los norteamericanos de dieciocho meses se impacientan tras treinta segundos, los chinos de esa edad pueden observar atentamente una demostración durante cinco minutos. Y mientras los neoyorquinos de 8 años apenas pueden atarse los zapatos, los *amish* de ocho años se dedican a un día completo de trabajo en la hacienda familiar. Incluso en

una población aparentemente homogénea, la teoría de etapas no puede predecir ni prescribir para casos individuales. Las teorías de etapas parecen correctas por la misma razón que las predicciones astrológicas, pero la desconexión entre narrativas ideales y realidad se hace demasiado clara cuando se trata de actuar a partir de ellas.

Cuando la teoría de etapas estaba entrando en su edad de oro a finales de los 60, el conductismo ya se había afianzado como la psicología de elección. El documento BSTEP (*Behavioral Science Teacher Education Project*) del gobierno federal y muchas iniciativas similares para controlar la preparación de los profesores habían ganado la batalla para el negocio del estímulo-respuesta. Tanto dinero se estaba echando sin embargo en la escolarización psicológica desde fuentes del gobierno y de grandes empresas, que los psicólogos de ratas no podían absorberlo todo. Se presentó una oportunidad de hacerse un hueco, que los teóricos de las etapas lucharon por aprovechar.

La metáfora que controla todas las teorías de etapas no es, como la del conductismo, que la gente está hecha como maquinaria, sino que crece como vegetales. Los *Kinder* necesitan un *Garten*, algo fácil de vender a gente harta de ser tratada como maquinaria. *A pesar de todo su aparente humanitarismo, la teoría de etapas es sólo otra manera de ver por encima de los individuos abstracciones de clases sociales. Si nadie posee un espíritu singular, entonces nadie tiene un destino soberano singular.* La Madre Teresa, Tolstoi, Hitler, nada significan para la teoría de etapas, aunque de tanto en tanto se les pide que sean representativos de tipos.

2 Conductistas

Para entender la teoría del niño vacío, hace falta hacer una visita a los conductistas. Su fuente de ingresos fue apresurada y asistemáticamente desarrollada por el gurú de la agencia de publicidad, John Watson, y por Edward Lee Thorndike, fundador de la psicología educacional. El *Manifiesto conductista* (*Behaviorist Manifesto*, 1913) promovió una psicología utilitaria entonces novedosa cuyo «objetivo teórico es la predicción y control de la conducta». Como mucho que pasa por sabiduría en los círculos académicos, su criatura estaba cosida a partir de cadáveres de viejas ideas. El conductismo (la versión de Thorndike, nacida muerta, fue llamada *conexionismo*) era un híbrido purificado del laboratorio de Wilhelm Wundt en Leipzig y de la transmisión del positivismo de Comte en el idioma pragmático de los filósofos escoceses del *common sense*. No necesitamos examinar todos los fragmentos del cadáver pegados juntos para suspirar ante la reivindicación de una originalidad que no existe, evocadora del modelo de Howard Gardner como visionario de la teoría de la inteligencia múltiple, una idea tan antigua como las pirámides.

Los conductistas leen entrañas. Observan los movimientos de animales atrapados y desesperados, normalmente ratas y palomas. Esto les da la ventaja sobre otros psicólogos de subirse a un montón de cadáveres de animales como emblema de su ciencia. El estudio del aprendizaje es su ocupación principal: cómo las ratas pueden ser llevadas a recorrer un laberinto o a presionar una barra con el programa adecuado de *recompensa* y *castigo*. Casi desde el principio renegaron del uso de los términos *recompensa* y *castigo*, al concluir que suponen una petición de principio. ¿Quién tiene que decir lo que es gratificante sino el sujeto? Y el sujeto nos informa más creíblemente con su comportamiento futuro que con su testimonio. Sólo se puede distinguir si una recompensa es verdaderamente gratificante viendo el comportamiento futuro. Este preciso y pequeño truco semántico permite a una nueva disciplina crecer alrededor de los términos *refuerzo positivo* (recompensa) y *refuerzo negativo* (castigo).

La conducta para los conductistas es sólo lo que puede ser visto y medido: no existe vida interior. Skinner añadió un detalle a la idea más simple del condicionamiento pavloviano, sobre el que se han escrito posteriores bibliotecas de eruditos ensayos, cuando afirmó que el estímulo para la conducta normalmente es generado internamente. En su llamado condicionamiento «operante», el estímulo se escribe por tanto con una *e* minúscula en vez de con la *E* mayúscula pavloviana. ¿Y qué? Sólo esto: ¡la *e* minúscula e interna de Skinner deja un diminuto agujero para que el fantasma de la libre voluntad escape por él!

A pesar del escándalo que esto creó en el mundo de la psicología académica, la naturaleza de tormenta en un vaso de agua de los estímulos con mayúscula o minúscula se deja ver de la afirmación adicional de Skinner de que esos misteriosos estímulos internos suyos pueden ser controlados perfectamente mediante la

manipulación de refuerzos externos de acuerdo a programas adecuados. En otras palabras, incluso si usted tiene una voluntad (cosa no segura), ¡su voluntad es todavía perfectamente programable! Se le puede hacer amar al Gran Hermano de todos modos.

El modo en que llamé la atención de los ayudantes de cátedra del Dr. Keller fue escribir un plan para hacer que estudiantes universitarias perdieran su virginidad de forma conductista, sin darse cuenta de que habían sido seducidas, con un programa de condicionamiento operativo. Mi proyecto encantó a los asistentes. Se prepararon y enviaron informalmente ejemplares a otros colegas. Creo que uno fue para el mismo Skinner. Cuando miro hacia atrás y me veo bien formado y gastando esta broma estúpida estoy asqueado, pero debería servir como aviso de cómo un ejército de niños adultos era y aún es animado a experimentar unos con otros como una forma de pensamiento moderno de alto nivel. Todo un escalón de *management* ha sido adiestrado en el hábito de la pornografía científica captado en el título de la canción de Cole Porter, *Anything Goes [Todo vale]*.

El conductismo no tiene más frenos morales incorporados para contenerlo que el riesgo legal. Apenas hace falta adivinar lo irresistible que era esta perspectiva para compañías tabaqueras, proveedores de medicamentos patentados, investigadores de mercado, vendedores agresivos de pan blanco, banqueros, vendedores de valores, fabricantes de baratijas de plástico moldeado, corredores de empresas azucareras y, por supuesto, para hombres situados a la cabeza y a las riendas del Estado. Poco tiempo después de que comenzara como conductista abandoné, tras haber visto bastante personal irregular y eichmanesco de Columbia arrastrado como limaduras de hierro a este programa magnético que prometía simplificar toda la confusión de la vida en planes implícitos de refuerzo.

3 Plasticidad

La duda se encuentra en nuestra concepción inicial de la naturaleza humana. ¿Son de fiar los seres humanos? ¿Con qué reservas? ¿Hasta qué punto? La respuesta oficial ha sido últimamente «no mucho», al menos desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Christopher Lasch fue capaz de localizar alguna forma de vigilancia, detención, confinamiento u otro procedimiento de seguridad en la base de más de una quinta parte de los empleos en los Estados Unidos. Presumiblemente eso es porque no nos fiamos unos de otros. ¿Dónde se pudo haber aprendido esa desconfianza?

Mientras vamos midiéndonos unos a otros, seleccionamos un rumbo que seguir. Un currículum es un hipódromo. Cómo lo diseñamos es algo que depende de suposiciones que hacemos sobre los caballos y los espectadores. Con la escuela es igual. ¿Son los niños vasijas vacías? ¿Qué cree usted? Sospecho que no muchos padres ven a su descendencia como vasijas vacías, porque la evidencia en contra se acumula desde el nacimiento, pero todo el peso de nuestra economía y sus perspectivas de empleo se construye a partir de la opinión de que la gente está vacía o es tan maleable que da lo mismo.

La transformación de la infancia en una mercancía --haciendo de ella un producto que puede ser vendido-- exige un marco psicológico en que los niños puedan ser moldeados. Un puñado de filósofos dominan el pensamiento moderno porque defienden esta idea, y al defenderla abren posibilidades para guiar la historia hacia una conclusión en alguna sociedad perfeccionada. ¿Están los niños vacíos? John Locke dijo que lo estaban en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*:

Supongamos que la mente sea, como decimos, papel en blanco, desprovisto de cualquier carácter, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a amueblarse? ¿De dónde adquiere ese vasto almacén [...]? A esto respondo en una palabra, de la experiencia. En eso se funda todo nuestro conocimiento y de eso se deriva finalmente.

¿No existen ideas innatas? ¿Le falta a la mente capacidad y poder propios, al estar grabada exclusivamente mediante entradas sensoriales? Locke aparentemente lo creía así, con sólo unas pocas excepciones tan pequeñas que fueron abandonadas por sus abanderados típicos casi de golpe. ¿Están las mentes vacías como papel en blanco, capaz de aceptar la escritura de cualquiera que tenga tinta? ¿Vacías como un depósito de gas o un azucarero para ser llenado por cualquiera que pueda encontrar la boca de llenado? ¿Tenía razón John Watson cuando dijo esto en 1930?:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados, y mi mundo especificado por mí para educarlos y garantizaré tomar a cualquiera de ellos al azar y adiestrarlo para llegar a ser cualquier tipo de especialista que pueda seleccionar: médico, abogado, artista, jefe comercial, y sí, incluso mendigo y ladrón, a pesar de sus talentos, sus aficiones, tendencias, habilidades, oficios y raza de sus antecesores.

¿Encuentra algo atractivo en esa presunción de plasticidad en la naturaleza humana? También lo encontraron Josef Stalin y el presidente Mao, dos de los más destacados conductistas aplicados a gran escala del siglo. El taylorismo intentó dirigir mediante el control de los movimientos físicos y de los entornos, pero los conductistas querían más seguridad que eso, querían también el control de la vida interior. Muchos grandes análisis reflexivos han colocado a nuestras dos presidencias de los Roosevelt en la misma amplia categoría.

El problema en la escuela surge del desacuerdo acerca de *para qué* es la vida. Si creemos que los seres humanos no tienen esencia personal única, esta pregunta carece de significado, pero incluso en ese caso usted no puede deshacerse fácilmente de la idea. La vida inspira su respuesta. No puede negarse porque sus acciones escriben su respuesta lo bastante notoriamente para que cualquiera la vea, incluso si usted mismo no la ve. Tal como vea usted la naturaleza humana, así enseñará usted. O tal como algún otro la vea, así enseñará usted. No hay terceras vías.

¿Está vacía la naturaleza humana? Si lo está, ¿quién reclama un derecho para llenarla? En tales circunstancias, ¿qué puede significar *escuela*?

Si alguna vez una situación fue capaz de revelar el exquisito poder de la metáfora para controlar nuestras vidas, tiene que ser esta. ¿Están los niños vacíos? Como niños desvalidos y jóvenes dependientes estamos expuestos a las metáforas de nuestros guardianes: ellas colonizan nuestro espíritu.

4 Elasticidad

Entre los ingenieros de estructuras, los términos *plástico* y *elástico* describen tendencias del material. Son conceptos que pueden ser aplicados a la pregunta de si la naturaleza humana se construye de accidentes de la experiencia o si hay alguna divina chispa interior dentro de todos nosotros que hace a cada persona única y capaz de autodeterminación. Mientras usted piensa, las escuelas, que se han adelantado a su decisión, ya han decidido. Immanuel Kant pensaba que ambas condiciones eran posibles, con un fuerte y continuo esfuerzo de voluntad que inclinaba la balanza.

En ingeniería estructural, las implicaciones de la decisión original del constructor-creador son ineludibles: las construcciones como puentes y rascacielos tienen una naturaleza interior que les dan los materiales elegidos y las formas impuestas, una integridad que la larga experiencia ha permitido perfilar. La estructura protegerá su integridad, resistiendo la fuerza del viento, por ejemplo, que amenaza cambiar su forma permanentemente.

Cuando la tensión crece peligrosamente, como lo haría con un huracán, el material de construcción tiene comportamiento elástico, cediendo temporalmente parte de su integridad para proteger el resto, en un compromiso para salvar su carácter total a largo plazo. Cuando el viento amaina, el impulso de recuperar la forma original se hace dominante y el puente o edificio se relaja de nuevo a la normalidad. Una analogía humana es que en la escuela recordamos quiénes somos incluso cuando estamos coaccionados a actuar como otra persona. En ingeniería, esta integridad de memoria se llama comportamiento elástico. Los actores practican la elasticidad deliberada y los chechenos o los hmong manifiestan una notable elasticidad de grupo. Después de que amainan las tensiones violentas, recuerdan quiénes son.

Pero existe otro camino. Para acabar con la tensión insoportable, el material tiene la opción de abandonar su memoria. Bajo continua tensión, el material puede hacerse plástico, perdiendo su elasticidad y cambiando su forma permanentemente. Mire a sus propios hijos a medida que progresa la escolarización. ¿Son como chechenos con una fiera integridad personal y una resistencia interior? ¿O, bajo la tensión del laboratorio social de la escolarización, se han hecho plásticos con el tiempo, niños que apenas reconoce, niños que han perdido su integridad original?

En el hundimiento de un puente o edificio con viento fuerte, se alcanza un punto decisivo en que la estructura abandona su naturaleza y se hace plástica. Los observadores expertos pueden distinguir cuándo se desvanece la elasticidad, porque antes del momento del hundimiento la estructura no puede recuperar su forma original. Pierde su espíritu, tomando nuevas e inesperadas formas en una lucha por resistir más cambios. Cuando esto sucede está gritando sin palabras: «¡AYÚDAME!, ¡AYÚDAME!», igual que demasiados niños en todas las escuelas en las que enseñé alguna vez.

La tarea más importante que me impuse como profesor era ayudar a los niños a recuperar su integridad, pero perdí a muchos, mientras cedía su última y desesperada resistencia, y su integridad se hacía añicos ante mis ojos horrorizados. Busque en su memoria a sus hijos antes de primer curso, luego avance rápido hasta séptimo. ¿Se han desintegrado en fragmentos en guerra divididos contra sí mismos? No crea a nadie que le diga que eso es desarrollo humano natural.

Si no hay absolutos, como afirman pragmáticos como Dewey, entonces la naturaleza humana tiene que ser plástica. Entonces el espíritu puede ser deformado con éxito desde su forma original y no tendrá un santuario en que resistir a la marca institucional. Los Dewey afirman además que la naturaleza humana procesada de esta forma es capaz de llevar a cabo lo que se exija posteriormente de ella por la sociedad. Dicen que escapar de nuestra identidad original realmente mejorará a la mayoría de nosotros. *Esta es la hipótesis básica de la construcción de la utopía, que la estructura de la personalidad puede ser rota y reformada una y otra vez para mejor.*

La plasticidad es la base sobre la que la psicología científica se debe levantar si tiene que ser prescriptiva, y si no es prescriptiva, ¿quién la necesita? Encontrar una psicología agresiva e instrumental asociada con la escolarización es un signo seguro de que las actitudes del niño vacío no están lejos. La idea del niño vacío tiene orígenes anteriores a la psicología, por supuesto, pero el motor más importante que transformó las escuelas norteamericanas en laboratorios de socialización, después de Wundt, fue el ampliamente promocionado trabajo del fisiólogo ruso Ivan Pavlov (1849-1936) que había sido alumno de Wundt en Leipzig. Pavlov ganó el Nobel en 1904, al atribuírsele el descubrimiento del reflejo condicionado, por el que sistemas de función física *que se creían fijados biológicamente*, como la salivación de los perros, podían ser reconectados a estímulos externos irrelevantes, como timbres que suenan.

Esto tuvo una influencia inmensa en la difusión de la psicología de la conducta en las agencias del gobierno y salas de reuniones corporativas, porque parecía anunciar el descubrimiento de diagramas maestros de conexión que podían conducir finalmente a toda la población bajo el control de la psicología fisiológica.

Pavlov se convirtió en el aliado más prestigioso de la empresa conductista con su Nobel. Su texto *Los reflejos condicionados* (1926) proporcionó un documento sagrado que ser agitado ante los escépticos, y su nacionalidad rusa ayudó enormemente, armonizando bien con el largo romance que tenían los intelectuales norteamericanos con la Unión Soviética. Aún hoy Pavlov es un nombre al que hay que invocar. La experimentación de la Rusia revolucionaria permitió probar qué era posible para ir mucho más lejos y deprisa de lo que podía haber pasado en Norteamérica y Europa Occidental.

Las ideas de vaciedad transforman el prosaico problema de la escolarización de las habilidades básicas en la compleja cuestión política de a qué agencias externas con agendas particulares que imponer se les permitirá escribir el currículum. Y hay matices. Por ejemplo, la vieja idea de un contenedor vacío sugiere un hueco que llenar, un enfoque no desconocido para la gente que fue a la escuela antes de 1960. Pero el *vacío plástico* es un asunto diferente. Puede conducir a un arsenal de trucos destinados a fijar, distraer y motivar al sujeto para cooperar en su propia transformación, el nuevo estilo que se encuentra habitualmente en las escuelas públicas después de 1960. El nuevo estilo ha originado una intrincadamente elaborada *teoría de incentivos* capaz de ayudar a los directivos para hacer trabajar su agenda en los dirigidos. Hace sólo unos años, prácticamente todo profesor de escuela pública del país tenía que presentar una lista de motivación empleada en el aula, para que fuera inspeccionada por los administradores de la escuela.

5 Vacío: la teoría maestra

Las concepciones de lo vacío que ser llenado como metáfora fundamental de la escolarización no se limitan a lo hueco y a la plasticidad, sino que también incluyen teorías de mecanismo. La visión de la Ilustración en *L'homme machine* de La Mettrie, por ejemplo, evidencia una idea que se repite regularmente durante milenios. Si somos mecanismos, tenemos que estar predeterminados, como dijo Calvino. Entonces todo el concepto de *educación* no tiene sentido. No existe esencia interior independiente que sacar a relucir y desarrollar. Sólo son posibles *ajustes*, y si el aparato no funciona bien, hay que deshacerse de él. Todo lo importante de la maquinaria es superficial.

Este concepto de *vacío de máquina* ha sido la teoría maestra de la naturaleza humana desde el principio del siglo XIX. Aún se turna en la formación de currículos con teorías de vacío vegetal, vacío plástico, vacío de sistemas y, de vez en cuando, algún buen anticuado vacío lockeano de hoja en blanco. Nadie escribe un currículum para individuos de espíritu decidido y espera venderlo en el mercado de la escuela pública.

Este empirismo de línea dura nos viene muy directamente de Locke y Hume, quienes dijeron que a la mente le faltan capacidades y poderes propios. No tiene contenido innato. Todo lo grabado allí proviene de simples impresiones sensoriales mezcladas y compuestas. Esta fría teoría fue muy mejorada por los *idéologues* franceses que imaginaban el mundo tan ordenado y mecánico, que el futuro curso de la historia se podía predecir a partir de la base de la posición y velocidad de las moléculas. Para estos hombres, la importancia de la acción humana desaparecía por completo. Con Napoleón, se dio unos años después a estas ideas alcance global. Tan seductora es esta visión mecánica del mundo que ha demostrado ser ella misma inmune al deterioro ante los hechos que la contradicen.

6 Un compromiso metafísico

En lo esencial de cada programa de investigación científica (y la escolarización obligatoria es el mayor de esos programas de la historia) reside un compromiso metafísico sobre el que reposa toda la toma de decisiones. Por ejemplo, la perspectiva de la cual la pedagogía y la ciencia del comportamiento son ambas modernas extensiones descansa en seis pilares:

1. El mundo es independiente del pensamiento. Es atómico en sus constituyentes básicos.
2. Las propiedades reales de los cuerpos son extensión, figura, textura y movimiento.
3. Tiempo y espacio son entidades reales. El último es euclídeo en sus propiedades.
4. La masa es inerte. El reposo o movimiento uniforme son condiciones igualmente «naturales» que no implican consciencia.
5. Existe atracción gravitatoria entre todas las masas.
6. La energía se conserva en las interacciones.

No existe un procedimiento obvio para establecer ninguno de estos principios como verdadero. Tampoco hay una refutación experimental obvia de ellos, o algún modo de satisfacer el requisito de falsación de Karl Popper o la modificación de Quine de él. Sin embargo estos principios religiosos, tanto de la metafísica como de la física, constituyen la columna vertebral del más potente programa de investigación de la historia moderna: la física newtoniana y sus modernos compañeros de viaje.

La psicología que surge de forma más natural de una visión del mundo mecánica es el conductismo, una perspectiva que domina el pensamiento norteamericano sobre la escuela. Cuando se oye decir que las aulas han sido *psicologizadas*, lo que el hablante quiere decir normalmente es que bajo la apariencia superficial de lecciones a la antigua lo que realmente está en marcha es un experimento con máquinas humanas en un marco controlado. Estos experimentos siguen algún programa predeterminado durante el cual se hacen varios «ajustes» a medida que los datos retroalimentan a los ingenieros de diseño. En una aula psicologizada, los profesores y administradores comunes son pedagogos, mantenidos en la ignorancia del significado de los procesos que supervisan. Después de un siglo de estar en funcionamiento, existe una fuerte tradición de indiferencia o rotundo cinismo acerca del Propósito Final entre ambos grupos.

El conductismo sostiene una actitud *ficcionalista* hacia la inteligencia: la mente simplemente no existe. La «inteligencia» es sólo taquigrafía conductista para decir: «Bajo la condición A, el actor B actuará en el rango

C, D y E en vez de A, B y C». No existe inteligencia sustantiva, *sólo relaciones dinámicas* con diferentes entornos y diferentes ceremonias dramáticas.

La exposición clásica de la inteligencia conductista es la definición de E. G. Boring de 1923: «Inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia». El eco de Boring resuena en la estéril definición de Conant de educación como «lo que sucede en las escuelas». La educación es cualquier cosa que digan las escuelas que es. Esto es un calco de la recomendación de Percy Bridgman para un tipo definitivo de simplificación en física a veces conocido como *operacionalismo* (que nos da la familiar «definición operacional», por ejemplo, la definición de Boring de inteligencia). Este proyecto de la ciencia surgió del proyecto positivista en filosofía, que sostiene que todo el significado importante reside en la superficie de las cosas. El positivismo desdeña cualquier análisis de la estructura profunda subyacente en las apariencias. El conductismo psicológico es positivismo aplicado a la conjetura de que *podría* fundarse una ciencia de la conducta. Es una conjetura de cómo *deberían* funcionar las cosas, no una ciencia de cómo lo hacen.

Toda la estrategia de engaño conductual de B. F. Skinner diseñada para crear creencias, actitudes y pautas de conducta en sociedades enteras está puesta por escrito en *Walden Dos*, una estrafalaria ilustración de algunos presuntos usos de lo vacío, pero también un resumen de observaciones (ninguna certificada por Skinner) de iniciativas anteriores en guerra psicológica, propaganda, investigación publicitaria, etc., incluyendo contribuciones de relaciones públicas, *marketing*, escolarización, experiencia militar y adiestramiento animal. Mucho de lo que Skinner reclamaba como propio ni siquiera era de segunda mano, había sido lugar común durante siglos entre los filósofos. Quizás todo no sea más que eso.

7 Los límites de la teoría conductista

La industria de material escolar que mueve miles de millones de dólares está repleta de herramientas de currículum psicologizado mediante la aplicación de la teoría conductista en su diseño y operación. Estas herramientas introducen varias formas de refuerzo externo en el aprendizaje, basadas en la hipótesis de que el alumno es una máquina estímulo-respuesta. Esta capitulación ante ciencia cuestionable suspende su propio criterio de racionalidad de varios modos.

Primero y más destacado, los materiales no *funcionan* fiablemente. Se puede afectar la conducta, pero los efectos colaterales son a menudo negativos y desalentadores. La metafísica insustancial del conductismo lo conduce a simplificar radicalmente la realidad. El contenido de esta psicología está siendo por tanto continuamente socavado por la experiencia.

Incluso algunas supuestas verdades fundamentales, por ejemplo «de lo simple a lo complejo, aprendemos a caminar antes de aprender a correr» (he humanizado la jerga bárbara de la especialidad), sólo son medias verdades cuya aplicación en una aula provoca problemas. En las escuelas suburbanas surge un lento caos de *aburrimiento* de cada programa conductista. En las escuelas-gueto el aburrimiento se convierte en violencia. Incluso en los mejores distritos, el resultado de la manipulación psicológica es la indiferencia, cinismo y total pérdida de respeto hacia la empresa pedagógica. La teoría conductista exige interminables observaciones y valoraciones registradas, frente a la enorme evidencia de que las interrupciones y demoras causadas por esas valoraciones crean formidables obstáculos al aprendizaje, y para muchos hacen descarrilar totalmente la posibilidad.

Al enfatizar la *importancia de la experiencia y la sensación controladas* como bloques fundamentales del aprendizaje, el conductismo revela su incapacidad de tratar con la incómoda verdad de que una enorme porción de la experiencia se conceptualiza en el lenguaje. Sin dominio del lenguaje y de la metáfora estamos condenados a la ofuscación. La ineludible realidad es que, detrás de la universalidad de la abstracción, tenemos un lenguaje particular con una personalidad particular. Lleva mucho trabajo aprender cómo usarlo, y aún más trabajo aprender cómo protegerse uno mismo del engañoso lenguaje de los desconocidos. Incluso nuestra más temprana experiencia está mediatizada por el lenguaje, porque el mismo útero no está insonorizado.

8 La realidad involucra al plátano

El análisis por Michael Matthews del lenguaje como primer comportamiento en sí mismo servirá como una ilustración de los agujeros de la psicología de ratas. Su protagonista es un sencillo plátano. Al contrario de lo que dice la religión del conductismo, no experimentamos los plátanos como impresiones sensoriales blandas, amarillentas y ligeramente fibrosas. En vez de eso, la realidad involucra al plátano en el drama: «¡comida!», «¡bueno para ti!», «¡trágatelo o te sacudo!». Aprendemos normas sobre plátanos (no los restringues en la alfombra), sucesos futuros (comamos mañana otra vez plátanos) y valor (¡esos malditos plátanos cuestan un ojo de la cara!). Y esas cosas las aprendemos con palabras.

Cuando el conductismo pontifica que todos los niños deberían «aprender de la experiencia», con la implicación de que los libros y conceptos intelectuales cuentan poco, revela su propia pobreza. El conductismo no facilita ninguna forma de cuantificar la abrumadora presencia del lenguaje como la mayor experiencia de la vida para todo el mundo, ricos y pobres. El conductismo tiene que aparentar que las palabras realmente no importan, sólo la «conducta» (tal como define el término).

Sostener que todo el conocimiento es exclusivamente experiencia sensorial de hecho ni siquiera es decir mucho, ya que la experiencia sensorial es continua e imparabile mientras estamos vivos. Es como decir que se necesita respirar para permanecer vivo o comer para evitar el hambre. ¿Quién no está de acuerdo? El aspecto fascinante de este timo psicológico radica en la propia comprensión por los expertos conductistas de que no tienen mucho más que vender a su clientela que lo que un adiestrador de perros no pudiera vender por unos céntimos. El bajo instinto de este pariente pobre de la filosofía ha sido siempre reemplazar las formas comunes de conocimiento y aprendizaje, traducir las operaciones a argot, procesarlas en una forma institucional y luego encontrar clientes que compraran el resultado.

No existe más *propósito* en lo más profundo de estos sistemas de niño vacío que el propósito del adicto a los rompecabezas de hacer ENCAJAR cada pieza. ¿Por qué no aprenden a leer los niños en la escuela? *Porque no importa* en un universo conductista. Esto va mucho más allá de una controversia entre varios métodos: es una controversia de puntos de vista. ¿Por qué *deberían* leer? Tenemos demasiada gente lista tal como hay. Sólo unos pocos tienen algún trabajo que valga la pena hacer. Sólo la lógica de la maquinaria y de los sistemas protege a su hija o a su hijo cuando usted los envía a los laboratorios conductistas en el conductista autobús amarillo. ¿Deberían preocuparse los sistemas? Ya sabe, no son mamá y papá.

9 Programando al niño vacío

Para llevar a cabo un acto de fe tan improbable tenía que existir alguna visión más potente que la que Skinner podía facilitar, alguna evidencia más convincente que los datos del programa de refuerzo que inspirara a los hombres de negocios el respaldo del proyecto. Tenía que haber visiones que fundamentaran la búsqueda. Una las representará a todas, y la que he seleccionado para su examen está entre los más espeluznantes e influyentes libros jamás salidos de una pluma humana, todo un rival en cada aspecto de *Scientific Management* de Frederick Taylor. El autor fue Jean-Jacques Rousseau. El libro, *Emilio*, fue publicado en 1762. Si Rousseau había entregado a sus propios cinco hijos al orfanato antes o después de que lo escribiera, es algo que no puedo asegurar. Me han dicho que antes.

Emilio es un relato detallado de la total transformación de un muchacho de diez años bajo las ayudas conductistas precisamente calculadas de un maestro psicológico. *Rousseau enseñó al mundo cómo escribir en el niño vacío que Locke había engendrado*: facilitó medios por los cuales la potente imagen de Locke se podría convertir en metodología. Sólo llevó un cuarto de siglo a los alemanes darse cuenta de la utilidad práctica del soñador Rousseau, y sólo un poco más a los norteamericanos e ingleses para hacer lo mismo. Una vez que Rousseau fue completamente asimilado, la tentación de ver a los hijos de la sociedad como *recursos humanos* demostró ser irresistible para aquellas naciones que habían ido más lejos en el desarrollo del recurso mineral, el carbón, y sus útiles espíritus, el calor y el vapor.

La influencia de Rousseau sobre la pedagogía comenzó cuando las explicaciones de la naturaleza humana del tipo niño vacío llegaron a dominar. Con la religión emocional, la vida de pueblo, las élites locales y una tradición norteamericana tambaleándose por los martillazos de la inmigración masiva, la nación fue

ampliamente transformada a comienzos del siglo XX sin mucho conocimiento público consciente de lo que estaba pasando.

Un proyecto para la gran transformación fue *Emilio*, un intento de restablecer el Edén mediante el uso de un procedimiento que Rousseau llamó *educación negativa*. Antes de que el libro llegue al protagonista Emilio, se nos invita a contemplar esta instructiva viñeta de un alumno anónimo:

El pobre niño se deja arrastrar, se vuelve a mirar a su alrededor con pesar, se queda callado y sale, con sus ojos hinchados de lágrimas que no osa verter y su corazón lleno de suspiros que no osa exhalar.

Así es llevado al maestro el alumno víctima. Lo que sigue después es el consuelo de que Emilio nunca pasará por semejante escena:

Oh tú [dicho a Emilio] que no tienes nada parecido que temer; tú, para quien ninguna época de la vida es una época de molestia o aburrimiento; tú, que ves venir el día sin inquietud y la noche sin impaciencia [...] ven, mi feliz y bondadoso alumno, ven y consuélanos. ✓

Mire la escena de Rousseau con atención. Pase por alto su insinuación sexual y notará que la efusión se expresa enteramente con negativos. El maestro no tiene expectativa positiva en absoluto: promete una ausencia de dolor, aburrimiento y mal humor, exactamente lo que proporciona el Prozac. El instructor de Emilio dice que el muchacho lo quiere porque sabe que «nunca estará un largo tiempo sin distracción» y porque «nunca dependeremos el uno del otro».

Esta idea de negación es llamativa. Nadie debe nada a nadie: la obligación y el deber son ilusorios. Emilio no es feliz: es «lo opuesto a un niño infeliz». Emilio aprenderá «a comprometerse consigo mismo en el hábito de no contraer ningún hábito». No mantendrá compromisos con pasión, ningún interés exterior, ni entusiasmos, ni otras relaciones significativas más que con el tutor. Debe vaciar su memoria de todo, excepto del momento inmediato, como son propensos a hacer los niños criados en adopción y cuidado de acogida. Tiene que sentir, no pensar. Tiene que ser vaciado para ser preparado para su iniciación como un objeto mecánico de la naturaleza.

El lector crítico cae en la cuenta de la similitud de todo esto con estar bajo el efecto de una droga. Emilio tiene que encontrar libertad negativa: estar libre del apego, libre del peligro, libre del deber y responsabilidad, etc. Pero Rousseau evita escrupulosamente una pregunta que cualquiera podría plantear: ¿para qué es esta libertad?, ¿cuál es el objetivo?

10 El doctor Watson presume

Tras un salto de 163 años, el doctor John B. Watson, moderno padre del conductismo, respondió a esa pregunta de esta manera en los párrafos finales de su libro *Behaviorism* (1925), cuando pidió a los padres que se rindieran silenciosamente:

Estoy intentando presentar un estímulo ante ustedes que si es seguido cambiará gradualmente este universo. Porque el universo cambiará si dejan a sus hijos no en la libertad del libertino, sino en la libertad conductista [...] ¿No nos reemplazarán a su vez como sociedad esos niños con sus mejores formas de vida y pensamiento, y a su vez no educarán a sus hijos de una forma aún más científica, hasta que el mundo finalmente se convierta en un lugar apto para ser habitado por los hombres?

Era una oferta que la Escuela no iba a dejar que su hijo rechazara. Edna Heidbredder fue la primera persona conocedora desde dentro en poner el cascabel a este gato en un maravilloso librito, *Seven Psychologies* (1933). Profesora de psicología de Minnesota, describió la llegada del conductismo de esta manera hace siete décadas:

El hecho simple es que los psicólogos norteamericanos se habían impacientado bajo limitaciones convencionales. Veían los viejos problemas sin vida y menudos, estaban «medio enfermos de sombras» y

[...] dieron la bienvenida a una revuelta directa y completa. [El conductismo] apeló a sus seguidores a luchar contra un enemigo que debía ser destruido completamente, no simplemente parlamentar con alguien que pudiera ser persuadido a cambiar sus formas.

John B. Watson, un rápidamente enriquecido y agresivo publicista convertido en psicólogo, publicó este aviso en 1919: *La criatura humana es puramente una máquina de estímulo y respuesta*. La idea de consciencia es una supervivencia «inútil y viciosa» de la «superstición» religiosa medieval. El conductismo no «pretende ser psicología desinteresada», es «francamente» una ciencia aplicada. La señorita Heibredder continúa: «El conductismo está claramente interesado en el bienestar y la salvación --la salvación estrictamente secular-- de la raza humana».

Ella veía al conductismo hacer «enormes conquistas» a otras psicologías mediante su «violencia» e «infiltración constante» en el mercado, figurando «en editoriales, crítica literaria, discusiones sociales y políticas y sermones [...] Su programa para mejorar la humanidad mediante los métodos más eficientes de la ciencia ha producido casi un irresistible encanto del público norteamericano».

«Se ha convertido en una cruzada --dijo--, contra los enemigos de la ciencia, mucho más que en una simple escuela de psicología». Tiene «algo del carácter de un culto». Sus partidarios «son devotos a una causa: están en posesión de la verdad». Y el meollo de esa verdad es que «si los seres humanos tienen que ser *mejorados* tenemos que reconocer la importancia de la infancia», porque en la infancia «el estudiante puede ver la conducta formándose, puede ver el repertorio de reacciones que tiene un ser humano [...] y descubrir las formas en que se pueden modificar [...]» (cursiva añadida). Durante los primeros años a un niño se le puede enseñar el «miedo», la «derrota» y la «rendición», o, naturalmente, sus opuestos. Desde «el punto de vista del control práctico» la juventud ha sido la clave de este culto agresivo, que fluía como jarabe envenenado hasta el último rincón de la economía, de la publicidad, relaciones públicas, envasado, radio, prensa, televisión en su programación espectacular, de noticias y *shows* de asuntos públicos, de la instrucción militar, guerra «psicológica» y operaciones de inteligencia, pero mientras todo esto estaba en marcha, tentáculos selectos de la misma cruzada conductista se introdujeron en la Oficina Federal de Educación, departamentos estatales de educación, instituciones formadoras de maestros, *think tanks* y fundaciones. El movimiento fue financiado con asombrosas cantidades de dinero de las empresas y del gobierno, y con otros recursos desde finales de los 50 en adelante, porque la recompensa que prometía repartir era inmensa. El precio: la colonización de los jóvenes antes de que tuvieran una oportunidad de desarrollar resistencia. El Santo Grial de la investigación de mercado.

Volvamos al *Emilio* de Rousseau. Cuando lo dejé aparcado, usted acababa de enterarse de que la «libertad» de Emilio era una libertad bien regulada. Rousseau se apresura a avisarnos de que el maestro debe esforzarse mucho en «ocultar a su alumno las leyes que limitan su libertad». No ayudará al sujeto ver los muros de su cárcel. Emilio es feliz porque cree que su maestro-orientador no mantiene cadenas sobre él. Pero está equivocado. De hecho el tutor hace a Emilio completamente dependiente de minúsculas recompensas y microscópicos castigos, como cambios en el tono de voz. Programa a Emilio sin conocimiento del muchacho, presumiendo de esto en apartes para el lector. Emilio es condicionado de acuerdo a un plan predeterminado cada minuto, su instrucción es una forma definitiva de invisible control mental. Los objetivos del plan educativo de Rousseau son la resignación, pasividad, paciencia y, el comodín de la baraja, sensatez. Aquí tenemos el mismísimo modelo de la pedagogía hipócrita.

Este tratamiento de los alumnos como conejillos de Indias se convirtió en la mercancía que ponía a la venta B. F. Skinner. En un momento de franqueza afirmó una vez: «Podemos conseguir un control bajo el cual los controlados no obstante se sienten libres, aunque están siguiendo un código mucho más escrupulosamente que el nunca existió bajo el viejo sistema». Rousseau fue el tutor de Skinner.

11 Borrando el lienzo

Se puede ver la educación tradicional como de naturaleza escultural, con el destino individual escrito en algún sitio dentro del ser humano, esperando a que sea eliminada la escoria antes de que la verdadera

imagen salga a la luz. La escolarización, por otro lado, busca el modo de borrar la mente y el carácter, para que otros puedan tallar el destino de los mismos.

El libro de Karl Popper *La sociedad abierta y sus enemigos* revela con gran claridad lo vieja que es en realidad la idea de la *tabula rasa* (erróneamente atribuida a John Locke). Al escribir sobre la gran utopía de Platón, *La República*, Popper muestra a Sócrates diciendo a los oyentes: «Tomarán como su lienzo una ciudad y los caracteres de los hombres y, antes de nada, *borrarán su lienzo*, en absoluto un asunto sencillo [...] No comenzarán a trabajar en una ciudad o en un individuo a menos que dispongan de un lienzo limpio, o que ellos mismos hayan limpiado» (cursiva añadida). Popper continúa:

En la misma línea, Platón dice en *El político* de los soberanos que gobiernan de acuerdo con la ciencia regia del arte de gobernar: «Ya gobiernen por la ley o sin la ley, sobre súbditos dispuestos o no; [...] ya purguen el Estado para su bien matando o desterrando algunos de sus ciudadanos, mientras procedan de acuerdo con la ciencia [...] esta forma de gobierno tiene que ser declarada la única correcta». Esto es lo que significa limpieza del lienzo. Tiene que erradicar las instituciones y tradiciones existentes. Tiene que purificar, purgar, expulsar, desterrar y matar.

La limpieza del lienzo libera al individuo de toda responsabilidad. Se vacía la moralidad, que es sustituida por programas de refuerzo. En su forma más ilustrada, las teorías de una comunidad terapéutica son aquellas en que *sólo* se prescriben refuerzos positivos.

La comunidad terapéutica la tiene tan cerca como lo esté su escuela pública más cercana. En el artículo *El profesor como terapeuta* (nota al pie de la página □), se puede vislumbrar a Emilio programado a escala nacional. Su inocentemente locuaz autor pinta una panorámica de terapia, identificando abiertamente las escuelas como centros de entrenamiento del comportamiento, cuyos programas de refuerzo positivo y negativo se planean cooperativamente de antemano, y en que cada profesor es un terapeuta. Aquí todo se planea hasta la más pequeña «apreciación mínima», nada es accidental. Sonrisas planeadas o «miradas severas», la espontaneidad es una mala hierba que exterminar: recordará usted el requerimiento de dibujar caras sonrientes en cada hoja de examen, «incluso en el nivel de escuela secundaria».

Un puntal de apoyo importante de la comunidad terapéutica es una convicción de que se puede mantener el orden social al inducir a los alumnos a *depender emocionalmente de la aprobación de los maestros*. Horace Mann estaba perfectamente familiarizado con este principio. Estas son las palabras de Mann sobre el tema:

Cuando se ha planteado una cuestión difícil a un niño, el Maestro se aproxima con un aspecto de entre preocupación y estímulo [incluso la apreciación mínima exige planificación, aquí tiene un instructivo texto elemental]; está de pie ante él, con la luz y sombra de la esperanza y del temor cruzando alternativamente su semblante. Si el pequeño luchador triunfa, el Maestro le felicita tras su éxito; quizás le da la mano *como felicitación simbólica*; y cuando la dificultad ha sido formidable y el esfuerzo triunfante, he visto al Maestro ponerse al nivel del niño y abrazarlo, como si no fuera capaz de contener su alegría [...] y todo esto se hace tan *naturalmente y sin afectación* como para no provocar más sentimiento en el residuo de los niños que un deseo *de ganar las mismas caricias* por los mismos medios. (cursiva añadida)

Los niños tenían que ser «queridos en sumisión; controlados con gestos, miradas, tonos de voz como si fueran maquinaria sensible». Hoy pasa esto por educación humanista, pero el término tiene prácticamente la misma magnitud de desconexión con el tipo de humanismo histórico de Erasmo y da Feltre (que rendían homenaje a la mente y a la elección verdaderamente libre) como la escolarización moderna está desconectada de cualquier comprensión común de la palabra *educación*.

12 Terapia como currículum

Decir que varias psicologías dominan la escolarización moderna apenas es arar terreno nuevo. Lo difícil de hacer es mostrar cómo sucedió eso y por qué, y cómo progresa el proyecto hacia sus objetivos invisibles. El *Atlantic Monthly* tenía esto que decir en abril de 1993:

[...] las escuelas se han convertido en un remedio terapéutico. Una proporción creciente de muchos presupuestos escolares se dedica a orientación y otros servicios psicológicos. El currículum se está volviendo más terapéutico: los niños toman cursos de autoestima, resolución de conflictos y gestión de la agresión. Grupos de asesoramiento a los padres debaten conscientemente enfoques alternativos a la tradicional disciplina escolar, desde la formación del profesorado en la mediación a la introducción de detectores de metales y guardias de seguridad en las escuelas. Las escuelas son cada vez más salas de urgencia de las emociones, dedicadas [...] a reparar corazones. Lo que estamos viendo [...] es la psicologización de la educación norteamericana.

Dos años antes de que me encontrara esa hoja del *Atlantic*, encontré un análisis diferente en la revista financiera *Forbes*. Me sorprendí al descubrir que *Forbes* había seguido correctamente la pista de la más fiel inspiración de la psicologización de la escuela, tanto en sus propósitos como en sus técnicas, hasta la pedagogía de China y de la Unión Soviética. Ojo, no prácticas similares, sino idénticas. Sabía que la gran conexión inicial con Rusia había sido con el wundtiano Ivan Pavlov, pero la conexión china era nueva para mí. Era entonces ignorante de la posición que tuvo allí John Dewey en los años 20 y no había pensado, por esa razón, en su posible importancia:

Las técnicas de lavado de cerebro desarrolladas en países totalitarios son usadas rutinariamente en programas de condicionamiento psicológico impuestos a los escolares. Estas incluyen *shock* emocional y desensibilización, aislamiento psicológico de fuentes de apoyo, eliminación de defensas, escrutinio manipulativo de los valores morales subyacentes del individuo mediante medios psicológicos antes que racionales. Estas técnicas no se limitan a cursos o programas separados [...] no son idiosincrasias aisladas de maestros particulares. Son productos de numerosos libros y otros materiales educativos en programas preparados por organizaciones que venden tales currículos a los administradores y enseñan las técnicas a los profesores. Algunos programas incluso incluyen instrucciones sobre cómo tratar con padres y con otros que se opondrán. La eliminación de las defensas psicológicas se puede hacer mediante encargos de mantener diarios que ser discutidos en sesiones de grupo, y mediante tareas de representación de papeles, ambas técnicas usadas en los programas originales de lavado de cerebro en la China de tiempos de Mao.

El escritor de *Forbes*, Thomas Sowell, al apelar a los estados totalitarios, quizás en parte para despertar la animosidad capitalista del lector, apenas podía haber sido consciente de lo cuidadosamente que los intereses industriales e institucionales habían sembrado Rusia, China, Japón y las islas del Pacífico con la doctrina de la escolarización psicológica hacía mucho tiempo, casi al principio del siglo, y en el caso de Japón incluso antes. Durante todo ese tiempo hemos recogido la cosecha de estos cultivos experimentales en suelo extranjero por lo que parecen demostrar acerca del moldeado de la gente.

Por ejemplo, la actual presión en favor de la iniciativa *de la escuela al trabajo [School-to-Work]* aprovecha en profundidad prácticas específicas de la antigua Unión Soviética, incluso hasta el punto de usar idéntico lenguaje que los textos soviéticos. *De la escuela al trabajo* era un proyecto introducido en Rusia por norteamericanos en los años 20 para comprobar el consejo del aristócrata suizo del siglo XIX von Fellenberg de que el trabajo manual debería combinarse con la escolarización académica. La doctrina de Fellenberg fue una corta moda pasajera en ese país en los años 30 del siglo XIX, pero por siempre continuó teniendo un lugar en la mente de algunos hombres de negocios y teóricos sociales. La oportunidad proporcionada por el caos de Rusia tras la Primera Guerra Mundial parecía demasiado prometedora como para dejarse pasar.

13 La nueva corriente de pensamiento

El gran plan de escolarización obligatoria era un movimiento mundial ya hace mucho tiempo. Diseccionar su completo alcance está mucho más allá de mi capacidad, pero puedo abrirle en parte los ojos a esta dimensión pobremente entendida de nuestra pedagogía. Piense en China, el gigante asiático tan destacadamente presente hoy en los titulares de noticias. Su revolución, que acabó con el gobierno de emperadores y emperatrices, fue concebida, planificada y pagada por el dinero occidental e intelectuales y representantes de destacadas familias de empresarios, medios de comunicación y financieros que siguieron por allí a la bandera verde del comercio.

Esta es una historia copiosamente relatada por otros, pero menos conocido es el papel de ambiciosos ideólogos occidentales como Bertrand Russell, que asumió una cátedra en la Universidad de Pekín en 1920, y John Dewey, que vivió allí durante dos años en los años 20. Hombres así vieron una oportunidad única de pintar en un inmenso lienzo en blanco, como Cecil Rhodes había mostrado un poco antes que podía hacerse en África con sólo un pequeño puñado de hombres.

Preste atención a una fase temprana del plan tomada de un texto del Colegio de Maestros de Columbia escrito en 1931. El autor es John Childs, estrella académica en ascenso, amigo de Dewey. El libro, *Education and the Philosophy of Experimentalism*:

Durante la Guerra Mundial, un grupo brillante de jóvenes pensadores chinos lanzó un movimiento que pronto se hizo nacional en su influencia. Este movimiento fue llamado en chino el *Hsin Szu Ch'au* que significa literalmente «Nueva Corriente de Pensamiento». Como muchas características de la Nueva Corriente de Pensamiento eran similares a las del anterior despertar europeo, fue popularmente conocida en inglés como «el Renacimiento chino».

Aunque las fuentes de este movimiento intelectual y social son varias, es indudablemente cierto que algunos de sus líderes más capaces habían sido profundamente influidos por las ideas de John Dewey [...] Encontraron herramientas intelectuales casi perfectamente adecuadas a sus propósitos en la filosofía de Dewey [...] Entre esas herramientas [...] su visión del carácter instrumental del pensamiento, su exigencia de que toda la tradición, creencias e instituciones fueran continuamente puestas a prueba por su capacidad de satisfacer las necesidades humanas contemporáneas, y su fe en que el uso incondicional de la actitud y método experimentales conseguirían resultados en el campo social similares a los ya asegurados en el campo de las ciencias naturales.

Aproximadamente por la época del final de la Guerra Mundial, Dewey visitó China. Durante dos años, mediante conferencias, escritos y enseñanzas, dio personalmente un poderoso refuerzo al trabajo de los líderes del Renacimiento chino.

Es algo que hace pensar, imaginar a John Dewey, con sus ojos tristes, como padrino de la China maoísta, pero desde luego eso fue.

14 Abolir el pensamiento

El experimentalismo de Dewey representó una nueva fe que fue absorbida en el conductismo de Watson. De acuerdo con Childs, el objetivo inconfesado de la psicología triunfante era «abolir el pensamiento, al menos para la mayoría; porque si el pensamiento fuera posible, la minoría podría hacerlo por el resto». Para Dewey, así como para los conductistas, la idea de *propósito* era particularmente sospechosa, ya que el concepto de *condicionamiento* parecía hacer obsoleto el término más romántico. Una ciencia psicológica nacida de la física era suficiente para explicar todo. La única utopía que permitía el conductismo era una en que se permitiera la acumulación de hechos, procesado estadístico y acción basada en la investigación.

Es tentador atacar (o adorar) a Dewey por grandes crímenes (o gran santidad), según la simpatía política de uno, pero se puede tener una mejor percepción de todo el proceso social en funcionamiento si se lo considera como un emblema de una nueva clase de sicario a sueldo en Norteamérica: el intelectual universitario cuya importancia proviene de una supuesta independencia y pureza de motivos, pero que simultáneamente existe (la mayoría de las veces sin darse cuenta) como protegido, portavoz y disfraz de voluntades más poderosas que la suya. Henry Kissinger y Zbigniew Brzezinski son perfectos ejemplos del tipo en nuestra propia época.

Dewey estaba decidido a que sus sujetos experimentales fueran persuadidos a participar activamente en los experimentos en curso, no necesariamente con su conocimiento. Toda la educación tenía como objetivo dirigir las respuestas de los niños. Orwell en realidad satiriza a los deweyistas y fabianos en su pesadilla distópica de después de la Segunda Guerra Mundial, *1984*, cuando se aplaza la ejecución de Winston Smith hasta que pueda ser persuadido a denunciar a la gente que ama y a transferir su amor al Gran Hermano. En el mundo de Dewey esto es sólo persuadir a Smith para que colabore activamente. El que sea para su propia

degradación es prueba final de que se ha renunciado a los fines privados y de que el condicionamiento es completo.

«Rechazamos completamente la hipótesis de elección. Consideramos que la doctrina tradicional de "libre albedrío" es tanto intelectualmente insostenible como indeseable en la práctica»; este es el modo en que Childs traduce a Dewey. Los nuevos teóricos de sistemas, experimentalistas y conductistas son todos hijos de Wundt al considerar la vida humana como un fenómeno mecánico. Pero también son polemistas. Fíjese en la insinuación de Childs de que incluso si el libre albedrío fuera intelectualmente sostenible, sólo causaría problemas.

15 ¡Wundt!

La gran energía que impulsa la escolarización moderna debe mucho a una corriente de influencia que surgió del laboratorio de psicología de Wilhelm Wundt en la Universidad de Leipzig, en Sajonia. Con una multitud de ayudantes internacionales, Wundt se propuso examinar cómo se ajustaba mejor la máquina humana. En 1880, puso la base para el trabajo de Pavlov y para el de Watson en Norteamérica, para el procedimiento médico de la lobotomía, para la terapia de *electroshock* y para la visión científica de que la escuela era un terreno para el adiestramiento social, «socialización» en terminología de John Dewey.

Entre los principales ayudantes de Wundt estaba el extravagante norteamericano, G. Stanley Hall, que organizó el laboratorio de psicología en Johns Hopkins en 1887, fundó el *American Journal of Psychology* y cuidó de que Sigmund Freud fuera llevado a los Estados Unidos para debutar allí. A su vez, el pupilo estrella de Stanley Hall en Hopkins era John Dewey, de Vermont. El primer ayudante de Wundt, James McKeen Cattell, también era norteamericano y, finalmente, el santo patrón del test psicológico por aquí. También fue el principal promotor de algo llamado *el método de lectura visual*, el atroz efecto inesperado del cual ayudó a cambiar la dirección de la sociedad norteamericana. Cattell fue el primer «profesor de psicología» así titulado en todo el mundo, y reinó en la Universidad de Pensilvania. En 1894, fundó *The Psychological Review*. En los siguientes veinticinco años, formó a 344 candidatos a doctor. En estas historias y muchas otras como ellas, la influencia de Wundt y Prusia se multiplicó. Cattell creó después los libros de referencia *Leaders in Education*, *American Men of Science*, *The Directory of American Scholars* y, en buena medida, fundó *Popular Science*, todos los cuales estimularon el acervo de disciplina infantil.

Otros doctores wundtianos en los Estados Unidos incluían a James Baldwin, que estableció el laboratorio de psicología de Princeton; Andrew Armstrong, que hizo lo mismo en Wesleyan; Charles Judd, que se convirtió en director de educación en la Universidad de Chicago; y James Earl Russell, presidente de Colegio de Maestros de Columbia. Hubo muchos otros.

El Colegio de Maestros de Russell, el seminario patrocinado por Rockefeller e inspirado por Prusia en la calle 120 de Nueva York, tuvo un largo reinado de dominio de la pedagogía norteamericana. En 1950, había procesado una increíble tercera parte de todos los presidentes de instituciones de formación de maestros, la quinta parte de todos los maestros de escuelas públicas norteamericanos, la cuarta parte de todos los inspectores. Así, la influencia del pensamiento prusiano dominaba la política escolar norteamericana a un alto nivel en 1914, y el tinte prusiano era prácticamente universal en 1930.

Algunas partes del país fueron más resistentes a la simplificación del currículum y a la psicosocialización del aula que otras, pero por un proceso de desgaste la prusianización ganó importantes cabezas de playa año tras año, mediante proyectos de fundaciones privadas, edición de libros de texto, asociaciones de supervisión y así a través de cada aspecto de la escuela. La manipulación psicológica del niño sugerida por Platón había sido investigada por Locke, elevada a estatus clínico por Rousseau, refinada en un método materialista por Helvetius y Herbart, justificada filosóficamente como la religión esencial por Comte y transformada en ciencia por Wundt. No se educan máquinas, se las ajusta.

La peculiar empresa de la psicología educativa fue comenzada por Edward Thorndike, del Colegio de Maestros, en 1903. Thorndike, cuya *puzzle box*, una vez famosa, se transformó en la caja de Skinner de la posterior psicología conductista tras leves modificaciones, era el protegido de los wundtianos Judd y

Armstrong en Wesleyan, e hizo su doctorado bajo supervisión del wundtiano Cattell antes de que el wundtiano Russell le ofreciera una posición en el Colegio de Maestros.

De acuerdo con Thorndike, el objetivo del maestro es «producir y prevenir ciertas respuestas», y el propósito de la educación es promover el «ajuste». En *Elementary Principles of Education* (1929) instó al desmantelamiento del énfasis en los «recursos intelectuales» para la juventud, consejo que fue seguido ampliamente. Era un mal consejo a la luz de la moderna investigación del cerebro, que sugiere lazos directos entre el tamaño y complejidad del cerebro con el pensamiento intenso con el que se está lidiando desde época temprana.

Thorndike dijo que la inteligencia estaba prácticamente asignada en el nacimiento --el cambio real era imposible--, un pronunciamiento científico que ayudó a justificar el poner freno a los currículos ambiciosos. Pero en el área de conducta, de importancia vital --en creencias, actitudes y lealtades--, Thorndike no defraudó a la pandilla del niño vacío. En estas áreas tan importantes para la salud corporativa y del gobierno, los niños tenían que ser tan maleables como cualquiera deseara. Una temprana clasificación de los escolares por inteligencia permitiría separarlos en segmentos para su procesado conductual. Thorndike pronto se convirtió en una fuerza motriz para el crecimiento del «testeo» nacional, una nueva institución que hubiera enviado a Benjamin Franklin y a Andrew Carnegie al reformatorio y a Edison a educación especial. Incluso antes de que tuviéramos el test actual, Thorndike se convirtió en un significativo aliado político de la semientubierta campaña de esterilización que tenía lugar en Norteamérica.

Ese pionero programa eugenésico parecía socialmente beneficioso para los enterados de él de modo informal, y era entusiásticamente defendido por algunas genuinas leyendas norteamericanas como Oliver Wendell Holmes Jr. Pero si usted se encuentra asintiendo con la cabeza de acuerdo con que los niños no son asunto de los idiotas, podría considerar que de acuerdo con el psicólogo compañero de Thorndike, H. H. Goddard de Princeton, el 83 por ciento de todos los judíos y el 79 por ciento de todos los italianos se encontraban en la clase deficiente mental. La dificultad real de la psicología científica o de otra ciencia social científica es que parece ser capaz de producir prueba de cualquier cosa por encargo, también prueba convincente, proporcionada por hombres y mujeres sinceros que simplemente intentan progresar mediante la cooperación.

16 El Napoleón de la ciencia mental

William James escribió en 1879:

[Wundt] espera ser un Napoleón [...] Por desgracia nunca tendrá un Waterloo [...] córtelo como a un gusano y cada trozo se arrastra [...] no se lo puede matar.

Desde su laboratorio en la alta Sajonia, cerca de la frontera prusiana, Wundt escribió 53.735 páginas publicadas en los sesenta y ocho años entre 1853 y 1920, palabras que esculpieron la escolarización moderna, transformándola de un intento desordenado de realzar la esperanza humana en individuos o de glorificar la creación de Dios, en adoctrinamiento psicológico obligatorio.

La niñez de Wundt estuvo carente de alegría. Nunca jugó. No tuvo amigos. No logró encontrar amor en su familia. De esta forja austera, surgió un doctor sin humor, infatigable y agresivo. Al final volvió a la tierra sin hijos. Wundt es el primer psicólogo en la historia de la psicología. Dice Boring: «Antes de él había psicología, pero no psicólogos, sólo filósofos».

Saliendo de la tradición fisiológica de la psicofísica en Alemania, Wundt siguió el camino de La Mettrie, Condillac y Descartes en Francia que sostuvieron, cada uno a su modo, que lo que creemos personalidad es sólo una colección de hechos fisiológicos. La humanidad es una ilusión.

Wundt tuvo una enorme ventaja sobre los mecanicistas que le precedieron. Para él la época fue la correcta, con toda la oposición religiosa y romántica en confusión, desconcertada por la rápida irrupción de la maquinaria en la sociedad. Por Inglaterra, el brillante primo de Darwin, Francis Galton, estaba

promocionando vigorosamente la predicción matemática a la condición de culto próspero. En una década corta, bastiones de un edificio académico más antiguo eran invadidos por los calculistas. Un lóbrego futuro de repente se avecinaba para los hombres que seguían sin convencer de que cualquier poder trascendental estuviera encerrado en la cuantificación de la naturaleza y del género humano.

La fraternidad pitagórica estaba reasentándose inexorablemente en esta gran era de Wundt, las dos en armonía mientras ambas contribuían fuertemente a la centralización de todo y a la ola de marea del racismo científico que ahogó el mundo universitario durante décadas, culminando en la estación de ciencia racial mantenida en la vieja finca Astor en Cold Spring Harbor, Long Island, por los intereses de Carnegie hasta que los sucesos de septiembre de 1939 hicieron que cerrara silenciosamente sus puertas. Incluso al principio del matrimonio del conocimiento y de la estadística, sus protagonistas vieron poca necesidad de ampliar sus investigaciones en la vida real, un siniestro presagio de la perspectiva eugenésica que siguió.

Creo que un hombre alemán sin amigos, sin amor y sin hijos que se llamaba a sí mismo psicólogo se propuso probar que su condición humana no importaba porque los sentimientos eran sólo una aberración. Sus premisas y metodología fueron importadas a un sistema norteamericano en expansión de confinamiento infantil y mediante ese sistema se diseminaron a administradores, maestros, asesores, universitarios y a la conciencia nacional.

Mientras Alemania se convirtió en la favorita del momento de los intelectuales al fin del siglo XIX, un filósofo alemán hacía tiempo muerto, sucesor de Kant en la Universidad de Berlín, Johann Herbart, estuvo de moda en la Norteamérica intoxicada por la escuela. El «herbartismo» es probablemente el primero de una larga serie de entusiasmos pseudocientíficos en barrer las salas de la pedagogía. Buen alemán, Herbart preparó con precisión el famoso programa herbartiano de cinco pasos, no un baile, sino un programa de formación de un maestro psicologizado. En 1895, existía una Sociedad Nacional Herbartiana para difundir la buena nueva, que alistaba gente como Nicholas Murray Butler de Columbia y John Dewey. A Herbart se le dejó por fin descansar en paz un poco antes de la Primera Guerra Mundial, cuando se enfrió el interés de Dewey, pero su paso fue precursor de muchos entusiasmos herbartoides que siguieron mientras una procesión regular de gurús de la educación surgía y caía con la moda del momento. La danza mora de la pedagogía científica aceleró su ritmo implacablemente y brazos, piernas, cabezas, transpiración, gritos de placer venéreo y también algo de angustia, se mezclaron en el remolino hipnótico de los derviches de laboratorio. En 1910, Dewey sustituyó con sus propios cinco pasos los de Herbart en un libro llamado *How We Think (Cómo pensamos)*. Pocos de los que lo leyeron se dieron cuenta de que se estaba defendiendo la postura de que no pensamos en absoluto. El pensamiento era sólo un tipo escurridizo de conducta de solución de problemas, que pasaba a existir mediante actividad dedicada. Aparte de eso somos mecánicos.

17 ¿Qué es la cordura?

Lo que hoy llamamos ciencia del desarrollo infantil salió de la ambición de G. Stanley Hall, primer ayudante de Wundt en Leipzig, mentor de Dewey en Hopkins y hombre de ego titánico. Hall introdujo la palabra *adolescencia* en el vocabulario norteamericano en 1904. Si usted se pregunta que ocurría con esta categoría antes de que fuera etiquetada así, puede reflexionar sobre la experiencia de Washington, Franklin, Farragut y Carnegie, que no tuvieron más tiempo para ser niños que el necesario. Hall, un fantástico charlatán, puso el trabajo fundamental para un montón de disciplinas especiales, desde el desarrollo infantil al test mental.

Hall dijo a todos los que escuchaban que la educación del niño era la tarea más importante de la raza, nuestra misión primaria, y que la nueva ciencia de la psicología podía transformar rápidamente la raza en lo que debería ser. Puede que Hall nunca haya hecho ni un solo experimento científico que valiera la pena en su vida, pero entendió que a los norteamericanos se les podía vender el sonido de fritura sin el bistec. Gracias en gran medida al bombo tocado por Hall, se elevó un edificio de desarrollo infantil con la subvención de los laboratorios psicológicos a principios de los años 30, durante la famosa época del Pánico Rojo.

En 1924, el Instituto de Bienestar Infantil abrió en el Colegio de Maestros, financiado por la Fundación Rockefeller. Se abrió otro en 1927 en la Universidad de California. Generosas donaciones para el estudio de

todas las fases del crecimiento y desarrollo infantil llovieron a las manos de los investigadores de las mayores fundaciones. Treinta y cinco años después, durante lo que podría ser considerado como el cuarto Pánico Rojo de la nación, el momento en que los soviéticos ganaban a Norteamérica en el espacio, la Oficina de Educación de los Estados Unidos dominaba una infiltración exhaustiva en la formación de profesorado y en las escuelas. ✓ Los fondos juiciosamente aplicados y las presiones hicieron que ciertos de esos terrenos de juego prestaran atención adecuada al aspecto psicológico de la escolarización.

Dewey, Hall, Thorndike, Cattell, Goddard, Russell y todos los demás hijastros intelectuales de Wundt y la mente sin hogar que representaba, se propusieron cambiar el concepto de lo que constituye educación. Consiguieron poderosa ayuda de las grandes fundaciones industriales y sus alojamientos en las universidades como el Colegio de Maestros. Bajo la dirección de James Earl Russell, presidente (y jefe del departamento de psicología), el Colegio de Maestros llegó a jactarse de adiestrar allí donde «la psicología es lo primero». Allá donde iban los licenciados de Columbia iba esta visión con ellos.

La flamante y novedosa profesión de la psiquiatría acudió en tropel al estandarte de esta nueva filosofía de adoctrinamiento psicológico como una actividad adecuada de gobierno, quizás notando que el negocio y el prestigio podrían fluir de la conexión si fuera establecida por la autoridad. En 1927, Ralph Truitt, jefe de la entonces embrionaria División de Clínicas de Orientación Infantil por la Asociación Psiquiátrica, escribió que «la escuela debería ser el objetivo del ataque».

La Casa Blanca apareció en el cuadro como un ángel guardián que vigilaba los esfuerzos que esta frágil criatura hacía por levantarse. En 1930, mil doscientos «expertos» de desarrollo infantil fueron invitados a la Conferencia de la Casa Blanca sobre Salud y Protección Infantil, un acontecimiento sin precedentes. Un foco primario de los asistentes era el papel que desempeñaba el «fracaso» como fuente principal de los problemas de los niños. El eco de Rousseau era inconfundible. No se hizo ningún intento de examinar con qué regularidad destacados norteamericanos como Washington u hombres de negocios de éxito como Carnegie habían superado el fracaso temprano. En vez de eso, se consideró y abogó por un plan para eliminar el fracaso estructuralmente de la escolarización formal: el fracaso podría ser eliminado si las escuelas se convirtieran en laboratorios de ajuste vital y se cambiaran los criterios intelectuales.

En 1948, el concepto de salud mental colectiva (como opuesta a individual) se introdujo en una cita internacional en Gran Bretaña para discutir el uso de las escuelas como instrumento para promover la salud mental. ¿Pero qué *era* la salud mental? ¿Qué aspecto tenían un hombre o mujer cuerdos? De esta conferencia en el Reino Unido dos psiquiatras, J. R. Rees y G. Brock Chisholm, obtuvieron ventaja de una provechosa nueva organización: la Federación Mundial para la Salud Mental. Reivindicaba su pericia en medidas preventivas y señaló a la formación de los niños como el punto adecuado de ataque:

La formación de los niños está haciendo mil neuróticos por cada uno que los psiquiatras pueden esperar ayudar con psicoterapia.

Chisholm *sabía* qué causaba el problema en la niñez. Sabía también cómo arreglarlo:

El único mínimo común denominador de todas las civilizaciones y la única fuerza psicológica capaz de producir estas perversiones es la moralidad, el concepto de lo bueno y lo malo.

Shakespeare y los vikingos tenían razón: nada es bueno o malo, sino que el pensamiento lo hace así. La moralidad era el problema. Con la Segunda Guerra Mundial a nuestras espaldas y todo a la deriva, se presentaba una oportunidad perfecta para reconstruir la vida social en la escuela y en todas partes, a partir de una nueva lógica amoral y científica:

Hemos tragado toda clase de venenosas certidumbres introducidas en nosotros por nuestros padres, nuestros maestros de escuelas dominicales o de diario, nuestros políticos, nuestros sacerdotes, nuestros periódicos [...] Los resultados, los inevitables resultados, son frustración, inferioridad, neurosis e incapacidad de disfrutar la vida [...] Si la raza debe ser liberada de esta carga paralizante del bien y el mal deben ser los psiquiatras los que tomen la responsabilidad original.

El pragmatismo de la *Old Norse*, la filosofía con más probabilidad de tener éxito entre pensadores elegantes del nordeste de los Estados Unidos, se reafirmaba a sí mismo como psiquiatría global.

El siguiente avance fue la iniciativa de un nuevo organismo gubernamental, el Instituto Nacional de Salud Mental (National Institute of Mental Health, NIMH). En 1950, organizó la Conferencia sobre Educación de la Casa Blanca para anunciar que una bomba de tiempo hacía tic-tac dentro de las escuelas. Se dijo que una epidemia de *insuficiencia* mental se había desatado entre los norteamericanos, que ponía en peligro los avances que la industria y las artes habían dado a Norteamérica. ¡Los bárbaros ya habían pasado las puertas y estaban entre nosotros!

18 Adaptando el alumno a la realidad

Anteriormente se había intentado por dos veces contar la historia de un futuro Armagedón si el gobierno era tacaño en la subvención de servicios psicológicos. Primero fue el gran pánico a la deficiencia mental que precedió y abarcó el período de la Primera Guerra Mundial, cuando se difundió la noticia desde los centros académicos de que la debilidad mental proliferaba entre los norteamericanos.

Los insultos *¡subnormal!*, *¡imbécil!* e *¡idiota!* que rebotaban por mi escuela primaria a principios de los años 40 eran un legado de esta prematura campaña de *marketing*. Durante la Segunda Guerra Mundial, este impulso para convencer a los que tenían la bolsa de que la población general era un cuerpo que necesitaba cuidado permanente recibió la poderosa ayuda de la difusión de informes de la oficina británica de guerra psicológica que decían que la mayoría de los soldados británicos eran deficientes mentales. Entonces esa idea (y su supuesto correctivo, comprar protección a los psicólogos) irrumpió en la conciencia directiva norteamericana, produciendo dinero para más estudio del contingente de retrasados que había entre nosotros.

Al leer el texto *Proceedings of the Mid-Century White House Conference on Children and Youth*, aprendemos que la escuela tiene «la responsabilidad de detectar incapacidades mentales que han escapado a la observación paterna o preescolar». Otro enorme deber que tenía era la necesidad de «iniciar todos los servicios necesarios de salud mediante varias agencias». Aun otro: proporcionar «servicios de asesoramiento psicológico para todos los individuos a todos los niveles de edad».

La línea clásica de todo el enorme documento es: «No sólo necesita el niño ser tratado, sino que los que están a su alrededor también necesitan ayuda». Hacía falta una sociedad hospitalaria para cuidar de los subnormales, idiotas y deficientes mentales que la ciencia había descubierto merodeando entre los cuerdos. Necesitaría a la escuela como su clínica diagnóstica y principal servicio de derivación. La enseñanza religiosa occidental --de que nadie puede escapar a la responsabilidad personal-- fue expulsada del terreno por la perspectiva minimalista de Wundt de la naturaleza humana como mecanismo. Un complejo proceso se puso entonces en movimiento que necesitaba sin falta instrucción obligatoria para completarse a sí mismo.

El NIMH utilizó las deliberaciones de la conferencia de 1950 para asegurar la financiación del gobierno para un enorme estudio de cinco años de la salud mental de la nación, un estudio llevado a cabo por las mismas personas cuyas carreras mejorarían con cualquier determinación oficial de que la nación afrontaba graves problemas de sus idiotas y otros deficientes. ¿Puede imaginar qué dijo el documento final?

Action for Mental Health propuso que el currículum de la escuela «fuera diseñado para adaptar el alumno a las realidades de la sociedad». Debería ser «diseñado para promover la salud mental como instrumento para el progreso social» y como un medio para «modificar la cultura».

¿Qué factores inhiben la salud mental cuyo cambio esté directamente en manos de las autoridades escolares? Precisamente estos: expectativas de que los niños deberían ser considerados responsables de sus acciones, expectativas de que es importante para todos los niños el desarrollo de la inteligencia, la necesidad mal percibida de asignar algún estigma público cuando los niños se quedaban por detrás de un criterio común. Se publicaron nuevos protocolos, siguieron sanciones. La red de escuelas de maestros, departamentos estatales de educación, asociaciones de inspección, corporaciones que daban subvenciones y medios de comunicación

nacional inocularon estas ideas en el sistema de aprendizaje, y los gestores locales crecieron en el temor al castigo por oponerse.

En 1962, un informe financiado por el NIMH, *El papel de las escuelas en la salud mental* declaraba sin ambigüedad: «*La educación no significa enseñar a la gente a saber*» (cursiva añadida). ¿Qué, entonces? «Significa enseñarla a comportarse como no se comporta», un claro eco del «sueño» de la Fundación Rockefeller en un momento anterior del siglo (vea la página □). Las escuelas eran plantas de ingeniería del comportamiento: lo que quedaba era convencer a los niños de que no había lugar donde esconderse.

El informe fue puesto de relieve en la conferencia de gobernadores de 1962, apareciendo junto con una proclamación que pedía a todos los estados patrocinar estos nuevos programas escolares y usar cada nueva agencia estatal para promover el trabajo. Se tomaron medidas para vencer la resistencia por parte de los padres. Los casos difíciles, se aconsejaba, podrían ser sometidos a múltiples presiones permanentes hasta que dejaran de resistir. Mientras tanto, circulaban alarmantes estadísticas sobre el rápido crecimiento de las enfermedades mentales en la sociedad.

El momento decisivo en que la escolarización moderna barrió a toda la competencia del terreno fue la aprobación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act, ESEA) en 1965. La ley destinaba considerables fondos federales para los programas psicológicos y psiquiátricos en la escuela, abriendo la puerta a una completa paleta de «intervenciones» por psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, agencias y varios especialistas. Todos fueron invitados a usar la escuela como una oficina satélite, y en los guetos urbanos como una oficina primaria. Ahora era la ley.

A lo largo del camino hacia este hito, se alcanzaron importantes estaciones del camino cuyo listado está más allá del alcance de este libro. La hebra que he mostrado sólo es una entre muchas del tapiz. Los objetivos psicológicos de este proyecto y la cualidad de la mente que había detrás se captan bastante en la temática del discurso al Seminario de Educación Internacional de la Infancia de 1973 en Boulder, Colorado, pronunciado por el psiquiatra de Harvard Chester M. Pierce. Esta cita parece haber sido suprimida de las transcripciones impresas de la charla, pero fue contada por los periódicos que estuvieron realmente presentes:

Cada niño de Norteamérica que entra en la escuela a los cinco años está mentalmente enfermo, porque llega a la escuela con ciertas lealtades a nuestros padres fundadores, hacia nuestros representantes elegidos, hacia sus padres, hacia una creencia en un ser sobrenatural y hacia la soberanía de esta nación como una entidad separada. Depende de ustedes como profesores curar a todos estos niños enfermos creando el niño internacional del futuro.

Quizás es sólo una coincidencia fortuita que en la psicologización en curso de las escuelas desde 1903 en adelante, el único hilo más destacado --la casi universal prescripción para la mejora ofrecida por cada agencia, analista y portavoz para la salud mental-- haya sido el final de la competencia en cada aspecto de la formación y su sustitución por cooperación y armonía intergrupala e interpersonal. En la utopía, cada uno tiene un lugar fijo. La envidia y la ambición no son bienvenidas, al menos entre las clases comunes. La prescripción debería sonar familiar, la hemos encontrado antes como las órdenes de marcha de las *Volksschulen* prusianas. Desgraciadamente conocemos demasiado bien cómo acabo esa historia pestalozziana.

19 Pagando a los niños por aprender

Al final, mi propio período de formación conductista volvió para atormentarme treinta años después, igual que una salchicha de ajo comida después de medianoche repite a la tarde siguiente para vengarse por haber sido comida. En 1989, para mi satisfacción, obtuve una sustancial subvención en metálico de una pequeña fundación para pagar a los niños por lo que hasta ese momento habían hecho gratis en mi clase. ¿Le suena a usted como una buena idea? Estoy avergonzado de decir que supongo que a mí me lo pareció.

¿No creería usted que tras veintiocho años de práctica en el aula cada vez más exitosa debería haberlo sabido mejor? Pero si fuéramos perfectos, ¿quién comería salchicha de ajo después de medianoche? La gran ironía

es que tras una larga carrera, siempre di *capital* importancia a enseñar activamente el menosprecio de sobornos y graduaciones. Nunca di estrellas doradas. Nunca hice alabanzas abiertas, porque creo incuestionablemente que el aprendizaje es su propia recompensa. Nada sucedió jamás en mi experiencia con los niños que hiciera cambiar mi opinión sobre eso. Enjabonar a los niños, como decían entonces los niños de la calle, siempre me pareció una táctica asquerosa e interesada. Hacer adicta la gente a la alabanza como motivador la pone en una pendiente resbaladiza hacia una vida de miedo y explotación, siempre en busca de un experto que dé su aprobación.

Déjeme ambientar el escenario del abandono de mis propios principios. Tome una gran suma de dinero, que para propósitos dramáticos, convertí en cincuenta y un billetes de cien dólares. Añada al dinero un número limitado de niños, muchos de ellos extremadamente pobres, algunos que nunca habían comido con un mantel, alguno que vivía en la calle en un coche abandonado. Ninguna de las víctimas tenía mucha experiencia con dinero suelto más allá de un dólar o dos. ¿Es esta la clásica tensión capitalista con la que un billete de diez o de cien dólares debería producir bella música?

No pase por alto mi caracterización arrogante. Vea a los chicos por debajo de sus pobres ropas y groseros modales como seres listos e inteligentes, más conscientes de las conexiones de lo que cualquier teoría de desarrollo infantil sabe cómo explicar. Aquí había niños haciendo ya prodigios de verdadero trabajo intelectual, no lo que recogía el manual del currículum, por supuesto, sino lo que yo, a mi manera intencionada y proscrita había dispuesto para ellos. La junta de educación veía una aula llena de niños de gueto, pero yo sabía más, al haber decidido años antes que la curva de campana era un instrumento de engaño, rico en sutilezas, algunas de ellas inescrutables, pero de todos modos de propaganda.

Por tanto estaba con todo ese dinero, responsable ante nadie, excepto ante mí mismo de su uso. Más que suficiente para todos. ¿Cómo gastarlo? Usando toda la tradición adquirida hacía largo tiempo en el Departamento de Psicología de Columbia, establecí programas de refuerzo para enganchar los chicos al dinero en efectivo, comenzando de forma continua --pagando a cada intento-- y luego cambiando a programas periódicos después de que la víctima estuviera en la red, y finalmente cambiando a refuerzos no periódicos de modo que el aprendizaje profundizara y durara. De la concienzuda familiaridad personal con cada chico y un banco de datos por si fuera poco, no tenía ninguna duda de que las actividades que seleccioné serían en todo caso intrínsecamente interesantes, de modo que los incentivos financieros sólo intensificarían el interés del alumno. ¡Menuda sorpresa tuve!

En vez de convertirse en un experimento modelo que demostrara el poder de los incentivos del mercado, ocurrió el desastre. La calidad en el trabajo cayó notoriamente, el interés disminuyó marcadamente. En todo menos en el dinero, claro. Y todavía incluso el entusiasmo por eso fue disminuyendo a los pocos primeros pagos: la codicia persistía pero el placer desapareció.

Toda esta pérdida de rendimiento fue acompañada del crecimiento del comportamiento personal perturbador: chicos que antes se apreciaban ahora intentaban sabotear el trabajo del otro. La única razón racional que podía concebir para esto era un intento inconsciente de mantener el fondo de dinero disponible tan grande como fuera posible. Tampoco fue este el final del extraño comportamiento que el añadido de los incentivos en metálico causó en mis clases. Ahora los chicos comenzaron a hacer tan poco como era posible para lograr una recompensa donde antes se habían esforzado por un nivel de calidad. Aparecieron grandes áreas de práctica del engaño, hasta el punto de que no podía seguir confiando en los datos presentados, porque muy frecuentemente estaban hechos de pura apariencia.

Igual que las fantasías sexuales de los mares del Sur de Margaret Mead, los fabulosos datos imaginarios sobre gemelos de E. L. Burt, las falsas estadísticas sexuales del doctor Kinsey o los relatos falsificados de Sigmund Freud sobre histeria y sueños, como el asombroso descubrimiento del misterioso hueso que condujo a la «prueba» del Hombre de Piltdown descubierto por nada menos que por Pierre Teilhard de Chardin (quien, después de que el fraude saliera a la luz, se negó a discutir su afortunado descubrimiento nunca más), mis chicos, por lo que parecía, eran capaces de discernir cómo se juega el juego académico o, quizás más exactamente, comprendieron el juego profesional que trata de la fama y fortuna más que de

cualquier servicio a la humanidad. ¡Los pequeños empresarios me estaban diciendo lo que ellos pensaban que quería oír!

En otra tendencia desconcertante, los perdedores comenzaron a denunciar a los ganadores, quejándose de que sus amigos habían hecho trampa mediante falsificación de datos o habían logrado premios de otro modo injusto. De repente me encontré con una epidemia de chicos que se delataban unos a otros. Un día simplemente me harté de eso. Confesé haber seguido un programa de amaestramiento de animales al haber lanzado el sistema de incentivos. Entonces hice inventario del dinero que quedaba, aún miles de dólares, y lo distribuí en partes iguales encima de las escaleras del segundo piso que daban a la avenida Amsterdam. Mandé a los chicos que salieran a hurtadillas por la puerta de atrás uno cada vez para evitar que los detectaran, y que luego corrieran como el viento con su botín hasta que llegaran a casa.

Cómo gastaran su inmerecido dinero no era asunto mío, les dije, pero desde ese día en adelante no habría recompensas mientras fuera su profesor. Y así acabó mi breve romance con la pedagogía del niño

Capítulo 14 Absolución absoluta

El principio rector de una religión utópica es el repudio de la doctrina del pecado original.
H. G. WELLS, *A Modern Utopia* (1905)

Todo funciona como si la muerte no existiera. Nadie cuenta con ella. Todo la suprime: [...] [Ahora parecemos poseídos por el deseo prometeico de curar la muerte.]

OCTAVIO PAZ, *El laberinto de la soledad* (1950)

La educación es la religión secular moderna [...]

BOB CHASE, presidente de la Asociación de Educación Nacional
NEA TODAY, abril de 1997

1 El problema de Dios

EL problema de Dios siempre ha sido una cuestión central de la vida intelectual occidental. La huida de esta herencia es nuestra mejor evidencia de que la escuela es un proyecto que tiene poco que ver con la educación tal como Occidente la definió durante miles de años. Es difícil imaginar que cualquiera que carezca de una comprensión de la espiritualidad occidental se considere a sí mismo como educado. Y sin embargo, a las escuelas norteamericanas se les ha prohibido entrar en este campo de batalla, ni siquiera de forma simbólica, desde 1947.

A pesar de la ironía de que el apoyo inicial de la Iglesia protestante es la única razón por la que tenemos escuelas obligatorias norteamericanas, la alfombra fue estirada de debajo de las iglesias de forma bastante súbita al final del siglo XIX, bajo el pretexto de que era el único camino para mantener el catolicismo fuera de las escuelas. Cuando se acabó de rematar el asunto con la decisión sobre Everson por el Tribunal Supremo de los Estados Unidos en 1947, Dios fue de repente expulsado por completo de la escuela.

Antes de proseguir tenemos que ir atrás. La transformación que los empresarios introdujeron poco a poco en la idea de educación al final del siglo XIX y en las primeras décadas del XX es el familiar sistema que tenemos hoy. Max Otto argumentó en su fascinante ensayo de la extensión de un libro *Science and the Moral Life* (1949) que los hombres de negocios habían llevado a cabo una revolución filosófica ante las narices de todo el mundo. Otto describía lo que la mayoría de los licenciados universitarios aún desconoce: que la economía tradicional, donde las necesidades regulan lo que se produce, ha muerto. La nueva economía depende de *crear* demanda para cualquier producto que maquinaria, combustible fósil e imaginación industrializada pueda producir. Cuando se decidió este cambio total, el *consumo*, antes sólo un detalle entre muchos en la vida de la gente, pasó a ser el fin más importante. Los grandes consumidores son héroes de una sociedad de máquinas; los austeros, villanos.

En ese universo, las escuelas no tienen más elección que participar. Apoyar el sistema económico pasó a ser la segunda misión más importante de la existencia de la escolarización en masa, pero al proceder así, la *materialidad* se encontró a sí misma en guerra con una familia más antigua de intereses espirituales. En la sociedad general que se ocupa de sus propios intereses, no era fácil ver esta lucha claramente: reconocer que grandes corporaciones que proporcionaban empleo, financiaban universidades, museos, escuelas e iglesias, y tenían una voz importante sobre importantes temas de la época, tenían de hecho un poder de vida y muerte en la formación de las correctas actitudes psicológicas entre los niños.

Fue la naturaleza, no una conspiración, escribió Otto, lo que condujo a los hombres de negocios «a dedicarse a algo más aparte de los negocios». Era sólo natural que «intentaran controlar la educación y suplantar la religión como definidora de ideales». La clase de hombres de negocios que operaban nacional e internacionalmente, al haberse alejado ellos mismos de las consideraciones de nación, cultura y tradición, al haberse alejado prácticamente del riesgo de la competencia por ser dueños de los procesos legislativos y judiciales, volvieron entonces su atención a los temas cósmicos del *management* social.

De este modo, el pastor dio paso al maestro, y el maestro se convirtió en *pedagogus* bajo la dirección de los que controlaban el mundo laboral.

2 Los espíritus son peligrosos

El efecto neto de mantener a los niños en confinamiento durante doce años sin prestar atención al espíritu es una convincente demostración de que el Estado considera peligrosa y subversiva la tradición espiritual occidental. Y por supuesto que lo es. La escuela consiste en crear lealtad a ciertos objetivos y hábitos, a una visión de la vida, apoyo a una estructura de clases, a un intrincado sistema de relaciones humanas ingeniosamente diseñado para fabricar el continuo bajo nivel de descontento sobre el que reposan la producción en masa y las finanzas.

Una vez se identifica el mecanismo, su dinámica no es difícil de entender. Las personas espiritualmente satisfechas son peligrosas por varias razones. No sirven como servidores de fiar porque no darán un brinco a cada orden. Analizan lo que se pide respecto a un código de principios morales. Los que están espiritualmente seguros no pueden ser impulsados fácilmente al sacrificio de las relaciones familiares. Los capitalismo corporativo y financiero son apenas posibles a cualquier escala masiva una vez que una población encuentra su centro espiritual.

Para que funcione una sociedad como la nuestra, necesitamos sentir que algo está fundamentalmente equivocado cuando no podemos «hacerlo mejor» continuamente: ampliar nuestras granjas y negocios, ganar un aumento, ir de vacaciones exóticas. Este es el modo en que nuestro ciclo de pago y amortización --la economía del crédito-- se sostiene. La tendencia humana a disfrutar simplemente del trabajo y camaradería entre trabajadores se convierte en una carrera para superar a los colegas, para escalar puestos en la empresa. La ambición es un catalizador de la vida corporativa y al mismo tiempo un ácido que disuelve comunidades. Al difundir la satisfacción con lo barato, la espiritualidad era un peligro para el principio de crecimiento natural de la nueva economía. Por tanto, en un sentido fue el interés personal racional, no la conspiración, lo que llevó a hombres iluminados a ponerse de acuerdo en los lugares donde practicaban deporte, salones y clubes en que la actividad religiosa tendría que ser reducida.

Lo que no podían ver es que mediante la sustitución de la religión bíblica por la escolarización, estaban serrando dos de los cuatro principales soportes sociales de la civilización occidental. Piense en su mesa del comedor: era como romper dos de sus patas y sustituir una por una alta pila de platos y otra con un perro grande. La superficie de la mesa parecería igual cubierta con un mantel pero no sería muy seguro comer en ella. Un siglo antes, Hamilton y Jefferson habían especulado si podría ser posible reemplazar la religión con un sustituto civil. Las temerarias ideas de la Revolución Francesa estaban en boca de todos. Un sustituto civil construido sobre la expansión de la humilde institución básica de la escolarización bien podría liberar a los líderes de la lealtad dividida que impone la religión. ¿Podría un sistema ético basado en la ley producir la misma calidad de sociedad humana que un sistema moral basado en la inspiración divina? Jefferson era escéptico. A pesar de sus temores, el experimento pronto fue ensayado.

3 Fundamentos de la perspectiva occidental

Nunca entenderemos completamente las escuelas norteamericanas hasta que pensemos larga y fijamente sobre religión. Sea usted budista, judío, musulmán, hindú, baptista, confuciano, católico, protestante, agnóstico o ateo, esta es una búsqueda de importantes tramas del tejido pasadas por alto por la exégesis académica secular. Más específicamente, buscamos elementos de disensión cristiana protestante que han estado enterrados al menos un siglo, elementos que espero que hagan que usted vea las escuelas de un modo diferente.

Para averiguar a qué intenta sustituir la Escuela, tenemos que poner al descubierto los cuatro pilares que mantienen de pie la sociedad occidental. Dos provienen del margen norte de Europa: el primero, una creencia única en los derechos de soberanía del individuo; el segundo, lo que hemos venido a llamar visión científica. En todas partes, menos en Occidente, el individuo y la familia estaban sumergidos en un sistema colectivo u otro. Sólo aquí se apostó por la libertad y la conciencia individual.

La ambición de conocer todo aparece en la historia en los relatos del dios Odín de la *Old Norse*, el dios de la inteligencia y también el dios de la destrucción de la familia. Ninguna otra mitología excepto la nórdica une el orgullo del intelecto con una autorización para fisgonear así en el fondo de las cosas. La ciencia supone absoluta licencia. Nada puede estar prohibido. *Ciencia e individualismo son los dos fundamentos seculares de la perspectiva occidental.*

Nuestros otros dos soportes para el significado social son religiosos y morales. Ambos se originan en el sur de Europa. De este injerto del Norte y del Sur viene la síntesis intelectual más importante vista hasta ahora en este planeta, la civilización occidental. Uno de estos soportes mediterráneos es un código moral específico que proviene del Decálogo, del judaísmo que actúa a través de los evangelios del cristianismo. Las reglas son estas:

1. Amor, cuidado y ayuda a los otros.
2. Da testimonio para lo bueno.
3. Respeta a los padres y antepasados.
4. Respeta los misterios. Conoce tu lugar en ellos.
5. No envidies.
6. No mientas o des falso testimonio.
7. No robes.
8. No mates.
9. No traiciones a tu pareja.

El cuarto y más difícil soporte viene de una interpretación cristiana del Génesis. Está constituida por una aceptación voluntaria de ciertas penas en que se ha incurrido por comer del Árbol del Conocimiento contra el mandato de Dios: el Pecado Original. Por desobediencia, Adán, Eva y sus descendientes fueron sentenciados a cuatro castigos.

El primero era el *trabajo*. No había necesidad de trabajar en el Edén, pero tras la expulsión, teníamos que cuidar de nosotros mismos. La segunda pena era el *dolor*. No había dolor en el Edén, pero ahora nuestra

débil naturaleza quedaba sujeta a ser llevada por el mal camino, a sentir el dolor, incluso de actos naturales como el parto, ya fuéramos buenos o malos. El tercero era la pena de doble filo del *libre albedrío*, que incluye el derecho a escoger el mal que ahora estaba al acecho en todas partes. Recuerde que en el Edén había exactamente una cosa mala que hacer, comer el fruto del árbol del conocimiento. Ahora tendríamos que soportar la tensión del constante armamento moral contra mil tentaciones o la rendición al pecado. El último y más importante, el plazo de la vida humana estaría estrictamente limitado. Nadie escaparía a la *muerte*. Cuanto más riqueza, familia, comunidad y amigos tenga, más estará tentado a maldecir a Dios mientras ve usted mismo cada día perder fuerza física, belleza, energía... finalmente perdiendo todo.

Antes del siglo XVI, la visión ortodoxa cristiana era que la naturaleza humana tenía capacidad para llevar esta carga. Era débil, pero capaz de encontrar fuerza mediante la fe. Esta doctrina de pecado ineludible y redención mediante elección personal, lleva un mapa de significado con el que organizar toda la vida de uno. Enfrentese a lo inevitable con un espíritu de humildad y estará salvado. Este aspecto menos conocido del currículum cristiano, el generado a partir del Pecado Original, le faltó un Cecil B. DeMille para ilustrar su valor, pero una vez conscientes, las existencias podían sacar fuerza y propósito de él.

Lo que estoy llamando currículum cristiano asigna deberes específicos a hombres y mujeres. Ningún otro sistema de significado en ninguna parte, en ninguna época de la historia, ha mostrado un historial de poder y resistencia como este, ampliando continuamente su influencia sobre toda la humanidad (no sólo los cristianos), porque habla directamente a la gente corriente sin la mediación de élites o cleros.

Superficialmente, usted podría defender que el éxito de Occidente es el resultado de que sus cañones fueran mejores. Pero en realidad, la civilización occidental floreció porque nuestra historia de *esperanza* es superior a cualquier otra.

4 Códigos de significado

Esta única crónica moral condujo a un código de conducta cotidiano que funcionó tan bien que en cuestión de siglos se convirtió en la perspectiva dominante en Europa y pronto hizo incursiones en todo sistema de creencias a lo largo del planeta. Pero toda la extensión de su éxito hizo que colisionara con otros tres sistemas que competían para producir significado, cada uno de los cuales sostenía el desprecio o algo peor por la gente corriente. Estos códigos en competencia veían al Cristianismo de forma antagonista a causa de su poder para liberar a la gente ordinaria de la esclavitud del miedo y de la envidia.

Estos códigos de significado en competencia nos dieron la escolarización formal, pública y privada. El primer competidor, el código aristocrático, proviene de tradiciones paganas. Aún es la filosofía enseñada en los internados de clase alta como Middlesex y Gunnery, y a través de instituciones de instrucción en casa y de clases particulares. Sus principios operativos son liderazgo, deportividad, valor, desdén por las privaciones, juego en equipo, autosacrificio (por el equipo) y devoción al deber, tal como las tradiciones nobles definen el deber. Los consejos de ciertas empresas multinacionales son una de las grandes reservas de esta exclusiva pero universalmente atractiva actitud pagana.

El segundo código en competencia con el Cristianismo fue tomado de la práctica de las grandes civilizaciones *comerciales*, como la Liga Hanseática de los tiempos medievales o la sociedad de Holanda en el siglo XVII. Este código de comportamiento hace de la seguridad, comodidad, salud y riqueza el propósito central de la vida. La idea principal de esta clase de búsqueda es radicalmente anticristiana, pero la contradicción no es obvia cuando las dos se ponen en contacto, porque las culturas comerciales hacen hincapié en la coexistencia pacífica, tolerancia, cooperación y pragmatismo. No aceptan el valor del dolor y no creen al pie de la letra en el comportamiento basado en principios, al ser todo *relativo* a la seguridad y prosperidad. El santo y seña era pragmatismo.

La riqueza que una perspectiva comercial proporciona produjo un dilema con el que tenía que enfrentarse la sociedad puritana, ya que el intenso neocristianismo del puritanismo estaba unido por igual intensidad a la astucia para los negocios, un talento para la transacción comercial. En la pauta calvinista, esta contradicción fue resuelta al declarar la riqueza una señal fiable del favor de Dios, así como la pobreza un signo de Su

condenación. Tanto los códigos éticos paganos como mercantiles operaban tras una fachada de cristianismo durante la era cristiana, debilitando la religión del evangelio, mientras que al mismo tiempo se aprovechaban de él y lo apoyaban de boquilla. Los que proponían estas diferentes formulaciones se llamaban a sí mismos cristianos pero no vivían como cristianos, rechazando ciertos principios del Cristianismo que acabamos de examinar, los que interferían con el beneficio personal. Sin embargo en ambos casos, los mapas vitales que estas teorías en competencia intentaron sustituir no fueron, en última instancia, lo bastante satisfactorios como para detener la difusión de la influencia de la visión cristiana.

Expresado de forma más directa, estos códigos morales en competencia fueron incapaces de proporcionar el suficiente significado cotidiano tangible para competir contra la prescripción religiosa de una vida sencilla, llevada con dignidad y amor, y con aceptación de las demandas de trabajo, autocontrol y elección moral, junto con la inevitabilidad de la tragedia, envejecimiento y muerte. Ni la perspectiva pagana ni la filosofía comercial estaban a la altura para derrocar a su rival no mundana. Como al código comercial le faltaba la suficiente magia y misterio, y el código aristocrático, que tenía esas cosas, excluía a la mayoría de disfrutarlas, sucedió que un tercer sistema para organizar el significado acabó causando el principal sabotaje de la vida espiritual.

Me refiero a la forma de magia práctica que llamamos Ciencia. Mantenido rigurosa y estrictamente subordinada a las necesidades humanas, la ciencia es un modo innegablemente valioso de tratar el mundo físico. Pero la tendencia humana ha sido siempre liberarse de estas restricciones y tratar de explicar el *propósito* de la vida. En vez de quedarse como una descripción útil de cómo funcionan las cosas, las grandes teorías sintetizadoras como el *Big Bang* o la selección natural pretenden explicar el origen del Universo o cómo progresa mejor la vida. Sin embargo, por su naturaleza, estas cosas están más allá de prueba o refutación. Pocos legos comprenden que las teorías sintetizadoras de la Ciencia son revelaciones religiosas disfrazadas.

En los años en torno al comienzo del siglo XX, la perspectiva científica como un sustituto de la religión tomó el mando de las escuelas obligatorias y comenzó a trabajar para erradicar cualquier currículum trascendental en la escuela. Esto sucedió en fases. La primera fue la aprobación de legislación de escolarización obligatoria y la invención de la escuela factoría, aislada de la familia y de la comunidad, que apareció conjuntamente con el exterminio de la escuela de una sola aula. Ese trabajo había sido ampliamente logrado en 1900. La segunda fase fue la introducción de estratos jerárquicos de gestión escolar y de personal docente seleccionado y regulado por el gobierno. Ese trabajo estaba completo en 1930. La tercera fase comprendía la socialización de la escuela en un mundo de «clases» y de individuos desindividualizados que buscaban liderazgo en las autoridades escolares en vez de en sus padres e iglesias. Eso se consiguió por 1960. La cuarta y última fase (hasta ahora) fue la psicologización del aula, un proceso que comenzó a gran escala en 1960, que con el advenimiento del examen nacional estandarizado, la educación basada en resultados, legislación del Artículo I, legislación de escuela para el trabajo, etc., estaba acelerándose a medida que acababa el siglo.

Todos estos cambios incrementales son planes ambiciosos para controlar cómo piensan, sienten y se comportan los niños. Había habido señales de esta intención dos siglos antes, pero sin confinamiento a largo plazo de los niños en grandes depósitos, la cantidad de aislamiento y control mental necesaria para introducir con éxito la religión civil mediante la escolarización simplemente no estaba disponible.

5 El currículum científico

Los detalles del currículum científico diseñado para sustituir el currículum cristiano eran éstos:

En primer lugar, exigía una actitud marcadamente crítica hacia los valores paternos, comunitarios y tradicionales. Nada familiar, se decía a los niños, debía permanecer sin examinar o quedar incuestionado. Lo pasado de moda tenía que ser descartado. De hecho, el mismo estudio de la historia se detuvo. El respeto a la tradición fue considerado sentimental y contraproducente. Sólo una cosa no podía ser cuestionada, y era la misma religión escolar, donde incluso una rebelión menor era tratada severamente.

Segundo, el currículum científico exigía objetividad, para la supresión de los sentimientos humanos que se interponen en el camino de busca del conocimiento como bien último. Entonces se pueden considerar las cosas con objetividad. El pensamiento funciona mejor cuando todo se considera un objeto sin vida por igual. Por supuesto, los chicos resisten esta insensibilización de la naturaleza y por tanto han sido entrenados para ver la naturaleza como mecánica. No tengas sentimientos por la rana que estás diseccionando o la mariposa que mataste para un proyecto escolar: pronto no tendrás ningún sentimiento por la humillación de tus compañeros de clase o la debilidad de tus padres. Después de todo, la humillación constituye la herramienta principal de control del comportamiento en las escuelas, una herramienta usada para controlar igualmente alumnos, profesores y administradores.

Tercero, el currículum científico aconsejaba neutralidad. No te comprometas a nada porque la lealtad y el sentimiento significan el final de la flexibilidad: cierran opciones.

Por último, el nuevo proyecto exigía que las cosas visibles que podían ser numeradas y contadas fueran reconocidas como la única realidad. Dios no podía existir: no puede ser visto.

La religión de la Ciencia dice que no existe el bien ni el mal. Los expertos le dirán qué sentir basándose en consideraciones pragmáticas. Como no hay libre albedrío ni ninguna moralidad divina, no existe nada como la responsabilidad individual, pecado o redención. Sólo toma matemática de decisiones: fundamentada en el utilitarismo o la *lex talionis*, no importa cuál. La religión de la Ciencia dice que el trabajo es para necios. Se pueden construir máquinas para hacer el trabajo duro, y lo que no pueden hacer las máquinas pueden hacerlo sirvientes y esclavos asalariados. Trabaja tan poco como puedas, así es como se mide el nuevo éxito. La religión de la Ciencia dice que la vida consiste en sentirse bien y tener buenas sensaciones físicas.

Los medicamentos son una parte tan importante para sentirse bien que comenzamos a necesitar farmacias que vendan todas las variedades disponibles. La gente debería probar prácticamente todo: ese es el mensaje de la farmacia y de toda la publicidad. No dejes ninguna piedra sin voltear en la búsqueda del placer sensual. Con magia científica ni siquiera hay que preocuparse de una resaca. Simplemente toma vitamina B y sigue bebiendo, tampoco te preocupes de incurrir en responsabilidades familiares con la llegada de anticonceptivos baratos y aborto legal libre de riesgos. Finalmente, la religión de la Ciencia enseña que la muerte, envejecimiento y enfermedad son males máximos. Con píldoras, pociones, lociones, aeróbic y cirugía puedes posponer la muerte y el envejecimiento, y finalmente la mágica industria médica borrarán esos azotes de los asuntos humanos.

Ahí. Está hecho. ¿Ve cómo punto a punto el currículum de la Ciencia, revisado como instrumento de una religión, revoca cada una de las penas que el Cristianismo exhorta a que aceptemos alegremente? ¿Ve cómo la ciencia puede venderse como la panacea para garantizar absolución absoluta de los pactos espirituales?

6 Everson contra la Junta de Educación (1947)

La decisión del Tribunal Supremo *Everson contra la Junta de Educación 330 US 1*. (1947) preparó la eliminación de la religión de las escuelas públicas norteamericanas. Más de medio siglo nos oculta el impacto y parálisis que ocasionó esta nueva doctrina de «separación de la Iglesia y del Estado», un gran desconcierto causado en parte por la ausencia de cualquier pista de tal doctrina de separación en la Declaración de Independencia, la Constitución y la Declaración de Derechos.

El Tribunal, que alzó el muro de separación, siguió cambiando radicalmente todo el aspecto de la jurisprudencia norteamericana, estableciendo firmemente un principio que sólo había funcionado esporádicamente en el pasado, el poder de «revisión judicial» que convirtió a la magistratura en el árbitro final de qué leyes eran legales. Los representantes del pueblo, al trabajar para la legislación, ya no podían esperar que su voluntad fuera respetada por los tribunales. Un poder nuevo y superior había hablado, un poder con capacidad de deshacerse de la religión en las instalaciones del gobierno, incluyendo escuelas y las ciudades y pueblos de Norteamérica allá donde estuviera implicada la propiedad pública.

Everson no fue un simple golpe de Estado, sino un acto de guerra de contrarreforma dirigida contra las independientes y disidentes tradiciones cristianas protestantes de Norteamérica. Para entender el alcance de esta campaña, tiene que ver una selección de decisiones de tribunales para apreciar el dominio de los objetivos que *Everson* se proponía golpear:

- Una oración verbal propuesta en una escuela es inconstitucional, incluso si es confesionalmente neutra y de participación voluntaria. *Engel contra Vitale*, 1962; *Abington contra Schemp*, 1963; *Comisionado de Educación contra Comité Escolar de Leyden*, 1971.
- Se garantiza libertad de expresión y de prensa a los alumnos, a menos que el asunto sea religioso, al mismo tiempo que tal expresión pasa a ser inconstitucional. *Stein contra Oshinsky*, 1965; *Collins contra el Distrito Escolar Unificado de Chandler*, 1981.
- Si un alumno reza en el almuerzo, es inconstitucional que rece en voz alta. *Reed contra van Hoven*, 1965.
- Es inconstitucional que los alumnos del jardín de infancia reciten: «Te damos gracias por los pájaros que cantan. Te [a Dios] damos gracias por todo», incluso si la palabra *Dios* no se pronuncia. *DeSpain contra el Distrito Escolar Comunitario del Condado de DeKalb*, 1967.
- Es inconstitucional que un monumento conmemorativo de guerra sea erigido en forma de cruz. *Lowe contra la ciudad de Eugene*, 1969.
- Es inconstitucional que los alumnos lleguen a la escuela anticipadamente para escuchar a un alumno voluntario leer oraciones. *Junta Estatal de Educación contra la Junta de Educación de Netcong*, 1970.
- Es inconstitucional que una Junta de Educación utilice o se refiera a la palabra *Dios* en cualquiera de sus escritos oficiales. *El Estado contra Whisner*, 1976.
- Es inconstitucional preguntar durante una reunión escolar en una clase de jardín de infancia quién celebra su cumpleaños en Navidad. *Floreys contra el Distrito Escolar de Sioux Falls*, 1979.
- Es inconstitucional que los diez mandamientos estén colgados en las paredes de una aula. *Ston contra Graham*, 1980; *Ring contra Distrito Escolar Público de Grand Forks*, 1980; *Lanner contra Wimmer*, 1981.
- Un proyecto de ley pasa a ser inconstitucional, incluso si la formulación puede ser constitucionalmente aceptable, si el legislador que introdujo el proyecto de ley tenía una actividad religiosa en su mente cuando lo introdujo. *Wallace contra Jaffree*, 1984.
- Es inconstitucional que una clase de jardín de infancia recite: «Dios es grande, Dios es bueno, démosle gracias por nuestro alimento». *Wallace contra Jaffree*, 1984.
- Es inconstitucional que una ceremonia de graduación contenga una oración inicial o final. *Graham contra el Distrito Escolar Comunitario Central*, 1985; *Disselbret contra el Distrito Escolar Douglas*, 1986.
- En las escuelas públicas de Alaska en 1987, se dijo a los alumnos que no podían usar la palabra *Christmas* en la escuela porque contenía la palabra *Christ* en ella.
- En Virginia, un tribunal federal dictaminó en 1987 que los periódicos homosexuales pueden ser distribuidos en el campus de un instituto, pero no los periódicos religiosos.
- En 1987, un símbolo de Nevada de 185 años de antigüedad se tuvo que cambiar a causa de su «significado religioso».
- En 1988, un director de una escuela primaria de Denver eliminó la Biblia de la biblioteca de la escuela.
- En Colorado Springs, 1993, a un maestro de música de escuela primaria se le impidió enseñar villancicos de Navidad por presuntas violaciones de la separación de Iglesia y Estado.
- En 1996, a James Gierke (10 años), de Omaha, se le prohibió leer su Biblia en silencio durante el tiempo libre en las escuelas de Omaha.
- En 1996, el juez principal administrativo del Condado de Passaic, New Jersey, dictaminó que los jurados no podían seguir prestando juramento usando la Biblia.
- En 2000, el lema del estado de Ohio: «Con Dios, todas las cosas son posibles», fue considerado inconstitucional por el 6º Tribunal de Circuito de Apelaciones porque expresaba «un pensamiento singularmente cristiano».

7 Judaísmo

La religión es una escuela en sí misma, que enseña qué valora y qué margina o rechaza, y por qué lo hace. El judaísmo, por ejemplo, el hermano mayor del Cristianismo, tiene normas que han tenido una influencia importante en la formación de carácter norteamericano. Aunque muy pocos judíos vivieron aquí hasta finales del siglo XIX, los libros santos del cristianismo fueron concebidos por gente educada cultural y religiosamente como judíos, y los ancianos de la colonia de Nueva Inglaterra realmente se veían a sí mismos de vez en cuando como las tribus perdidas de Israel.

¿Qué se puede sacar como sabiduría viva de estos pensadores religiosos judíos cuando se criban a través de muchos siglos de ropaje cristiano? Lo siguiente como principios mínimos fundamentales:

1. Como una condición de creación, se ha apelado a los humanos a cumplir con sus orígenes en la carne honrando al padre y a la madre y con su orígenes en el espíritu estudiando con atención los primeros cinco libros del Viejo Testamento (conocidos como la Torá), para pensar sobre los orígenes divinos y un tiempo en que Dios intercedía directamente en los asuntos de la humanidad.
2. La aceptación de que la autoridad está moralmente *fundamentada en la autoridad divina*. Hay que cumplir los mandamientos: Dios no transige. De esto viene el respeto por la ley y demás organización de la cultura judía alrededor de la creencia de que hay un camino correcto para hacer todo, perceptible al intelecto, revelado por sabios eruditos a la gente ordinaria. La lectura atenta y la exégesis sutilmente estratificada son valores judíos que llegaron a ser puntos de referencia del intelecto occidental.
3. La ley de hospitalidad con los extraños. En la tradición de Abraham y los ángeles, el Talmud judío enseña que los extraños tienen que ser tratados con respeto y afecto. Esta *receptividad a la experiencia* condujo a grandes ventajas para los judíos cuando viajaban a cualquier parte. Los animó a ser curiosos, a no permanecer siempre autoconfinados en guetos, sino a asumir el riesgo de mezclarse.
4. Una tradición de oración y respeto por la oración, como camino a saber «ante quién estás», la leyenda escrita por encima del arca que contiene los rollos de la Torá.

El judaísmo enseña que Dios quiere nuestro amor y nos ama a cambio. Los cinco primeros libros de la Biblia son su regalo para purificar nuestros corazones con la historia de un pueblo peregrino que hace su camino a través del desierto hacia Dios. El judaísmo enseña un modo de vida que santifica lo cotidiano, una perspectiva que no ve casualidades --ni un gorrión que cae-- sin una carga moral para elegir una dirección cuidadosamente, ya que Dios siempre ofrece un camino hacia el bien así como un camino hacia la dificultad como Su modo de honrar el libre albedrío. El cristianismo ha incorporado en cierta medida estos preceptos, pero también tiene una doctrina única propia, igual que el énfasis musulmán en el igualitarismo, y que el énfasis hindú y budista en la renuncia y el autoconocimiento son piezas centrales de esas religiones. Volveré a continuación a lo que es la singularidad del cristianismo.

8 El Dalai Lama y el espíritu de Occidente

Hace algún tiempo, me hallaba en una tarde cálida de junio en Boulder, Colorado, sentado en una silla plegable en una gran tienda blanca. Justo delante de mí estaba el Dalai Lama, que estaba sentado unos catorce pies más allá sin nadie entre nosotros. Mientras hablaba, nuestras miradas se cruzaron de vez en cuando, mientras escuchaba con creciente placer a este hombre elocuente, divertido y franco mientras nos hablaba acerca de la sabiduría y el mundo. La mayoría de las cosas que dijo eran familiares: que el amor y la compasión eran necesidades humanas, que el perdón es esencial, que a la educación occidental le falta una dimensión afectiva, que los norteamericanos necesitan confiar más en sus recursos interiores. Pero algo de su presentación era sorprendente: que es mejor seguir con las tradiciones de sabiduría de la propia tierra que huir de ellas buscando en lo exótico lo que ha estado ante tus narices todo el tiempo. En un punto, con lo que me pareció un malicioso brillo en su mirada, expuso que siempre se le había hecho sentir bienvenido en los países cristianos, pero los cristianos no eran tan bienvenidos en su propio país. Sospecho que muchos de los que estaban allí principalmente para profundizar en su comprensión del budismo no captaron esta aguda digresión.

Fue sólo cuando Tenzin Gyatso, decimocuarto Dalai Lama, líder espiritual y temporal del pueblo tibetano, llegó brevemente a la estructura, fin y utilidad del budismo --un punto en el que pasó de visita no más de cinco minutos-- cuando fui capaz de ver con una perspectiva un poco clara dónde el cristianismo había tomado un camino diferente, y el cristianismo norteamericano uno muy diferente. La meta del budismo era la «felicidad», dijo, la felicidad era la clave. El Dalai Lama dividió las principales religiones del mundo en «religiones con Dios» y «religiones sin Dios», con el budismo en la última categoría. ✓

Su Santidad pareció centrarse maravillosamente cuando en respuesta a una pregunta de la audiencia sobre cómo las personas y países ricos podían encontrar espiritualidad, respondió (otra vez, creo, con una sonrisa maliciosa) que en el budismo, con su orientación hacia las situaciones cómodas, ¡era más fácil ser espiritual para la gente rica que para los pobres! Tenzin Gyatso tenía preparada otra píldora amarga para esas almas románticas, que esperaban una dulce presencia continua en sus vidas de religiones importadas que enseñaban lo que ellos sentían que les faltaba en la propia, cuando dijo: «Mejor no tomen la religión de otro, hay mucha sabiduría en la suya». El Dalai Lama dijo en otro momento, como hablando para sí, que la religión no era para cada día: la religión era para tiempo de dolor. Tal como recuerdo, sus palabras exactas fueron: «La religión algo como medicina, cuando no dolor no necesidad de medicina: lo mismo la religión».

A la mañana siguiente, era mi turno de hablar, y con las palabras del Dalai Lama frescas en mi mente, formulé la vía cristiana como una cuya meta no era la felicidad en el sentido usual. Era una vía donde la riqueza puede ser un obstáculo para los fines de obediencia a Dios, a amar al prójimo como a sí mismo y a la redención a través de la autotranscendencia. A diferencia del budismo tibetano, la religión occidental no tiene una aplicación extremadamente específica, por tanto no puede ser comparada con una medicina. De acuerdo con el cristianismo, la religión no es una cosa ocasional para cuando se la necesita, sino un medio en el que exteriorizamos nuestras vidas. Nada tiene significado sin religión. Recuerde, incluso si usted discrepa violentamente de lo que acabo de decir aquí, que eso no es relevante para esta discusión. No tengo ningún impulso para convertirle a nada. Mi propósito es sólo mostrar que la tradición de sabiduría del cristianismo norteamericano tiene algo enorme que decir acerca de en qué hemos fallado en la escolarización obligatoria masiva.

El espíritu abandonado del cristianismo norteamericano ha adquirido urgencia mayor para mí --un católico romano no practicante-- a medida que entro en la vejez, porque no hace falta mucha sabiduría para ver que los norteamericanos han sido sustancialmente separados de su propia tradición de sabiduría por fuerzas hostiles a su permanencia. Ningún mecanismo empleado para hacer esto ha sido más importante que la actuación de lo que llamamos educación pública. Al desatender este lazo de sabiduría hemos olvidado gradualmente una poderosa doctrina ensamblada a lo largo de miles de años por incontables millones de mentes, corazones y espíritus, que trata de los importantes problemas comunes de la vida que la experiencia ha mostrado ser impermeables a riquezas, intelecto, encanto, ciencia o contactos poderosos.

Allá donde voy estos días por los Estados Unidos oigo hablar de algo llamado la crisis de disciplina, cómo los niños no están motivados, cómo resisten al aprendizaje. Eso son tonterías, por supuesto. Los niños resisten a la enseñanza, como deberían, pero nadie resiste al aprendizaje. Sin embargo, no discutiré que las escuelas están a menudo en el caos. Incluso las que *parecen* tranquilas y ordenadas están en unas profundidades de caos moral más allá del poder de alcance del periodismo de investigación. Los niños desconectados subrayan el fracaso de la escuela cuando llegan a la atención del público, por tanto tienen que ser explicados de alguna forma por las autoridades.

No creo que esté fuera de lugar decir que todos nosotros, aunque discrepemos en cualquier otra cosa, queremos que los chicos estén disciplinados en el sentido de ejercer autocontrol. Eso también va por las madres negras de Harlem, a pesar de la religión científica de la escolarización que cree que esas madres son genéticamente deficientes. Pero todos nosotros queremos algo más que sólo buen comportamiento. Rogamos por la disciplina, en el sentido más especializado de intereses intelectuales y habilidades lo suficientemente bien dominadas como para proporcionar alegría y consuelo a todas nuestras existencias, y quizás también algún dólar.

Una disciplina es lo que la gente que bebe vermut de grosella negra en vez de whisky rojo llama un campo de aprendizaje, como la química, historia, filosofía, etc., y su tradición asociada. El buen alumno es literalmente un discípulo de una disciplina. Las palabras vienen del latín *disciplinare* y *discipulus*. Por cierto, aprendí todo esto de un maestro de Utica, Nueva York, llamado Orin Domenico, que me escribe y al que presto atención. En este asunto de la disciplina, soy discípulo de Orin.

La más famosa disciplina en la tradición occidental es la de Jesucristo. Eso es cierto hoy como lo era hace mil quinientos años. Y los más famosos discípulos son los doce apóstoles de Jesús. ¿A qué se parecía el modelo de Cristo de disciplina educativa? La asistencia no era obligatoria, para empezar. Cristo no estableció el sistema escolar obligatorio de Judea. Hizo una invitación: «Sígueme». Algunos lo hicieron y otros no. Cristo no envió al funcionario de absentismo escolar tras los que no lo hicieron.

Orin me dice que la principal característica de este modelo es una *llamada*. Los que siguieron la disciplina de Cristo lo hicieron por deseo. Era su propia elección. Eran llamados a ello por una voz interior, una voz que a los alumnos nunca damos suficiente tiempo a solas para que la puedan escuchar, y eso es más cierto en las buenas escuelas que en las malas. Nuestro sistema actual de escolarización nos aliena tan claramente de nuestro espíritu interior, que la mayoría de nosotros estamos bloqueados para ser siquiera capaces de escuchar nuestra llamada. La llamada en la mayoría de nosotros se marchita en fantasía y ensueños como remanente de lo que podríamos haber sido.

La segunda característica de la disciplina de Cristo era el *compromiso*. Seguir a Jesús no era fácil. Se tenía que dejar todo lo demás y ahí no había oportunidad de hacerse rico. Se tenía que amar todo lo que se estaba haciendo: sólo el amor podía inducir a uno a caminar por desiertos, dormir en lugares deshabitados, pasar el tiempo con personajes sospechosos y sufrir el desdén de toda la gente establecida.

La tercera característica del modelo de discípulo de Cristo era el *conocimiento de uno mismo e independencia*. Los discípulos de Cristo no decían sí a todo. Tenían que pensar por sí mismos y sacar sus propias conclusiones de la experiencia compartida. Cristo no dio muchas lecciones ni folletos. Enseñó principalmente mediante su propia práctica y parábolas abiertas a la interpretación. Orin, mi preparador, duda personalmente si Cristo intentó alguna vez comenzar una religión institucional, porque las instituciones invariablemente corrompen las ideas a menos que se mantengan pequeñas. Controlan inflexiblemente el pensamiento y tienden a formas militares de disciplina. No creo que tenga razón sobre la intención de Cristo, pero es difícil discrepar sobre la patología institucional.

Finalmente, el modelo de disciplina de Cristo necesita un *maestro* que seguir: alguien que se ha sometido a sí mismo/a a la disciplina y todavía la practica. El modo en que Orin lo expresa es este: Cristo no dijo: «Vosotros, chicos, quedaos aquí en el desierto y ayunad por un mes. Estaré en el hotel Ramada. Me podéis encontrar en el bar si necesitáis ayuda». No comenzó su vida pública hasta que era casi un rabino totalmente versado en su tradición.

Una salida al aprieto en que estamos con las escuelas sería volver al hecho de ser discípulo en educación. Durante la primera adolescencia, los alumnos sin un sentido claro de llamada pueden tener una serie de aprendizajes y orientaciones que implicarían principalmente autoeducación. Nuestros alumnos tienen necesidades urgentes de estar a solas consigo mismos, luchando contra obstáculos, tanto demonios internos como barricadas externas para su independencia personal.

Tal como están las cosas, actualmente ahogamos a los alumnos en trabajo de bajo nivel para mantenerlos ocupados, obligándolos a estar juntos en asociaciones forzadas que les enseñan a odiar a otras personas, no a amarlas. Los sometemos a los regímenes más asquerosos y pornográficos de constante supervisión y clasificación, de forma que nunca experimentan la soledad y reflexión necesaria para llegar a ser hombres o mujeres completos. Es usted perfectamente libre de creer que estas prácticas insensatas evolucionaron accidentalmente o mediante el mal juicio, y yo defenderé su derecho a creer eso hasta el mismo minuto en que los hombres de las redes se lo vengán a llevar.

9 Religión y racionalidad

La decisión *Everson* del Tribunal supremo de 1947 estableció el principio de que Norteamérica no tendría trato con espíritus. No se mencionaba que los anteriores 150 años de historia judicial norteamericana transcurrieron sin que ningún otro tribunal encontrara este bien oculto significado en la Constitución. Pero incluso si admitimos el fallo como sincero, una expresión del principio racional tras la cúpula directiva moderna, estaríamos justificados para cuestionar *Everson* a causa del grotesco historial establecido en los pasados cincuenta años de escolarización sin espíritu. La escolarización desespiritualizada ha sido puesta a prueba y encontrada completamente deficiente. Creo que eso es en parte porque niega la realidad metafísica reconocida por hombres y mujeres de todo el mundo, hoy y en cualquier época.

Es irónico, desde un punto de vista a contracorriente, que el puesto científico más prestigioso del mundo de hoy es seguramente la dirección del proyecto del genoma humano, y ese proyecto, en el momento que escribo, está en manos de un cristiano renacido. Las grandes empresas están completamente alineadas con China para hacer fortunas de la manipulación genética. El director de ese proyecto es un hombre llamado Dr. Francis S. Collins, quien, de acuerdo con el *New York Times*, reconoce personalmente la religión como la realidad más importante en su vida. Collins fue educado en un hogar agnóstico al oeste de Virginia, donde fue escolarizado en casa por su madre abierta y radical que estiró la ley de la escuela de diferentes modos para darle una educación. Mientras estaba en la facultad de Medicina llegó a la conclusión de que se convertiría en un cristiano renacido porque la decisión era «intelectualmente ineludible». Y ha mantenido esa fe enérgicamente desde entonces, una decisión que incomoda mucho a sus colegas profesionales.

La dificultad con el pensamiento racional, a pesar de la valiosa herramienta que es en verdad, es que no percibe las propiedades más profundas de la naturaleza humana: nuestros sentimientos de soledad e incompletitud, nuestro sentido del pecado, nuestra necesidad de amor, nuestro deseo de inmortalidad. Déjeme ilustrar cómo el pensamiento racional invade terreno donde no le corresponde y forma una horrible confusión en los asuntos humanos. Después de esto, puede contar a sus nietos que usted realmente escuchó a alguien a comienzos del siglo XXI cuestionar la teoría heliocéntrica de Galileo.

En condiciones materialmente evidentes, el Sol está en el centro del Sistema Solar, no la Tierra, y el mismo Sistema Solar está perdido en la inmensidad del espacio. Supongo que usted cree esto, ¿cómo no podría creerlo? Y sin embargo, hasta donde sabemos científicamente hasta la fecha, sólo el planeta Tierra parece como si estuviera diseñado pensando en la gente. Sé que Carl Sagan dijo que finalmente encontraremos millones de planetas poblados, pero ahora mismo apenas hay evidencia de uno. Hasta donde sé, no se puede ir a ningún sitio excepto la Tierra y permanecer vivo por mucho tiempo. Por tanto, en el año 2000, la Tierra es claramente todo el universo humano. Sin embargo, quiero llevar esto un poco más lejos, así que siga conmigo.

El planeta Tierra sin duda alguna no es el centro de su vida personal. Es simplemente un fondo que flota y viniendo del pensamiento consciente. La verdad es que tanto psicológica como espiritualmente usted es el centro del Sistema Solar y del Universo. No sea modesto ni intente ocultar el hecho. En el momento en que niegue lo que acabo de decir, ha huido completamente de la responsabilidad que supone esta centralidad personal: hacer las cosas mejores para los demás que estamos en la periferia de su consciencia.

Cuando usted niega su propia centralidad, necesariamente pierde parte de la confianza en usted mismo para mover montañas. Mientras su autoconfianza disminuye --y la escuela está ahí para ejercitarle en desconfiar de usted mismo (¿qué otra cosa piensa que significa esperar a que el profesor le diga qué hacer?)-- usted pierde algo de dignidad. Sin completa dignidad, apenas puede usted amarse a usted mismo, porque no podemos en realidad amar a quienes no respetamos (excepto, lo que es curioso, mediante un acto de fe). Cuando usted no puede confiar o siquiera quererse a sí mismo bastante, está en un aprieto mucho peor de lo que pueda darse cuenta, porque esas cosas son una condición previa para sostener relaciones cariñosas con otra gente y con el mundo exterior.

Piénselo de este modo: tiene que estar convencido de su propio valor antes de solicitar el amor de otro o si no el trato será poco sólido. Estarán intercambiando mercancía rebajada a menos que los dos estén similarmente en desventaja y quizás incluso así su relación se desintegrará.

El problema con la visión de Galileo es que es una verdad parcial. Es cierta acerca de las relaciones de la materia muerta; es falsa acerca de la geografía del espíritu. Las escuelas sólo pueden enseñar la victoria de Galileo sobre la Iglesia; no pueden permitirse dar refugio a niños que ejercen poder personal. Así hay que renunciar a la sutileza del análisis que usted y yo acabamos de recorrer sobre el modo en que la religión confiere poder. La corrección de Galileo es sólo una minúscula parte de la educación real. Su ceguera es mucho más destacable. El objetivo de la educación real es llevarnos a un lugar donde asumamos total responsabilidad sobre nuestras vidas. En esa búsqueda, Galileo es sólo un hecho más de limitada consecuencia humana.

La antigua cuestión religiosa del libre albedrío marca la diferencia real entre escolarización y educación. *La educación se concibe en la historia occidental como vía para conocerse uno mismo, y mediante ese conocimiento, llegar a una mayor comprensión de la comunidad, relaciones, peligro, naturaleza viva y materia inanimada.* Pero ninguna de esas cosas tiene significado particular hasta que se ve *adónde llevan, a tener por fin completo control del espectacular don del libre albedrío: una fuerza cuya comprensión esta completamente más allá del poder de la ciencia.*

Con la herramienta de la voluntad, cualquiera puede construirse un propósito personal. La libre voluntad permite que se escriban cantidades infinitas de historias humanas en que el principal personaje es un yo personal. Las ciencias, por otro lado, duras o suaves, asumen que el propósito y el libre albedrío son tonterías: dados suficientes datos, todo podrá ser visto como explicable, predeterminado y predecible.

La escolarización es un instrumento para diseminar esta sombría y estéril visión de un universo sin oportunidades. Cuando la escolarización desplazó a la educación en los Estados Unidos hace casi un siglo, un mundo determinista pudo ser impuesto mediante disciplina. Ponemos a los niños en una trampa simplemente al ignorar la conciencia humana universal de que existe algo terriblemente importante más allá de lo racional. Hacemos que los niños desconfíen de ellos mismos tan severamente que llegan a depender de análisis coste-beneficio para todo. *Les enseñamos a desdeñar la fe tan exhaustivamente que comprar cosas y sentirse bien se convierte en el tema central de sus vidas.*

El imperio soviético hizo esto brillantemente durante un poco más de setenta años. Su capacidad de vigilancia era total. Mantenía expedientes de cada unidad humana, registraba cada desviación y asignaba un valor matemático para que los ciudadanos pudieran ser ordenados unos respecto a otros. ¿Le suena eso familiar? Escolarizaba a cada niño de un modo prescrito por los mejores expertos psicológicos. Controlaba estrictamente las recompensas del trabajo para asegurar la conformidad y desarrolló un sistema de castigos insólito en su exhaustividad.

La Unión Soviética duró lo que una vida. Nuestra forma más suave de asfixia espiritual ya ha existido lo que dos. El espíritu abandonado de Occidente, abandonado por la institución de la escolarización obligatoria como política deliberada, reside en su colección histórica de doctrinas espirituales que otorgan dignidad y responsabilidad a los individuos ordinarios, no a las élites.

Tengo el mayor respeto por cualquier otra tradición religiosa del mundo, pero ninguna de ellas jamás ha hecho esto ni ha intentado hacerlo. La religión occidental identificó correctamente los problemas de los que nadie puede escapar, problemas para los que no hay soluciones materiales, problemas que no se pueden eludir con dinero, intelecto, encanto, política o contactos poderosos. También dijo que esos problemas eran, paradójicamente, fundamentales para la felicidad humana. ¿Problemas serios *necesarios* para nuestra felicidad? Eso es una fatalidad perversa, sé que estará de acuerdo. La cuestión es qué hacer con ello.

10 La ilusión del castigo

Lo que dice la espiritualidad occidental es paradójico: antes que evitar esos apuros, nos pide que los aceptemos. Enseñaba la respuesta no intuitiva de que la aceptación voluntaria de esas cargas era el único camino para una existencia buena y completa, el único camino a la paz interior. Inclinando tu cabeza en señal de obediencia, será después elevada fuerte, valiente, indómita y sabia. Ahora déjeme revisar la lista de castigos desde este punto de vista.

Sobre el *trabajo*, la voz religiosa dice que el trabajo es la única vía al auténtico respeto por uno mismo. El trabajo desarrolla la independencia, confianza en uno mismo, ingenio. El trabajo mismo es un valor, por encima de la paga, por encima de la alabanza, por encima de los logros. El trabajo produce una recompensa espiritual desconocida para los programas de refuerzo de los psicólogos conductistas como B. F. Skinner; pero si lo aborda con gusto, sin resentimiento ni acción de eludirlo, ya se esté cavando una zanja o construyendo un rascacielos, se encontrará la clave para uno mismo en el trabajo. Si la aversión secular al trabajo es una cosa que ser racionalizada como hacen las escuelas, que exigen sólo mínimo esfuerzo de los niños, se crea un horroroso problema para nuestra sociedad, un problema que hasta ahora se ha mostrado incurable. Me refiero a las inquietudes psicológicas, sociales y espirituales que surgen cuando la gente no tiene trabajo útil que hacer. El falso trabajo, no importa lo bien pagado o alabado que sea, causa distorsiones emocionales tan grandes que los mayores esfuerzos de nuestra civilización pronto se dirigirán a resolverlos, sin pistas de ninguna respuesta a la vista.

En la economía que hemos permitido evolucionar, el auténtico dilema político en todas partes es mantener a la gente ocupada. Se tienen que inventar empleos por agencias del gobierno y corporaciones. Ambas emplean a millones y millones de personas para las que no tienen utilidad real. Es un secreto interno entre la dirección al más alto nivel de que si es necesario hacer subir el valor de las acciones, esto se puede manipular eliminando miles de empleos «inútiles». Eso se hace regularmente y, diría yo, cínicamente.

A los hombres y mujeres jóvenes en sus años más brillantes y más llenos de energía se les impide trabajar o ser parte de la sociedad general. Esto se hace para impedir que agraven esta delicada situación laboral, ya trabajando con demasiado entusiasmo, como los niños son propensos a hacer, o creando su propio trabajo, lo que podría provocar conmociones por toda la economía. Esta violación del mandato de trabajar impuesto por la espiritualidad occidental nos ha hecho retroceder a un rincón del que ninguna autoridad tiene idea alguna de cómo sacarnos. No podemos permitirnos que demasiados niños aprendan realmente a trabajar, como hacen los niños *amish*, por miedo a que descubran su gran secreto: el trabajo no es una maldición, sino una salvación.

Sobre la segunda pena, el *dolor*, la espiritualidad occidental ha considerado el dolor como un amigo porque obliga a desplazar la atención de las cosas de este mundo y pone a uno mismo de lleno en el centro del Universo. El dolor y la aflicción en todas las formas son modos en que aprendemos autocontrol (entre otras valiosas lecciones), pero el canto de sirena de la sensualidad nos atrae a cortejar satisfacciones físicas y despreciar el dolor como algo que echa a perder el placer. La espiritualidad occidental enseña que el dolor es un camino al autoconocimiento, y el autoconocimiento un camino para confiar en uno mismo. Sin confianza, no se puede querer a uno mismo; sin quererse a uno mismo, ¿cómo se puede uno sentir capaz de dar amor?

Sobre la tercera pena, *el bien y el mal*, la espiritualidad occidental exige que uno escriba su propio guión a través del mundo. En un ser espiritual, todo tiene carga moral, nada es neutro. La elección es una carga diaria, pero que convierte literalmente todo en un gran trato.

Oí hablar recientemente acerca de una mujer que contó a su madre algo sobre una aventura que llevaba a cabo abiertamente, a pesar de la protesta de su marido y completo conocimiento de su hija de seis años. «No es algo importante». Eso es lo que dijo a su madre. Pero si la infidelidad, divorcio y la destrucción de la inocencia de un hijo no es algo importante, ¿qué podría serlo entonces? Al intensificar nuestro sentido moral, sentimos constantemente la alegría de estar vivos en un universo donde todo es algo importante.

Para obtener mucho de una existencia, hay que sacar tantas elecciones como se pueda del modo preprogramado y ponerlas bajo el mando consciente de la propia voluntad. Cuanto más llena sea la existencia que se busca, menos puede ser cualquier cosa automática, como si se fuera sólo una pieza de maquinaria. Y como cada elección tiene dimensión moral, se inclinará hacia uno u otro polo de la dicotomía clásica: bien y mal.

A pesar de las circunstancias atenuantes --y son legión-- el registro acumulado de nuestras elecciones nos marca como personas respetables o no. Incluso si nadie más se entera de cómo están las cuentas, en lo

profundo de usted el balance en marcha afectará a su capacidad de confiar, de amar, de ganar paz y sabiduría de las relaciones y de la comunidad.

Y finalmente, *vejez y muerte*. En la tradición espiritual occidental, que surgió de una creencia en el pecado original, el foco se situaba primariamente en la lección de que nada en este mundo es más que ilusión. Esta es sólo una fase en un viaje más largo que no comprendemos completamente. Enamorarse de la propia belleza física o de la propia riqueza, salud o poder para experimentar buenas sensaciones es engañarse a uno mismo porque nos serán arrebatadas. Una tía mía de noventa y cuatro años con un doctorado por la Universidad de Chicago, y una mujer que quiero muchísimo, me dijo con lágrimas en los ojos tras la muerte de su marido, que la había dejado en circunstancias confortables: «No te dejan ganar. No hay modo de vencer».

Había vivido su vida en el campo de la ciencia, observando honorablemente todas sus reglas de racionalidad, pero a la muerte de él, la ciencia era inútil para ella. La tradición espiritual occidental contestaría: «Por supuesto que puedes vencer. Todo el mundo puede vencer. Y si piensas que no puedes, entonces estás jugando al juego equivocado». Lo único que da a nuestro tiempo terrenal cualquier significado más profundo es que nada de esto durará. Sólo esa temporalidad da a nuestras relaciones alguna perentoriedad. Si usted fuera indestructible, ¡menuda maldición! ¿cómo podría seguramente importar si hizo algo hoy o el año que viene o en los próximos cien años, si aprendió algo, si amó a alguien? Siempre habría tiempo para cualquier cosa y para todo. ¿Cuál podría ser la gran importancia de cualquier cosa?

Todo el mundo ha conocido la experiencia de haber tenido un exceso de caramelo, de compañía, o incluso de dinero, de modo que ninguna compra individual envuelve una elección real porque la elección real siempre cierra la puerta a otras elecciones. Sé que querríamos tener cantidades ilimitadas de dinero, pero la verdad es que demasiado dinero acaba con nuestro placer de elegir, porque entonces podemos elegir todo. Eso es lo que el emperador romano Marco Aurelio descubrió por sí mismo en sus reflexiones sobre lo realmente importante: las *Meditaciones*, uno de los grandes clásicos en la historia occidental. Descubrió que ninguna de las cosas más importantes estaba en venta. Si no cree que un emperador pudiera sentirse de este modo, lea las *Meditaciones*.

Demasiado tiempo, igual que el dinero de más, también puede pesar demasiado en nuestras manos. Mire a los millones de escolares aburridos. Saben lo que quiero decir. El correctivo para este aburrimiento es una completa conciencia espiritual de que el tiempo es finito. Mientras se pasa el tiempo en una cosa, se pierde para siempre la oportunidad de pasarlo en algo diferente. El tiempo siempre es algo muy importante.

La ciencia no puede ayudar con el tiempo. De hecho, vivir científicamente para no perder tiempo, transformándose en una de esos pobres espíritus que nunca van a ningún sitio sin una lista, es la mejor garantía de que la vida será devorada por los recados y que ninguno de esos recados jamás llegará a ser el gran asunto que uno necesita desesperadamente para amarse sí mismo al fin. La lista de cosas que hacer irá creciendo por siempre. Las mejores existencias están llenas de contemplación, llenas de soledad, llenas de autoexamen, llenas de intentos privados y personales de entrar en el misterio metafísico de la existencia, de crear una vida interior.

Aprovechamos nuestro tiempo limitado alternando el esfuerzo con la reflexión, y quiero decir reflexión completamente libre del motivo de conseguir alguna cosa. Siempre que veo un chico que sueña despierto en la escuela, cuido de no sobresaltar nunca la ensoñación para que no desaparezca.

Se dice que Buda dijo: «No hagas nada. El tiempo es demasiado precioso para perderlo». Si ese consejo parece imposible en el mundo descrito en las noticias de la tarde, reflexione sobre el asombroso hecho de que a pesar de toda la promoción, aún vive en un planeta donde el 67 por ciento de toda la población mundial nunca ha realizado o recibido una sola llamada telefónica y donde la Antigua Orden Amish del Condado de Lancaster vive prósperas existencias prácticamente libres de delincuencia, divorcio o de niños que asisten a la escuela más allá de octavo curso. Sin embargo ni uno solo tiene un título universitario, un tractor con que arar, un teléfono en casa o vive de la asistencia pública.

Si parece que me he apartado del pecado original con estos hechos, no es así. Hasta que usted no reconozca que los contenidos de hecho de su mente sobre los que fundamenta las decisiones han sido introducidos ahí por otros cuyos motivos no puede entender completamente, nunca llegará a apreciar el espíritu abandonado de la espiritualidad occidental que enseña que usted es el centro del Universo. Y que las cosas más importantes que valen la pena saber ya son innatas en usted. No se pueden aprender mediante escolarización. Se aprenden por uno mismo a través de las cargas de tener que trabajar, de tener que separar el bien del mal, de tener que comprobar los propios apetitos y de tener que envejecer y morir.

El efecto de esta fórmula en la historia mundial ha sido colosal. Llevó a cada ciudadano de Occidente un mandato de ser soberano, un concepto que aún no hemos aprendido a usar sabiamente, pero que ofrece el potencial para esa sabiduría. La espiritualidad occidental otorgaba a cada único individuo un propósito para estar vivo, un propósito independiente de las prescripciones de conducta de masas, de dinero, expertos, escuelas y gobiernos. Confirió significado a cada aspecto de relación y comunidad. Llevaba dentro de sus ideas las semillas de un currículum autoactivado que da significado al tiempo e impone el deber de compasión, incluso para los enemigos, en los creyentes.

En la espiritualidad occidental, todo cuenta. Ofrece un conjunto básico y concreto de directrices prácticas, faros para la ciudad de tu vida. Nadie tiene que vagar sin objetivo en el universo de la espiritualidad occidental. Lo que constituye una existencia con significado se explica claramente con detalle: autoconocimiento, deber, responsabilidad, aceptación del envejecimiento y de la pérdida, preparación para la muerte. En este abandonado espíritu de Occidente, ningún maestro o gurú hace el trabajo por ti. Lo haces por ti mismo. Es hora de volver a enseñar estas cosas a nuestros hijos.

Capítulo 15 Psicopatología de la escolarización cotidiana

En 1909 un inspector de fábricas hizo una encuesta informal a 500 niños que trabajaban en 20 fábricas. Encontró que 412 de ellos preferían trabajar en las terribles condiciones de las fábricas que volver a la escuela.

HELEN TODD, *Por qué trabajan los niños, McClure's Magazine* (abril de 1913)

En un experimento en Milwaukee, por ejemplo, a 8000 jóvenes [...] se les preguntó si volverían a la escuela a tiempo completo si se les pagaran los mismos salarios que ganaban en el trabajo. Sólo 16 dijeron que lo harían.

DAVID TYACK, *Managers of Virtue* (1982)

1 Un campo de batalla de inmoralidad

RECUERDO claramente la última escuela en que trabajé, en el rico lado oeste superior de Manhattan. Una atractiva atmósfera de afable inmoralidad era la *lingua franca* en el pasillo y en el aula, una cortesía causada, aunque parezca mentira, por la política no escrita de la escuela de ser todo lo tolerante que se pudiera con los chicos revoltosos.

Alumnos terroristas, atracadores, depredadores sexuales y ladrones, incluyendo a dos de mis propios alumnos que acababan de robar 300 dólares en una tienda de ultramarinos del vecindario y que habían sido detenidos mientras volvían a clase, eran devueltos con regularidad a sus lecciones tras una breve charla de la directora. Todos recibían la misma gracia. No existía nada parecido a que se exigieran responsabilidades en mi escuela. Esta estrategia conductista --igualar lo bueno, lo malo y lo feo en un *Lumpenproletariat* indiferenciado -- puede parecer rara o moralmente repugnante en términos convencionales, pero era

consumado *management* psicológico desde la perspectiva de la pedagogía ilustrada. Para lo que esta política servía, y servía bien, era para priorizar el orden y armonía por encima de la justicia o del desarrollo académico.

Una vez conocido el código, el procedimiento es viejo. Apenas se lo puede llamar política radical, excepto por los inocentes terminales. Si pasa algunas horas leyendo el trabajo de Erving Goffman sobre la gestión de las instituciones, descubrirá que los más fuertes internos de un manicomio y la dirección del manicomio tienen un vínculo: se necesitan unos a otros. Esto no es cínico. Es un precio que tiene que pagarse en beneficio de las megainstituciones. El vasto campo de prisioneros de la Guerra Civil de Andersonville no podría haber operado sin la cooperación activa de sus más peligrosos internos. Del mismo modo Dachau. Del mismo modo es en la escuela. Erving Goffman nos enseñó todo lo que necesitamos conocer del auténtico lubricante que hace que giren las ruedas de las instituciones.

Una política tácita de no intervención paga dividendos impresionantes. En el caso de mi escuela, esos dividendos se reflejaban en la habitual referencia del diario del vecindario al lugar como «el secreto mejor guardado del West Side». Eso se suponía que quería decir que se obtenían condiciones de escuela privada en el edificio, que se hacía cumplir la urbanidad, que estaba ausente el aspecto de campo de batalla de otras escuelas con grandes poblaciones de minorías. Y era cierto. El tono del lugar era tan bueno como era posible encontrar en el Tercer Distrito Escolar Comunitario. Era como si al retirar cualquier expectativa de los camorristas, su afabilidad subiera en proporción inversa.

No mucho después de mi traslado a esta escuela llegué un día al aula una mañana para descubrir a Jack, un tipo joven y apuesto de trece años, jugando a los dados al fondo del aula, con un gracioso cigarrillo en su boca. «Eh, Jack, tíralo», espeté, y como el sorprendentemente chico cortés que era, lo hizo. Pero un poco después ahí estaba Jack desvistiendo a una chica de forma bastante manifiesta en el mismo rincón, y esta vez cuando intervine ásperamente fue lento para acceder. Una segunda orden no consiguió mejor resultado. «Si tengo que perder tiempo en esta basura otra vez, Jack, puedes esperar en el despacho de la directora», dije.

Jack parecía decepcionado conmigo. Me habló francamente como si ambos fuéramos hombres del mismo mundo. «Mire, Gatto --me dijo con una voz baja y agradable como para no violentarme--, no servirá de nada. Ahórrese usted mismo la molestia. Esa señora me guñará un ojo, me tendrá allí ocho minutos --la he cronometrado antes-- y me volverá a enviar aquí. ¿Por qué buscarse usted mismo problemas?». Tenía razón: ocho minutos.

Usted puede preguntar cómo esa política podría producir decoro en los vestíbulos y relativo silencio en las aulas. Bien, mírelo de este modo: está hecha a medida para no buscar el enfrentamiento con los chicos peligrosos. Ciertamente, extiende el terror y el desconcierto entre sus víctimas, pero, felices o infelices, los débiles no son problema para los directivos de la escuela. La larga experiencia con la selección natural en mi escuela había hecho que los desafortunados se adaptaran, de forma darwiniana, a su papel como presa. Como animales comestibles continuaban yendo al abrevadero a pesar de toda la humillación que les esperaba. Este *modus vivendi* de no intervención se extendía a cada operación. Sólo una vez en cuatro años escuché a un profesor hacer una referencia indirecta a lo que estaba pasando. Un día escuché el comentario informal de una señora a un amigo, «es como si firmáramos aquí el último tratado con los indios: tú nos dejas en paz, nosotros te dejamos en paz».

No es difícil ver que, además de su efecto beneficioso inmediato, esta política pragmática tiene también una poderosa función de instrucción. Mediante ella un ejército de jóvenes testigos de la mala conducta aprobada oficialmente aprende el poco valor que tiene la buena conducta. Aprenden pragmatismo. Parte de su testimonio silencioso es que el fuerte siempre suprimirá con éxito al débil, así que los débiles aprenden a aguantar. Aprenden que los llamamientos a la autoridad están llenos de riesgo, de modo que no los hacen a menudo. Aprenden lo que necesitan para ser soldados de a pie en el ejército de la masa.

Psicopático: una palabra recalentada para caracterizar *soluciones con éxito y pragmáticas para el control del caos institucional*. ¿No es este proceso un modo barato y efectivo de mantener controlada la entropía de los alumnos al coste de sólo un pequeño pesar por parte de algunos animales estúpidos? ¿Es realmente

psicopático o sólo sofisticación estratégica? Mi directora, llamémosla Lulu para proteger a la culpable, explicó una vez en un encuentro público que había poco que ella pudiera hacer acerca del desafortunado pasado y presente de esos chicos, y que reconocía que probablemente no tenían brillantes perspectivas para el futuro; pero mientras ellos estuvieran aquí ellos sabrían que *ella* cuidaba de ellos, nadie sería molestado indebidamente. Nadie en la audiencia tomó lo que dijo como poco sincero, ni yo pienso que lo fuera. Creía lo que decía.

Psicopático: la palabra evoca ojos destellando y pelo de punta, hombres que esconden cócteles Molotov bajo sus abrigos en vagones de metro atestados de camino a Merrill Lynch para ejecutar una venganza. Pero deje al lado cualquier imagen escabrosa que pueda asociar al término. Lo estoy usando como una etiqueta para describir a la gente sin conciencia, nada más. Los psicópatas y los sociópatas a menudo son nuestros encantadores e inteligentes compañeros en grandes empresas e instituciones. Imitan perfectamente la necesaria coloración protectora de la compasión y de la preocupación, imitan el discurso humano. Sin embargo debajo de este disfraz superficial son tarjetas de circuitos de *racionalidad* científica, puras expresiones del pragmatismo.

Todas las grandes burocracias, públicas o privadas, son psicopáticas en la medida en que están bien gestionadas. Es una auténtica paradoja, pero es hora de reconocer la verdad de ello. Las políticas corporativas, como la reducción de personal y la degradación del entorno, que reducen la calidad de vida para gran cantidad de gente, tienen perfecto sentido racional como mecanismos para conseguir la rentabilidad. Incluso si se pudiera probar que la teoría del *homo economicus* tiene un componente moral a largo plazo en que, como a veces se sostiene en círculos políticos, el dolor del momento conduce inevitablemente a un mejor mañana para los que sobreviven, la cosa aún sería psicopática. Una Norteamérica anterior hubiera tenido poca duda en calificarla como maléfica. Me he esforzado por poner el término psicopático en vez de maléfico en deferencia a las antipatías modernas. Todo el problema está en armonía con la teoría clásica evolutiva y en las ideas teológicas de salvación limitada. Encuentro interesante esa congruencia.

La acusación sensacionalista de que todas las grandes corporaciones, incluyendo las corporaciones escolares, son psicopáticas se vuelve menos incendiaria si usted admite antes lo obvio, que esas entidades son *inhumanas*. Olvide los seres humanos que pueblan las estructuras corporativas. Seguro que algunos de ellos sabotean la integridad corporativa de vez en cuando y se comportan como seres humanos, pero nunca consistentemente, y nunca por mucho tiempo, porque si esa fuera la historia, la *coherencia* corporativa sería imposible, como sucede a menudo en los países del Tercer Mundo. Ahora al menos usted ve qué quiero decir cuando califico la corporación institucional de la escuela como psicopática. Los códigos morales no impulsan la toma de decisiones de la escuela. Eso significa que la Escuela a veces decide ignorar a su hijo cobardica cuando le dan una paliza para quitarle su dinero de la comida a fin de engrasar otras ruedas mayores. La escuela no tiene lagrimales con los que llorar.

2 El juego tiene trampa

El análisis de Hannah Arendt de la notable *banalidad* del carácter organizativo de la era nazi llama la atención hacia su excesiva disciplina, constante cortesía, ordenados archivos, programas para todo, eficientes procedimientos de suministro y la estupidez y pobreza emocional de Adolf Eichmann, que supervisaba la destrucción de muchas vidas sin ninguna malicia particular. Incluso *le gustaban* los judíos. Ser parte de una empresa dedicada a la conversión de lo animado en lo inanimado al por mayor no era culpa suya. Era sólo un trabajo. Su deber racional era hacerlo lo mejor posible. A menos que se permita a la humanidad poseer alguna peculiar dignidad divina, quizás una alma, Eichmann tenía un derecho a decir a sus críticos: ¿qué diferencia hay entre lo que hago y la matanza de vacas británicas para prevenir la enfermedad de las vacas locas? Nada personal. ¿Es la escasez de gente lo que les hace enfadar?

Ese es el tema real, ¿verdad? Una vez se define una misión con pura objetividad, el procedimiento psicopático tiene perfecto sentido. Si los hombres y mujeres pueden pensar de esa manera sobre el *genocidio*, puede entender por qué simplemente hacer daño a los niños no turbará el sueño de los administradores de la escuela. *Su trabajo no trata de niños: trata de mantenimiento de sistemas.* La

institución escolar siempre ha tenido una fuerte misión en la sombra de refutar el hecho irrefutable de que todos los niños quieren aprender a ser mejores y más fuertes. No necesitan ser forzados a hacer esto.

La escuela es un *tour de force* diseñado para recrear la naturaleza humana a partir de una premisa diferente, mediante la construcción de la prueba de que la mayoría de los chicos no quieren aprender porque son biológicamente defectuosos. La escuela triunfa en este propósito secreto *sólo* al fracasar en su misión pública. Ese es el lanzamiento sin efecto que los críticos de la escuela nunca atrapan. Sólo una delicada mezcla de fracasos abyectos, fracasos de medio nivel y fracasos menores combinados con una cobertura de éxito garantiza la salud actual de la empresa escolar. La escuela es la mejor ilustración que tenemos del trabajo de la selección natural en la vida institucional. La única pega es que el juego tiene trampa. Como un empresario de pompas fúnebres que asesina para estimular la empresa o un vidriero que rompe ventanas en el silencio de la noche para estimular el negocio, las escuelas *crean* los problemas que supuestamente justifican su existencia.

3 Programación psicopática

Podría proporcionarle montañas de estadísticas para ilustrar el daño que causan las escuelas. Podría traer a su atención una sucesión de estudios de casos para ilustrar la mutilación de individuos específicos, incluso de los que han sido aparentemente privilegiados como sus «dotados y con talento». ¿Qué probaría eso? Ha oído esas historias, ha leído esas estadísticas antes de volverse insensible por el asalto al sentido común. La escuela no puede ser tan mala, dice usted. *Usted* sobrevivió, ¿verdad? ¿O no? Repase lo que aprendió allí. ¿Ha significado una diferencia crucial para bien en su vida? No conteste. Sé que no. Entregó doce años de su vida porque no tenía elección. Pagó su deuda, yo pagué la mía. ¿Pero quién recaudó esas deudas?

En 1911, un destacado sociólogo alemán, Robert Michels, avisó en su libro *Los partidos políticos* que el tamaño y prosperidad de las modernas burocracias les había dado capacidad sin precedentes para comprar amigos. De este modo se protegen a sí mismas de la reforma interna y se hacen inmunes a la reforma exterior. A lo largo de esta gran época de burocracia, el aviso de Michels ha sido corroborado notablemente. En lo que atañe a la escuela hemos pasado por seis importantes períodos de crisis desde su inicio, zonas de confusión social en que los extraños a la institución escolar pedían que el Estado cambiara el modo en que estipula la escolarización de los niños. Cada crisis se puede usar como un peldaño que nos lleva de nuevo al camino equivocado original que tomamos al principio.

Todas las presuntas reformas han dejado la escolarización exactamente en la forma en que se encontró, sólo que mayor, más rica y políticamente más fuerte. Y moral e intelectualmente peor, según los criterios de la población común norteamericana de antaño que aún vive en nuestros corazones. Mucha gente de conciencia sólo defiende la escolarización institucional porque no puede imaginar lo que pasaría sin ninguna escuela, especialmente lo que podría suceder a los pobres. Este compasivo y elocuente contingente ha sido consistentemente dirigido por los auténticos ingenieros de la escolarización, hábilmente usado como tropa de choque para apoyar la destrucción acumulativa de la clase trabajadora norteamericana y de la cultura rural, una destrucción en gran parte llevada a cabo mediante la escolarización.

La programación psicopática es incapaz de cambiar. Le falta dimensión moral o una mente ética más allá de lo pragmático. La moralidad institucional siempre consiste en relaciones públicas. Una vez se construye la maquinaria institucional de suficiente tamaño y complejidad, comienza un movimiento lógico que internamente apunta hacia la subordinación y eliminación final de todos los mandatos éticos. Incluso si se coloca personal de calidad en los parapetos de la primera generación de nueva existencia institucional, esa bandera original de la voluntad de vigilancia de los pioneros da paso a los que adaptan sus opiniones a los tiempos. La única defensa fiable contra esto es mantener débiles y dispersas a las instituciones, incluso si eso significa sacrificar la eficiencia y llevarlas atadas con una correa muy corta.

Michels escribió en *Los partidos políticos* que la misión primaria de todos los gestores institucionales (incluyendo los gestores escolares) es hacer que su institución crezca en poder, en número de empleados, en autonomía de la supervisión pública y en recompensas para el personal clave. La misión primaria nunca es,

por supuesto, la anunciada públicamente. Ya estemos hablando de burocracias designadas para hacer la guerra, repartir correo o educar niños, no hay diferencia.

En el transcurso de los acontecimientos, esta racionalización no trata de avanzar como sea en línea recta. Puede haber retrocesos ante la crítica, por ejemplo. Pero examinado a lo largo del tiempo, el movimiento hacia las operaciones racionalizadoras siempre es unidireccional, la indignación pública contra los efectos inmorales de esto se amortigua mediante amistades políticas compradas, mediante autoridades públicas aparentemente neutrales que siempre ven prudente defender la demora, confiando en que el acaloramiento se enfriará. De este modo el impulso se agota, la atención pública se desvía, hasta el siguiente brote de indignación. Estas estrategias de gestión de la opinión se enseñan sosegadamente en la formación de graduados universitarios de élite en las mejores escuelas de aquí, como se hacía en Prusia. Las burocracias corporativas, incluyendo a las de la llamada esfera pública, saben cómo agotar a los críticos. No hay propósito malicioso, sólo lucha por la eficiencia.

Algo ha estado sucediendo en Norteamérica desde el final de la Segunda Guerra Mundial, en aceleración desde el vuelo de Sputnik y la invasión de Vietnam. Un esfuerzo masivo está en marcha para unir el control centralmente organizado de los empleos con la administración organizada de la escolarización. Esto sería un equivalente norteamericano del *dangan* chino: unir un fichero personal comenzado en el jardín de infancia (que registra rendimiento académico, actitudes, características de comportamiento, registros médicos y otros datos personales) con todas las oportunidades de trabajo. En China no se puede escapar al *dangan*. Es parte de una red de controles sociales que asegura la estabilidad del orden social: la justicia no tiene nada que ver con ello. El *dangan* está llegando a los Estados Unidos bajo la cobertura de cambios hábilmente maquinados en la medicina, empleo, educación, servicio social, etc., aparentemente aislados entre ellos. De hecho, las piezas son coordinadas mediante una interconexión entre fundaciones, departamentos del gobierno que conceden subvenciones, relaciones públicas corporativas, universidades clave y agencias similares fuera de la vista del público.

Este *dangan* norteamericano comenzará con jornadas y años escolares más largos, con más recursos públicos destinados a la escolarización institucional, con más oportunidades de empleo en el campo de la escuela, más énfasis en el test estandarizado, más exámenes nacionales, más hechos hasta ahora inauditos, como licencias nacionales para enseñar, currículos nacionales, objetivos nacionales, criterios nacionales y con el gran sueño de la Norteamérica corporativa desde 1900: legislación «de la escuela para el trabajo» que organice la juventud de Norteamérica en precoces batallones de trabajo. *Un dangan es siempre psicopático por su naturaleza. Entierra sus errores.*

4 Qué está pasando realmente

La escuela causa estragos en los fundamentos humanos de al menos ocho maneras sustanciales tan profundamente enterradas que pocos se fijan en ellas, y menos todavía pueden imaginar otro modo para que maduren los niños:

1. La primera lección que enseñan las escuelas es la *tendencia a olvidar*, obligando a los niños a olvidar cómo se enseñaron a sí mismos cosas tan importantes como caminar o hablar. Esto se hace tan agradablemente y sin dolor que la mayoría de nosotros estaría de acuerdo en que la única área de la escolarización que tiene pocos problemas es la escuela primaria, aun cuando allí es donde tiene lugar el daño masivo a la producción del lenguaje. Jerry Farber captó la verdad hace más de treinta años en su lapidaria metáfora *Student as Nigger [El estudiante es un negro]* y la desarrolló en el bello ensayo del mismo nombre. Si obligamos a los niños a aprender a caminar con los mismos métodos que usamos para obligarlos a leer, unos pocos aprenderán a caminar bien a pesar de nosotros, la mayoría caminará indiferentemente, sin gusto, y una parte del resto no sería móvil en absoluto. La presión para extender la «guardería» cada vez más en horas por ahora de no escolarización ayuda de forma importante a la secuencia formal de doce años, asegurando la suma tratabilidad entre los alumnos de primer curso.
2. La segunda lección que enseñan las escuelas es *desconcierto y confusión*. Prácticamente nada elegido por las escuelas como básico es básico, todo currículum está subordinado a unos criterios impuestos

por la psicología conductista, y en menor extensión por los preceptos freudianos revueltos en un picadillo con psicología de «tercera fuerza» (centrada en los escritos de Carl Rogers y Abraham Maslow). Ninguno de esos sistemas describe de forma precisa la realidad humana, pero su alojamiento en mitologías de siete escalones de la universidad y la empresa las hacen peligrosamente invulnerables a la crítica del sentido común.

Ninguna de las supuestamente científicas secuencias escolares es defendible empíricamente. A todas les falta evidencia de ser mucho más que superstición hábilmente cruzada con un cuerpo de hechos prestados. La formulación básica de Pestalozzi «de lo simple a lo complejo», por ejemplo, es una receta para el desastre en el aula, ya que dos mentes no tienen el mismo punto de partida «simple», y en los programas más avanzados los niños son frecuentemente más eruditos que sus supervisores: vea el horrible historial de la enseñanza de informática en la escuela pública cuando se lo compara con programas de autodescubrimiento emprendidos informalmente. Similarmente, incesantes secuencias de las llamadas «asignaturas» impartidas por hombres y mujeres que, aunque bien intencionados, tienen sólo conocimiento superficial de las cosas de las que hablan, es la introducción que tiene la mayoría de los niños al mundo de mentirosos de la vida institucional. Los mentores ignorantes no pueden manejar los significados mayores, sólo hechos. De esta manera las escuelas enseñan la desconexión de todo.

3. La tercera lección que enseñan las escuelas es que los expertos *asignan a los niños* una clase social y que deben permanecer en la clase a la que han sido asignados. Esta es una perspectiva egipcia, pero su mensaje oriental apenas comienza a sugerir lo mal que encaja en Norteamérica. El carácter natural de los Estados Unidos tal como está explorado y puesto por escrito en pactos en los primeros dos tercios de nuestra historia ha sido ahora radicalmente degradado y derrocado. El sistema de clases ha vuelto a despertar mediante la escolarización. Las clasificaciones norteamericanas se han hecho tan rígidas que nuestra sociedad ha tomado el aspecto de casta, que enseña la autoestima injustificada y su recíproca: la envidia, odio a sí mismo y capitulación. En los sistemas de clases, el Estado asigna tu lugar en una clase, y si tú no sabes lo que es bueno para ti, también llegarás a saberlo.
4. La cuarta lección que enseñan las escuelas es la *indiferencia*. Mediante timbres y otra tecnología destructora de la concentración, las escuelas enseñan que nada vale la pena acabar, porque algún poder interviene tanto periódica como aperiódicamente. Si nada vale la pena acabar, nada vale la pena comenzar. ¿No ve que una cosa sigue a la otra? El amor por el aprendizaje no puede sobrevivir a este ejercicio constante. Se enseña a los alumnos a trabajar por pequeños favores y grados ceremoniales que están pobremente correlacionados con su habilidad real. Al hacer adictos a los niños a la aprobación externa y a recompensas sin sentido, las escuelas los hacen indiferentes al poder real y al potencial inherente en las revelaciones del descubrimiento por uno mismo. Las escuelas alienan a los ganadores tanto como a los perdedores.
5. La quinta lección que enseñan las escuelas es la *dependencia emocional*. Mediante estrellas, cheques, sonrisas, fruncimientos de ceño, premios, honores y deshonoras, las escuelas condicionan a los niños a una dependencia emocional de por vida. Es como adiestrar a un perro. El ciclo recompensa-castigo, conocido por los adiestradores de animales desde la antigüedad, es el centro de la psicología humana destilada al fin del siglo XIX en Leipzig e incorporada minuciosamente en la revolución del *management* científico de principios del siglo XX en Norteamérica. Medio siglo después, en 1968, había infectado a cada sistema escolar en los Estados Unidos, y es tan omnipresente a fin de siglo que poca gente puede imaginar un modo distinto de enfocar el *management*. Y de hecho, no existe uno mejor si el objetivo de unas vidas controladas en una economía controlada y en un orden social controlado es lo que se busca.

Cada día, las escuelas refuerzan lo absoluto y arbitrario que es realmente el poder al conceder y denegar acceso a necesidades fundamentales de lavabos, agua, privacidad y movimiento. De este modo, los derechos básicos humanos que normalmente sólo requieren voluntad individual se transforman en privilegios que no se pueden dar por sentados.

6. La sexta lección que enseñan las escuelas es la *dependencia intelectual*. La buena gente espera a que un maestro les diga qué hacer. La buena gente lo hace de la manera que el maestro quiere que se

haga. Los buenos maestros, a su vez, esperan a que el supervisor del currículum o que el libro *les* diga qué hacer. Se evalúa a los directores de acuerdo a una capacidad de hacer que esos grupos cumplan con las expectativas; a los inspectores de acuerdo con su capacidad de hacer cumplir a los directores; a los departamentos de educación del estado según su capacidad de dirigir eficientemente y controlar el pensamiento de los inspectores, de acuerdo a las instrucciones que se originan en fundaciones, universidades y políticos sensibles a los deseos silenciosamente expresados por poderosas corporaciones y otros intereses.

A pesar de su torpe ejecución, la escuela es un ejemplo de libro de cómo se supone que tiene que trabajar la cadena burocrática de mando. Una vez la cosa está en marcha, prácticamente nadie puede cambiar su dirección si no entiende el complejo código para hacerla funcionar, un código que nunca deja de complicarse más a sí mismo para hacer el control humano imposible. La sexta lección de la escolarización enseña que los expertos hacen todas las elecciones importantes, pero que es inútil protestar con el experto que está más cerca de ti porque está tan desvalido como tú para cambiar el sistema.

7. La séptima lección que enseñan las escuelas es la *autoestima provisional*. El amor propio de los niños tiene que ser condicionado a la certificación de expertos mediante rituales de magia de números. No debe ser autogenerado como lo fue para Benjamin Franklin, los hermanos Wright, Thomas Edison o Henry Ford. El papel de notas, informes escolares, tests estandarizados, premios, becas y otros galardones en llevar a cabo este proceso es demasiado obvio para extenderse por él, pero es el encuentro diario con cientos de sugerencias verbales y no verbales enviadas por los maestros lo que modela la calidad de la duda de uno mismo de forma más efectiva.
8. La última lección que enseña la escuela es lo que llamo el *efecto de casa de cristal*: enseña lo desesperado que es resistir porque siempre estás vigilado. No hay sitio donde esconderse. Tampoco querrías hacerlo. Tu comportamiento elusivo es de hecho una señal de que *deberías* ser vigilado todavía más estrechamente que los demás. La privacidad es un crimen de pensamiento. La escuela se asegura de que no haya ningún tiempo privado, ningún espacio privado, ningún minuto sin control, ningún pupitre a salvo del registro, ningún moretón sin inspeccionar por el control médico o el brazo asesor de las patrullas del pensamiento.

Los niños más sensibles que tenía cada año sabían hasta cierto nivel lo que realmente estaba pasando. Pero estrangulábamos su aliento traicionero hasta que reconocían que dependían de nosotros para sus futuros. Los casos recalcitrantes eran remitidos a agencias de ajuste donde se convertían en cínicos manejables.

5 La patología como subproducto natural

Con estas ocho lecciones a mano usted debería tener menos dificultad para ver que las patologías sociales que asociamos con los niños modernos son subproductos naturales de nuestro sistema de escolarización que produce:

- Niños indiferentes al mundo adulto de valores y cumplimiento, que desafían la experiencia humana universal establecida a lo largo de miles de años de que un estudio cercano de los adultos es siempre la más apasionante y una de las más necesarias ocupaciones de la juventud. ¿Se ha fijado en qué poquísima gente, adultos incluidos, quiere crecer? Los juguetes son la *lingua franca* de la sociedad norteamericana tanto para las masas como para las aulas.
- Niños casi sin curiosidad. Niños que ni siquiera pueden concentrarse por mucho tiempo en cosas que ellos mismos escogen hacer. Niños enseñados a cambiar de canal por una pedagogía que emplea la estrategia «y ahora a por algo diferente», pero niños que también se dan cuenta sutilmente de que el mismo maldito *show* está en cada canal.
- Niños con un pobre sentido del futuro, de cómo el mañana está ligado al hoy. Niños que viven en un presente continuo. Recíprocamente, niños sin sentido del pasado y de cómo el pasado ha modelado y limitado el presente, modelado y limitado sus propias elecciones, predeterminado sus valores y destinos en un grado abrumador.

- Niños a los que falta compasión por la desgracia, que se ríen de la debilidad, que traicionan a sus amigos y familias, que muestran desprecio por la gente cuya necesidad de ayuda se muestra demasiado claramente. Niños condenados a estar solos, a crecer con amargura, a morir con miedo.
- Niños que no pueden soportar la intimidad o la franqueza. Niños que se enmascaran tras personalidades fabricadas apresuradamente de la televisión y de otros indicadores distorsionados de la naturaleza humana. Tras esas máscaras se esconden almas lisiadas. Conscientes de esto, evitan el escrutinio estrecho que exigen las relaciones íntimas porque expondrá su superficialidad, de la que tienen alguna conciencia.
- Niños materialistas que asignan un precio a todo y que evitan perder demasiado tiempo con gente que no promete retribución inmediata: un grupo que a menudo incluye a sus propios padres. Niños que siguen el ejemplo de los maestros, clasificando y ordenando todo: «el mejor», «el mayor», «lo mejor», «lo peor». Todo simplificado en ingenuas categorías por el juicio implícito de un precio en metálico, estimado como guía infalible para valorar.
- Niños dependientes que crecen para ser adultos quejicas, traicioneros, aterrorizados y dependientes, pasivos y tímidos ante nuevos retos. Y sin embargo esta condición incapacitante se oculta a menudo bajo una pátina de bravuconería, enojo y agresividad.
- **6 Una valoración crítica**
- En la última mitad del siglo XIX, a medida que la nueva institución escolar echaba lentamente raíces tras la Guerra Civil en grandes ciudades y en el Sur derrotado, algunas de las mejores mentes del país, personas aptas por su rango social para hacer críticas públicamente, hablaron claro cuando vieron a su primera falange de graduados tomar su puesto en el mundo tradicional norteamericano. Todos estos oradores se habían formado a sí mismos en las viejas escuelas, asistemáticas y no institucionales. Al principio de otro nuevo siglo, es espeluznante escuchar lo que esos bisabuelos nuestros tenían que decir del fenómeno de la escolarización en masa cuando se aproximaban a su propio fatídico nuevo siglo.
- En 1867, el médico y académico norteamericano famoso en todo el mundo Vincent Youmans dio una conferencia en el London College of Preceptors sobre la institución escolar que justo estaba naciendo:
- La escuela produce perversión mental y absoluta estupidez. Produce dolencia física. Produce estas cosas mediante medidas que operan en perjuicio del cerebro que crece. No se debe dudar que el aburrimiento, indocilidad y crueldad se agrava frecuentemente con las lecciones de la escuela.
- Trece años después, Francis Parkman (conocido por *Oregon Trail*) pronunció un juicio similar. El año era 1880, el preciso momento en que Wundt estaba fundando su laboratorio de psicología científica en Alemania:
- Muchos habían esperado que al dar *una enseñanza parcial* a gran número de personas, se podría despertar una sed de conocimiento. Hasta ahora, los resultados no han igualado las expectativas. Las escuelas no han producido ningún fruto por el que tengamos motivo para congratularnos. (cursiva añadida)
- En 1885, el presidente de la Universidad de Columbia dijo:
- Los resultados conseguidos realmente bajo nuestro actual sistema de instrucción no son muy lisonjeros ni muy esperanzadores.
- En 1895, el presidente de Harvard dijo:
- La escolarización ordinaria produce aburrimiento. Un joven cuyos poderes intelectuales valgan la pena cultivar no puede desear cultivarlos persiguiendo fantasmas como las escuelas insisten ahora.
- Cuando dijo esto, la escolarización obligatoria en su primera manifestación se aproximaba a su cuadragésimo quinto año de operaciones en Massachusetts, y funcionaba con gran eficiencia en la ciudad de Cambridge, el hogar de Harvard.
- Luego, en los primeros años del siglo XX, la pedagogía sufrió otra metamorfosis que derivó en una forma científica aún más eficiente de escolarización. Cuatro años antes de que estallara la Primera Guerra Mundial, un pensador y hombre de escuela europeo bien conocido, Paul Geheeb, a quien tanto Einstein, como Hermann Hesse o Albert Schweitzer reivindicaron como amigo, hizo este comentario sobre los tipos inglés y alemán de escolarización obligatoria:
- La insatisfacción con las escuelas públicas se siente ampliamente. Intentos innumerables de reformarlas han fallado. La gente se queja de la «sobrecarga» de las escuelas; los educadores

discuten sobre qué partes del programa se deberían cortar; pero la escuela no se puede reformar con un par de tijeras. *La solución no se puede encontrar en las instituciones educativas.* (cursiva añadida)

- En 1930, en la Conferencia Inglis anual en Harvard se hizo el mismo argumento:
- No tenemos absolutamente nada que mostrar de nuestra colosal inversión en la escolarización común tras 80 años de pruebas.
- Treinta años pasaron antes de que el *Informe anual a la Carnegie Corporation* de John Gardner, en 1960, añadiera esto:
- Demasiada gente joven no gana nada [de la escuela] excepto la convicción de que son inadaptados.
- El historial después de 1960 no es diferente. Apenas es injusto decir que la *estupidez* de 1867, la *infructuosidad* de 1880, el *aburrimiento* de 1895, el *no se puede reformar* de 1910, el *absolutamente nada* de 1930 y el *nada* de 1960 han seguido en las escuelas de hoy. Pagamos cuatro veces más en dólares reales de lo que pagábamos en 1930 y así pagamos aún más de lo que nunca pagaron los dólares de la escolarización masiva.
- **7 Vox pópuli**
- Poco menos de mil ochocientas personas me escribieron cartas el año en que fui elegido Profesor del Año del estado de Nueva York, en respuesta a una serie de ensayos que escribí acerca de lo que había sido testigo como profesor, ensayos que ahora pasan a ser parte de este libro. De un modo extraño, esas cartas diferentes eran mil ochocientas versiones de la misma carta, una protesta espontánea contra la violación que tantos sienten al ser obligados a ser un personaje en la fantasía de otro acerca de cómo hacerse mayor. Escuche algunas de estas voces:
- **Huntington, Virginia Occidental**
- «El *homeschooling* puede ser estresante, pero no es nada comparado a la tensión que experimenté al ver el amor propio y energía creativa de mi hija escurrirse durante las primeras semanas de tercer curso».
- **Toronto, Canadá**
- «Poco ha cambiado desde que me dijeron que me sentara en filas rectas y memorizara un currículum irrelevante. Hace poco mi mujer dejó su trabajo, porque tememos perder contacto con nuestros hijos cuando entran en un sistema escolar que no podemos entender y somos incapaces de cambiar».
- **Frankfurt, Illinois**
- «Tenía una rica investigación personal que avanzaba en muchos aspectos. La escuela era para mí una tediosa interrupción de mi por otro lado interesante vida».
- **Yelm, Washington**
- «Mi pasión es que a mi hija se le permita crecer siendo completamente quien es. Ahora mismo es una niña feliz, entusiasta y autodidacta de ocho años y medio. Aprendió sola a leer a los cuatro años, lee todo. La escuela siempre me ha parecido enferma en lo esencial de su concepto».
- **Madison, Wisconsin**
- «No sé qué hacer. Tres niños brillantes y animados pero cada día veo apagarse el entusiasmo a medida que desgranán su camino a través de un programa escolar predeterminado».
- **Reno, Nevada**
- «Mi mujer y yo llegamos al límite con la educación pública hace cuatro años. Estaba cansado de ver a mi hijo, antes feliz, constantemente en lágrimas».
- **Santa Barbara, California**
- «Simplemente saqué a mi hija de ocho años de la escuela. Poco a poco se iba haciendo silenciosa, incluso temerosa. Desde su inquietud para llegar a tiempo al autobús de la escuela hasta las veces en que estaba visiblemente conmocionada por la crítica a sus deberes. Día a día estaba cambiando a peor. Pero el final absoluto fue el efecto destructivo que la cultura de los valores de los alumnos tuvieron en su comportamiento. Ahora ríe otra vez. Tengo otra vez riendo a mi niña».
- **Pittsburgh, Pensilvania**
- «La escuela comenzó a destruir mi familia al dividirnos unos de otros en vez de unirnos. Creó separatismo entre los chicos, entre las clases, entre edades, entre padres e hijos. Después de que sacara a mi hija en segundo curso de la escuela comenzó a florecer. Ahora adora su tiempo, el tiempo es el regalo».
- **Huntersville, Carolina del Norte**

- Me definía a mí mismo de niño por mis logros en la escuela, como me habían enseñado. Fui un Alumno de Mérito Nacional y Alumno Presidencial pero ni siquiera pude sobrevivir dos años de universidad porque mi propia escolarización autoritaria me dejó totalmente sin preparar para tomar mis propias decisiones.
- **St. Louis, Missouri**
- «Señor Gatto, está describiendo a mi hija cuando nombra los síntomas patológicos que muestran nuestros hijos como resultado de su escolarización. Y me está describiendo *a mí*, lo que me duele casi insoportablemente reconocer y admitir».
- **Haverhill, Massachusetts**
- «No tengo certificados de grandes logros, ni titulaciones, ni diploma, excepto uno de la escuela secundaria; ningún grado, excepto cuando tengo fiebre. Sin embargo he ganado experiencia al educar a mis tres hijas. Me gustaría describir un cuadro para usted. Tuve que sacar a mi hija del jardín de infancia después de cinco semanas. Esta niña feliz y de regulación automática que estaba criando mostraba grandes señales de estrés en ese tiempo tan corto. Recordé la rebelión de mis dos airadas adolescentes, establecí de repente la relación y la saqué de la escuela. Y así la última chica creció como una niña libre. No ha habido señales de enojo o rebelión desde entonces. Eso fue hace diecisiete años».
- **8 La idea de los sistemas en acción**
- En *Autonomous Technology: Technics-Out-Of-Control* (1989) Langdon Winner echa una mirada seria a la difícil situación moderna:
- *La sociedad se compone de personas que no pueden diseñar, construir, reparar o incluso manejar la mayoría de los aparatos de los que dependen sus vidas [...] En la complejidad de este mundo las personas se enfrentan a sucesos y funciones extraordinarios que les son literalmente ininteligibles. Son incapaces de dar una explicación adecuada a fenómenos producidos por el hombre en su experiencia inmediata. Son incapaces de formar una imagen coherente y racional del todo. En estas circunstancias, todas las personas aceptan, y de hecho deben aceptar, un gran número de cosas por fe [...] Su modo de comprensión es básicamente religioso, más que científico. Sólo una pequeña porción de la propia experiencia cotidiana en la sociedad tecnológica se puede hacer científica [...] El apuro de los miembros de la sociedad tecnológica se puede comparar al de un recién nacido. Muchos de los datos que entran por sus sentidos no forman todos coherentes. Hay muchas cosas que el niño no puede entender o, después de que ha aprendido a hablar, no puede explicar con éxito a nadie [...] Los ciudadanos de la era moderna en este aspecto son menos afortunados que los niños. Nunca pueden escapar a un desconcierto fundamental frente al mundo complejo del que informan sus sentidos. No son capaces de organizar todo o al menos mucho de esto en todos sensibles [...] Se puede plantear una objeción de que las dificultades del tipo que he mencionado pronto tendrán soluciones. La teoría de sistemas, la inteligencia artificial, o alguna nueva forma de conocimiento aliviarán las cargas [...] Pronto existirán herramientas de síntesis intelectual. Debo informar que no encontré tales herramientas en la práctica. He inspeccionado los diferentes candidatos para este honor: teoría de sistemas y análisis de sistemas, ciencias informáticas e inteligencia artificial, nuevos métodos de codificar grandes masas de información, la estrategia de incrementalismo inconexo y así sucesivamente. Como alivio para las dificultades planteadas aquí, ninguna de ellas ofrece mucha ayuda [...] La idea de los sistemas es otra --y de hecho la definitiva-- técnica para moldear al hombre y la sociedad.*
- Al permitir la existencia de grandes sistemas burocráticos bajo control centralizado, sea corporativo, gubernamental o institucional, inconscientemente entramos en una espantosa conspiración contra nosotros mismos, una conspiración en que trabajamos resueltamente para limitar el crecimiento de nuestras mentes y espíritus. La única respuesta concebible es romper el poder de estas cosas, mediante valor, coraje, indomabilidad y resolución si es posible, o mediante actos de sabotaje personal y deslealtad si no lo es.
- **Capítulo 16 Una conspiración contra nosotros mismos**
- *Una clase media baja que ha recibido educación secundaria e incluso universitaria sin haber recibido ninguna salida en correspondencia con sus talentos entrenados fue en el siglo XX la columna vertebral del Partido Fascista en Italia y del Partido Nacionalsocialista en Alemania. La fuerza impulsora demoníaca que llevó a Mussolini y a Hitler al poder fue generada por la*

exasperación de este proletariado intelectual al ver que sus dolorosos esfuerzos de automejora no eran suficientes.

- ARNOLD TOYNBEE, MA *Estudio de la historia*

- **1 Dos revoluciones sociales se transforman en una**

- RESUÉLVASE este problema y la escuela sanará sola: los niños saben que la escuela no es justa, ni honesta, ni impulsada por la integridad. Saben que son devaluados en clases y notas, que la institución es indiferente a ellos como individuos. La retórica del afecto contradice lo que afirma el procedimiento y contenido de la escuela, que muchos niños no tienen futuro tolerable y la mayoría tiene uno marcadamente proscrito. El problema es estructural. La escuela se ha construido para servir a una sociedad de asociaciones: grandes empresas, instituciones y agencias. Los niños saben esto instintivamente. ¿Qué piensan de esto? ¿Cómo deberíamos pensar nosotros?
- Tan pronto como uno sale de la órbita de la creencia admitida tiene poca dificultad en imaginar por qué, por su propia naturaleza, las escuelas del gobierno y esas escuelas privadas que imitan el modelo del gobierno tienen que atontar a los niños, al permitir sólo a unos pocos escapar de la trampa. El problema proviene de la estructura de nuestra economía y organización social. Cuando se comienza con esas premisas piramidales y uno se pregunta a sí mismo qué tipo de escolarización requerirían para mantenerse a sí mismas, cualquier misterio se disipa: esas cosas son indudablemente conspiraciones inhumanas, pero no conspiraciones de personas contra personas, aunque las circunstancias hagan que parezcan eso. La escuela es un conflicto que opone las necesidades de la maquinaria social contra la naturaleza humana, mecanismos sociales autosostenidos que sólo requieren arquitectos humanos para ser puestos en marcha.
- Lo explicaré más llanamente. Intente ver que un sistema industrial-comercial intrincadamente subordinado sólo es de uso limitado para cientos de millones de lectores y pensadores críticos autosuficientes y emprendedores. En una economía igualitaria y basada en la empresa de familias confederadas, como la que tienen los *amish* o la gente de Mondragón en el País Vasco de España, se puede acomodar cualquier número de personas autosuficientes de forma útil, pero no en una economía concentrada de tipo dirigido como la nuestra. ¿Dónde demonios encajarían? Hace algunos años, en una gran ostentación de fervor moral, la Ford Motor Company abrió la planta más productiva del mundo de fabricación de coches en Chihuahua, México. Insistió en contratar empleados con el 50 por ciento más de formación escolar que la norma mexicana de seis años, pero a medida que pasó el tiempo la Ford suprimió sus exigencias y comenzó a contratar a personas que no habían acabado la escuela, para formarlas bastante bien en entre cuatro y doce semanas. El mito de que la educación es esencial para el trabajo repetitivo se abandonó silenciosamente. Nuestra economía no tiene suficientes válvulas de escape para sus artistas, bailarines, poetas, pintores, granjeros, directores de cine, empresarios de riesgo, trabajadores artesanos, fabricantes de whisky, intelectuales o miles de otras empresas humanas, ninguna válvula de escape, excepto el trabajo corporativo o espacios marginales en la periferia. A menos que usted haga trabajo «creativo» al modo de la empresa, colisionará con un montón de leyes y regulaciones puestas en los libros para controlar los productos peligrosos de la imaginación que nunca pueden ser tolerados de forma segura por un sistema de mando centralizado.
- Antes de que usted alcance un punto de efectividad en la defensa de sus propios hijos o de sus principios contra el asalto de la ciega maquinaria social, tiene que dejar de conspirar contra usted mismo cuando intenta negociar con un conjunto de principios abstractos y reglas que, por su propia naturaleza, no pueden responder. Bajo estos disfraces, eso es lo que es la escolarización institucional: una abstracción que ha escapado a sus manipuladores. *Nadie la puede reformar. Antes tiene que darse cuenta de que los valores humanos son la esencia de la locura para un sistema. En la lógica de los sistemas las escuelas que tenemos ya son las escuelas que el sistema necesita. La única forma en que pueden ser mejoradas es hacer que los niños coman, duerman, vivan y mueran allí.*
- Las escuelas tomaron el camino en el que estaban al principio del siglo XX como parte de una vasta e intensamente manipulada revolución social en que todas las instituciones importantes se pusieron a punto para trabajar juntas en armoniosa eficiencia de gestión. Nuestro sistema tenía que ser una mejora del sistema británico, que antes dependía para su coherencia de una cultura de clase alta compartida. Nuestro sistema estaría sometido a un marco racional de ciencia, ley, instrucción y

mérito derivado matemáticamente. Cuando Morgan reorganizó el mercado norteamericano como un mundo de *trusts* que cooperaban al final del siglo XIX, creó un subsistema empresarial y financiero para interconectar con el subsistema del gobierno, el subsistema de escolarización, y otros subsistemas para regular cualquier otro aspecto de la vida nacional. Nada de esto fue conspiratorio. Cada incremento era racionalmente defendible. Pero el efecto neto fue la destrucción del pequeño pueblo, de la Norteamérica del gobierno pequeño, de las familias fuertes, de la libertad individual y de muchas otras cosas que la gente no era consciente de estar cambiando por una nómina regular corporativa.

- Se tuvo que pagar un enorme precio por la eficiencia de las empresas y del gobierno, un precio que todavía pagamos en la calidad de nuestra existencia. Parte de a lo que renunciaron los niños fue a la posibilidad de ser capaces de leer muy bien, una parte histórica del carácter norteamericano. En vez de ello, la escuela tenía que formarlos para su papel en el nuevo sistema social dominante. Pero ahórrese la agonía de pensar en esto como una conspiración. Fue y es una transacción completamente racional, la misma personificación de la racionalización engendrada por un grupo de hombres honorables, todos hombres honorables; pero con la decisiva ayuda de ciudadanos ordinarios, de casi todos nosotros a medida que perdimos gradualmente contacto con el hecho de que ser seguidores en vez de líderes, pasar a ser consumidores en vez de productores, nos hacía humanos de forma incompleta. Fue una conspiración que ocurrió de forma natural, una conspiración que no necesitaba un genio criminal. *Los auténticos conspiradores fuimos nosotros mismos. Cuando vendimos nuestra libertad a cambio de la promesa de una seguridad automática, nos volvimos como niños en una conspiración contra el hacerse mayor, niños tristes que conspiran contra sus propios hijos, enviándolos una y otra vez a las cubas de desnaturalización de las factorías de escolarización obligatoria del Estado.*
- **2 El miedo a la inteligencia común**
- El miedo a que la gente común aprenda demasiado es un tema recurrente en el historial del Estado en el mundo. El fundador del Estado chino, el emperador Ts'in She Huang-ti, quemó el trabajo de los filósofos por miedo a que sus ideas envenenaran sus propios planes. El califa Omar de Siria escribió instrucciones para destruir la quizás apócrifa biblioteca de Alejandría, usando este hermético silogismo:
- Si estos escritos de los griegos están de acuerdo con el Libro de Dios son inútiles y no se necesita conservarlos. Si están en desacuerdo son perniciosos y tienen que ser destruidos. ✓
- Las hogueras literarias en la Alemania nazi a menudo se invocan como un símbolo vívido de la más profunda barbarie del siglo XX, pero la extensa cobertura periodística acabó con la quema de libros al despertar la preocupación pública por todo el mundo. Mucho más efectivos han sido esos silenciosos altos hornos usados por los sistemas de bibliotecas públicas y grandes universidades norteamericanas para deshacerse anualmente del exceso de 3 millones de libros a causa de la escasez de espacio de estantería. ¿Por qué no se dan a las escuelas?
- Hay otros modos de quemar libros sin cerillas. Considere el gran salto adelante emprendido por el Estado turco moderno bajo Kemal Ataturk. A diferencia de Hitler, que quemó sólo algo del pasado, Ataturk lo quemó todo sin fuego al cambiar radicalmente el alfabeto nacional turco de forma que todos los escritos vitales del pasado fueran sepultados con el sistema de símbolos obsoleto. Ni un solo turco votó para que se hiciera esto, sin embargo todos lo aceptaron.
- Desde 1929 en adelante, todos los libros y periódicos se imprimieron en el nuevo alfabeto. Todos los documentos se redactaron en él. Todos los escolares fueron instruidos en él y en ningún otro. Los clásicos de Persia, Arabia y Turquía desaparecieron sin dejar rastro para la siguiente generación. Elimine la memoria nacional ligada a la historia y la literatura, seleccione cuidadosamente lo que se puede traducir, y usted abre un abismo entre viejos y jóvenes, pasado y presente, que no puede ser salvado, volviendo a los niños vulnerables a cualquier forma de tradición sintética que las autoridades estimen aconsejable.
- La experimentación turca se repite hoy en la China continental, donde una quinta parte de la población del planeta es aislada de su largo pasado de literatura y filosofía china, uno de los muy pocos significativos cuerpos de pensamiento de la historia humana. El método usado es una radical simplificación de los caracteres del lenguaje que tendrá, a su debido tiempo, el mismo efecto que quemar libros, poniéndolos de hecho fuera del alcance. Lord Lindsay de Birker, un profesor en la Universidad de Yenching, en las afueras de Pekín, adonde fui recientemente a ver por mí mismo los

efectos de la occidentalización en la joven élite china, dice que la generación educada con los caracteres simplificados tendrá dificultades para leer cualquier cosa publicada en China antes de finales de los 50.

- Primero, dijo Platón, borre completamente la pizarra.
- Hay muchos modos de quemar libros sin una cerilla. Se puede ordenar que la lectura de libros infantiles sustituya a la de libros serios, como hemos hecho. Se puede simplificar el idioma que se permite en los libros escolares hasta el punto que a los alumnos les repele la lectura porque los menosprecia, al ser una papilla más floja que su discurso hablado. También hemos hecho eso. Una estrategia sutil y muy efectiva es llenar libros de imágenes y animados gráficos para que trivialicen las palabras del mismo modo que hace la peor prensa amarilla, metiendo imágenes y gráficos en el espacio donde los lectores deberían estar construyendo sus propias imágenes, apropiándose del espacio en que el intelecto personal debería expandirse. En esto somos campeones del mundo.
- Samuel Johnson introdujo una nota en su diario personal hace varios siglos acerca del poderoso efecto que leer *Hamlet* tenía sobre él. Tenía entonces nueve años. Abraham Cowley escribió sobre su «placer infinito» con *Faerie Queene* de Spenser, un poema épico que trata alegóricamente valores morales en estrofas de nueve versos que nunca se dieron antes de Spenser (y escasamente desde entonces). Habló de este placer con sus *Stories of Knights and Giants and Monsters and Brave Houses*. Cowley tenía doce años entonces. No podía haber sido una lectura fácil en 1630 para nadie, y está más allá de la capacidad de muchos licenciados de universidades de élite de hoy. ¿Que sucedió? La respuesta es que sucedió *Dick and Jane*: «Frank tenía un perro; su nombre era Spot». Eso sucedió.

3 El culto de la escolarización obligatoria

El más ingenuo relato de la conversión de la escolarización norteamericana de mercado libre al viejo estilo en la variedad de laboratorio que tenemos, bajo la estrecha vigilancia de los administradores de la sociedad, es un libro hace tiempo agotado. Pero el autor era lo bastante famoso en su día para que una conferencia anual en Harvard lleve su nombre, así que con un poco de esfuerzo por su parte, y quizás una palabra amable a su bibliotecario local, en el debido tiempo debería poder encontrar un espeluznante relato de la transformación de la escuela escrito por una de las personas con información privilegiada. El libro en cuestión lleva el soporífero título de *Principles of Secondary Education*. Publicado en 1918, cerca del final de la gran revolución escolar, *Principles* ofrece un relato único del proyecto escrito a partir de lo visto por un revolucionario importante. Cualquier duda persistente que pueda tener acerca de los propósitos de la escolarización gubernativa debería ser resuelta por Alexander Inglis. El propósito principal de la vasta empresa era poner el control de la nueva maquinaria social y económica fuera del alcance de la chusma. ✓

Los grandes ingenieros sociales se enfrentaban al formidable reto de hacer funcionar su magia en una democracia, la menos eficiente y más impredecible de las formas políticas. La escuela estaba diseñada para neutralizar en lo posible cualquier riesgo de ser atacados por sorpresa por la voluntad democrática. Nelson W. Aldrich Jr., al escribir sobre su abuelo el senador Aldrich, uno de los principales arquitectos del Sistema de Reserva Federal, que nació mientras la cohorte de Inglis creaba las escuelas --y cuyo intento era más o menos lo mismo, alejar la maquinaria económica de la interferencia pública-- captó perfectamente la actitud de los fundadores en su libro *Old Money*. El abuelo, escribe, creía que la historia, la evolución y la gracia salvadora encontraban sus mejores abogados en él y en hombres como él, en su familia y en familias como la suya, hasta el final de los tiempos. Pero el precio de su privilegio, sabía el senador, «era la vigilancia: vigilancia, por encima de todo, contra el resentimiento de los que nunca podrían subir». Una vez en París, el senador Aldrich vio a dos hombres «de clase media o baja», tal como los describió, que bebían absenta en un café. Esa noche de nuevo en su hotel escribió estas palabras: «Mientras miraba su embotado y desenfrenado estupor me pregunté qué sueños se desarrollaban desde las profundidades del amargo vaso. Multiplique esa escena y tiene la posibilidad de la más salvaje revolución o de las más terribles atrocidades».

Alexander Inglis, autor de *Principles of Secondary Education*, era de la clase de Aldrich. Dejó escrito que las nuevas escuelas se estaban creando expresamente para servir a una economía dirigida y a una sociedad dirigida, en que la coalición con el control procedería en el futuro de importantes intereses institucionales. De acuerdo con Inglis, la primera función de la escolarización es *ajustadora*, al establecer hábitos fijos de

reacción a la autoridad. Esto prepara a la juventud a aceptar cualquier imposición de los dirigentes cuando haya crecido. La segunda es la función *diagnóstica*. La escuela determina el papel social «adecuado» de cada alumno, registrándolo matemáticamente en historiales acumulativos para justificar la siguiente función, *ordenación*. Los individuos tienen que ser instruidos sólo tanto como lo exija su probable destino en la máquina social, ni un peldaño más allá. *Conformidad* es la cuarta función. Los chicos tienen que ser hechos iguales, no por ninguna pasión por el igualitarismo, sino para que su futuro comportamiento sea predecible, al servicio de las investigaciones de mercado y política. La siguiente es la función *higiénica*. Esto no tiene nada que ver con la salud individual, sólo con la salud de la «raza». Esto es un código cortés para decir que la escuela debería acelerar la selección natural darwiniana etiquetando a los no aptos de forma tan clara que se caigan de la lotería reproductiva. Y la última es la función *propedéutica*, una palabra bonita que significa que una pequeña fracción de los chicos debería ser lentamente instruida para asumir la administración del sistema, como guardianes de una población deliberadamente atontada e infantilizada para que el gobierno y la vida económica se puedan dirigir con un mínimo de fastidio. Y ahí tiene la fórmula: ajuste, diagnosis, ordenación, conformidad, higiene racial y continuidad. Este es el hombre cuyo nombre lleva una conferencia honorífica sobre educación en Harvard. De acuerdo con James Bryant Conant, otro aristócrata progresista por quien supe por primera vez de Inglis en un libro absolutamente espantoso llamado *The Child, The Parent, and the State* (1949), la transformación de la escuela fue ordenada por «ciertos industriales y los innovadores que estaban alterando la naturaleza del proceso industrial».

Conant es un nombre de la escuela cuyo eco suena durante el tercio central del siglo XX. Fue presidente de Harvard de 1933 a 1953. Su libro *The American High School Today* (1959), fue uno de los importantes resortes que hicieron crecer las escuelas secundarias hasta un tamaño gigantesco en los años 60 y forzaron la fusión de muchos pequeños distritos escolares en otros mayores. Comenzó su carrera como especialista en gas venenoso en la Primera Guerra Mundial, una tarea asignada solamente a los jóvenes en cuyo linaje familiar se podía confiar. Otras notables paradas intermedias en su camino fueron la de ejecutivo en la camarilla al mando del proyecto de alto secreto de la bomba atómica durante la Segunda Guerra Mundial, y una temporada como Alto Comisionado de los Estados Unidos para Alemania durante la ocupación militar tras 1945. Conant ayudó a dar a luz desde el gas de lewisita a las explosiones nucleares (o los institutos de enseñanza secundaria).

En su libro Conant reconoce bruscamente que la conversión de la educación norteamericana al estilo antiguo en escolarización al estilo prusiano fue hecho como un golpe de mano, pero su mayor motivo en 1959 era hablar directamente a los hombres y mujeres de su propia clase que comenzaban a creer que el nuevo procedimiento escolar podría ser inadecuado a las necesidades humanas, que la experiencia dictaba una vuelta a las viejas formas institucionales pluralistas. No, grita claramente Conant, ¿no se puede dar marcha atrás al reloj!: «Claramente, el proceso total es irreversible». Seguirían ciertamente serias consecuencias a la ruptura de esta máquina conductista cuidadosamente conseguida: «Una contrarrevolución con éxito [...] requeriría la reorientación de un complejo modelo social. Sólo una persona privada de razón [lo] emprendería».

Leer a Conant es como oír por casualidad una conversación privada no destinada para uno mismo cargada de la mayor importancia personal. Para Conant, la escuela era un triunfo del pragmatismo anglogermánico, una cima del arte de resolver problemas del tecnócrata social. Una tarea que llevó a cabo brillantemente fue reducir marcadamente el espíritu emprendedor norteamericano, una misión asumida por motivos perfectamente perceptibles, al menos desde una perspectiva de *management*. Mientras las inversiones de capital estuvieran a merced de millones de empresarios autosuficientes y con recursos con una chispa en la mirada, ¿quién podría asignar los enormes flujos de capital necesarios para elaborar y modificar la máquina comercial-industrial-financiera? Mientras toda la población pudiera llegar a ser productora, la gente joven sería como un cañón suelto que anduviera de un lado a otro por una cubierta sacudida por un temporal, amenazando destruir el barco corporativo. Confinada, sin embargo, en el estado de empleado, se convertiría en adecuado balasto sobre el que se podía construir un mercado interior fiable.

¿Cómo silenciar a la competencia en la generación del mañana? Esa era la cuestión peliaguda. En su estilo de no tomar prisioneros adquirido al mezclar gas venenoso y construir bombas atómicas, Conant nos dice ingenuamente que la respuesta «estaba en proceso de formulación» ya en los años 90 del siglo XIX. En 1905

la nación obedeció a este toque de rebato de costa a costa: «Tened a toda la juventud en la escuela a tiempo completo hasta el duodécimo curso». Toda la juventud, incluyendo los menos dispuestos a estar allí y los seguros de tomar venganza en sus carceleros.

El presidente Conant fue rápido en reconocer que los chicos «con mente práctica» pagaban un pesado precio por el confinamiento obligatorio. Pero ahí estaba: no se podía hacer nada. Era un intercambio digno. Sospecho que estaba siendo poco honrado. Cualquier mente lo bastante sofisticada para calcular un modo de cortocircuitar la energía empresarial, y lo suficientemente impulsada por la ideología para estar dispuesta a hacer eso al servicio de una toma del poder corporativa de la economía, también tiene que ser lo bastante astuta para prever los destructivos efectos colaterales de tener a una enojada y dura banda de alumnos-cautivos quedándose en la escuela con los dóciles. El efecto neto era casi erradicar las posibilidades intelectuales de la instrucción escolar.

¿Comprendió Conant la catástrofe que ayudó a provocar? Creo que sí. Discutiría mi opinión, naturalmente, de que fuera una catástrofe. Uno de sus íntimos amigos era otro hombre de escuela bien situado, Ellwood P. Cubberley, el decano de Educación de Stanford. El mismo Cubberley había escrito sobre el golpe al trabajo serio en clase causado por los primeros experimentos de obligar a la asistencia universal a la escuela. Por tanto no fue como si la destrucción de la integridad académica pillara de sorpresa a los que tenían información privilegiada. La historia casera de la educación norteamericana de Cubberley se refiere directamente a este episodio, aunque en prosa algo oscura. Publicada primero en 1919, se reimprimió en 1934, el mismo año que Conant asumió su puesto en Harvard. Los dos hombres hablaron y se escribieron mutuamente. Los dos estaban al tanto de todo. Sin embargo, a pesar de toda su franqueza, no es difícil entender la reticencia de Conant a discutir este procedimiento. Una cosa es declarar que los niños tienen que hacer un servicio no voluntario al Estado, y otra bastante distinta describir el por qué y el cómo del asunto con detalles explícitos.

Otro destacado profesor de Harvard, Robert Ulich, escribió su propio libro, *Philosophy of Education* (1961): «[Estamos produciendo] cada vez más gente que estará insatisfecha porque el tiempo prolongado artificialmente de la escolarización formal despertará en ella esperanzas que la sociedad no puede satisfacer [...] Estos hombres y mujeres formarán la vanguardia de los contrariados. No es exagerado decir que [gente como esa] fue responsable de la Segunda Guerra Mundial». Aunque Ulich está aquí repitiendo como un loro lo que dijo Toynbee, cuyo *Estudio de la historia* fue una referencia modélica de historia especulativa durante décadas, la idea de que la escolarización intelectual sería, de naturaleza universal, sería una espada que apuntaría contra el orden establecido, ha sido una idea común en Occidente como mínimo desde los Tudor, y abiertamente discutida desde 1890 en adelante.

Así estuve menos sorprendido de lo que podría haberlo estado al abrir *Unemployment in the Learned Professions* (1937) de Walter Kotschnig, que compré por cincuenta centavos en una manta en la calle, delante de la Universidad de Columbia, a un licenciado universitario maltratado por la fortuna, para encontrarme prestando atención a un argumento que atribuía la ascensión del nazismo directamente a la expansión de la inscripción en la universidad alemana tras la Primera Guerra Mundial. Para Alemania, esto habría sido una solución a corto plazo al desempleo de la posguerra, como el *GI Bill*, pero de acuerdo con Kotschnig, esta política creó una multitud de gente bien educada y resentida porque no había empleo: una situación que condujo rápidamente cuesta abajo a la república de Weimar.

Surge un modo completamente nuevo de ver la escolarización desde este punto de vista de *management*, un punto de vista de lo más alejado del cinismo. Por supuesto que hay consecuencias para nuestra situación contemporánea. Gran parte de nuestro propio 50 a 60 por ciento de inscripción universitaria postsecundaria debería ser visto como una solución temporal a la de otro modo increíble realidad de que las dos terceras partes de todo el empleo en los Estados Unidos es ahora empleo a tiempo parcial o a corto plazo. En un marco laboral corporativo altamente centralizado que cada vez lo es más sin ningún final a la vista, todos los empleos son sorbidos, como escombros en un tornado, en cuatro embudos jerárquicos de vastas proporciones: empresarial, gubernamental, institucional y profesional. Una vez que el trabajo es incautado de esta manera monopolista, el temor a que haya demasiada gente inteligente es legítimo, eso es difícil de

exagerar. Si dejas que la gente aprenda demasiado, podrían matarte. O eso nos harían creer la historia y el senador Aldrich.

Una vez al tanto de ideas como las que consideraban Inglis, Conant, Ulich y Kotschnig, el debate sobre la escuela pública contemporánea se hace absurdo en su mayor parte. Si no abordamos filosofías y políticas que sentencian la mayor parte de nuestra gente a vidas desprovistas de significado, entonces sería mejor no discutir la escuela en absoluto. Un informe de la Comisión Trilateral de 1974, *Crisis of Democracy*, ofreció con cierta urgencia este consejo: «*Es necesario un programa para bajar las expectativas laborales de los que reciben educación superior*» (cursiva añadida). Durante el cuarto de siglo que separa del nuevo milenio esta propuesta de *management*, ese programa ha sido puesto en marcha, por razones para cuya aclaración recurrimos ahora al historiador Arnold Toynbee.

4 Hombres y mujeres desheredados

En el capítulo «Cisma en el cuerpo social» de su monumental *Estudio de la historia*, Toynbee nos llama la atención sobre ciertas dinámicas del éxito imperial occidental a lo largo de los cuatro siglos pasados que tienen importantes implicaciones para la forma en que se dirige la escolarización estatal. A medida que se produjeron importantes victorias, nos dice, «muchos contingentes diversos de hombres y mujeres desheredados» fueron sometidos al «suplicio de ser alistados en el proletariado interno occidental». Entre 1850 y 1950 «la mano de obra de no menos de diez civilizaciones en desintegración [estaba siendo] reclutada en el cuerpo social occidental» y sufrió «un proceso de estandarización» que difuminó o erradicó «los rasgos característicos por los que esas masas heterogéneas se distinguían antes entre sí».

Bajo esta fraseología cortésmente académica fluye un río de clarividencia que explica la paradoja de la escolarización obligatoria. No puede permitir ningún camino en solitario, porque se dirige a la igualación de la turbulenta singularidad de la juventud, por un proceso de estandarización, en componentes monótonas de una mente y carácter universal. Tampoco, dice Toynbee, se ha contentado el victorioso Estado político occidental con acosar a su propia especie:

También se ha acorralado a casi todas las sociedades primitivas supervivientes; y mientras algunas de ellas, como los tasmanos y la mayoría de las tribus indias de América del Norte han muerto por el choque, otros, como los negros del África tropical, han conseguido sobrevivir y han hecho que el Níger acabara desembocando en el Hudson y el Congo en el Mississippi, igual que otras actividades del mismo monstruo occidental han hecho que el Yangtsé acabara desembocando en el Estrecho de Malaca.

No sólo las razas «desfavorecidas» de Darwin han sido maltratadas de esta forma, sino que las poblaciones libres nacionales de esos países han sido «desarraigadas del campo y forzadas a ir a las ciudades» en preparación para un reemplazo estratégico de una variada explotación agraria de pequeña escala por una agricultura de producción masiva especializada, cuyos cultivos se producen por el análogo moderno a la «esclavitud de plantaciones».

Inglaterra fue la primera en transformar en mercancía de forma tan intensa los productos agrarios, «desarraigando a su propio campesinado para beneficio económico de una oligarquía mediante la conversión de la tierra arable en pasto y el campo comunal en cercados». Esta presión dirigida desde el Estado sobre las granjas independientes de pequeños propietarios redujo esta clase a «basura blanca» (en el lenguaje colorista de Toynbee), y esa inquietante iniciativa social fue poderosamente incrementada por una atracción de la revolución industrial urbana, que también se estaba maquinando al mismo tiempo. La artesanía se sustituyó con la producción de máquinas que funcionaban con carbón. Durante la agónica transición, los dueños de la nueva tecnología mecánica crearon otra nueva tecnología de control social mediante abundante uso de policía, espías, sabotaje, propaganda y legislación para apresurar la defunción de los viejos modos de relación moral.

Trate de visualizar detenidamente a través de todo este dolor destructivo de «pueblos golpeados» y «hombres y mujeres desheredados», no la agonía *de ellos* sino el desconcierto del Estado corporativo. ¿Qué va a hacer con sus masas un Estado moderno científico, que ha trascendido los principios de la vida

cristiana, una vez hayan sido «degradadas al nivel del proletariado», como detrito, y luego hechas más superfluas todavía mediante una riada de invenciones? Incluso hoy más que ayer, este es el problema de Norteamérica.

La pregunta es demasiado real. Plantea el sombrío espectro de la revolución que la política pública intenta apartar mediante la escolarización. ¿Qué puede hacer cualquiera con los deshechos humanos en un mundo hacinado que desprecia su trabajo y desprecia su compañía? ¿Ponerlos a ver televisión? Desde una perspectiva científica, el *management* de la gente no es muy diferente a tratar con residuos industriales. En el fondo, el principio moral tiene poco que ver con ello. Los designios son principalmente problemas de posibilidad y de *técnica*. Aquí está el secreto de la vida científica que rehúsa quedar oculta entre la retórica moral vacía de la escolarización científica.

La observación de Toynbee de que la mayoría de los habitantes de un Estado moderno están en una condición de desheredamiento, y por tanto son peligrosos, exige lo que denomina *soluciones creativas*. Una solución creativa es crear trabajo para algunas de las clases peligrosas poniéndolas a vigilar al resto. Esta clase de guardianes es entonces privilegiada un poco para compensarla por realizar el sucio papel de matón frente a los demás.

Toynbee es elocuente acerca de la función de los burócratas que sirven a las minorías creativas que dirigen la sociedad. Las minorías creativas siempre dirigen sociedades complejas, de acuerdo con Toynbee, pero las minorías dominantes que incluyen a la moderna clase dirigente son los descendientes degenerados de este grupo originalmente creativo. Las minorías dominantes manejan al resto mediante el reclutamiento de todos en un proletariado masivo de dos niveles. La protección de los dirigentes es un mecanismo para asegurar que esos proletariados no aprendan demasiado por miedo a que se hagan «demoníacos». Esa es la insospechada función para la que sirve la tolerancia en la escuela al mal comportamiento, e igual como en la escuela en la sociedad. La gran mayoría de los proletarios son mantenidos lejos de lo que la historia conoce como educación. Esto se puede hacer de forma poco costosa alejando a los niños de los ejercicios ambiciosos en lectura, escritura, declamación, autodisciplina y de la experiencia práctica significativa en hacer funcionar las cosas. Es realmente así de simple, y no se necesita hacerlo siempre. Incluso unos pocos años de control al principio de la niñez serán a menudo suficientes para marcar una impronta de por vida.

Toynbee, y por extensión toda la clase dirigente cultivada que representaba, era incapaz de ver cualquier otra alternativa a este curso de atontamiento porque, como se apresuró a asegurarnos, «la religión de las masas» es la violencia. No hay otra elección posible para los gobernantes responsables que aceptan la triste conclusión de que los campesinos son de hecho revoltosos. Los únicos proletarios que Toynbee podía encontrar en el registro histórico que consiguieron liberarse a sí mismos de una vulgaridad fatal lo hicieron escapando *primero* a sus circunstancias proletarias. Pero si esto se permitía para todos, ¿quién limpiaría los retretes?

Puede sospechar que esa observación conduciría inevitablemente a una consideración un poco profunda de los asombrosos crímenes de conquista y dominación que crean clases desarraigadas y sin tierra en primer lugar: crímenes de Inglaterra contra Irlanda, la India, China y muchos otros lugares son buenos ejemplos. Pero interviene un principio más importante. De acuerdo a cierta sofisticada teoría, no se puede manejar una economía moderna sin una clase inferior, para controlar la inflación de salarios. A pesar de la teoría de la curva de campana, una masa no se subordina a sí misma sin alguna ayuda juiciosa.

En su gloriosa *República*, que puede haber iniciado todo, Platón hace que Sócrates comunique a Glauco y Adimanto, hace dos mil cuatrocientos años, que no pueden estar indolentemente acostados en reclinatorios comiendo uvas, mientras otros sudan para proporcionar esas uvas, sin haber creado una temible seguridad estatal para protegerse a sí mismos del vulgo. Al parecer, hace tiempo algunas personas se dieron cuenta de que sería necesario un sacrificio moral sustancial para crear tranquilidad para una fracción del todo, mientras que el equilibrio del todo sirviera a esa tranquilidad. Una vez que esa clase de privilegio se convirtiera en el objetivo de la minoría creativa de Toynbee, una vez la alta cultura fue definida como un santuario contra la reversión evolutiva, ciertos horrores se institucionalizaron por sí mismos.

La vía más clara de escape a una recurrencia de la marea de locura de casta es una sociedad educada para argumentar, formada para cuestionar. De un pueblo mentalmente activo se puede esperar que reconozca que el precio de la masificación --no tener que hacer trabajos como limpiar retretes, una vida de consumo incesante (y reflexión sobre el consumo futuro)-- no vale realmente mucho la pena. El modelado de la sociedad de masas no es ninguna condición química previa para el progreso humano. Es probablemente sólo una señal de que el último acto de la historia está en marcha.

5 Sirviendo al virus imperial

Toynbee pensaba que podía calcular el riesgo de Gran Bretaña en caso de ser permitidos los sueños de independencia de las masas mediante una comparación con la Rusia soviética, donde el sueño revolucionario dictó antes planes sociales:

En el comunismo marxista tenemos entre nosotros un tristemente célebre ejemplo de una filosofía occidental moderna que se convirtió en el tiempo de una vida humana bastante más allá de lo reconocible en una religión proletaria, al tomar el camino de la violencia y levantando su Nueva Jerusalén con la espada a partir de los planes de Rusia.

El proletariado de clase trabajadora concebido por Toynbee está en permanente estado infantil, que requiere constante supervisión. A causa de esta necesidad permanente, se debe crear un segundo proletariado, «una clase social especial» que representa un proletariado profesionalizado, reunido «a menudo de forma bastante abrupta y artificial» por la clase dirigente nacional para ayudar a supervisar a la masa bobalicona de gente ordinaria.

El tamaño que alcanzará esta cohorte burocrática depende de las circunstancias que demandan su existencia. Si la minoría dominante decide hacer la guerra, por ejemplo, tendrá lugar un vasto incremento de oficiales militares no comisionados y de línea. Si decide concentrar la atención pública en la benevolencia caritativa, surgirán como setas los puestos de trabajo social. Si a la gente se la mantiene tremendamente entretenida y excitada por el espectáculo de la delincuencia y de la aplicación de la ley, una nueva horda de policía e investigadores será formada y puesta a cargo. *La gestión social de la atención pública es un aspecto vital de los Estados modernos.* Hasta el punto de que las escuelas, que junto con el entretenimiento comercial controlan una parte importante de la imaginación de la juventud, tienen que estar fuertemente involucradas en tal proyecto. No hay posibilidad de que se les permita optar por no hacerlo. El control social de la atención pública mediante la escolarización puede ser visto como muy similar al control de la atención pública mediante la publicidad corporativa y las iniciativas de relaciones públicas. La producción en masa exige intervenciones psicológicas para crear necesidades que de otra manera no existirían. Entre sus otras funciones, la escuela es un agente importante de esta iniciativa.

Los proletariados profesionales creados para hacer esta tarea tan importante y otras como ella pueden ser vistos, dice Toynbee, como «una clase especial de agente de enlace» entre las minorías gobernantes y las masas. Esta forma británica de ver las clases medias aclara parte de la niebla. Considere el efecto en la vida real de una norma abstracta de primera lealtad hacia el *management* sobre los maestros que trabajan demasiado estrechamente con los padres, o que se esfuerzan demasiado resueltamente en interés del niño: quedan marcados inevitablemente para el castigo. Los buenos profesores desde la perspectiva humana son saboteadores naturales del sistema. No encajan cómodamente en una clase de servicio diseñada para ayudar a las élites gobernantes a controlar. Sus ánimos no están por esa labor.

Toynbee es brutalmente sincero acerca de dónde encajan los pedagogos leales: «A medida que el virus [imperial] se introduce más profundamente en la vida social de la sociedad por la que está en fase de permeabilización y asimilación, la *intelligentsia* desarrolla sus tipos más característicos: el maestro [...] el funcionario público [...] el jurista [...]».

6 Babus chupatintas

¡Un servidor del *virus imperial!* Eso es una visión totalmente nueva acerca de aquello por lo que me contrataron para hacer con mi vida adulta. Ayuda a explicar por qué encontré reacciones tan violentas de los administradores a medida que me desviaba inocentemente cada vez más de mi función en un esfuerzo por ser útil a los chicos. Al esforzarme en encontrar formas de ser útil, constantemente colisionaba con esta directiva oculta para servir a la cual fue creada la escolarización, sobre la que previamente no tenía la menor idea, excepto lo que se deducía por intuición.

Las asociaciones profesionales de proletarios se amplían o se contraen de acuerdo al programa del Estado político para absorber grupos marginales y forasteros para el reciclaje en nuevos hábitos y actitudes. Si está en marcha un gran proyecto social, la burocracia crece. Cuando no hay una agenda en marcha de peso disminuye. A medida que las poblaciones aprenden a disciplinarse *por sí mismas*, la necesidad de costosa ayuda profesional para hacerlo por ellas disminuye.

Por ejemplo, si se realiza la promesa de la administración de ordenadores para servir como estaciones de trabajo --que enganchan a los niños en sistemas de aprendizaje automatizado que han sido manipulados centralmente-- entonces grandes cantidades de maestros y administradores escolares que se contrataron para un momento no informatizado ya pasado se esfumarán como hielo en primavera para ser reabsorbidas en el llano y monótono proletariado común. Mi conjetura es que este proceso ya está bien avanzado. Los administradores escolares de bajo nivel son una clase que se enfrenta a la extinción inminente si leo las señales correctamente.

De hecho, el gigantismo burocrático que hemos sufrido desde el final de la Segunda Guerra Mundial ha perdido claramente ímpetu. Si deberíamos considerar eso una causa de celebración es dudoso. Una burocracia en retirada es señal de que la minoría dominante considera al proletariado domado y su propio peligro pasado. El amortiguador burocrático se hace superfluo. Marca el momento en que se puede confiar en que la gente se controle a sí misma. Pobres de nosotros si es así.

Sin embargo hay una pega en la maravillosa elasticidad de la burocracia. Se encuentra en el grado de reacción violenta ocasionada por la contracción de la burocracia, o *downsizing* como se ha venido en llamar. A esta peligrosa reacción se refiere Toynbee como «el rencor de la *intelligentsia*».

Es más, los motivos para el rencor se forman en el mismo plan para formar a funcionarios civiles. Renuncian a cualquier perspectiva de desarrollar humanidad completa para seguir empleados. El criterio privado, por ejemplo, es una víctima temprana inevitable, el valor personal no funciona en absoluto. Los burócratas se ven a menudo *a sí mismos* en privado como menos que hombres y mujeres completos, no totalmente insensibles al aspecto de pacto diabólico en lo que hacen. Para Toynbee:

Esta clase de enlace padece la infelicidad congénita del híbrido que es un marginado por las dos familias que se han combinado para engendrarla. Una *intelligentsia* es odiada y despreciada por su propia gente.

Continúa:

Y mientras así la *intelligentsia* es detestada cordialmente en casa, tampoco recibe ningún honor en el [puesto de trabajo] cuyas formas y trampas ha llegado a dominar tan laboriosa e ingeniosamente. En los primeros días de la asociación histórica entre la India e Inglaterra, la *intelligentsia* hindú, que el Imperio británico había fomentado para su propia conveniencia administrativa, era tema habitual de la burla de los ingleses.

Los servidores del Estado y de la corporación, como maestros de escuela, juristas y trabajadores sociales, son inherentemente de poca confianza por la tensión y las ofensas que soportan constantemente al vivir y trabajar suspendidos entre dos mundos. Deben ser cuidadosamente vigilados durante la formación y sometidos a una educación espiritualmente deficiente para medir su fiabilidad para hacer el trabajo que hay por delante. Si lo tragan, son contratados.

Esta situación de invernadero crea profundas líneas de falla en esta clase que comienzan a resquebrajarse cuando el empleo se reduce. Como lo que estos hombres y mujeres hacen puede ser hecho en realidad por

casi cualquiera, viven en constante peligro de ser excedentes, incluso cuando una reducción no está en marcha. Otra vez Toynbee:

Un Pedro el Grande quiere tantos *chinovniks* rusos, o una Compañía de las Indias Orientales tantos empleados, o un Mehmed Alí tantos carpinteros de barcos egipcios [...] Alfareros de arcilla humana se ponen a producirlos, *pero el proceso de producción de una intelligentsia es más difícil de parar que de iniciar*, porque el desprecio en que se mantiene a la clase de enlace por los que se aprovechan de sus servicios es compensado por su prestigio a los ojos de los que son aptos para su inscripción en ella. (cursiva añadida)

La aplicabilidad de este principio a su propio hijo o hija en la escuela, incrustado penosamente en una de las muchas falsas clasificaciones como «dotado y con talento» de los años recientes, o que se gradúa en un programa universitario aguado, establecido para acomodar a más de la mitad de todos los hombres y mujeres jóvenes, es esta:

Los candidatos aumentan más allá de toda proporción respecto a las oportunidades para emplearlos y el núcleo original de la *intelligentsia* empleada se inunda de un proletariado intelectual desocupado, indigente y marginado.

Ahora tiene un marco adecuado en que encajar las hordas de estudiantes licenciados que soportan una larga y extendida niñez en perspectiva de una sinecura que posiblemente no existe para la mayoría. En el lenguaje revelador de Toynbee, este «puñado de *chinovniks* es reforzado con una legión de nihilistas, y el puñado de *babus* chupatintas, con una legión de licenciados en letras fracasados». Tenga cuidado de no sonreír con satisfacción: ese *babu* chupatintas que ve cada mañana en el espejo probablemente es usted.

Tampoco ha oído lo peor: la infelicidad de una *intelligentsia* crece geométricamente: un *chinovnik* o *babu* subempleado se vuelve más enojado y más cínico con el paso de los años. A veces esta rabia se descarga rápidamente, como cuando los empleados postales se ponen a disparar indiscriminadamente. A veces hacen falta siglos. Como ejemplo de lo último, Toynbee nos ofrece esto:

1. La *intelligentsia* rusa, que data del final del siglo XVII, que «descargó su rencor acumulado en la destructora Revolución bolchevique de 1917».
2. La *intelligentsia* bengalí, que data de la última parte del siglo XVIII, que comenzó en 1946 a mostrar «una pauta de violencia revolucionaria que aún no se ha visto en otras partes de la India británica, donde la *intelligentsia* local no llegó a existir hasta cincuenta o cien años después». [Poco después de que se escribieran esas líneas, las *intelligentsias* derribaron la India británica.]

Espero que esto le ayude a comprender por qué, desde un punto de vista de un diseñador de política, la decisión de amordazar el desarrollo intelectual mediante la escolarización ha sido un mercado en alza desde el final de la Segunda Guerra Mundial, a pesar de la anomalía del *GI Bill*. Cuanto más grande sea el grupo de hombres y mujeres educados pero subempleados, más fuerte es el tic-tac de la bomba de tiempo. Debería quedar claro ahora que las promesas de la escolarización no se pueden mantener para una mayoría de norteamericanos en una economía estructurada de este modo. Sólo saqueando el planeta pueden mantenerse, incluso temporalmente para la mayoría crítica que es necesaria para controlar las cosas.

En la sociedad que tenemos justo ante nosotros, una profesión tiene increíblemente buenas perspectivas. Me refiero a las varias especialidades asociadas con la vigilancia de los enojados, los desafectos y los amargados. Como las promesas de la escuela son matemáticamente imposibles de mantener, fueron, desde el principio, un esquema de Ponzi, como la Seguridad Social. La minoría creativa que desató este torbellino bien escolarizado hace cien años parece finalmente haber agotado su poder creativo a medida que se transformó lentamente en una minoría dominante sin mucha energía creativa. El Dr. Toynbee señala que esa transición es una señal inconfundible de una sociedad en decadencia. Otra señal siniestra para Toynbee: el uso creciente de la policía y de los ejércitos para proteger intereses privados.

En 1939, en vísperas de la guerra, el presupuesto de defensa de los Estados Unidos era de 11.000 millones (traducido a dólares equivalentes del año 2000). Estábamos en paz. Hoy, otra vez en paz, sin un enemigo visible en el horizonte, *el presupuesto de defensa es veinticuatro veces mayor*. La aparición de una fuerza militar permanente en tiempo de paz, que exige una alta porción del gasto total de la sociedad, no se puede explicar diciendo que vivimos en una época peligrosa. ¿Cuándo no fue eso cierto? Es nuestra propia clase dirigente la que vive peligrosamente, habitando en un mundo darwiniano en que su propia gente es sospechosa, y su peligro es contenido hasta el momento atrapando a la población controlada mediante la escolarización en una conspiración contra sí misma.

Encontramos cada día en la escuela una demostración de que la clase dirigente nacional ha abandonado su compromiso fundamental norteamericano de elevar a la gente ordinaria, pasando a ser en vez de ello un transmisor de ultramar de las ideas madre originales de Inglaterra.

7 La liberación de la tutela

¿Qué clase de escuelas necesitamos para lograr salir de la conspiración que quiere que seamos mucho menos de lo que somos en realidad? Claro, las escuelas *ilustradas*, por supuesto, en el sentido en que Immanuel Kant escribió acerca de ellas. «La liberación del hombre de la tutela --dijo Kant--, es ilustración. Su tutela es su incapacidad de usar su entendimiento sin guía de otro». La tutela es el opresor que debemos derrocar, no la conspiración. Eva Brann, del St. John's College, vio el problema de este modo: el trabajo verdadero del yo real, dijo, es ser activo en recoger y presentar, comparar y distinguir, someter cosas a normas, juzgar. El mismo concepto de Norteamérica es de un lugar en que la discusión y la confianza en uno mismo se exigen a todos si tenemos que seguir siendo Norteamérica. Molesto como es a menudo, nuestro deber es soportar la discusión y animarla. «¿Sería más bello el mundo si nuestras caras fueran iguales?», escribió Jefferson. «El Creador no ha hecho dos caras iguales, del mismo modo dos mentes, ni probablemente dos credos».

La primera Ilustración fue falsa. Simplemente transfirió el derecho a dirigir nuestras vidas de una Iglesia institucional y una nobleza hereditaria a una pandilla de expertos cuyas mentes estaban (y están) en venta a cualquiera que tenga un talonario. En la segunda Ilustración necesitamos corregir nuestros errores, usando las escuelas por las que nos decidamos para ayudarnos a esforzarnos por la plena conciencia, para la autoafirmación, independencia mental y soberanía personal, para una liberación de la tutela de todos. Sólo de esta forma podemos usar nuestro entendimiento sin guía de extraños que trabajen para un sistema de Estado corporativo, cada vez más impaciente con los seres humanos.

Capítulo 17 La política de la escolarización

Cada año el niño va perteneciendo más al Estado y cada vez menos a los padres.

ELLWOOD P. CUBBERLEY, *Conceptions of Education* (1909)

Era natural que los hombres de negocios se dedicaran a algo más, además de los negocios. Intentarían influir en la promulgación y administración de las leyes, nacionales e internacionales, e intentarían controlar la educación.

MAX OTTO, *Science and the Moral Life* (1949)

La mayoría de la gente no sabe quién controla la educación norteamericana porque se ha prestado poca atención a la cuestión, tanto por los educadores como por el público. También porque la cuestión no se responde fácil ni claramente.

JAMES D. KOERNER, *Who Controls American Education* (1968)

1 Tres agujeros en el suelo

EN octubre de 1990, aparecieron tres agujeros redondos del tamaño de un dólar de plata en el suelo de mi aula de la escuela secundaria *junior* Booker T. Washington, entre las calles 107 y 108 Oeste del Harlem hispano y a unas doce manzanas del Colegio de Maestros de Columbia. Mi aula estaba en el tercer piso y los agujeros llegaban al aula de abajo en el segundo piso. En los momentos sin vigilancia, esos agujeros eran un cebo irresistible para mis alumnos, que dejaban caer sin avisar bolas de papel mascado, comida y cojinetes de bolas sobre las cabezas de los niños indefensos de abajo. Los gritos de indignación eran horribles. Así que pragmáticamente, sin pensar mucho en ello, tapé los agujeros con un gran placa de contrachapado y respetuosamente envié una nota al encargado de la escuela en que pedía ayuda profesional.

Cuando acudí a trabajar el día siguiente mi cierre improvisado había desaparecido, los agujeros estaban abiertos y encontré un aviso en mi buzón contra «las reparaciones no autorizadas». Ese día tres profesores diferentes utilizaron el aula con los agujeros. Durante cada ocupación cayeron en picado varios objetos para consternación de los ocupantes del espacio de abajo. En un ataque particularmente repugnante, se recuperaron residuos humanos de los servicios, se les dio forma de misil y se lanzaron sobre una víctima que se puso a chillar. Mientras tanto, el aula atacante estallaba en carcajadas, según me dijeron después.

Al tercer día de estos asaltos aéreos, el director del edificio apareció en mi puerta exigiendo el cese del bombardeo de una vez. Señalé que se me había prohibido tapar los agujeros, que muchos otros profesores usaban el aula en mi ausencia, que la escuela no estipulaba sanciones para los alumnos agresores, y que era imposible enseñar a una clase de treinta y cinco chicos y además mantener vigilancia estrecha sobre tres agujeros bien dispersos en el suelo. Ofrecí reparar otra vez los agujeros a mi cargo, señalando en un tono razonable que esta fácil solución *aún* era posible y que, en mi opinión, había indicios de locura en permitir que cualquier protocolo, no importa lo bien intencionado que fuera, retrasara la solución de un problema de una vez, antes de que se desencadenara otro bombardeo fecal.

En ese momento no tenía idea de que estaba desafiando a una legión invisible de asalariados que había tardado un siglo en evolucionar. Sólo quería evitarme esos gritos que venían de abajo. Mi petición fue denegada y se me recordó otra vez que no solucionara los problemas con mis propias manos. *Cinco meses después se efectuó una reparación* por un equipo de técnicos. Entre tanto, sin embargo, la cerradura de la puerta de mi aula había sido rota y tres vidrios de la ventana frente a la avenida Columbus fueron rotos por vándalos. El equipo de reparación hizo oídos sordos a lo que yo creía que era una petición bastante razonable de hacer todos los trabajos de una vez, ninguno de ellos complicado. Me dijeron que los técnicos estaban en una misión particular. Sólo esta había sido debidamente autorizada.

Al hacer comentarios sobre todo ese género de guerras territoriales escolares, dijo Terry Golway, del *New York Observer*: «Las decisiones críticas se toman en la oficina de un burócrata, lejos del lugar que necesita reparaciones. La decisión de un funcionario puede ser revocada por la de otro, y capa sobre capa de funcionariado el proceso se va prolongando. Una tarea física que requiere un par de minutos de trabajo puede necesitar semanas, si no meses, para reptar a través de la burocracia. Entre tanto las condiciones pueden empeorar, causando molestias a niños y profesores. Al final, nadie es responsable». Gracias al señor Golway, descubrí por qué se permitió que continuara el ataque de misil.

En mi caso, el problema residía en el recorrido de mi nota original al encargado, que la trasladaba a un formulario PO 18. El PO 18 se ponía en camino por una ruta que podía terminar en una reparación final, pero no antes de que se dieran otros ocho pasos a lo largo del camino y de que pasaran 150 días. Un estudio de esos ocho pasos proporcionará un bisturí con el que exponer algo del tejido gangrenoso de la escolarización institucional. Aunque esto es la ciudad de Nueva York, se encuentra algo similar en cualquier otro sitio donde ondee la bandera de la escuela del gobierno. Creo que debemos madurar lo bastante como para darnos cuenta de que lo que sigue es inevitable y endémico en los sistemas grandes.

Paso Uno.

El PO 18 fue firmado por el director, que dio copia a su secretario para archivar y devolvió el original al encargado. Esto necesita típicamente varios días.

Paso Dos.

El encargado dio copia del formulario a su secretario para archivar, luego envió la petición a un *Gerente de Maquinaria de Distrito (District Plant Manager, DPM)*, uno entre treinta y uno de la ciudad de Nueva York.

Paso Tres.

En una oficina muy alejada de mi suelo perforado, el DPM asignó a la reparación un *código de prioridad*. Tres o cuatro semanas habían pasado ahora desde el minuto en que una bola de cojinete rebotó en la cabeza de Paul Colon y un zurullo salpicó con fragmentos pringosos el pupitre de Rosie Santiago. Una copia del PO 18 se entregó al secretario del DPM para que se archivara, y el formulario fue al *Gerente de Planificación de Recursos (Resource Planning Manager, RPM)*, con base en la ciudad de Long Island.

Paso Cuatro.

El RPM recoge TODOS los encargos de tareas de la ciudad, ordenándolos de acuerdo a los códigos de prioridad y recursos disponibles, y selecciona a un *Equipo de Planificación de Recursos (Resource Planning Team, RPT)*. Este equipo registra el PO 18 en su ordenador. Una secuencia de reparación se para en el Paso Cuatro durante un período de semanas.

Paso Cinco.

El PO 18 se transmite al Sistema Integrado de Compra e Inventario (*Integrated Purchasing and Inventory System, IPIS*), que escupe una orden de obra y la envía al *Supervisor Vigilante (Supervising Supervisor)*. Han pasado tres meses y está lloviendo papel higiénico usado en la mal ventilada celda debajo de la clase de inglés de John Gatto.

Paso Seis.

El *Supervisor Vigilante* tiene una responsabilidad, supervisar a los Supervisores de Oficio (*Trade Supervisors*) y decidir quién no arreglará, sino supervisará algún día el arreglo del suelo. Tal decisión requiere el DEBIDO TIEMPO antes de que se emita una orden.

Pase Siete.

El *Supervisor de Oficio* tiene la responsabilidad de elegir a la gente del servicio que vendrá en persona a hacer realmente el trabajo. Finalmente el Supervisor de Oficio hace esto y envía al personal de trabajo a efectuar la reparación. Tiempo transcurrido (en este caso): cinco meses. Algunas reparaciones necesitan diez años. Algunas no llegan nunca. Tuve suerte.

Paso Ocho.

Armados con bolsas y cinturones de utensilios, los operarios entran en la escuela para *examinar* el problema. Si se puede reparar *con las herramientas que llevan*, bien; si no, deben rellenar un PO 17 para solicitar los materiales necesarios y comienza una nueva y diferente secuencia. Todo es muy lógico. Cada paso está justificado. Si cree que esto se puede reformar es usted verdaderamente ignorante. Despida a toda esa gente y a menos que quiera matarlos, simplemente tendrán que ser empleados de alguna otra forma igualmente inútil.

En la raíz de la durabilidad de la escolarización masiva existe un sistema de fragmentación de poder brillantemente diseñado, que distribuye la toma de decisiones tan ampliamente entre tantos intereses beligerantes diferentes que el cambio a gran escala es imposible para quienes no tienen un libro de códigos. Aun si tiene lugar un cambio de suerte favorable, tiene un lapso de vida corto, normalmente exactamente por el mismo tiempo que el originador del cambio feliz tenga protección política. Cuando el primer trueno de entusiasmo se disipa o la protección se va perdiendo, la innovación corre la misma suerte al poco tiempo.

No se permite a ningún nivel visible de este sistema, superior, medio o inferior, establecer ningún cambio significativo sin permiso de muchos otros niveles. Asegurar esta coalición de fuerzas pone al solicitante en una situación tan comprometida (y necesita tanto tiempo) que queda excluida cualquier posibilidad de alteración muy amplia.

Estructuralmente, el control se divide entre tres categorías de poder interdependiente: 1) agencias del gobierno, 2) la autoproclamada industria del conocimiento, 3) varios intereses especiales, algunos permanentes, algunos puntuales. Teóricamente los niños, maestros y padres se incluyen en este tercer grupo, pero como a todos se les mantiene prácticamente sin poder, con raras excepciones son considerados sólo como incordios que ser sorteados. Los padres son considerados *el enemigo* en todo el *establishment* escolar. Una ilustración de esta increíble realidad se revela de la catástrofe de la matemática moderna impuesta en

las escuelas públicas durante los años 60 y 70. En las sesiones de formación, pagadas con fondos federales, el personal de la escuela recibió *instrucciones explícitas* de mantener a los padres a distancia.

En las clases de formación de maestros en matemática moderna, los futuros pedagogos fueron instruidos para mantener sus manos fuera de la instrucción del aula tanto como fuera posible. Los maestros tenían que considerar a los grupos de alumnos más importantes que los padres para establecer la motivación: también más importantes que los maestros. Los chicos tenían que aprender «control del grupo de compañeros» operando por ensayo y error.

Nadie que comprendiera la cultura de los chicos en las aulas podría haber prescrito una medicina más fatal para la ley y orden. Pero el experimento prosiguió temerariamente, esta vez a escala nacional en los Estados Unidos de la era de Vietnam. En la aritmética de la impotencia que impone el colectivismo forzado de este tipo, alumnos, padres y maestros se encuentran en lo más bajo del orden jerárquico, pero igualmente los administradores de la escuela y las juntas escolares locales son reducidos por tal política a funciones mecánicas inconsecuentes.


2 Poder : 22

1 PARTICIPANTES EN EL JUEGO DE LA ESCUELA

1 PRIMERA CATEGORÍA: agencias del Gobierno

1. Cámaras legislativas estatales, particularmente aquellos políticos conocidos internamente por especializarse en asuntos educativos.
2. Políticos ambiciosos con gran proyección pública.
3. Juntas escolares de grandes ciudades que controlan contratos lucrativos.
4. Los tribunales.
5. Los departamentos de educación de las grandes ciudades.
6. Los departamentos de los estados de educación.
7. El Departamento Federal de Educación.
8. Otras agencias del gobierno (Fundación Nacional de la Ciencia, Laboratorios de Formación Nacionales, Departamento de Defensa, Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano, Departamento de Trabajo, Servicios de Salud y Humanos y muchos más).

2 SEGUNDA CATEGORÍA: intereses especiales activos

1. Fundaciones privadas clave.  Alrededor de una docena de estas curiosas entidades han sido las moldeadoras más importantes de la política de educación nacional en este siglo, sobre todo las de Carnegie, Ford y Rockefeller.
2. Empresas gigantes, que actúan mediante una asociación privada llamada la Tabla Redonda de las Empresas (Business Roundtable, BR), última manifestación de una serie de asociaciones semejantes que datan de principios de siglo. Cierta evidencia de la importancia de las empresas en el conglomerado de la escuela la daba la composición de la Corporación de Desarrollo de las Nuevas Escuelas Norteamericanas. Su fachada de dieciocho miembros (que los no iniciados podrían pensar que saldría de una muestra representativa de partes interesadas en la forma de la escolarización norteamericana) tenía esta fuerte composición: CEO de RJR Nabisco, CEO de Boeing, presidente de Exxon, CEO de AT&T, CEO de Ashland Oil, CEO de Martin Marietta, CEO de AMEX, CEO de Eastman Kodak, CEO de WARNACO, CEO de Honeywell, CEO de Ralston, CEO de Arvin, presidente de BF Goodrich, dos ex gobernadores, dos editores y un productor de televisión.
3. Las Naciones Unidas a través de la UNESCO, la Organización Mundial de la Salud, UNICEF, etc.
4. Otras asociaciones privadas, Asociación Nacional de Fabricantes, Consejo de Desarrollo Económico, Consejo de Publicidad, Consejo de Relaciones Exteriores, Asociación de Política Exterior, etc.

5. Sindicatos profesionales, Asociación Nacional de Educación, Federación Americana de Maestros, Consejo de Asociaciones de Inspección, etc.
6. Grupos de intereses privados educativos, Consejo de Educación Básica, Asociación Progresista de Educación, etc.
7. Grupos de intereses únicos: activistas a favor y en contra del aborto, otros defensores de intereses específicos.

3 TERCERA CATEGORÍA: La industria del «conocimiento»

1. Universidades y escuelas universitarias.
2. Escuelas de formación del profesorado.
3. Investigadores.
4. Organizaciones examinadoras.
5. Productores de material (no impreso).
6. Editoriales de textos.
7. Agentes de «conocimiento», diseñadores de subsistemas.

El control de la empresa educativa se distribuye entre estos veintidós participantes como mínimo, cada uno de los cuales se puede subdividir en facciones internas beligerantes, que además alejan el proceso de toma de decisiones de la accesibilidad simple. Los intereses financieros de estas voces asociativas son servidos aprendan los niños a leer o no.

Existe poca responsabilidad. No importa cuántas afirmaciones se hagan en contra: hay pocos castigos pasado cierto nivel en la tabla de organización --a menos que un culpable colisione con los medios de comunicación--, una explicación de la amarga verdad que los soplones descubren regularmente cuando lo cuentan todo, lo cual explica por qué muy pocas manos experimentadas se preocupan de arruinarse a sí mismas haciendo de héroe. Eso no es decir que no haya repartidos individuos sensibles, inteligentes, morales y preocupados en cada una de las veintidós categorías, pero el conflicto de interés es tan manifiesto entre servir a un sistema lealmente y servir al público que al final es abrumador. Es más, no es difícil ver que en términos estrictamente económicos este edificio de intereses en competencia y en conflicto *es mejor servido por escuelas que funcionan mal que por las que tienen éxito.* Sólo por motivos económicos hay un freno para mejorar las escuelas. Si las escuelas son malas, las peticiones de incremento de fondos y personal, y de control profesional alejado de la supervisión pública, se pueden presentar simplemente señalando el peligroso estado de la empresa. Pero cuando las cosas van bien, conseguir un dólar extra es como arrancar muelas.

Parte de este callejón sin salida político salió de forma natural de un laberinto de intereses en competencia, algunos nacidos de cálculos más cínicos, exactamente con el objetivo en mente que vemos, pero sean cuales sean los motivos formativos, el resultado neto es prácticamente impermeable al cambio generado democráticamente. Ningún gran cambio puede suceder dentro del sistema sin una complicada coalición de intereses separados que lo apoye, ninguno de los cuales puede ser de hecho un defensor primario de niños y padres.

3 Walhalla

Al final de 1999, 75,5 millones de personas de una población total de 275 millones estaban directamente involucradas en proporcionar y recibir lo que se ha venido en llamar *educación*. Y un número desconocido de millones de forma indirecta. Alrededor de 67 millones estaban matriculadas en escuelas y universidades (38 millones entre jardín de infancia y octavo curso, 14 millones en escuelas secundarias, 15 millones en universidades), 4 millones empleadas como maestros o profesorado universitario (2 millones en primaria, 2 millones en secundaria y superior juntas), y 4,5 millones en otros puestos escolares. En otras palabras, la disciplina primaria de organización de alrededor del 29 por ciento de toda la población de los Estados Unidos consiste en la obediencia a las rutinas y exigencias de una máquina social abstracta que llamamos *Escuela*. Y eso sólo hasta aquí. De acuerdo con el Departamento de Educación de los Estados Unidos, se

espera que estas cifras crezcan sustancialmente durante la primera década del nuevo siglo. ¿Podría el mismo Hegel haber previsto tal final para la historia, el planeta como una escuela universal *donde se aprende poca cosa*?

En lo más alto de esta cadena alimentaria están las llamadas universidades públicas. Igual como el Walhalla era la recompensa adonde los vikingos muertos en batalla llegaban para beber, luchar y fornicar en un bucle que se regeneraba incesantemente, las universidades públicas son una vida de confort y seguridad para esa gente del sistema que colabora hábilmente o pertenece a alguna familia política con un historial de colaboración.

Si las universidades públicas funcionaran de forma meritocrática, como alegan sus defensores y como sospecho que cree que funcionan el público general, esperaríamos que la economía de la educación pública en este nivel reflejara con sensibilidad razonable lo que estaba sucediendo en la economía pública total. El gasto en universidades públicas debería ser una prueba de fuego sobre cuánto respeto se tiene por la voluntad democrática en cualquier época dada. Con eso en mente intente probar cómo le sienta esto: *las cuotas de matrícula en las universidades públicas a lo largo de los últimos catorce años se han incrementado al triple de velocidad que los ingresos familiares, y más del triple que la tasa de inflación, de acuerdo a la Oficina General de Cuentas. ¿Qué presión podría posiblemente exprimir a personas ordinarias para pagar costos tan peregrinos, incurriendo en cargas de deuda que las esclavizan a ellas y a sus hijos por muchos años después?*

¿Cómo, podría usted preguntar, en el mismo momento en que el valor inherente a estos títulos se cuestiona, en el mismo momento en que las revistas de negocios predicen una reducción radical permanente de la fuerza de gestión media en el empleo público y privado --los mismos nichos que ocuparán los licenciados de las universidades públicas--, y en el preciso momento en el tiempo en que el poder adquisitivo parece estar en una continua tendencia a la baja a largo término, cómo a la luz de estas cosas han sido capaces los profesores de universidades públicas de doblar sus ingresos (en dólares reales) en los pasados catorce años y los administradores de universidades públicas suben su propia parte en un 131 por ciento?

Estoy preguntando cómo, no por qué. La avaricia es una característica demasiado común de la naturaleza humana para ser muy interesante. ¿Cómo se ha hecho esto? ¿Quién lo *permitió*? Le puedo decir que ningún «mercado libre». Estamos hablando de *varios millones* de individuos que han conseguido hacer que sus ociosas y seguras vidas lo sean aún más al mismo tiempo que lo que producen es cuestionado y el trabajo para cuyo desempeño se cualifica supuestamente a sus alumnos es enviado al extranjero por las ventajas del coste laboral. Me parece obvio que a todo el lote de estos oportunistas colegiados le falta influencia suficiente para tratarse *a sí mismos* tan bien. Su trato de favor es, por tanto, un *regalo*. Pero, ¿de dónde y por qué? Sólo a partir de una investigación de la política de la escolarización podría venir una respuesta adecuada. Así que comencemos a buscar juntos debajo de unas cuantas piedras.

4 Soy un lacayo, mi hijo también

El 24 de junio de 1996, en el Tribunal Común de Súplica del Condado de Franklin, en Ohio, el abogado de la Federación Americana de Maestros, al hablar contra la iniciativa propuesta por Ohio sobre elección de los padres, se refirió a los padres como «conductos sin importancia». El *Columbus Dispatch* citó a Dennie Widener, padre de tres hijos, que dijo: «No puedo creer que tengamos que luchar por una educación. Soy un lacayo y eso es en lo que intentan convertir a mi hijo». Aunque sus ingresos estuvieran bien por debajo del umbral de pobreza, el señor Widener estaba armado con información comparativa de la escuela, que lo convenció de que sus propios hijos estaban siendo atontados deliberadamente. En el jardín de infancia público su hija menor sólo había aprendido el alfabeto, pero era completamente consciente de que «en la escuela privada leían en el jardín de infancia».

5 No es tu dinero

Aunque hace más de veinte años, recuerdo bien aquel día de 1979 en que cargué mi vieja camioneta Ford con grabadoras averiadas, proyectores de cine averiados, tocadiscos averiados, trípodes rotos, máquinas de escribir averiadas, máquinas de montaje averiadas, etc., algunas casi nuevas y aún en garantía, y *sin notificar a nadie* lo llevé todo a una estación de reparación de Court Street, en Brooklyn, porque la Oficina de Instrucción Audiovisual (Bureau of Audio-Visual Instruction, BAVI) no había respondido a las tres peticiones oficiales de ayuda de la escuela.

Esto fue un recado por piedad para una directora nueva, una excelente dama de Carolina del Norte que cumplía su período de prueba, una mujer de la que tenía buena opinión porque rompió normas para hacer las cosas que importaban. El ejecutivo a cargo en el BAVI había sido antes un «coordinador» en la escuela de la que venía. Aparte del nombre de su empleo era un tipo simpático que me recordaba a Arnold Stang en el viejo *show Captain Video*.

Pero cuando vio mi carga de restos estalló. «¿Qué estás intentando arrastrar?», dijo. «¡No tenemos tiempo para reparar estas cosas!». El escalafón oficial de derivación asignaba de hecho la función de reparación al BAVI. Si ellos no, ¿entonces quién? Como estaba allí, el equipo fue aceptado, pero poco después un pajarito me dijo que había sido tirado y mi directora reprochada por su falta de decoro al intentar que lo repararan. La maquinaria rota es una señal para comprar otra nueva y se puede considerar entre los elementos vitales de la asociación de la escuela con el resto de la economía.

En la medida en que puedo acordarme, recuerdo también una ocasión anterior en que otro director quería «hacer espacio» en la sala audiovisual. Algunos años antes una donación única inesperada de una fundación se había gastado en treinta y nueve proyectores que colgaban del techo, aun cuando la escuela ya tenía diez, y de todas formas nadie, excepto los administradores y los profesores de gimnasia, los usaba porque aburrían a los chicos. «¿Podrías ayudarme, John, y tirar esas cosas a alguna parte después de acabar cuando nadie esté mirando por ahí? Te deberé una». La razón por la que me lo pidió, creo, aparte del hecho de que siempre conducía una vieja camioneta y no tenía desgana por usarla para asuntos de la escuela, era que yo siempre insistía en hablar de igual a igual con la gente de la escuela fuera cual fuera su titulación o posición. Los veía como colegas, dedicados a la misma empresa común en la que yo mismo estaba alistado.

Esta falta de respeto por la cadena de mando a veces producía una clase de fácil familiaridad con los administradores, denegada a profesores más convencionales, con una perspectiva de «nosotros» y «ellos». En cualquier caso, llevé parte de los trastos al contenedor de la entrada del camino al lago Rutherford en el Parque Estatal de High Point, Nueva Jersey, y el resto a un vertedero cercano a mi granja de Norwich, Nueva York, donde la máquina excavadora enterró debidamente 10.000 dólares o así en equipamiento. A propósito, recuerdo que se me prohibió expresamente regalar esos proyectores, porque se les podría «seguir el rastro» hasta el Tercer Distrito Escolar Comunitario.

El Tercer Distrito Escolar Comunitario de Manhattan es la fuente de la mayor parte de mis memorias escolares, el lugar en que pasé gran parte de mi vida laboral adulta. Recuerdo un programa de verano allí en 1971 en que el administrador a cargo corría frenéticamente de aula en aula durante la última semana de plazo pidiendo a los profesores «que le echaran una mano» para gastar una gran cantidad de dinero (30.000 dólares es la cifra que me viene a la cabeza) que había escondido por los libros de contabilidad. Cuando protestamos porque el plazo de la escuela se había acabado, explicó que temía ser mal evaluado en administración económica y que eso podría costarle una oportunidad de ser director. Deshacerse de dinero al final del plazo de forma que no tuviera que ser devuelto fue un tema repetitivo capital durante mis años en el Tercer Distrito.

Otra historia del Tercer Distrito que tardaré en olvidar es la ocasión en que la junta de la escuela aprobó fondos para comprar cinco mil guías universitarias Harbrace a 11 dólares cada una *después de que mi mujer les hiciera saber que el mismo libro se vendía por lotes de restos de serie en el almacén principal de Barnes & Noble en la calle 17 a 1 dólar el ejemplar*. Probablemente me dijeron que no estaba en la lista de vendedores aprobados, aunque hace demasiado tiempo para acordarme.

¿Por qué pasan esas cosas? Cualquier persona razonable podría plantear esa pregunta. Y la respuesta es al mismo tiempo fácil y no tan fácil de dar. Cuando hablamos de políticas de la escolarización juntamos como uno lo que son dos problemas bastante diferentes. Clarificará la discusión dividir la política escolar en un componente *macro* y uno *micro*. La *macropolítica* dicta que los agujeros en los suelos no se pueden arreglar, ni reparar la maquinaria, ni obtener los textos independientes a precio justo de mercado. La *macropolítica* de la escolarización es terriblemente seria. Trata de cuestiones de política desconocidas para el público, en gran parte fuera del alcance de los representantes elegidos --senadores y presidentes incluidos-- y son casi impermeables a la indignación y moralidad públicas. De ahí la *bicoca* para los profesores y administradores en las universidades públicas en la década y media pasada.

Por otro lado, la *micropolítica* de la escolarización trata de la corrupción habitual de los peces pequeños en sus tratos con peces aún más pequeños. Hablo del mercado invisible de pequeños favores que los administradores de la escuela llevan en prácticamente cualquier escuela pública del país, un mercado que trafica con empleos en actividades extraescolares, programas de docencia parcial, aulas deseables, grupos deseables, horarios que permiten a ciertos profesores, pero no a otros, adelantarse a la hora punta de tráfico de los viernes hacia Long Island, toda la despreciable moneda no metálica sin la que la gestión de la escolarización se haría muy difícil. La *micropolítica* de la escolarización es degradante, repugnante y desmoralizadora, pero palidece en importancia ante las decisiones *macropolíticas* acerca del tiempo, secuenciación, currículum, personal, vínculos de la escolarización con la economía y cuestiones de esa magnitud, para las cuales las opiniones de la gente de la escuela nunca son importantes.

Lo que sigue en este capítulo es en su mayor parte una consideración sobre el macromundo, pero si tuviera que resumir en una imagen cómo gente por otro lado decente conspira mediante la escolarización para malgastar el dinero de la gente ordinaria que trabaja duro, hablaría a mis lectores de la ocasión en que intenté enérgicamente ahorrar al presidente de un comité de Estudios Sociales una cantidad sustancial de dinero en la compra de suministros, aunque yo no fuera de su departamento. Resultaba que yo sabía dónde comprar lo que él quería aproximadamente al 50 por ciento menos de lo que estaba dispuesto a pagar. Después de tolerar mi presentación y desestimarla, se irritó cuando insistí en el caso: «¿Por qué te preocupas tanto, John? ¡No es tu dinero!».

6 Mil seiscientos millones para Kansas City

¿Qué perspectivas tienen las peticiones en favor de escolarización sistemática que sirva al bienestar general? Sin duda la posibilidad de recargar el sistema cuando tantos parecen desear tal dirección sería la mejor refutación a mi tesis oculta: de que ningún cambio digno de confianza es posible, de que la maquinaria de la escuela debe ser destruida en cien mil trozos antes de que los compromisos hechos en los documentos fundacionales de esta nación tengan una oportunidad de hacerse cumplir. Nadie sirve mejor como emblema de la inutilidad de un camino gradual de la reforma de la escuela, o de uno que siga los dictados de la sabiduría convencional, que el juez Russell G. Clark, de Kansas City, Missouri.

Durante más de diez años el juez Clark supervisó el gasto de 1600 millones de dólares caídos del cielo, en un intento de desegregar las escuelas de Kansas City y elevar las puntuaciones de lectura y de matemáticas de los niños pobres. Elijo arbitrariamente esta historia de muchas que se podrían contar para mostrar lo improbable que es que las fuerzas que nos dieron nuestras actuales escuelas vayan probablemente a desaparecer, incluso frente a una determinación enfurecida. O igualmente, que los modelos para una forma mejor de hacer las cosas puedan resolver el problema.

El juez Russell G. Clark se hizo cargo del distrito escolar de Kansas City en 1984 tras decidir un caso en que la NAACP [National Association for Advancement of Colored People, Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color] actuó como demandante en un pleito contra el distrito escolar. Aunque comenzó los largos trámites judiciales como antiguo granjero educado en las montañas Ozark sin historial de activismo judicial, la decisión de Clark fue favorable a los desegregacionistas más allá de cualquier expectativa razonable. *¡Clark invitó a los que entablaron el pleito a imaginar escuelas perfectas y él conseguiría dinero para pagarlas!* Utilizando el poder excepcional otorgado a los jueces federales, ordenó unilateralmente la duplicación de los impuestos sobre la propiedad de la ciudad. ✓ Cuando eso no

proporcionó el ingreso adecuado, ordenó que el estado compensara la diferencia. ¿Qué le parece eso como ejemplo de apoyo decisivo y sin tonterías en favor de la reforma escolar como prioridad social?

De repente el distrito se inundó de dinero para estudios de televisión, piscinas, planetarios, zoos, ordenadores, escuadrones de maestros y especialistas. «Tenían tanto dinero como ningún distrito escolar tendrá jamás», dijo Gary Orfield, un investigador de Harvard que dirigió un análisis post mórtem: «No sirvió para mucho». Orfield estaba equivocado. El maná caído del cielo produjo llamativos resultados:

La asistencia media diaria disminuyó, la tasa de abandonos subió, la brecha de rendimiento entre blancos y negros siguió igual, y el distrito estaba tan segregado tras diez años de reforma bien financiada como lo había estado al principio. Un antigua presidenta de junta escolar, cuyos hijos habían sido demandantes en el pleito inicial que condujo a la toma del poder del juez Clark, dijo que ella había «creído verdaderamente que si dábamos a los maestros y administradores todo lo que decían que necesitaban, eso causaría un impacto positivo. Sabía que eso llevaría tiempo, pero creía que tras cinco años en este programa veríamos espectaculares resultados en el aspecto educativo». ¿Quién es el villano de esta historia? El juez Clark. Simplemente no lo ha entendido. El sistema no está estropeado. Funciona como se supone que debe hacerlo, produciendo gente incompleta. Ninguna reparación puede arreglarlo, como tampoco se puede comprar en ningún catálogo la educación que necesitan los niños. Como lo prueba Kansas City, dar a las escuelas más dinero sólo las anima a intensificar las operaciones destructivas que ya realizan.

7 La voz más poderosa de la educación

En la convención anual de 1996 de la Asociación de Educación Nacional, los delegados tuvieron el placer de saber que el sindicato les pagaría una recompensa de 1000 dólares si podían conseguir ser elegidos como delegados en la siguiente Convención Nacional Demócrata (CND). No se ofreció ningún premio similar por la selección como delegado por el Partido Republicano. La oferta demostró ser un motivador poderoso, alrededor de un octava parte de todos los delegados que propusieron al gobernador Clinton para el puesto de presidente fueron miembros de la NEA y el sindicato tuvo más peso en la CND que California, el estado más poblado de los Estados Unidos.

El presidente Clinton había sido el ponente destacado en el encuentro de la NEA. Cuando entró en la sala de convenciones, repleta de carteles de Clinton y Gore y con luces estroboscópicas por todas partes, camisetas y chapas de Clinton estaban por doquier, la banda tocaba *rock and roll* muy fuerte, y los delegados de Arkansas aparentaban tocar enormes falsos saxofones. El grupo de los maestros agitaba la sala. Era su momento de aullar.

La NEA se anuncia a sí misma como «la voz más importante de la educación en Washington». Reivindica el mérito por la creación del Departamento de Educación de los Estados Unidos, por la promulgación de Objetivos 2000 y por impedir que el Senado aprobara los cheques escolares. Sus resoluciones programáticas e instrucciones de presión a los delegados incluyen los siguientes puntos: «jardín de infancia obligatorio con asistencia obligatoria»; oposición al «examen de competencia» como condición para conseguir empleo; acceso del niño «directo y confidencial» a servicios psicológicos, sociales y de salud sin conocimiento de los padres; «programas en las escuelas públicas para los niños desde el nacimiento»; una resolución (B-67) que critica el *homeschooling* como inadecuado y que exige licencias expedidas por la agencia de autorización del estado para los que enseñen en ese tipo de escuela; y un currículum «aprobado por el departamento de educación del estado».

La NEA también pidió la condición de estado para el Distrito de Columbia, y anunció su oposición interminable a todos los planes de cheques escolares y planes de créditos de tasas de matriculación «o fórmulas de financiación que tengan el mismo efecto». Amenazó con un boicot contra Shell Oil por supuesta contaminación ambiental en Nigeria. La NEA tenía una política exterior igual que una agenda pedagógica.

A pesar de toda su proyección y ornamento superfluo, aunque la NEA y otros sindicatos profesionales han tenido algún efecto en la micropolítica de la escolarización, han tenido sorprendentemente poco efecto en la política pública. A pesar de todos los golpes de pecho, difamación y mojigatería que se arremolinan con la

presencia de los sindicatos en la escolarización, por lo que incumbe al poder real, las organizaciones profesionales no son la gente de influencia que dicen ser. En su mayor parte los sindicatos son una buena copia de los periodistas y no mucho más.

8 Carta al Director

22 de marzo de 1995

Cartas al Director

The Education News

Cuando comencé a enseñar en 1961, la población de alumnos del Tercer Distrito Escolar en el próspero lado oeste superior de Manhattan estaba por encima de 20.000, y se oía por doquier la queja de los empleados de los cuatro distritos administrativos (!) de que las escuelas estaban abarrotadas.

Pero yo acababa de llegar de la Pensilvania occidental y vi algo diferente, una pequeña pero significativa parte de la inscripción de la escuela se componía de niños fantasma de diferentes categorías: niños en el registro de la escuela que nunca habían aparecido, pero que eran contados como si lo hubieran hecho; chicos que estaban ausentes, pero que por motivos de ingresos se contaban como presentes; chicos asignados a diferentes programas fuera de la escuela de diferentes tipos, alguno a largo plazo, pero que continuaban hinchando como fantasmas la supuesta lista de la escuela. Luego estaban los ausentes, alrededor del 10 por ciento cada día, que eran en efecto señalados como ausentes, y el curioso hecho de que tras el almuerzo la asistencia bajaba abruptamente haciendo que esa fracción se disparara, aunque parecía existir un acuerdo de caballeros para no documentar el hecho.

Así, cuando la prensa anunciaba tamaños horribles de grupos de 35 y 50 alumnos, en mi escuela, por lo menos, el número real estaba alrededor de 28, aún demasiado, por supuesto, pero manejable. Aunque todo el mundo coincidía en que ya no había más espacio disponible en absoluto, untando la mano del encargado pude obtener una llave maestra y un precioso documento conocido como «horario de aulas vacías». ¿Creería usted que nunca había un momento en que múltiples aulas en ese edificio no estuvieran vacías? Adiestrando a mis chicos en sencillas tácticas de guerrilla fui capaz de dispersar por el edificio aproximadamente a la mitad de mi clase en diferentes pequeños compartimentos, donde trabajaban feliz y productivamente solos o en equipos.

A principios de los 80 esta táctica se hizo imposible porque todos los espacios vacíos se llenaron, *incluso cuando el número de alumnos que controlaba el Tercer Distrito cayó bruscamente de 20.000 a 10.000*, y con procedimientos incluso menos estrictos para contarlos que cuando fui contratado originalmente. Este último acontecimiento hizo que los niños fantasma se multiplicaran como conejos. Un simple acto de división larga explicará en resumen lo que sucedió: al dividir el número de alumnos alistados en mi edificio por el número de profesores en el registro de clases, pude descubrir que el tamaño medio de los grupos debería haber sido de 17 chicos.

Y sin embargo los tamaños reales de los grupos era de unos 28. El misterio del ahora no disponible espacio vacío se desvanece en los números rápidamente crecientes de «coordinadores», «supervisores especiales», «agentes de programas comunitarios» y varios otros títulos de tapadera tras los cuales se acumulaba gente inútil. Cada una de estas personas necesitaba una «oficina», ya fuera el antiguo botiquín, el vestuario de detrás del escenario o un armario de almacén convenientemente grande. Había pasado con el ejército y con IBM, ¿por qué las escuelas tendrían que estar exentas?

John Taylor Gatto

Nueva York, Nueva York

9 Una educación de calidad

El mantra de *una educación de calidad* fue una invención de la industria inmobiliaria en la primera década tras el final de la Segunda Guerra Mundial, o al menos ese negocio fue el principal distribuidor de la idea engañosamente destructiva. El lamento por una educación de calidad se convirtió en la punta de lanza de un audaz y complejo plan para aumentar el suministro de producto inmobiliario mediante la disolución de los cinturones de pequeñas granjas que rodeaban las ciudades en esos días y la conversión de los campos en terrenos para viviendas. El gobierno de los Estados Unidos fue un socio importante en esta empresa, que sirve como útil ilustración de la intrincada realidad que tiene que ser siempre la escolarización en manos del Estado político. El gobierno tenía sus propios motivos, como pronto verá.

La asociación sucedió de este modo. Mucho antes del final de la guerra --de hecho, durante la presidencia de Teddy Roosevelt, si creo bien-- había arraigado una idea política rara vez expresada que mandaba al gobierno de los Estados Unidos crear una centralización del suministro nacional de alimentos como herramienta de gestión política eficiente. Como el sistema de clases sociales de Prusia no estaba disponible para organizar este proceso, sería hecho mediante la corporativización sucesiva de la agricultura norteamericana, con fuerte ayuda del gobierno mediante la legislación, subsidios, compra selectiva y apoyo indirecto. La familia de la pequeña granja y sus hijos eran un obstáculo demasiado formidable al gobierno eficiente para que se les permitiera continuar sin que sus formas de vida independientes fueran restringidas.

El mecanismo con el que se dio para terminar al por mayor con las pequeñas granjas fue una serie de subidas fantásticamente aceleradas de impuestos escolares, cuyo resultado conjunto no pudiera ser soportado a lo largo del tiempo por los granjeros, que operaban sólo ligeramente por encima del nivel de subsistencia. El apoyo popular a esos impuestos entre los no granjeros se consiguió mediante una campaña de propaganda a largo plazo que redefinió radicalmente la buena educación para que incluyera estadios de fútbol con luces, uniformes de bandas, enormes cafeterías, sistemas de autocares lo bastante grandes para satisfacer las necesidades de una pequeña ciudad aunque sólo se usaran un par de horas al día, costosos exámenes estandarizados y muchos añadidos similares que antes con seguridad habrían horrorizado a los ciudadanos ordinarios tanto por su alto coste como por su extraña irrelevancia.

Sin embargo, en un giro propio de Alicia en el País de las Maravillas, el alto coste era precisamente el punto clave: sin alto coste no habría necesidad de nuevos impuestos; sin impuestos no habría capacidad de influencia para obligar a las pequeñas granjas a entrar en el mercado de la vivienda, y lo más importante, ningún aumento de la capacidad de la escolarización institucional para servir a los propósitos de la ingeniería social.

Entre 1945 y 1965 los impuestos de escolarización habían aumentado sólo un 12 por ciento a escala nacional, en promedio, pero a lo largo de los diez años siguientes más que se doblaron, ¡y entre 1977 y 1993 se triplicaron a partir de esta nueva base a gran altura! Este incremento séxtuple a lo largo de cortas décadas destrozó a los pequeños granjeros en gran número, inundando el mercado inmobiliario con un millón de pequeñas granjas. Aunque completamente desconocida en el bien educado y bien controlado «debate» periodístico sobre la escolarización pública, esta aventura de ordenar una sociedad y una economía fue un momento decisivo en la extraña carrera de la educación pública posterior a la Segunda Guerra Mundial. Durante años fue inaudito pensar en una junta escolar sin al menos un miembro que representara los intereses de los bienes raíces, normalmente la voz que más se alzaba pidiendo «educación de calidad».

La gente desarraigada que se acumuló en estas antes productivas tierras de labranza ofreció poca resistencia a la mayor centralización de la autoridad de la escuela, aunque los granjeros a quienes reemplazaron seguro que la habrían ofrecido. Como gente que viajaba diariamente a su lugar de trabajo, lo que les interesaba más era que las escuelas pasaran a ser lugares de alimentación, recreo, socialización, cuidado sanitario y asesoramiento para la vida de sus hijos. Era la fórmula prusiana renacida en la Norteamérica de finales del siglo XX, una fórmula que permitía el desplazamiento de la gestión social a las manos correctas. Así, la escolarización institucional es siempre más de lo que parece.

10 ¿Quién controla la educación norteamericana?

James Koerner era una figura nacional famosa en los años 60, cuando encabezó una comisión presidencial que buscaba las causas del malestar social tras los disturbios negros de Detroit. Ex presidente del Consejo para la Educación Básica, tenía información y experiencia de sobra para escribir una guía pública para legos en que los participantes, políticas y procesos del sistema quedaran al descubierto.

Su libro *Who Controls American Education?* fue publicado en 1968. El área que incluso Koerner, con su currículum vitae de ribetes dorados y con sus contactos, dudó en pisar con decisión fue esa región de la filosofía, historia, principios y objetivos que podría descubrir el sistema de creencias que impulsa en realidad la escolarización en masa. Aunque señalando con precisión el «celo misionero» de los que venden ideas en el mercado educativo y deplorando lo que calificó de «horrorosas palabras de nuevo cuño» de la palabrería política, como «influencias clave», «agentes de cambio» y «articuladores de demanda», e incluso señalando que los expertos del Servicio de Examinación Nacional «nos dicen que las escuelas deberían buscar un nuevo orden social y que ellos, los expertos, conocen cómo debería ser el nuevo orden», Koerner eludió cuidadosamente esa zona sensible de los motivos primordiales, excepto para advertir a los legos que «consideraran con gran escepticismo las soluciones para problemas educativos que se puedan ofrecer con gran seguridad por los expertos».

«No está en modo alguno claro --continuaba el cauto señor Koerner--, que las decisiones fundamentales se tomen mejor por la gente con títulos de posgrado que por los que tienen títulos de licenciatura, o por los no tienen titulación alguna». Hacia el final de su libro, Koerner definió los niveles superiores de la política de la escuela como gente «progresista, moderna, adaptada a la vida», pero eludió explicar cómo la gente con esas actitudes ganó el asiento del conductor en una democracia a partir de un cuerpo político que rechaza ampliamente esos puntos de vista.

Tampoco explicó qué los mantiene allí frente a la crítica que se marchita. Koerner quedó impresionado, sin embargo, con lo que llamó «el poder permanente del Antiguo Régimen» y desafió a sus lectores a resignarse a una larga espera antes de que pudieran esperar que el moderno *establishment* de la escuela «diera a todos los alumnos una educación básica sensata»:

Cualquiera que piense que [habrá] un nuevo *establishment* a cargo de la vasta industria de la formación y autorización de profesores y administradores de este país tiene su cabeza metida en la arena.

Lo que echamos en falta en el por otro lado excelente manual de Koerner sobre la política de la escuela es alguna especulación sobre su propósito. Se nos deja suponer que un afecto descaminado por las clases inferiores --un exceso de democracia, quizás-- causó este lío. La conclusión sería absolutamente equivocada. Esa carrera de locos no se podría haber seguido durante tanto tiempo y tan a fondo sin una clara *intención* que diera coherencia a la confusión, aunque sólo fuera por la sencilla razón de que cuesta tanto. Lo que Jaime Escalante, cuya carrera de profesor fue conmemorada en la película *Stand and Deliver [Lecciones inolvidables/Con ganas de triunfar]*, y Marva Collins (vea su libro, *Marva Collins Way*) --y un montón de profesores como ellos-- entienden es que casi cualquiera puede aprender casi cualquier cosa si se dan unas pocas condiciones previas, no costosas de organizar. Esos profesores echan por tierra el mito de la curva de campana: sin ni siquiera pretender ser revolucionarios, lo son.

11 La tragedia lógica de Benson, Vermont

En 1995, casi cien años después del principio de la escolarización institucional moderna en Norteamérica, la pequeña población de Benson, en la parte oeste de Vermont, estableció un récord nacional al votar contra su presupuesto escolar propuesto por duodécima vez. ✓ Charlie Usher, inspector ayudante en Benson, expresó su desconcierto por la irresponsabilidad del pueblo. El señor Usher insinuó que la tarea era descubrir «por qué razón la gente estaría dispuesta a dejar que sus escuelas fracasaran [...]». Creo que el señor Usher tiene razón, así que veamos qué podemos revelar utilizando el sentido común. Pero antes, para mostrar lo unidos que estaban en la indignación los funcionarios de la escuela de Benson, *Education Week*, la biblia del negocio de la enseñanza, citó a Theresa Mulholland, directora de la escuela de Benson (más sobre esto dentro de poco), que decía que nadie en el pueblo tenía una buena explicación de por qué lo estaban haciendo: «Creo que simplemente quieren decir ``No'', dijo, como si esos ciudadanos fueran chicos

intratables o niños retrasados. Benson simplemente no lo acababa de entender. Las escuelas necesitan mucho dinero, o, como sugería Usher, fracasan.

El artículo de *Education Week* en que leí estas cosas cubría cada pulgada de un espacio de dos páginas de diario de pequeño formato, y sin embargo en ningún lado pude encontrar una sola palabra que indicara que el problema podría ser sólo que sus contribuyentes y votantes no veían el sistema de Benson como el suyo propio. Tampoco hay allí ni siquiera una pista de que Benson pudiera haber abandonado su creencia de que lo que se hace en la escuela fuera una empresa esencial que valiera la pena promover con una parte sustancial de sus ingresos.

Así que leí muy cuidadosamente este relato en el periódico sobre una pequeña población de Vermont y su desafío a la institución escolar del estado porque sentía que algún mensaje importante estaba allí enterrado. Al tercer intento descubrí lo que buscaba. Comencemos con el inspector ayudante Usher. Su título implica que oculto en alguna parte fuera de la vista existe también algún *inspector*. Si no encuentra raro eso es porque no le he dicho que todo el distrito escolar de Benson *tiene exactamente una escuela* con 137 niños en ella. Una flamante escuela con una directora, también. Aparentemente no se puede tener una directora sin un inspector ayudante que dé órdenes a esa modesta funcionaria y un inspector que dé órdenes al inspector ayudante. Tres pedagogos de alto rango cuyo coste conjunto por sus servicios es de alrededor de 250.000 dólares, aproximadamente 2000 dólares por niño. Ese es un trabajo agradable si puede conseguirlo.

La misma nueva escuela de Benson merece por sí misma una mirada más de cerca. Su construcción hizo que los impuestos de propiedad subieran el 40 por ciento en un año, toda una conmoción para los propietarios de casas locales que apenas salían adelante a uñas y dientes. Esta escuela hubiera sido rotundamente rechazada por los contribuyentes locales, que ya tenían (pensaban) una escuela perfectamente buena; pero el estado declaró la vieja escuela no habitable por no tener rampas para las sillas de ruedas y otras características que nadie consideraba antes una parte esencial de la educación. Los costes de conseguir el cumplimiento de la normativa en la vieja estructura eran tan próximos al coste de una escuela nueva que los contribuyentes se rindieron. Finalmente se votó a favor de la emisión de bonos. Incluso así, ganó sólo por muy poco. Lo que pasó después no será ninguna sorpresa. La escuela de Benson resultó costar mucho más de lo que esperaban los votantes. Sin embargo, soy escéptico de que costara más de lo que esperaba el estado de Vermont.

Tengo cierta experiencia personal con la declaración de no habitabilidad de sólidas estructuras escolares en Vermont por la pequeña población de Walden, apenas poco más que una mota en el mapa al nordeste de Benson, en el paisaje de colinas más bello que se pueda imaginar. Hace pocos años, cuatro bonitas escuelas de una sola aula que databan del siglo XIX, escuelas que todavía servían a 120 niños con sólo *cuatro* maestros y ningún administrador, fueron cerradas por la misma gente de Montpelier que dio a Benson su actual dolor de cabeza con los impuestos. Un grupo de ciudadanos me pidió que me acercara en coche y hablara en una reunión para salvar esas extraordinarias escuelas comunitarias, amadas por su clientela. Si le cuento que cuando desperté por la mañana en Walden un alce buscaba verdura con el hocico en el jardín de la casa de mi anfitriona podrá imaginarlo mejor.

El grupo para el que fui a hablar, que se autodenominaba *las ratas de carretera*, ya había derrotado la aprobación de la escuela el año anterior. El objetivo de Montpelier era cerrar las pequeñas escuelas y enviar a los niños en autocar a un nuevo emplazamiento a unas millas de casa. Ahora Montpelier se dejó de miramientos: si la persuasión y la seducción no funcionaban, lo haría la coacción. Llamemos a lo que pasó *la maniobra Benson*, que aprobaba estipulaciones de construcción sin ninguna conexión con la realidad normal. Cumplido esto, Vermont cerró las escuelas de una aula por violación de estas estipulaciones. Todas las estimaciones oficiales para alcanzar la nueva normativa estaban muy cerca del precio de fusionar las pequeñas escuelas en una nueva grande.

La resistencia de las ratas de carretera difícilmente podría movilizar a una mayoría de votantes por segunda vez. Los publicistas de la economía de la producción en masa han cambiado con éxito el gusto del público para que crea que no tiene sentido reparar algo viejo cuando por el mismo precio se puede conseguir algo nuevo. Nuestra única esperanza radicaba en conseguir una oferta por una construcción lo bastante baja como para que los votantes pudieran ver que habían sido engañados. Parecía que valía la pena intentarlo. El grupo

de Walden había sido incapaz de encontrar un constructor que quisiera oponerse públicamente a la voluntad de Montpelier, pero por una feliz casualidad conocía a un experto arquitecto de Vermont. Llamé a su casa en Montpelier. Dos horas después estaba en Walden recorriendo los edificios declarados no habitables.

Para comprender por qué el estado quería tanto cerrar estos sitios es vital saber que todo funcionaba allí contra la profesionalización y la estandarización: los padres estaban demasiado cerca del aula para permitir que el suave control «profesional» pasara desapercibido. No era posible en esas escuelas mantener a flote un currículum preparado científicamente sin que pasara un estricto y crítico escrutinio. Eso era intolerable para Montpelier, o más bien para el resto del pulpo que hacía mover al tentáculo de Montpelier.

Tras la inspección, mi arquitecto declaró que las estimaciones oficiales para conseguir el cumplimiento de las normas eran cínicas y fraudulentas. Eran tres veces mayores de lo que costaría el trabajo, permitiendo un beneficio normal. Mi arquitecto conocía a los directores de las empresas de construcción políticamente bien conectadas que habían presentado las ofertas infladas. Conocía también el juego al que estaban jugando. «El objetivo de esto es matar las escuelas de una aula», dijo. «Todos estos tipos serán pagados de una forma u otra con trabajo para el estado por hacer avanzar la agenda, consigan o no este trabajo para el estado». Pregunté si podía darnos una contraestimación que pudiéramos usar para despertar a los votantes. «No, --dijo,-- si lo hiciera no conseguiría otro trabajo de construcción en Vermont».

Volvamos a Benson, una ilustración clásica de cómo el Estado político y sus aliados con licencia se alimentan como parásitos de hombres y mujeres que trabajan. Donde *Education Week* vio un profundo misterio en la desafección de los ciudadanos, los hechos dan un nuevo giro a las cosas. En una jurisdicción que sólo servía a 137 niños, una cantidad que habría sido manejada en las viejas y prósperas escuelas Walden con cuatro profesores --y sin más inspectores que las tradiciones del pueblo y la cariñosa y voluntariosa vigilancia que los padres proporcionarían porque los alumnos eran, al fin y al cabo, sus propios hijos-- los contribuyentes estaban siendo obligados a sostener el gasto de:

1. Un inspector que no enseñaba.
2. Un inspector ayudante que no enseñaba.
3. Una directora que no enseñaba.
4. Un director ayudante que no enseñaba.
5. Una enfermera a tiempo completo.
6. Un orientador académico a tiempo completo.
7. Un bibliotecario a tiempo completo.
8. Once profesores a tiempo completo.
9. Un número desconocido de personal complementario.
10. Espacio, pupitres, suministros, tecnología para todo ello.

¿Ciento treinta y siete niños? ¿Hay ahí una alma que crea que los chicos de Benson están mejor servidos en su nueva escuela con ese ejército mercenario de lo que estuvieron los 120 de Walden en cuatro aulas con cuatro maestros? Si es así, los modos habituales en que medimos el éxito educativo no reflejan esta superioridad. Lo que pasó en Benson --el uso de la escolarización obligatoria para imponer un programa de carrera profesional innecesario en una comunidad pobre-- ha sucedido en toda América del Norte. La escuela es un proyecto de empleo para una gran clase de gente para la que sería difícil por lo demás encontrar empleo en un mercado de empleo espantoso, en que la mayoría de todo el empleo de la nación es o bien temporal, o bien a tiempo parcial.

La redistribución forzosa de los ingresos de los demás para proporcionar empleo para pedagogos y para personal de apoyo mayor que el cuerpo docente real es un plan piramidal operado a costa de los niños. Cuanto más falso trabajo se tenga que encontrar para los empleados de la escuela, peor para los chicos, porque su propia iniciativa se ahoga con la constante componenda profesional para justificar este empleo. Suponga que eliminamos las siete primeras posiciones de la lista de funcionarios pagados en Benson: el inspector, el inspector ayudante, la directora, el director ayudante, la enfermera, el orientador académico y el bibliotecario, más tres de los once profesores y todo el personal accesorio. Tendríamos todo el trabajo de esa gente absorbido por los ocho profesores restantes y cualquier ayuda voluntaria de la comunidad que

pudiéramos reclutar. Esto todavía permitiría un tamaño de los grupos de sólo diecisiete chicos por maestro, una ratio por la que muchos profesores de la gran ciudad matarían, y apenas más de la mitad de la carga que soportaban los maestros de las aulas únicas de Walden. Sin embargo, ahorraría a esta pequeña comunidad más de medio millón de dólares anualmente.

En nuestro ejemplo hipotético, dejamos a Benson con ocho maestros, dos veces el número que disfrutaba Walden en su experiencia de doscientos años con escolarización de aula única. Sólo una máquina calculadora podría considerar una escuela grande y fusionada, a la que los niños tienen que ser transportados desde largas distancias, como un avance real en los asuntos humanos. Un avance en desperdiciar el tiempo, desde luego. Considere ahora este punto de vista: ¿quién, según su criterio, tiene derecho moral a decidir cuánta carga se puede atar a las espaldas de los ciudadanos trabajadores de Benson? ¿De quién debería ser esa decisión?

A partir de un gráfico incluido en el artículo de *Education Week* vi que los burócratas de la escuela de Vermont extrajeron 6500 dólares en 1995 por cada alumno que se sentaba en sus grandes nuevas escuelas. Eso resulta a 162 dólares por semana por niño. ¿Es justo preguntar cuántas escuelas privadas proporcionaron servicio satisfactorio por una media nacional de sólo 3000 dólares por niño, unos 58 dólares por semana, el mismo año? ¿O cómo lo proporcionaron las escuelas parroquiales por 2300 dólares, 44 por semana? ¿O las *homeschools* por sólo 500 ó 1000 dólares, o sea unos 10 ó 20 dólares por semana? ¿Cree usted que en las escuelas públicas estaban mejor servidos los niños por el dinero adicional gastado?

Esos otros sitios lo podían hacer porque no sostenían un hormiguero de empleos políticos, compras políticas y rutinas políticas. Estos otros tipos de escolarización comprendieron --algunos a través de la tradición, otros por la confianza en voces interiores-- que transferir la responsabilidad educativa de los niños, padres y comunidades a agentes certificados del Estado erosiona la base de valores de la vida humana que está constantemente fundamentada en la soberanía local y personal.

12 Selección natural

En 1895, la Asociación Nacional de Educación anunció que los cursos de ciencias de la escuela deberían ser reorganizados para enseñar la evolución no como teoría sino como hecho. Los libros de texto de biología comenzaron a presentar la evolución en escuelas secundarias y universidades con una agresividad extraordinaria:

No sabemos de ningún naturalista competente que tenga duda alguna en aceptar la doctrina general. (Yale University Press, 1895)

No hay hipótesis rival contra la evolución, excepto la anticuada y completamente refutada de la creación especial, ahora mantenida sólo por los ignorantes, dogmáticos y con prejuicios. (Macmillan Publishers, 1895)

Lo que tiene que ver la evolución con la macropolítica de la escolarización se aclara si se considera que ambas se preocupan de aquello cuyo florecimiento debería ser promovido y de lo que debería ser ayudado a perecer. La teoría evolucionista marcaba toda la diferencia en lo sistemáticamente que se organizó internamente la escolarización. No se gastaba demasiado esfuerzo en bazofia sin esperanza, y lo bueno sería separado de lo común, justificadamente.

Los empresarios globales como John D. Rockefeller Sr. y Andrew Carnegie descubrieron que la selección natural era una explicación completa para sus principios económicos *laissez-faire*. Para Rockefeller, por ejemplo, «el crecimiento de grandes empresas es simplemente la supervivencia del más adaptado»; *las prácticas salvajes de negocio no son malvadas*, «sino simplemente el resultado de una ley de la naturaleza y una ley de Dios». De acuerdo con Herbert Spencer, nada escapaba al poder de la evolución: «cualquier organismo simple» o institución evolucionaba, las religiones evolucionaban, las economías evolucionaban. La evolución revelaba la teoría democrática como la fantasía infantil que era en realidad.

Pero entre los hombres y mujeres corrientes de Norteamérica que aún creían en la creación especial y en la democracia, se propagó la percepción de que un nuevo orden político estaba expoliando sus derechos

comunes y libertades exclusivamente norteamericanos como si fueran carbón. En los años finales del siglo XIX, el malestar social fue el problema más crucial al que se enfrentaba la seguridad de las ambiciosas nuevas élites. Cuando los mitos de George Washington y Tom Paine se fueron por el agujero de la memoria de la escolarización, y la llamada personal al deber del Cristianismo fue --por usar la palabra de Macmillan-- «refutada», surgió un dilema de largo alcance sin fácil solución: no quedaba narrativa social de la que extraer significado. El hedonismo, tan esencial para el éxito en los negocios, tenía un inconveniente cuyas dimensiones eran difíciles de predecir. Y la teoría científica, a pesar del trabajo prodigioso gastado en su nombre, dejó una impresión desafortunada de que la vida sólo era un accidente tonto desprovisto de mayor significado.

El guión darwinista-galtoniano dejó al ciudadano corriente completamente fuera de la historia. Había que afrontar que no había espacio en la mesa política para los ciudadanos comunes; sin embargo, gracias al peligroso poder conferido al electorado norteamericano por sus documentos nacionales de fundación, todo el mordiente de una sociedad democrática permaneció como una amenaza latente para las clases dirigentes supuestamente científicas. En esta industrialización de finales del siglo XIX, confusión de la inmigración con huelgas nacionales y violencia, urbanización disidente, trabajo proletarizado y corrupción política, aparecieron dos ideas para ofrecer un camino aparentemente sensible a través del laberinto. Cada una era una tecnología social sofisticada.

Una fue el movimiento llamado socialismo fabiano y sus diferentes compañeros de viaje en que se apoyaba. El otro fue una especie de eco académico del fabianismo llamado «la teoría de las élites democráticas», que ofrecía una extraña clase de «democracia *light*» que operaba «democráticamente» sin necesitar ninguna autorización popular directa. El elitismo democrático había sido de hecho el modelo de representatividad simulada de la antigua Esparta. Su análogo moderno retenía la cáscara de las instituciones democráticas mientras se sofocaba la voz real del pueblo al privar a sus portavoces de cualquier poder efectivo, reduciendo el papel de las asambleas legislativas a una elección entre concepciones de expertos en competencia.

En su forma moderna, la teoría del elitismo democrático proviene en parte de John Stuart Mill, en parte de los intelectuales italianos Vilfredo Pareto y Gaetano Mosca, especialmente del ensayo del último de 1896, traducido al inglés como *Ruling Class: Elements of a Science of Politics*, un libro vital para comprender la escolarización del siglo XX. La manera de hacer un régimen político estable a través de los siglos había escapado a todo sabio de la historia, pero Mosca encontró la clave: las élites deben alimentarse deliberada y selectivamente de los cerebros y de la vitalidad de las clases inferiores.

Identificados lo bastante pronto dentro del laboratorio de la escolarización del gobierno, los mejores líderes de estas clases podían ser desarraigados y trasplantados a la sociedad de la clase dirigente, revigorizando la sangre de la clase superior: el conde Drácula disfrazado de departamento de educación. Esta cosecha genética proporcionaría la mejor fórmula para la armonía social. Los futuros líderes potenciales entre las clases inferiores serían establecidos tempranamente como objetivo en la escolarización, luego destetados de cualquier lealtad descaminada a su propio grupo, mediante el uso de incentivos. Lejos de ojos entrometidos, sus mentes serían condicionadas en clases especialmente «dotadas».

Mientras tuviera lugar este proceso de reconocimiento, la escuela sería usada también para formar a la mayoría de nosotros para nuestro papel en tradicionales jerarquías de nivel. Las clasificaciones en la clase, el seguimiento especializado, la habituación diaria a recompensas y castigos y otros medios resolverán el problema. Los elegidos para el ascenso serán llevados poco a poco a identificarse con la clase superior y con sus modos de vestir, hablar, expectativas, etc. Llegarán de este modo a considerar su grupo de origen como retrasado evolutivamente, un golpe brillantemente imaginativo.

Era un consejo profundo, que proporcionaba una justificación social para el gasto y esfuerzo del experimento del confinamiento masivo de la escolarización, que aún no había sido completamente lanzado en la época en que Mosca escribió su ensayo. Aunque una cosa era sugerir, como hizo Darwin, que la selección natural mejoraría la raza, o decir, con sir Henry Maine, que el destino de la Gran Raza sería anticipado, o decir, con las religiones episcopalianas, que la voluntad de Dios se realizaría con ello, se tenía

que ofrecer alguna seguridad más realista a una superclase emergente de industriales y banqueros internacionales. Ahora esa seguridad estaba al alcance en la garantía de Mosca de estabilidad social.

La teoría de las élites democráticas, junto con las prometedoras nuevas ciencias mentales alemanas, proporcionaron todas las herramientas necesarias para seguir adelante con el experimento de la escuela. Las ideas de Mosca fueron un éxito académico por todo el espectro universitario recientemente germanizado de Norteamérica, un santo y seña en las salas de juntas corporativas germanizadas y clubes privados masculinos. Al inicio de la Segunda Guerra Mundial, la idea familiar de la *common school* sobrevivía sólo en la imaginación de las clases medias y trabajadoras de Norteamérica. En la práctica escolar real había dado paso a ensamblajes perfectamente regulados y controlados acoplados estrechamente al reloj, gestionados por jerarquías estratificadas y totalmente organizadas en rígidas ordenaciones de clase. La reproducción de clase fue «científicamente» asegurada mediante puntuaciones de tests estandarizados, calibrados hasta el decimal. Se hizo caso omiso a las objeciones señalando a los «hechos» de la cuestión. Desde su inicio, el racismo evolutivo guió el vagón de la escolarización obligatoria, con las puntuaciones de los exámenes y sus comunicados oficiales ofrecidos al público como evidencia de obediencia a un superior.

La teoría de las élites democráticas proporcionó una vía para que la plutocracia se escondiera bajo la piel de la democracia, para tener a la gente ordinaria representada por los mejores *seleccionados por los mejores*. Esto era neolengua orwelliana de una calidad muy grande. Como no se podía confiar en la gente para que eligiera a los mejores entre ella, la comunidad de calidad lo tendría que hacer en su lugar, entre bastidores, ocultando (en aras de la eficiencia social, pero también por motivos humanitarios) la realidad completa de la radical transformación política. El pueblo norteamericano fue expulsado de repente del escenario y sustituido por un impostor político, con sus actitudes anglificadas.

Walter Lippmann, entre muchos, recogió esa música tocada por Mosca y amplificada por el importante fabiano norteamericano Herbert Croly en su libro *The Promise of American Life* (1909). La plataforma progresista de Teddy Roosevelt de 1912 fue copiosamente acompañada con la guarnición de Croly y Mosca, *una perspectiva que pedía retroceso del público* y dejar que los expertos tomaran las decisiones importantes a fin de que se pudiera realizar la promesa de una vida norteamericana. Con estos preceptos presentes, Lippmann presentó su propio par de libros influyentes: *Public Opinion* (1922), seguido de *The Phantom Public* (1925).

Public opinion exigía restricciones severas al debate público. El discurso histórico norteamericano era «un defecto de la democracia». Era imposible, dijo Lippmann, que el público conociera siquiera cuáles eran sus propios intereses. El público era infantil sin remedio: se tenía que cuidar de él. Las escuelas tendrían que enseñar a los niños que el viejo ideal de ciudadanía activa y participativa era biológicamente imposible. Las decisiones en la compleja sociedad industrial tenían que ser tomadas por «expertos invisibles que actuaran a través de funcionarios del gobierno» por el bien de todos.

Lo correcto, dijo Lippmann, era dar al público una explicación «de cuento de hadas», algo para sostenerlo emocionalmente, igual que contamos relatos a los niños a la hora de acostarlos. Después, cuando vio los efectos de su consejo desarrollados, Lippmann los repudiaría, pero esa es otra historia. El gran público tendría que ser neutralizado *en nombre de la democracia* para que funcionara esta sociedad de expertos, esta nueva república basada en ciencias del comportamiento humano. En este mundo nuevo no sería bueno tener zapateros y peluqueros fastidiando mientras la gente importante construía el futuro. En la institución estatal de la escolarización obligatoria sería mejor a largo plazo que los niños aprendieran poco o nada a corto plazo. Norteamérica estaba volviendo al punto de partida de sus orígenes británico-germánicos y episcopalianos.

En la redefinición de Mosca-Croly-Lippmann de democracia, la gente corriente cambiaba su derecho a ser escuchada acerca de problemas políticos a cambio de recibir cuidado. Era el chollo para la madre con sus niños pequeños. El enorme proyecto de adiestramiento llamado *Escuela*, procediendo en fases deliberadas a lo largo del siglo XX a medida que se presentaba la oportunidad y viajando a la velocidad de la electrónica cuando acababa el siglo, tenía como propósito la creación de un orden social automático que podría ser gestionado por unas élites nacionales e internacionales inalcanzables. Era un nuevo tipo de organización

social flexible, capaz de ser impulsada en cualquier dirección en cualquier momento sin necesidad de superar intromisiones.

Al final de la Primera Guerra Mundial, el mercado laboral y mucha contratación estatal y municipal norteamericana fueron controlados de hecho por administradores de mentalidad fabiana, seleccionados por círculos de colocación de la universidad, todos alimentados por ricos contratos recogidos con la ayuda de clubes políticos. Si cualquiera de estos tuvo realmente alguna conexión con el trust de cerebros fabiano (pocos la tuvieron) era irrelevante. La atmósfera de la escolarización fue saturada con sus ideas disciplinadas de utopía.

Otra fuerza natural estaba también en el mundo laboral. Con cada década transcurrida, se acumularon allí más razones para defender las escuelas exactamente como eran, no por motivos ideológicos en absoluto, sino como un proyecto de empleos y una estación de distribución de contratos. Millones de personas tenían interés financiero en mantener las escuelas como eran. El verdadero foco filosófico y económico del asunto tenía que ser conocido sólo por un puñado de ingenieros sociales bien situados en universidades, fundaciones y asociaciones privadas. La cosa corría ahora con impulso. El alcance de la escolarización se alargó sin ningún esfuerzo especial. La inscripción en la escuela secundaria subió desde un 15 por ciento de la población en 1910, a un 40 por ciento en 1930, hasta el 90 por ciento en 1960, y hasta la cobertura general en 1970. Casi cualquier alternativa a un destino bien escolarizado fue excluida, siendo las carreras en el mundo del espectáculo una notable excepción para ser considerada por los reflexivos.

Con este avance, la reserva de empleos establecida por la escolarización institucional se convirtió en la principal fuente de trabajo de los Estados Unidos, el centro mismo de la economía en pequeñas ciudades, pueblos y aldeas. De este modo la escuela se convirtió en un importante fundamento para las élites locales, directa e indirectamente, gracias a poderes de contratación y arrendamiento. Por todos los Estados Unidos la escuela se convirtió en el núcleo de las economías locales mientras, irónicamente, al mismo tiempo las opiniones y costumbres locales fueron rigurosamente excluidas de la mesa política de la vida norteamericana. El dinero sirvió como eficaz incentivo para la autodestrucción.

Las escuelas locales y juntas escolares comenzaron a comportarse como cuerpos extraños de inteligencia implantados en las células de una criatura huésped, tumores parásitos en la vida local, controlados remotamente por el estado y oficinas federales, que disolvían la rectitud local al anular sus imperativos. Los gestores de esta escolarización «local» simulada bajaron a los pueblos desde Stanford, Chicago o los Maestros de Columbia casi con una posición y nivel de ingresos a la par con la cúpula de dirigentes locales. A medida que avanzó el siglo, hasta los más modestos pedagogos se sorprendieron al verse a sí mismos cerca del máximo de las escalas de ingresos locales.

En los años 70, las escuelas fueron sumidas precipitadamente en una campaña política para redefinir el objetivo *nacional* como objetivo *internacional*, y para redefinir formalmente la democracia como la democracia ritual permitida por las élites democráticas. El control de la escolarización estaba tan disperso por entonces que el poder apenas se podía localizar en absoluto en manos de administradores locales y juntas escolares. El mundo diseñado por Platón y Thomas Hobbes se había hecho realidad. Si no se puede localizar el poder no se puede interferir con él. El control local pasaba al reino de la ficción a medida que la instrucción preparada a distancia entraba en la escolarización desde el estado y agencias federales. La realidad oculta era que ni siquiera había sido preparada allí, sino en universidades, fundaciones, grandes empresas y también --un nuevo hecho digno de mención-- en las oficinas de varias agencias de las Naciones Unidas.

13 La gran transformación

Uno de los mejores estudios académicos sobre los orígenes de nuestra época y sus antecedentes económicos es *The Great Transformation [La gran transformación]*, de Karl Polanyi. Publicado en 1944, se ha continuado imprimiendo desde entonces. La explosiva conclusión de Polanyi afirma resueltamente que debemos «resignarnos a la realidad del fin de nuestra libertad». ¿Cómo comprendió esto en 1944? Por extrapolación del sendero de la historia moderna que consideraba unidireccional y que nos enseña que el fin

de la libertad es «un mal necesario». Al final de su libro, Polanyi ofrece una perfecta solución de relaciones públicas para la angustia de la pérdida de la libertad. Dice que, al redefinir astutamente la palabra para significar «algo colectivo», la pérdida de libertad no dolerá tanto. Este tipo de neolenguaje terapéutico ha sido un elemento dominante en la vida nacional durante la mayor parte del siglo XX que ha infectado todas las aulas. La manipulación profesional de las actitudes mediante el control del lenguaje y de las imágenes, antes la mercancía en venta de unos pocos hombres de mal carácter, como Edward L. Bernays, es una herramienta común de los dirigentes. El deseo de Polanyi de que seamos engañados (en nuestro mejor interés) se ha convertido en el pan cotidiano de todo el mundo.

La falta de respeto de Walter Lippmann por la gente común se convirtió en política oficial del gobierno durante los años de Franklin Delano Roosevelt y ha permanecido siempre así desde entonces. Un modo de hacer un seguimiento de la transformación es a través del poder tributario, que debería ser visto como un modo de disminuir la elección individual en favor de la elección burocrática. Antes de 1947, menos de la vigésima parte de unos ingresos medios iba a los impuestos. En 2004 la fracción es muy, muy superior. Alguna dinámica poderosa trabaja ahora para cuidar de nosotros como si fuéramos niños permanentes. Piense en la escolarización institucional obligatoria como la cirugía donde nuestros implantes de dependencia se instalan por primera vez.

La base política de las escuelas que tenemos y de la política de escolarización contra la que luchamos fue establecida justo antes de que los hermanos Wright volaran en Kitty Hawk. Donde estamos hoy es en una especie de fase intermareal en la que los últimos vestigios de la tradición histórica norteamericana están siendo dejados de lado para dar paso a una economía y a una sociedad globales planeadas a fondo, una economía aparentemente pensada para ser gestionada científicamente por una clase profesional de técnicos en la parte inferior, un proletariado profesional de hombres y mujeres desarraigados y bien pagados en el medio, y un pequeño grupo, no más del 1 por ciento, de gerentes entendidos en la parte superior.

14 Propaganda

Para llegar a donde hemos llegado, la imaginación pública tuvo que ser confeccionada desde centros de mando, ¿pero cómo se consiguió esto? En 1914, Andrew Carnegie, líder espiritual de la banda original de soñadores intransigentes, consiguió influencia sobre el Consejo Federal de Iglesias mediante la concesión de fuertes subsidios a sus operaciones. Y en 1918 Carnegie subvencionó un encuentro en Londres de la Asociación Histórica Americana donde se acordó reescribir la historia norteamericana en interés de la eficiencia social. No todos los líderes eran de una mentalidad única, por supuesto. La historia no es tan sencilla. Beatrice Webb, por ejemplo, rehusó aceptar ayuda financiera de Carnegie en su visita, llamándolo «reptil» a sus espaldas; la aristocrática señora Webb vio las intenciones de Carnegie, justo en el libro de contabilidad de su alma de comerciante. Pero muchos eran de mentalidad única y no supuso ninguna diferencia práctica.

El 4 de julio de 1919, el *Times* de Londres sacó adelante un largo relato en que informaba favorablemente sobre la hidra propagandística que crecía en los Estados Unidos, sin identificar la mano de Carnegie en su formación. De acuerdo con el periódico, los hombres «formados en las artes de crear buena voluntad pública y de influir en la opinión pública» estaban propagando una agenda que apuntaba en primer lugar a la movilización de la opinión pública mundial y después a controlarla. El fin de todo este esfuerzo ya estaba determinado, dijo el *Times*: el gobierno mundial. Mientras el periódico iba poniendo por escrito los pormenores en 1919, la propaganda era la fuerza que alejaba a las sociedades de su pasado:

La propaganda eficientemente organizada debería movilizar a la prensa, a la Iglesia, a la escena y al cine, hacer que presten servicio activo los sistemas educativos al completo de ambos países [...] los hogares, las universidades, las escuelas públicas y secundarias [...], y las escuelas primarias [...] las historias [...] se deberían revisar. Se deberían añadir nuevos libros, sobre todo en las escuelas primarias.

El mismo número del *Times* de Londres traía un artículo firmado por Owen Wister, famoso autor de la exitosa novela *El virginiano*. Wister estaba entonces en la nómina de Carnegie. No se anduvo con rodeos al

informar a los lectores británicos de clase alta: «Se ha iniciado un movimiento para corregir los libros escolares de los Estados Unidos, y va a continuar».

En marzo de 1925, el *Saturday Evening Post* presentó un artículo de un destacado empleado de Carnegie, que afirmaba que para hacer posible el mundo que Carnegie imaginaba, «la mano de obra norteamericana tendría que ser reducida a la condición de la mano de obra europea». Diez años después, en diciembre de 1935, el *New York American* publicó un largo artículo sobre lo que denominaba «una conferencia secreta de las fundaciones de Carnegie» en el Westchester Country Club de Harrison, Nueva York. Cada una de las veintinueve organizaciones asistentes acordaron autorizar una campaña radiofónica de alcance nacional dirigida y coordinada desde detrás de los escenarios, una campaña para comprometer a los Estados Unidos en una política de internacionalismo. El grupo acordó también en presentar una «oposición vigorosa» contra los que se oponían a la entrada de este país en la Liga de Naciones. Sólo faltaban seis años para Pearl Harbor, un escaparate internacional de globalización sin igual.

Poco después de esta conferencia, prácticamente cada escuela de los Estados Unidos fue dotada de mapas del mundo en color de gran tamaño y de literatura de la Liga de Naciones que ensalzaba las virtudes de la globalización. Así es como se hizo. Así es como se hace todavía. La escolarización universal es un medio permeable. No hace falta que exista conspiración entre su personal interno para conseguir resultados sorprendentemente uniformes. Multiplique esa victoria táctica miles de veces y llegará a donde estamos. Hoy llamamos a la continuación de esta particular tendencia de igualación «multiculturalismo», incluso si cada cultura particular que toca es degradada por el barniz superficial del universalismo que oculta la política del asunto.

15 El sobrino de Freud

A principios del siglo XX, el lenguaje oficial, incluyendo el lenguaje oficial de la escuela, se convirtió en un ejercicio deliberado y sistemático de ilusión. Los gobiernos siempre han mentido, por supuesto, pero al comienzo del siglo XX una suma de intuiciones psicológicas acumuladas de épocas pasadas sobre magia, teología, filosofía, artes, guerra, rumores y locura, se recopilaron, codificaron y las conclusiones se vendieron a los dirigentes de los Estados políticos, empresas multinacionales y otros intereses poderosos, fundidos en una tecnología de deshonestidad profesionalizada. Los secretos del comportamiento de grupo y del supuesto cableado instrumental de la naturaleza humana se hicieron disponibles para cualquiera por el precio de admisión. La nueva filosofía oficial pragmática se convirtió en una especie de *antimoralidad*, superior a cualquier código ético creado a partir de la costumbre y la filosofía.

Cuatrocientos años después de que Nicolás Maquiavelo escribiera su tratado sobre el engaño científico, Edward L. Bernays comenzó a practicar el arte del engaño público, mercadeando intensamente con la celebridad de su tío Sigmund Freud. Una década después, el desparpajo publicitario de Ivy Lee había rescatado a los Rockefeller de su ignominia de la masacre de Ludlow. Las relaciones públicas como ciencia política habían hecho una buena salida por la pista rápida.

Bernays era sólo un mago solitario de las palabras por entonces, naturalmente, pero estaba en una posición ideal que capitalizar rápidamente con su talento retórico y así poner su sello en el futuro de la nueva ciencia. En 1928, Bernays publicó en rápida sucesión dos libros que plantaron su bandera en el terreno de ensueño del «inconsciente». El primero, *Crystallizing Public Opinion*, y el segundo, *Propaganda*. Se dice que Adolf Hitler mostraba ambos en una mesa de su oficina bajo un retrato de tamaño póster de Henry Ford. El Nuevo Mundo estaba abriendo un camino a un mundo aún más nuevo de lo que este imaginaba. Ambos libros de Bernays sostenían que *se podía usar con éxito el lenguaje para crear nuevas realidades*. Afirmaba que la ciencia psicológica estaba tan avanzada que podía sustituir a la realidad natural con realidad sintética, como la sociedad urbana había reemplazado con éxito nuestra conexión natural con pájaros, árboles y flores con una conexión sustituta con carteleros, coches y luces brillantes.

Crystallizing Public Opinion y *Propaganda* tenían mucho que decir a las clases administrativas de nuevo cuño que florecían por todas las escuelas y universidades norteamericanas. En *Propaganda*, Bernays redefinió la sociedad democrática, en interés de la economía de la producción de masas. He seleccionado

tres extractos cortos del clásico de Bernays, que le proporcionó abundante trabajo corporativo en las siete décadas de su vida que le quedaban --murió en 1995 a la edad de 105 años -- tras su publicación.

La primera afirmación de *Propaganda* era que la gente corriente tenía que ser controlada inflexiblemente y *gobernada desde detrás del escenario*. Estas son exactamente las palabras de Bernays:

La necesidad de un gobierno invisible ha quedado cada vez más demostrada, se han inventado y desarrollado los medios técnicos por los cuales se puede controlar la opinión pública.

El siguiente punto importante es que la contaminación crítica del lenguaje necesaria para hacer funcionar esto ya se utilizaba:

Somos gobernados, nuestras mentes son moldeadas, nuestros gustos formados, nuestras ideas sugeridas en gran parte por hombres de los que nunca hemos oído hablar. Estamos dominados por un número relativamente pequeño de personas que entienden los procesos mentales y pautas sociales de las masas. Son ellos los que tiran los hilos que controlan al público.

Finalmente, Bernays intenta proporcionar una justificación «moral» para el procedimiento cuando sugiere:

La manipulación consciente de los hábitos y opiniones organizados de las masas es un elemento importante en la sociedad democrática. Quienes manipulan este mecanismo invisible constituyen un gobierno invisible que es el verdadero poder gobernante en este país.

Esta actitud de manipulación como un componente importante del «*management* democrático» entró por la puerta grande en el aula de la escuela-factoría, en una época en que la psicología estaba sustituyendo a los estudios académicos como herramienta de elección en las instituciones de formación de profesores de Norteamérica inspiradas en Alemania. Bertrand Russell había sido tanto testigo como actor en el nuevo clima de engaños públicos que caracterizó la época posterior a la Primera Guerra Mundial. Cuando su primera fase estuvo completa, escribió en *The Impact of Science on Society* (1952) que los temas más importantes para el futuro serían la «psicología de masas» y la «propaganda», estudios que serían «restringidos rígidamente a las clases gobernantes. *No se permitirá que el populacho sepa cómo fueron generadas sus convicciones*». (cursiva añadida)

16 Magia en funcionamiento

De una forma u otra la magia siempre había interesado a las autoridades profesionales de la escuela como medio para controlar a los alumnos. Horace Mann, como sabe, dedicó todo su Sexto Informe a un panegírico de alabanza a la frenología, la «ciencia» de leer los bultos de la cabeza, y cada hombre de escuela destacado, desde Mann a G. Stanley Hall y John Dewey, fue un serio frenólogo, mucho tiempo después de que la moda hubiera desaparecido de las recepciones y salones de clase alta. Creo que eso debería decirle algo importante acerca de las ansias íntimas de estos hombres. *La busca de la certeza* en una tierra nueva confusa y sin normas era como la religión de nuestros fundadores de la escuela, tanto como buscar signos de reprobación en la familia de uno lo había sido para los puritanos. Pero los hombres de escuela modernos necesitaban un molde científico sobre su religiosidad, al haber cambiado los tiempos.

Los primeros psicólogos educativos dieron forma científica a la práctica de la manipulación con una expresión común de la pedagogía moderna: *motivación*. En un libro tras otro se aconsejaba a los pedagogos cómo «motivar» las tareas con consejos técnicos basados en la premisa subyacente de que los jóvenes no querían aprender y tenían que ser engañados para que lo hicieran, una premisa que vista la experiencia común era absurda. A medida que la importancia de los argumentos de Bernays se difundió por el alto mando del gobierno y de la industria, también la manipulación pasó a ser indispensable en la enseñanza en el aula, el criterio por el que la calidad del maestro se medía.

Pero los *métodos* de Bernays o de los psicólogos educativos como Dewey, Münsterberg, Judd, Hall, Cattell, Terman, Thorndike, Goddard y Watson, que transformaron tan radicalmente la forma de la escolarización

del siglo XX, tratan de estrategias de adoctrinamiento: construcción y uso de herramientas psicológicas para crear niños conformistas. Si la naturaleza no había cooperado *mediante la producción* real de niños vacíos, entonces la escolarización tendría que hacer el trabajo. Y sin embargo, para qué gran *propósito* tenían que ser vaciados los niños, era algo que no muchos sabían. Para aquellos sin formación religiosa o ignorantes de las ciencias evolutivas, sólo tenía un sentido de lo más sombrío.

17 La cultura de la gran empresa

Entre 1890 y 1930, la cultura de la gran empresa se hizo con el mando de la cultura de la educación pública, estableciendo el control científico y el estilo corporativo como imperativo predominante. Aunque los vínculos entre las élites de empresa y educación eran complejos, los fines y valores de la empresa establecían las normas con las que ambos jugaban. Y mientras las escuelas demostraron estar poco dispuestas a osar influir en los negocios, lo recíproco estaba lejos de ser verdad.

Los empresarios dominaron el movimiento político en las escuelas para abolir el sistema de control local mediante recompensas casi universales a finales del siglo XIX. Junto con los profesionales, los hombres de negocios fueron miembros en cantidades desproporcionadas en las nuevas juntas escolares racionalizadas. Los hombres de negocios y sus mujeres fueron la fuerza política que estuvo detrás de los jardines de infancia frobelianos, que alejaban a los niños pequeños de la influencia familiar, y apoyaron la formación profesional, que no dejaba sueños románticos para los niños ordinarios.

La Asociación Nacional de Fabricantes, la Fundación Nacional Cívica, el Consejo de Publicidad, la Mesa Redonda de los Negocios y otras asociaciones privadas relevantes de las empresas hicieron pública la necesidad de un cambio en la escuela, dijeron al público cómo tenían que actuar los niños, con qué tendrían que cumplir, qué comportamientos serían recompensados. Un año escolar constantemente alargado condujo a una jerarquía profesional extendida, a la especialización y a una sociedad orientada a certificaciones. A la gente de la escuela se le asignó el papel de crear un mundo libre de conflicto, al enseñar indirectamente que la apropiación de los empleos por las corporaciones y profesiones (después por el gobierno) era correcta, adecuada y «científica».

El historiador y filósofo irlandés W. E. H. Lecky, en su historia del racionalismo europeo (*Rationalism in Europe*), predijo que las tentaciones planteadas por una agregación obligatoria de niños se mostrarían al final demasiado fuertes para ser resistidas, poderosos intereses manipularían inevitablemente la escolarización para servir a sus propios planes:

Las opiniones de noventa y nueve personas de cada cien se forman principalmente por la educación, y un gobierno puede decidir en manos de quién tiene que ponerse la educación nacional, qué temas tiene que incluir y qué principios debe transmitir.

«Si todos los caminos al honor y a la riqueza» están monopolizados, dijo Lecky, el poderoso motivo del interés personal será suficiente para poner a la mayoría de los alumnos bajo control:

El simple hecho de anexar ciertos castigos a la profesión de opiniones concretas, aunque indudablemente creará muchos hipócritas, también creará muchos conversos.

Rationalism in Europe (1883)

Una vez un sistema de recompensa y castigo se establece y difunde mediante frecuentes ejemplos públicos de su poder en acción, la naturaleza del debate está casi determinada de antemano, aunque los sometidos a tal régimen pueden ser «completamente inconscientes de la fuente de sus opiniones». Una vez la doctrina de la «salvación exclusiva» para los que cooperen (y la condenación para los críticos) se establece claramente, los amos nunca serán cuestionados seriamente, pensaba Lecky.

En 1899 William H. Baldwin, presidente del Ferrocarril de Long Island, descendiente del hombre del cual tomó su nombre la locomotora Baldwin, demostró lo bien que la lección de la escuela se había aprendido y lo contundente que podía ser su aplicación. Baldwin era miembro de la Junta de Educación del Sur de

Peabody, Rockefeller y Carnegie, autodesignada para llevar los beneficios de la escolarización del Norte al Sur devastado por la guerra. Aunque al principio de su carrera los negros liberados fueron tratados con el mismo tipo de escolarización rigurosa y orientada clásicamente que hoy llamaríamos «liberal» --queriendo decir con ello una educación diseñada para liberar el entendimiento del prejuicio y de la ignorancia-- a medida que pasó el tiempo comenzó a parecer contrario a la política tratar a los negros como iguales. Alienaba a elementos importantes de la comunidad blanca sureña que era pescado más importante para que cayera en la red de la escuela del Norte. Así se tomó la decisión de abandonar la igualdad como objetivo y hacer del valor del trabajo el determinante más importante de la forma en que cada grupo sería escolarizado.

Quizás no hay una exposición más cruda de los usos políticos de la escolarización en los anales de la historia que el mensaje oficial de Baldwin acerca de *El problema actual de la educación de los negros (The Present Problem of Negro Education)*, pronunciado en la Conferencia de Capon Springs sobre Educación en el Sur (1899):

Sepan que es un delito para cualquier maestro, blanco o negro, educar al negro para posiciones que no están abiertas a él.


Importantes progresistas como Edgar Gardner Murphy (cuyos descendientes aún están activos en la escolarización norteamericana) y otros destacados humanistas progresistas se apresuraron a mostrar su acuerdo con Baldwin. En el análisis de David Tyack, estos hombres intentaron desarrollar una tecnología aplicada de toma de decisiones escolares semejante a las tecnologías de producción y *management* que entonces transformaban la economía corporativa burocratizada. Esta tecnología reflejaba presuposiciones evolucionistas, con sus valores enraizados en supuestas leyes evolutivas. Los ideales podían ser ordenados jerárquicamente y fijados en una escala de razas, clases, sexos y etapas históricas fundamentados supuestamente en la misma naturaleza.

Según James Russell, decano del Colegio de Maestros durante treinta años, el propósito era equipar a maestros y administradores para el «servicio misional». Lo que buscamos descubrir al construir esta nueva institución, dijo Russell, es «*el significado moderno de las viejas doctrinas del pecado original y de la salvación por la gracia: dar a luz obras apropiadas para el arrepentimiento*». (cursiva añadida)

El Colegio de Maestros, Stanford, Chicago, Johns Hopkins, Wisconsin, Michigan, Yale, etc., fueron los West Point del Trust Educativo, y hombres como Ellwood P. Cubberley sus generales. Cubberley, también escritor y editor de la serie de educación de Houghton Mifflin, el mayor y más exitoso conjunto de libros profesionales publicados por la gente de la escuela en la primera mitad del siglo XX, legitimó con su influencia las nuevas reformas de la orientación profesional, institutos *junior* de enseñanza secundaria, programas de higiene y más. La serie de libros le dio gran poder para dar forma a la nueva ciencia de la educación, e hizo su fortuna. Sus efectos fueron inmensos en el *management* de la escuela.

Cubberley escribió: «Un niño brillante puede fácilmente valer más para la vida nacional que miles de baja mentalidad». Enseñó a influyentes hombres de escuela que la dotación genética explicaba el éxito y el fracaso en el orden social y enseñó también a miles de políticos la misma lección. Cubberley fue uno de una pequeña banda de líderes que inventó la administración profesional de la escuela como una ocupación, y la administración profesional de la escuela creó el sistema de seguimiento para que diferentes grados de material evolutivo en bruto pudieran ser procesados de formas diferentes, una de muchas innovaciones que la eficiencia de la ciencia y de la empresa parecía exigir. Al hacer eso, se creó un fuerte sistema de clases que casi poseía la fuerza de un sistema de castas, con importantes implicaciones políticas para cada niño norteamericano.

18 Cuatro clases de aula

Jean Anyon, una profesora en la Universidad de Rutgers, examinó recientemente  cuatro tipos importantes de preparación disimulada de carrera que se daban simultáneamente en el mundo escolar, que iban todos juntos bajo la etiqueta de «educación pública». Todos utilizan maestros certificados por el estado, todos comparten más o menos presupuestos comunes, todos llevan a resultados intensamente políticos.

En el primer tipo de aula, los alumnos son preparados para el futuro empleo asalariado que es mecánico y rutinario. Por supuesto que no se dice esto ni a los alumnos ni a los padres, y casi seguro que los maestros no son ellos mismos conscientes de esto. El régimen de instrucción es el siguiente: todo el trabajo se hace de forma secuencial comenzando por tareas simples, trabajando *muy* lento y progresando gradualmente a tareas más difíciles (pero nunca trabajo muy difícil). Hay poca toma de decisiones o elección por parte de los alumnos, se practica mucho comportamiento rutinario. Los maestros apenas nunca explican *por qué* se asigna cualquier trabajo particular o cómo una parte del trabajo se relaciona con otras tareas. Cuando se dan explicaciones son superficiales y tópicas: «Necesitarás esto después en la vida». Los maestros pasan la mayor parte de su jornada en la escuela controlando el tiempo y el espacio de los niños, y dando órdenes.

En el segundo tipo de aula, los alumnos son preparados para trabajo burocrático de bajo nivel, trabajo con pocos elementos creativos en él, trabajo que no merece valoraciones críticas de la dirección. Se siguen las direcciones igual que en el primer tipo de aula, pero esas direcciones a menudo exigen algún pensamiento deductivo, ofrecen algo de selección y dejan un poco de espacio a la toma de decisiones del alumno.

En el tercer tipo de aula se encuentran alumnos que se forman para el trabajo que requiere que sean productores de iniciativa artística, intelectual, científica y otros tipos de empresa productiva. A menudo los niños trabajan creativa e independientemente allí. Mediante esta experiencia, los niños aprenden cómo interpretar y evaluar la realidad, cómo llegar a ser sus propios mejores críticos y defensores. Son formados para estar solos consigo mismos sin necesidad de intervención y aprobación constante de la autoridad. El maestro controla esta clase mediante continua negociación. Anyon concluye: «En su escolarización estos niños están adquiriendo un capital simbólico, se les da una oportunidad de desarrollar habilidades de expresión lingüística, artística y científica y elaboración creativa de ideas en forma concreta».

El cuarto tipo de aula de escuela pública forma alumnos para la propiedad, liderazgo y control. Todos los temas sociales interesantes se discuten, se insta a los alumnos a mirar un tema desde todos los lados. Un líder, después de todo, tiene que entender cualquier sombra posible de la naturaleza humana para poder movilizar, organizar o derrotar eficazmente a cualquier posible oponente. En este tipo de aula no se utilizan timbres para comenzar y acabar las clases. Esta aula ofrece algo que ninguna de las otras ofrece: «conocimiento y práctica de manipulación de las herramientas de análisis de sistemas legitimadas socialmente».

Me parece curioso cómo la escuela pública de «élite» número cuatro de Anyon no cumple ni de lejos los objetivos de los internados privados de élite, casi como si lo que las mejores escuelas del gobierno estuvieran *dispuestas* a ofrecer fuera sólo una *débil* aproximación del estilo de liderazgo de St. Paul's o de Groton. Lo que me fascina más es la cualidad insensible de este déficit porque las expectativas de Groton no cuestan prácticamente nada de cumplir en un terreno de juego diferente --digamos un escenario de *homeschool* o incluso en el aula de John Gatto-- mientras que la comunidad terapéutica de la escolarización pública psicologizada es sumamente cara de mantener. Prácticamente todo el mundo podría ser educado al estilo de Groton por menos dinero de lo que cuesta la escuela pública media.

19 La Corporación de Gestión Planetaria

¿Quién gobierna? ¿En qué medida se puede ejercer el mando arbitrariamente? Estas son cuestiones políticas de la escolarización obligatoria. En una sociedad libre la controversia es la amiga de la libertad. El conflicto extendido indefinidamente es nuestra garantía personal de que siempre habrá una salida a estar asfixiado por la voluntad de otro.

En una sociedad libre, la situación de poder siempre tiene que mantenerse fluida, incluso si se paga un alto precio en ineficiencia, inestabilidad y frustración por parte del grupo o coalición gobernante a cambio de esa fluidez. Mientras la libertad sea querida por encima de la eficiencia, ese precio se pagará. *Sólo hay que dar un pequeño paso para deducir el crimen político de la escolarización obligatoria masiva: amputa la discusión y la sustituye por consenso manipulado.* Una vez se construye ese aparato de pacificación, su impulso interior a la autoconservación y al crecimiento organizará su línea y plantilla de personal alrededor

de una resuelta lógica de ortodoxia. Pero esa ortodoxia estará siempre comprometida al servicio de la economía, no de los intereses de su clientela nominal.

El *New York Times* del 18 de enero de 2001 tenía esto que decir en la página A22 sobre la política económica de la escolarización: «La ayuda de educación se distribuye mediante al menos 55 fórmulas diferentes tan técnicas que sólo un grupo selecto puede pretender comprenderlas». ¿Qué puede explicar esto? ¿Accidente? ¿Estupidez? No, nada de eso: «Las fórmulas de la escuela son incomprensibles para disimular cómo funciona realmente el sistema», una explicación atribuida por el *Times* a un político «influyente», aparte de eso no identificado.

A medida que la escolarización invade cada vez más la vida familiar y personal, monopolizando el desarrollo de la mente y del carácter, los niños se convierten en recursos humanos a disposición de cualquier forma de gobierno que sea dominante en el momento. Eso confiere una ventaja enorme a la clase dirigente del momento, permitiéndole reproducirse con éxito, excluyendo la fuerza de sus competidores. La escolarización se convierte en lo que viene a ser la forma definitiva de subvención para el bienestar corporativo y de la jerarquía, un destructor del libre mercado.

Sin la oposición hecha posible por la educación (más que por la escolarización) de los niños, una Corporación de Gestión Planetaria es nuestro destino seguro, que de forma igualmente segura será seguida algún tiempo después de su nacimiento por una disolución en el caos, el destino de todos los imperios. Nuestras tragedias de la escuela son un aviso anticipado de algo inherente a las leyes de la termodinámica humana. El caos sube constantemente en los sistemas cerrados e incommunicados del exterior, la superorganización se precipita en desorganización. Donde la conciencia en desarrollo de los niños pide jazz a gritos, lo que consigue en su lugar son ejercicios de escalas.

Capítulo 18 Escapando de la trampa

Tenemos que hacer una elección de una vez por todas: entre el imperio y la salvación espiritual y física de nuestro pueblo. Ningún camino se abrirá jamás para el pueblo a menos que el gobierno abandone el control sobre nosotros o cualquier aspecto de nuestras vidas. Ha conducido al país a un abismo y no sabe el camino para salir.

ALEXANDER SOLZHENITSYN, citado por *Pravda* (1986)

¡Al diablo con el queso, salgamos de esta trampa!
UN RATÓN

1 Silicon Valley

PARA reformar nuestro tratamiento de la juventud, debemos obligar a cambiar el centro de gravedad de la escuela. En este capítulo intentaré mostrar qué quiero decir, pero mi método será en gran parte indirecto. Formar el inicio de una solución a partir de estos materiales requerirá su compromiso activo en una asociación imaginativa conmigo, una asociación que comenzará en Silicon Valley.

Fui a Silicon Valley a mediados de 1999 para pronunciar un discurso ante unos ejecutivos de Cypress Semiconductor sobre el tema general de la reforma de la escuela. Los cincuenta o sesenta que aparecieron en mi charla salidos directamente del trabajo estaban vestidos tan informalmente que podían haber sido confundidos fácilmente con repartidores de pizzas o taxistas. El presidente ejecutivo de la corporación, su fundador T. J. Rogers, apareció de forma similar. No lo reconocí como el mismo hombre famoso representado en una gran foto mural puesta en la pared de fuera hasta que me presentó a la audiencia y la audiencia a mí.

Para hacerme saber quiénes eran mis oyentes, Rogers dijo que cada uno allí era un millonario, ninguno necesitaba trabajar para él porque todos eran autosuficientes y podían encontrar trabajo en cualquier parte del lugar simplemente caminando hasta otra compañía. Trabajaban para Cypress porque querían, igual que él mismo y, como él, trabajaban normalmente duro desde muy temprano por la mañana hasta mucho más tarde de las cinco. Porque querían.

La tesis de mi charla era que la historia de la escolarización obligatoria en Norteamérica, como en cualquier otro sitio, es la historia de las necesidades de la empresa. La escuela no se puede explicar satisfactoriamente estudiando las carreras de ideólogos como Horace Mann o cualquier otro. En realidad, el problema de la educación norteamericana desde una perspectiva personal o familiar no es un problema en absoluto desde la posición de ventaja de la gran empresa, las grandes finanzas y el gran gobierno. Lo que es un problema para mí es para ellos una solución. Hay un incentivo insuficiente para cambiar mucho las cosas, si no las cosas cambiarían. Aprendí eso de Adam Smith. Smith resulta tener una sensibilidad muy diferente de la que el sacerdocio de los apologistas empresariales cree que es.

Mírelo de este modo: en nuestro sistema actual, esas inmensidades abstractas están cargadas con la responsabilidad constante de encontrar sitio para centenares de millones de personas, y el reto aún más desalentador de crear demanda para productos y servicios que, vistos históricamente, pocos de nosotros quieren o necesitan. A causa de esta anomalía, surge una disciplina procústea en la que toda la población debe ser continuamente estirada o cortada para encajar en la conveniencia momentánea de la economía. Esto es un libre mercado sólo en la fantasía. Parece libre porque incesantes esfuerzos entre bambalinas mantienen la ilusión, pero su realidad es muy diferente. Prodigios de intuición psicológica y política reunidos penosamente a lo largo de los siglos son destilados en principios, enseñados en las universidades de élite y consagrados al servicio de esta colosal proeza de las apariencias.

Déjeme ilustrar. A la gente le gusta trabajar, pero tiene que ser convencida de que el trabajo es una especie de maldición, de que debe colocar el máximo de ocio y aparatos que ahorren trabajo en su vida, creencia de la cual dependen muchas grandes empresas. A la gente le gusta inventar soluciones, ser ingeniosa, hacer cosas con lo que tiene, pero la inventiva y frugalidad son comportamientos criminales para una economía de producción en masa, esos ejemplos amenazan infectar a los demás con la misma sedición fatal. Similarmente, a la gente le gusta crearse lazos con posesiones favoritas, incluso a hacerse vieja y morir con ellas, pero tal complacencia es locura peligrosa en una máquina económica cuyas costosas herramientas se renuevan continuamente mediante enormes préstamos. A la gente le gusta quedarse donde está, pero tiene que ser convencida de que lleva una existencia miserable y baldía si no viaja. A la gente le gusta caminar, pero el mundo construido está ahora dispuesto para que tenga que conducir. Los peores de todos son los que anhelan formas de vida productivas e independientes, como tienen los *amish* y casi todos norteamericanos libres tuvieron una vez. Si esa visión se extiende, se hunde una economía de consumidores. Por todas estas y otras razones, la forma de escolarización que tenemos es en gran parte una especie de formación como consumidores y empleados. Esto no es cierto sólo por casualidad. El sentido común debería decirle que es necesariamente así si la economía tiene que sobrevivir de alguna forma reconocible.

Cualquier institución principal de nuestra cultura es un socio de la particular forma de corporativismo que ha comenzado a dominar Norteamérica al final de la Segunda Guerra Mundial. Llámese corporativismo paternal. Sabias élites pueden ser adiestradas para cuidar del resto de nosotros, que seremos mantenidos como niños. A diferencia de los guardianes de Platón, a los que por otra parte se parece, esta élite de méritos no es mantenida en la pobreza, sino que se le garantiza prosperidad y prestigio a cambio de su vigilancia. Un rasgo esencial de este tipo de control central es que a la población se la mantiene desconcertada, dependiente de especialistas e infantil.

La institución escolar es claramente un socio clave en este acuerdo: suprime el impulso productivo en favor del consumo. Redefine el *trabajo* como un empleo que alguien finalmente te da si te comportas. Habitúa a una gran clientela a la pereza, envidia y aburrimiento, y acostumbra a los individuos a pensar en sí mismos como miembros de una clase con varias características distintivas. Más que cualquier otra cosa, la escuela trata de la conciencia de clase. Además, hace que el trabajo intelectual y el pensamiento creativo aparezcan

como tareas desagradables o difíciles para la mayoría de nosotros. Nada de esto se hace para oprimir, sino porque la economía se disolvería en otra cosa diferente si esas actitudes no se inculcaran en la niñez.

Hemos evolucionado hacia una economía de mando de arquitectura sutil y de equilibrio delicado y hacia una sociedad basada en clases sobre la que se prodigan enormes esfuerzos para hacerla parecer una cosa diferente. La ilusión se ha ido gastando durante años. Esa es la razón principal por la que tanta gente no se molesta en votar. En un pacto así, la calidad de la escolarización es claramente secundaria: otros valores son más elevados. Muchos niños calan el fraude en la escuela primaria, pero les falta el lenguaje y la educación para ponerse de acuerdo con sus sentimientos. En este sistema, con el tiempo se deja entrar lentamente a una parte de los chicos en una parte de esta realidad de *management* porque están destinados a convertirse finalmente ellos mismos en guardianes o ayudantes de guardianes.

La escuela es un lugar donde se enseña una visión social exhaustiva. Sin una visión alternativa que ofrecer, la expresión *reforma de la escuela* sólo es un término equivocado que describe cambios triviales. Cualquier gran alteración de la escolarización obligatoria que pudiera poner en riesgo la continuidad de los trabajadores y clientes de los que depende la economía corporativa es impensable sin algún cambio radical en la percepción popular que la precediese. Las asociaciones empresa-escuela y la legislación sobre escuela para el trabajo no son avances positivos, sino que representan el fin de cualquier pretensión de que los niños ordinarios deberían ser educados. Eso, en todo caso, era el tema principal de mi charla en Cypress.

2 Desregularizando las oportunidades

Cuando acabé, el señor Rodgers me reprendió brevemente por haber parecido incluir en la crítica al grupo de alta tecnología de Cypress. Después supe que había desafiado a Washington a parar las subvenciones del gobierno al Valle basándose en que tal manipulación destruía el mismo principio que le proporcionaba energía: competencia abierta y asunción de riesgos. Mientras pensaba sobre su crítica camino a casa, acepté la justicia de su queja contra mí y, como penitencia, pensé acerca del significado de lo que había dicho.

Hace un siglo la producción en masa comenzó a sofocar el individualismo que era el auténtico sueño americano. La gran empresa, el gran gobierno y la gran clase trabajadora no podían tratar con individuos, sino con gente al por mayor. Ahora los ordenadores parecen estar desplazando de nuevo el poder desde entidades colectivas, como las empresas, hacia las personas. El culto al esfuerzo individual se encuentra por todo Silicon Valley, resistiendo en marcado contraste con las prácticas de dirección basadas en altas puntuaciones del SAT, títulos en universidades de élite y ayudas de destacados patrocinadores.

El Valle juzga a la gente por sus contribuciones tangibles antes que por el sexo, antigüedad, lazos con la vieja escuela, pertenencia a un club o familia. Más o menos la mitad de los millonarios de mi audiencia en Cypress habían nacido en el extranjero, no eran ricos en absoluto pocos años antes. Muchas nuevas empresas de Internet tienen al frente gente que va por la mitad de la veintena que jamás lleva un traje, excepto en fiestas de disfraces. Hay allí seis mil firmas de alta tecnología en un entorno empresarial continuo, el mejor ejemplo del mundo del capitalismo competitivo de Adam Smith. Las compañías con generalmente pequeñas, personales y ágiles. Los hombres de la organización tradicional no se ven por ninguna parte. Son un lujo que nadie puede permitirse y seguir siendo competitivo. La mortalidad de compañías es alta, pero también lo es el ritmo de nacimiento de nuevas firmas. Cuando las compañías que fracasan mueren, su gente y recursos se reciclan en algún otro sitio.

La gente de la tecnología de la información busca crear una economía próxima al modelo de capitalismo que estaba en la mente de Adam Smith, un modelo que asume que el mundo no está compuesto de masas infantiles e incompetentes, sino de individuos en los que se puede confiar para que busquen sus propios intereses competentemente, si se les da primero acceso a información correcta y luego son dejados relativamente libres de interferencia para hacer algo con ella. Internet presenta el argumento de Smith de modo espectacular. La informatización está impulsando el debate político en una dirección libertaria, vinculando mercados a las necesarias libertades personales que necesitan los mercados para funcionar, amenazando con el desastre a los países que no logran seguir esta dirección de gobierno eficiente. Al menos eso era cierto antes del gran naufragio de las tecnológicas del 2001-2002.

Sólo puede ser un problema de tiempo que Norteamérica se suba a lomos de la era de los ordenadores hacia una nueva forma de escolarización educativa que una vez pidió Adam Smith. Eso y una reincorporación general de los niños al resto del cuerpo social del que fueron extirpados hace más de un siglo curará el problema de la escolarización moderna. No podemos permitirnos derrochar los recursos que representan las vidas jóvenes por mucho más tiempo. Nadie es *tan* rico. Tampoco nadie es tan listo como para organizar esos recursos y usarlos del modo más eficiente. Los individuos tienen que hacer eso por sí mismos.

El 30 de octubre de 1999, *The Economist* publicó una advertencia de que la toma de decisiones estaba siendo dispersada por redes globales de individuos que caen más allá del control de los gobiernos nacionales y nada se podía hacer sobre ello. «La innovación es ahora tan rápida y furiosa que las grandes organizaciones parecen cada vez más dinosaurios mientras los individuos conectados pasan corriendo por delante de ellas». Esa crítica enmarca el problema de la escolarización moderna, que no puede educar por miedo a que el orden social explote. Sin embargo, la siliconización del mundo industrial está terminando con las jerarquías basadas en unos pocos que conocen la información desde dentro y una masa que sabe relativamente menos en los escalones inferiores, y con la propaganda y cuentos de hadas que se da a los escolares en vez de conocimiento.

El significado completo de lo que vio Adam Smith hace varios siglos es apenas bien comprendido hoy, incluso entre quienes reivindican ser sus descendientes. Vio que el potencial humano, una vez educado, estaba más allá de las posibilidades de comprensión o predicción de un sistema de análisis, o de mejora por cualquier sistema de regulaciones. Los órdenes fijos de jerarquía social y destino económico son barricadas levantadas para contener la sorprendente inventiva humana que con seguridad volvería al mundo del revés si se desatara: aseguran el privilegio al mantener a los individuos en su lugar.

Smith vio que con el tiempo la riqueza seguiría a la liberación de las restricciones sobre la inventiva humana y la imaginación. Cuanto mayor fuera el grupo invitado a participar, más espectaculares serían los resultados. A pesar de toda la ignorancia y poca fiabilidad en el mundo, percibió correctamente que de hecho se podía esperar que la abrumadora mayoría de los seres humanos actuara de una forma que con el tiempo fuera buena para todos. El único tipo de educación que necesita este sistema para ser eficiente es educación intelectual para todos, educación para extender la imaginación y reforzar las habilidades naturales para analizar, experimentar y comunicar. Educar a los jóvenes dentro del gran proyecto de socialización de algún otro, o educarlos para interpretar un papel fijo en la economía y sociedad existentes, y nada más, es como si prendes fuego a una fortuna y la quemas porque no comprendes el dinero.

Smith reconocería nuestras escuelas públicas actuales como el mismo tipo de proyecto de adoctrinamiento para las masas, aunque infinitamente más sutil, que emplearon los hindúes durante siglos, un proyecto cuya atención se dirige a la estabilidad del orden social mediante la restricción de la oportunidad. ¡Qué horroroso despilfarro!, podría exclamar.

El gran logro de la *Riqueza de las naciones* reside en su convicción y demostración de que las personas individualmente actúan mejor para todo el mundo cuando actúan mejor para sí mismas, cuando no son mandadas demasiado ni protegidas de las consecuencias de su propia insensatez. Mientras tengamos un mercado libre y una sociedad libre, Smith confía en que seamos capaces de controlar cualquier problema que aparezca. Sólo cuando conferimos autoridad y la capacidad de resolver problemas a unos pocos es cuando quedamos atrapados en una trampa de nuestra propia creación. El mundo salvaje de los inconformistas de Silicon Valley y lo relacionado con ellos es una señal de una Norteamérica dinámica por llegar, donde la responsabilidad, confianza y grandes esperanzas se den de nuevo a la juventud como se daban en época de Ben Franklin. Así es como romperemos la trampa de la escuela. Pregúntese a sí mismo dónde y cómo estos chicos de Silicon Valley aprendieron realmente lo que saben. La respuesta no se encuentra en la memorización de un examen.

3 Vendiendo desde tu camión

En el extremo noroeste de una isla muy lejos de aquí, una mujer vende platos de gambas cocidas con arroz desde un viejo camión blanco. Su camión vale 5000 dólares como mucho. Vende sólo eso, además de perros

calientes para los niños y refrescos en lata. La licencia para hacer esto vale 500 dólares al año, o 43,25 dólares al mes, poco más de un dólar al día. La señora de las gambas tiene cincuenta y nueve años. Tiene un diploma de escuela secundaria y una bonita sonrisa. Su camión aparca en una área de descanso de grava de la autopista principal en un lugar anodino. No hay nadie más alrededor, no porque la señora de las gambas tenga un emplazamiento protegido, sino porque nadie más quiere estar allí. Un cartel con letras escritas a mano anuncia: «9,95 dólares, arroz con gambas. Refrescos, 1 dólar. Perros calientes, 1,25 dólares».

El día en que hacía cola para un plato de gambas, cinco clientes estaban delante de mí. Compraron catorce platos en total y catorce refrescos. Compré dos y dos cuando me llegó el turno, y durante ese tiempo cinco nuevos clientes habían llegado detrás de mí. Estaba intrigado.

Al día siguiente Janet y yo volvimos. Aparcamos al otro lado de la carretera desde donde podíamos ver el camión sin poner nerviosa a la señora de las gambas. En dos horas, cuarenta y un platos y cuarenta y un refrescos se repartieron desde el viejo camión, y quizás diez perros calientes. Una semana después volvimos y miramos otra vez y pasó prácticamente lo mismo. Janet, titulada por el Instituto Culinario de América, estimó que 7 dólares de los 10,95 por las gambas y el refresco eran de beneficio, después de todos los costes.

Después hablamos con la señora en un momento tranquilo. El camión está allí ocho horas al día, siete días a la semana, 364 días al año (la isla tiene clima templado todo el año). Hace de media entre 100 y 150 ventas de gambas al día, pero ha llegado ha vender 300. Cuando la dueña no está, una de sus tres hijas la sustituye. Cada una sólo tiene la titulación de la escuela secundaria. Por lo que sé, la única cosa vendible que cualquiera de ellas sabe hacer es gambas cocidas con arroz, pero lo hacen muy bien. La familia gana un excedente de un cuarto de millón de dólares al año vendiendo platos de gambas desde un viejo camión. No tienen ningún interés en ampliar o franquiciar el negocio. Otra cosa que noté: todos los clientes parecían contentos; muchos eran amables y bromeaban con la señora, yo incluido. Parecía feliz de estar viva.

4 La teoría de la placa durmiente [Mudsill theory]

Un profético artículo titulado *The Laboring Classes* apareció en *The Boston Quarterly Review* en 1840, en el preciso momento en que el grupo de Horace Mann daba el máximo bombo a la escolarización obligatoria. Su autor, Orestes Brownson, acusó a Horace Mann de intentar establecer una iglesia estatal en Norteamérica como la que tenía Inglaterra y de imponer una visión del mundo mercantil-industrial como su evangelio. «Un sistema de educación [así constituido] puede ser también una religión establecida por la ley», dijo Brownson. Pensaba que los partidarios del negocio de Mann estaban intentando establecer una nueva división del trabajo dando a especialistas profesionales autorizados el monopolio de la enseñanza, debilitando la capacidad de la gente para educarse a sí misma, infantilizándola.

Enseñar en una democracia es algo que es propio de toda la comunidad, no de un monopolio centralizado, dijo Brownson, y los niños estaban mucho mejor educados por «las actividades generales, hábitos y tono moral de la comunidad» que por una clase privilegiada. La misión de este país, de acuerdo con Brownson, era «elear a las clases trabajadoras y hacer a cada hombre realmente libre e independiente». Fuera cual fuera la escolarización admitida por la sociedad bajo los auspicios del gobierno, debería ser dedicada a originar formas de vida independientes y familias estrechamente autosuficientes. La *libertad* y la *independencia* de Brownson son todavía los objetivos que representan un consenso de la opinión de la clase trabajadora en Norteamérica, aunque se han alejado del alcance de todos, excepto de una pequeña fracción, como la señora de las gambas. ¿Cuán cerca estaba la nación en 1840 de realizar ese sueño de igualdad antes que la escolarización obligatoria convirtiera a nuestras clases trabajadoras en «recursos humanos» o una «fuerza de trabajo» para conveniencia del orden industrial? La respuesta es muy cerca, como atestiguan pistas significativas.

Siglo y medio después de que se publicara *The Laboring Classes*, el especialista del mundo laboral Chris Clark, de Cornell, investigó y corroboró la realidad del mundo de Brownson. En su libro *Roots of Rural*

Capitalism, Clark encontró que el mercado laboral general en el Valle de Connecticut en los años 40 del siglo XIX era muy poco de fiar, según los criterios de los patrones, porque estaba modelado por los intereses de las familias. El trabajo externo apenas se podía encajar en el tiempo libre disponible que permitía la explotación agropecuaria (porque la explotación agropecuaria tenía prioridad), y el trabajo se adaptaba al carácter sencillo de la manufactura rural en un sistema que encontramos vivo todavía hoy entre los *amish*. El trabajo asalariado no dependía del capricho de un jefe. Tenía espíritu propio y era siempre un suplemento para una estrategia clara de economía familiar.

Una tradición floreciente de autoconfianza requiere una teoría optimista de la naturaleza humana para sostenerla. La Norteamérica revolucionaria tenía una creencia en la gente corriente nunca vista en ninguna parte en el pasado. Antes de que esa economía independiente pudiera ser desguazada y expoliada en busca de sus unidades de mano de obra, la gente tenía que ser conducida a creer en una valoración diferente y más pesimista de las posibilidades humanas. Abe Lincoln llamó a este desprecio por la gente ordinaria *teoría de la placa durmiente* [*mudsill theory*], una actitud según la cual la educación de los hombres y mujeres trabajadores era inútil y peligrosa. Era el mismo argumento, no por casualidad, que el Estado y la Iglesia británicos dieron e hicieron cumplir durante siglos, y también los principados alemanes y su Iglesia oficial.

Lincoln dijo en un discurso a la Sociedad de Agricultura de Wisconsin en septiembre de 1859 que la planificación gubernamental debería tener a los modos de vida independientes como objetivo. Creía a todo el mundo capaz de conseguir tal objetivo, como es conseguido hoy por los hogares *amish*. Lincoln caracterizaba la teoría de la placa durmiente como una distorsión de la naturaleza humana, cínica e interesada en su punto de vista central según el cual:

Nadie trabaja, a menos que algún otro, que posee capital, mediante el uso de ese capital, lo induce a ello. Al haber asumido esto, proceden a considerar si es mejor que el capital *contrate* trabajadores, y así inducirlos a trabajar mediante su propio consentimiento, o bien *comprarlos*, y llevarlos al trabajo sin su consentimiento. Tras haber procedido hasta aquí, concluyen naturalmente que todos los trabajadores son necesariamente ya trabajadores *contratados*, ya *esclavos*. Además asumen que quienquiera que una vez sea trabajador *contratado* queda fatalmente fijo en esa condición de por vida, y de ahí que su condición es tan mala o peor que la de un esclavo. Esta es la *mudsill theory*. (cursiva añadida)

Esta noción estaba contradicha, decía Lincoln, por un hecho incómodo: una gran mayoría en los estados libres no eran «ni contratantes ni contratados», y la mano de obra asalariada servía sólo en condiciones temporales que conducían a la pequeña propiedad. Esta era la percepción del Abraham Lincoln del asunto. Aun más importante, era su *afirmación*. Declaró la justicia de esta política como misión nacional, y la evidencia de que él mismo la consideraba como algo importante era que repitió este análisis de la placa durmiente en su primer discurso al Congreso sobre el estado de la Unión en diciembre de 1861.

Aquí en el siglo XXI apenas parece posible esta presunción de Lincoln. Sin embargo está el ejemplo desconcertante del experimento *amish*, en que sus familias mantienen propiedad casi universal en granjas o pequeñas empresas, un hecho que se me aparece cada vez como más importante en mi propio pensamiento acerca de las escuelas, currículos escolares y la misión nacional de la pedagogía a medida que me hago mayor: el que la prosperidad de los *amish* no les fuera dada, sino conseguida frente a desalentadoras probabilidades, contra la enemistad activa de los estados de Pensilvania, Wisconsin, Ohio y otros más, y hordas de agencias del gobierno que intentaron *desamisharlos*. Que los *amish* hayan sobrevivido y prevalecido contra grandes dificultades pone una base de posibilidad realista desde la perspectiva de pequeño mercado de Lincoln y Brownson como el objetivo correcto de la escolarización. Una vez más un currículum contra la placa durmiente, uno que valga la pena otra guerra civil si es necesario.

No hace falta un gran intelecto para ver que tal currículum enseñado en el entorno económico de hoy atacaría directamente a la economía dominante. No intencionadamente, pero la falta de mala intención sería una pobre compensación para aquellos cuyos negocios se marchitaran y murieran inevitablemente si la idea se propagara. ¿Cuántas microcervecías harían falta para arruinar a Budweiser? ¿Cuántas células solares y generadores domésticos de metano para poner de rodillas a Exxon? Creo que esta es una razón por la que muchas ideas de escuela alternativa que funcionan, y que son baratas y fáciles de administrar, se consumen

inmediatamente antes de prender fuego en la imaginación pública. El incentivo para apoyar proyectos con entusiasmo cuando accidentalmente eliminan tu medio de vida, o que de hecho eliminan la sociedad y relaciones familiares que estimas, simplemente no existe. Tampoco es fácil ver cómo podría existir alguna vez.

¿Por qué cualquiera que se gane la vida vendiendo bienes o servicios tendría entusiasmo por escuelas que enseñen que «menos es más»? ¿O que enseñen que la televisión, incluso la PBS, cambia la mente a peor? Cuando veo la densa concentración de grandes nombres de empresas asociada con la reforma de la escuela me vuelvo un poco loco, no porque sean mala gente --la mayoría no son peores que usted o que yo-- sino porque los mejores intereses de la humanidad y los intereses corporativos no pueden realmente encajar bien sino por accidente.

Las almas de hombres y mujeres libres e independientes son mutiladas por la *necesaria* carencia de alma de la organización y de la toma de decisiones corporativa. Piense en los cigarrillos como un caso clásico relevante. La verdad es que incluso si toda la producción empresarial fuera pura y sin falta, aún es un exceso de *organización* --donde pocos toman decisiones por muchos-- lo que nos está estrangulando hasta la muerte. La fuerza, la alegría y la sabiduría sólo están disponibles para los que *producen* sus propias vidas; nunca para los que meramente *consumen* la producción de otros. Nada bueno puede venir de invitar a las multinacionales a diseñar nuestras escuelas, del mismo modo que dejar que un perro hambriento guarde bocadillos de jamón no es un buen modo de proteger la comida.

Toda instrucción, excepto la más básica, o bien mantiene o bien perturba las cosas tal como son. El familiar currículum escolar gubernamental consagra la teoría de la placa durmiente al decirnos que la gente no haría nada si no fuera engañada, sobornada o intimidada, al probar científicamente que los trabajadores son en su mayor parte biológicamente incompetentes y están ensartados a lo largo de una curva de campana. La teoría de la placa durmiente ha sido institucionalizada con timbres, rutinas, evaluaciones estandarizadas y clasificaciones terminales entremezcladas con una presentación interminable de palos y zanahorias, los programas de refuerzo positivo y negativo de la psicología conductista que criban a los niños con vistas a un orden corporativo.

La teoría de la placa durmiente está profundamente arraigada en toda la constelación trabajo-escuela-medios de comunicación. Librarse de ella será una tarea diabólica sin ninguna fórmula de transición indolora. Esto hará daño cuando pase. Y pasará. El orden actual está demasiado alejado del camino de la naturaleza humana, demasiado falto de espíritu para sobrevivir. Cualquier economía en que las tareas más comunes son revolver papeles, pulsar botones y hablar en exceso no es un orden al que debemos empujar a los niños como si esos empleos fueran la vía a una buena existencia.

En el centro de cualquier reforma escolar que no consista simplemente en ajustar el mecanismo de la placa durmiente hay dos creencias: 1) que talento, inteligencia, gracia y grandes logros están al alcance de cualquier niño, y 2) que estamos mejor trabajando para nosotros mismos que para un jefe. ✓ ¿Pero cómo demonios es posible creer estas cosas frente a un siglo de monopolio de escolarización moldeadora de las instituciones y de la economía que afirma algo diferente? ¿O frente a una constante corriente de amenaza en los medios de comunicación de que los empleos están desapareciendo, de que la «competencia extranjera» nos enterrará si no cumplimos con las prescripciones de los expertos durante los próximos años? Un poderoso antídoto contra esa propaganda viene de ver la evidencia que contradice a la propaganda oficial, como las mujeres que ganan tanto como médicos vendiendo gambas desde viejos camiones blancos al lado de la carretera, o chicos de trece años que no tienen tiempo que perder en la escuela porque esperan ser empresarios independientes antes de que la mayoría de los chicos salga de la universidad. Le presento a Stanley:

Una vez tuve a un niño griego de trece años llamado Stanley que sólo venía a la escuela un día al mes y le salió bien porque yo era su profesor tutor y amañaba los registros. Lo hice porque Stanley me explicó dónde pasaba el tiempo en vez de en la escuela. Parece que Stanley tenía cinco tíos y tías, todos en sus propios negocios antes de llegar a los veintiún años. Una florista, un fabricante de muebles rústicos, un dueño de una charcutería, un pequeño restaurador y un operador de un servicio de reparto. Stanley iba

pasando de tienda en tienda haciendo trabajo gratis a cambio de una oportunidad para aprender el negocio. «De ese modo decido qué negocio me gusta mucho antes de instalarme», me dijo. «Usted me dice qué libros leer y los leeré, pero no tengo tiempo que perder en la escuela a menos que quiera acabar como el resto de esta gente, trabajando para algún otro». Después de oír eso no pude en buena conciencia tenerlo encerrado. ¿Usted podría? Si dice que sí, dígame por qué.

Mire esos 150.000 miembros de la Antigua Orden Amish en veintidós estados y varios países extranjeros: casi libres de delincuencia, prósperos, con empleo casi total y formas de vida independientes; propietarios con sólo un 5 por ciento de fracaso comparado con el 85 por ciento de los negocios que no están en manos *amish*. Espero que eso le haga pensar un poco. El éxito *amish* ni siquiera es *posible* de acuerdo con la teoría de la placa durmiente. No podían conseguirlo y sin embargo lo consiguieron. Mientras todavía están por aquí desmienten cualquier cosa que crea saber acerca de la inevitabilidad de todo. Céntrese en los *amish* la próxima vez que oiga a algún imbécil que diga que es mejor que sus hijos se desarrollen y se atengan a las instrucciones corporativas si esperan estar entre los felices supervivientes en la economía mundial que viene. ¿Por qué necesitan en absoluto ser manos contratadas?, debería preguntarse usted. Es más, ¿por qué lo es usted?

5 Tecnología autónoma

La pura verdad es que no hay forma de controlar este asunto de la escuela corporativa masiva desde el lado humano. Hay que romperlo. Se ha convertido en un pedazo de tecnología autónoma. Sus dirigentes están en bancarota de ideas. Los comerciantes son comerciantes, no líderes morales ni políticos. Sin duda es una señal de retroceso, no de avance, el que hayamos olvidado lo que los pueblos del mundo sabían desde siempre. Un comerciante tiene el mismo derecho a dar su opinión al igual que yo, pero tiene poco sentido que la gente que compra y vende jabón y cigarrillos te diga cómo educar a tu hijo o en qué creer. No más que un *pedagogo* haga lo mismo. ¿Cómo podría un vendedor de baratijas que promociona pasta de dientes, un tipo que vende cigarrillos o un vendedor ambulante de vídeos saber algo sobre naciones punteras o sobre educar correctamente a los niños? ¿Tienen que ser estos los Washington, Jackson y Lincoln del siglo XXI?

La esencia intemporal de la tradición occidental, a la que sólo los cobardes y corruptos desearían renunciar, muestra que no podemos llegar a la verdad de nuestra propia naturaleza sin tradiciones locales y valores en el centro de las cosas. No prosperamos como seres humanos en esas asociaciones abstractas para la ventaja material favorecidas por comerciantes llamadas redes, ni en sistemas megalíticos, ya gubernamentales, institucionales o corporativos. En su libro *An Open Life*, Joseph Campbell pone el dedo en la llaga:

[Es] un modelo oriental. Una de las cosas típicas de Oriente es que cualquier crítica te descalifica para la enseñanza del gurú. En nombre del cielo, ¿es esto apropiado para una mente occidental? Es simplemente una transferencia de tu sumisión de un padre en la niñez a un padre para tu edad adulta. Eso significa que no estás creciendo [...] *La clave acerca del gurú en Occidente es que representa un principio ajeno*, a saber, que no sigues tu propio camino, sigues un camino dado. ¡Y eso es totalmente opuesto al espíritu occidental! Nuestra espiritualidad es la de la búsqueda individual, la realización individual: autenticidad en tu propia vida a partir de tu propio centro. (cursiva añadida)

Mario Savio, el radical universitario de los 60, se subió una vez a las gradas de Sproul Hall, Berkeley, y gritó:

Llega un momento en que el funcionamiento de la máquina se hace tan odioso, os pone en el fondo tan enfermos que no podéis tomar parte. Ni siquiera podéis participar pasivamente, y tenéis que interponer vuestros cuerpos sobre los engranajes y sobre las ruedas, sobre las palancas, sobre todo el aparato y hacerlo parar. Y tenéis que indicar a la gente que lo posee que a menos que seáis libres no se permitirá que la máquina funcione.

Limitar el poder del gobierno, para liberar al individuo, fue la gran visión revolucionaria norteamericana. Demasiada cooperación, eludiendo el conflicto de la gente ordinaria, son cosas que no son aceptables en Norteamérica, aunque en China, Indonesia, Gran Bretaña o Alemania pueden estar perfectamente bien. En

Norteamérica la ausencia de conflicto es una señal de regresión hacia un promedio local, apenas es progreso a nuestros ojos si ha visto bastante del gobierno del resto de mundo, donde la gente corriente es aplastada como insectos molestos si discute.

Carl Schurz, el inmigrante alemán, dijo tras ver Norteamérica por primera vez en 1848: «Aquí se puede ver lo poco que un pueblo necesita ser gobernado». Lo que hará falta para salir de esta trampa es un cambio en la naturaleza de la escolarización obligatoria, que cambie el equilibrio de poder entre sociedades y sistemas a favor otra vez de las sociedades. Necesitamos una vez más debatir con enojo el *propósito* de la educación pública. El poder de las élites para establecer la agenda de la escolarización pública tiene que ser cuestionado, una agenda que incluye el etiquetado totalitario de la población ordinaria, injustificadas prerrogativas oficiales y casi total control del trabajo. Mientras no suceda ese cambio, necesitamos no prestar demasiada lealtad a ninguna forma de dirección política y económica abstracta y remotamente alejada. Necesitamos confiar en nosotros mismos y en nuestros hijos para rehacer el futuro localmente, exigir que el desarrollo intelectual y del carácter sea otra vez la misión de las escuelas. Necesitamos romper el monopolio del gobierno sobre la educación de nuestra juventud, obligándolo a competir por fondos cuya asignación debería quedar en gran parte a cargo de los padres o asociaciones locales. Donde la discusión, acción en los tribunales, resistencia y subversión educada no puedan hacer descarrilar esta opinión, tenemos que encontrar entonces el valor para ser saboteadores, como hizo el *maquis* en la Francia ocupada durante la Segunda Guerra Mundial.

No es difícil, dijo alguien alguna vez, imaginar al joven Bill Clinton sentado a los pies de su antiguo profesor favorito, el doctor Carroll Quigley de Georgetown. A medida que Quigley se acercaba a la muerte, volvió a Georgetown por última vez en 1976 para pronunciar la serie de conferencias Oscar Iden. El Quigley de las conferencias Iden dijo muchas cosas que anticipan el argumento de mi propio libro. Sus palabras a menudo se dirigen a la apurada situación moderna, al sentimiento de fatalidad inminente que muchos notamos:

La causa fundamental y omnipresente de la inestabilidad del mundo es la destrucción de las comunidades por la comercialización de todas las relaciones humanas y las neurosis y psicosis resultantes [...] otra causa de la inestabilidad de hoy es que tenemos ahora una sociedad [...] que está totalmente dominada por dos elementos de soberanía que no están incluidos en la estructura del Estado: el control del crédito y de la banca, y la corporación. Estos están libres de los controles políticos y responsabilidad social, [...] El único elemento de producción por el que están preocupados es el único que pueden controlar: el capital.

Quigley alude a una asombrosa solución final para nuestros problemas con la escuela y con mucho más en nuestras vidas ahora obsesionadas con el Estado, una llamada a la conciencia crítica:

[...] de la Era Oscura que siguió al hundimiento del imperio carolingio vino lo más magnífico [...] *el reconocimiento de que la gente puede tener una sociedad sin tener un Estado*. En otras palabras, esta experiencia barrió la suposición que se encuentra durante toda la antigüedad clásica, excepto entre pensadores no ortodoxos y heréticos, de que el Estado y la sociedad son idénticos, y por tanto no se puede desear más que ser un ciudadano. (cursiva añadida)

Una sociedad sin Estado. Si el único valor que tuviera la lectura difícil fuera el ser capaz de sintonizar con mentes como la de Quigley, mentes libres de grilletes, hachas afiladas con las que cortar cadenas, sólo eso sería razón suficiente para colocar ese tipo de lectura en el centro de un nuevo tipo de escolarización que pudiera parecerse a la educación que ofrecía Norteamérica hace 150 años: un movimiento para ennoblecer a la gente corriente, liberándola de garras de amos, expertos y esos terroríficos verdaderos creyentes cuyos ojos brillan en la oscuridad. Quigley pensaba que esa transformación era inevitable:

Ahora voy con mi última declaración [...] No soy personalmente pesimista. El resultado final será que el pueblo norteamericano finalmente [...] decidirá no participar en el sistema. Hoy todo es una estructura burocrática, y las personas con el cerebro lavado y sin personalidad son instruidas para encajar en esta estructura burocrática y dicen que es una vida estupenda; aunque pienso que muchos en sus lechos de muerte deben sentirse de otra forma. El proceso de escabullirse tomará un largo tiempo, pero fíjense: ya

estamos escabulléndonos del servicio militar a gran escala [...] La gente también se escabulle al negarse a prestar atención a los periódicos o a lo que sucede en el mundo, y al aumentar el énfasis en el crecimiento del localismo, a lo que sucede en sus propios vecindarios [...] Cuando cayó Roma, la respuesta cristiana fue: «Cread vuestras propias comunidades».

Volveremos a hacer eso. Cuando queramos mejores familias, mejores vecinos, mejores amigos y mejores escuelas volveremos la espalda a nuestros sistemas nacionales y globales, a expertos con experiencia y a especialidades especializadas y comenzaremos a hacer nuestras propias escuelas una a una, lejos del alcance de los sistemas.

¿Sabía que Lear, el de LearJet, no acabó la escuela? ¿Y tampoco Pierre Cardin, Liz Claiborne, el fundador de McDonald's, el fundador de Wendy's, Ben Franklin y uno de cada quince millonarios norteamericanos?

6 La curva de campana

Aún tenemos que enfrentarnos a la barrera de propaganda levantada por la psicología estadística, quiero decir el timo que demuestra *matemáticamente* que la mayoría de la gente no tiene la capacidad para conseguirlo. Este es el cohete que conduce a la Escuela a velocidad precipitada a través de la tierra baldía, que atraviesa como una UVI móvil para el detritus evolutivo. ¿Pudiera ser que todos los científicos pedagógicos se hayan equivocado? ¿Son las personas ordinarias mejores de lo que piensan?

Encontré un indicio revelador en el *best seller* de Charles Murray, *The Bell Curve*, [◇] en el punto en que Murray hace una pausa para denunciar educadamente la fantástica afirmación de la profesora negra Marva Collins de que los niños de gueto negros tenían entusiasmo real por el trabajo intelectual difícil. Lo curioso es que esa fue exactamente mi experiencia como profesor blanco con chicos de trece años de Harlem. Tenía curiosidad sobre por qué el doctor Murray o el doctor Herrnstein, o ambos, se volvieron así de expertos, ya que aparte de eso Marva Collins no figura en el libro. Tan seguros estaban los autores de que Collins *no podía* estar diciendo la verdad, que desestimaron sus datos *aunque admitiendo que no habían examinado* la situación directamente. Eso es desprecio de muy alto nivel, no importa lo decorosamente expresado que esté.

La anomalía me sorprendió justo cuando estaba en el idílico entorno de una playa en la costa norte de Oahu, vigilado por las tortugas marinas, adonde había ido para hacer investigación para este libro en la colonia corporativa más remota de los Estados Unidos, Hawai. La teoría de la curva de campana ha estado por ahí desde el tiempo de Matusalén bajo nombres diferentes, tantos como lo han estado las teorías de inteligencia múltiple. ¿Por qué molestarse porque una mujer de color disintiera desde su experiencia? Finalmente se encendió la luz: la teoría de la placa durmiente y de la curva de campana pierde su credibilidad si Marva Collins está diciendo la verdad. Billones de dólares y todo el orden social están en juego. Marva Collins tiene que estar mintiendo.

¿Está diciendo la verdad Marva Collins? Treinta años de enseñanza en la escuela pública me dicen en voz baja que sí.

7 George Meegan

George Meegan tenía veinticinco años, no había terminado la escuela primaria y era un marinero mercante británico cuando decidió emprender la caminata más larga de la historia humana, sin equipo especial, ni dinero de fundaciones, ni patrocinio de ninguna clase. Tras dejar su barco en Sudamérica, se abrió camino hacia la Tierra del Fuego solo y simplemente comenzó a caminar. Siete años después, tras cruzar los Andes, abrirse paso por el tapón del Darién, [▽] carente de senderos, y después de tomar un largo desvío a pie para ver Washington, D. C., llegó al Océano Ártico con una esposa, a la que conoció y con la que se casó por el camino, y con sus dos hijos. En ese instante, parte de la gran teoría académica de las migraciones humanas recibió su golpe mortal a manos de alguien que no había terminado la escuela. Su libro fue publicado en 1982.

8 Besuqueándose en el cuartel

Más o menos a una hora de Filadelfia había una vez (y puede que todavía exista) una gran base de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos desde la que los oficiales enviados al extranjero, hacia Alemania, Creta o cualquier otro sitio, eran transbordados como coles de California. A principios de los 80 llevé en coche a una familiar allá, una teniente novata, avanzada ya la noche antes de que volara a Europa para su primera misión y su primer trabajo real en su vida. Era joven, estaba tensa y rebosante de protocolos de la Fuerza Aérea. ¿Quién podía echarle la culpa por tomar el libro de normas como autoridad final?

Por casualidad tomé una autopista civil por fuera del perímetro oriental de la base, cuando su alojamiento estaba en el lado oeste. Molesto, revisé un mapa y descubrí para mi horror que el único enlace público a la carretera correcta en el lado alejado de la base (donde estaba el motel) estaba a varias millas. Era tarde, estaba cansado. Para hacer las cosas peores, sabía que aquella señorita remilgada necesitaría estar a primera hora de la mañana, así que la culpa me obligó a actuar. Sólo había un modo de evitar el largo desvío, y era tomar la carretera militar a través del centro de la base que conducía directamente a donde queríamos ir. Bien, ¡la tomaríamos! Pero la teniente estaba horrorizada. No era posible. No estaba autorizado, no tenía etiqueta de identificación, no tenía graduación. ¡No! ¡No! ¡No está permitido! *Escúchame, requirió la joven, la seguridad es obsesiva en las bases de Código de Área Especial: tendremos que ir por el camino largo.* Lo que dijo era perfectamente razonable, pero bastante equivocado.

Una de las genuinas ventajas de vivir tanto como yo he vivido es que finalmente llegas a ver las brechas entre los sistemas hechos por el hombre y la realidad humana. Incluso en un sistema perfecto, las funciones tienen que ser asignadas a *personas*, y las personas encuentran un modo de sabotear las funciones de su sistema, incluso si no quieren. Los sistemas violan algún equilibrio interno profundo, llámelo el alma si quiere. Los sistemas son inhumanos, la gente no. Partiendo del principio de que si no se arriesgaba nada, nada se podía ganar, fui directo hacia el puesto de guardia que estaba en medio de la carretera transversal, escuchando todo el rato cómo mi pasajera, cada vez más nerviosa, me informaba chillando que «de ninguna manera» se me «permitiría» pasar. «Y no juegues --me dijo además inquietantemente--, la policía militar tiene instrucciones de disparar a la gente que actúa sospechosamente».

Nos acercamos a la caseta del guarda. No había nadie a la vista, así que pasé la barrera sonriendo como un pecador redimido, pero la teniente a mi lado estaba tan perturbada, que paré y di marcha atrás un largo trecho de nuevo hasta la caseta iluminada y toqué la bocina. Esta vez salió un guardia, con su corbata torcida y lápiz de labios por toda su cara. Antes de que pudiera arreglarse del todo grité por la ventana: «¿Está bien si paso por aquí para ir al motel? Esta teniente parte para Alemania mañana. Me gustaría que pudiese dormir».

«Claro, siga», hizo señal con la mano y volvió a cualquier pasatiempo paramilitar en que estuviera ocupado, repoblar el mundo o lo que fuera. La tentación de regodearme con mi rígida familiar era fuerte, pero la reprimí teniendo en cuenta su tierna edad.

Justo después de la puerta del otro lado de la base estaba el horroroso y ceniciento motel de dos pisos, del tipo preferido por el personal militar en tránsito, donde esperaba una reserva a nombre de la joven. En cuanto llegamos al aparcamiento de la parte delantera una visión terrible dio la bienvenida a mi joven familiar, una visión que me recordó sobre todo a Monongahela una mala noche de sábado por fin de año. Al menos dos docenas de hombres, algunos a medio uniformar, algunos con el pecho desnudo y manchados de sangre, estaban peleando a puñetazos por toda la pasarela del primer piso y en la pequeña terraza que iba paralela al segundo piso. Algunas docenas más miraban, silbando y aullando, con latas de cerveza en la mano. Gruñidos y sonidos de los puños chocando contra cabezas y cuerpos llenaban el aire. Todos eran hombres reclutados, aparentemente indiferentes a la desaprobación oficial, exactamente como si hubieran sido chechenos o hmong en vez de obedientes soldados norteamericanos.

Al principio no podía creer a mis ojos. El combate claramente llevaba en marcha algún rato, pero nadie de la Fuerza Aérea o de la policía local se había movido para pararlo. De repente, para mi consternación, del

uniforme de nuevo oficial con una chica dentro de mi lado vino algo parecido a estas palabras: «Voy a parar esto, déjame salir del coche. Cuando vean un uniforme de oficial saldrán corriendo».

«No lo hagas», supliqué. «Deberían salir corriendo, pero ¿qué pasa si no lo hacen? ¿Qué pasa si esa pandilla de borrachos que se pelean va a por ti porque les gusta pelear y creen que no es asunto tuyo? ¿Por qué no encontramos simplemente otro sitio para que puedas dormir? Tienes un avión para Alemania por la mañana. No perdamos de vista nuestro asunto». Mientras conducía hacia otro motel, dije prudentemente: «Ya sabes, lo que escriben en los libros de normas y cómo funcionan las cosas en realidad nunca es igual. Todos aprendemos eso cuando nos hacemos mayores». Creo que ella estaba demasiado enfadada para escuchar.

Ya está bastante claro para mí que nos metemos en nuestras continuas aventuras exteriores, lanzando fuerzas militares contra diminutas islas como Granada, o diminutas naciones como Panamá, bombardeando los vastos desiertos de Irak, un país de 22 millones de personas, o también en nuestras temerarias aventuras sociales, patentando genes humanos, obligando a los niños a ser tontos, porque nuestras clases dirigentes están agotadas del largo esfuerzo de organizar todo a lo largo de los siglos. Nuestros dirigentes han degenerado espectacularmente, igual que lo hizo la cúpula dirigente británica tras Ladysmith, Kimberley y Mafeking. Recientemente leí que un reportero caminó sin que le dijeran nada en una instalación de almacenamiento de armas nucleares cerca de Moscú, vigilado por un único guarda desarmado. Eso tiende a hacerme escéptico acerca de cualquier futuro ordenadamente científico. ¿Es posible que esos que se sientan en el extremo superior de la curva de campana social representen lo peor de los productos de la evolución, y no lo mejor? ¿Han salido a la superficie los tontos de entre nosotros que simplemente no entienden y se han puesto al mando?

Piense en los símbolos de valor de nuestro tiempo: Coca-Cola, el hombre de Marlboro, los pañales desechables, los niños desechables, la oveja clónica Dolly, Verdún, Auschwitz, Hiroshima, el sistema nacional de autopistas, My Lai, la moneda fiduciaria, el programa espacial, Chernóbil, Waco, la Autopista de la Muerte, la asistencia social, Bhopal, multitudes de gente sin casa, chicos psicópatas que llenan los pasillos de las escuelas puestos lejos de los ojos y del corazón hasta que su moral se deteriora; piense en lady Di y en el esquema de Ponzi que llamamos Seguridad Social, el ataque de misiles en Sudán, el *bloqueo naval* de Haití. ¿El bloqueo naval de Haití? ¿Es real algo de esto? La gente que pasea al perro y besa a los nietos está tan harta de planes grandiosos y utópicos incansables que dudo si a demasiadas personas les importaría realmente que el planeta explotara mañana.

Piense en la corriente incesante de crisis fabricadas como la invasión de Panamá o la quema de Irak, productos principales de una cúpula dirigente gastada que intenta comprar tiempo para sí misma mientras la busca del Grial de un destino que valga la pena sigue en los laboratorios y salas de conferencias, en vez de en los hogares y pueblos que es a donde pertenece. ¿La gente que organizó este triste culebrón prestó atención alguna vez a lo verde que es en realidad el mundo, lo valiosas que son las mentes y los corazones de los hombres y mujeres medios, lo particular que es el matiz de cada brizna de hierba? Creo que es la terrible *inutilidad* de las clases sociales manipuladoras lo que las vuelve locas. No tienen nada que valga la pena hacer, por eso nos manipulan.

9 Tania Aebi

En 1987 Tania Aebi era una mensajera en bicicleta de diecisiete años de la ciudad de Nueva York que no había acabado la escuela cuando decidió convertirse en la primera mujer norteamericana en dar la vuelta al mundo en solitario. Tenía un barco de veintiséis pies y ninguna tradición náutica cuando se puso en camino. Reconoce que hizo trampa en su examen de navegación de guardacostas. Durante un huracán frente a las Bermudas, sin generador y con su vida en peligro, aprendió sola a toda prisa navegación mediante linterna e hizo puerto. Dos años después su vuelta al mundo con récord estaba completa.

10 Un engañabobos

Un análisis reciente de la dieta norteamericana hecho por la Escuela de Harvard de Salud Pública reveló el hecho curioso de que los extremadamente pobres tienen mejores dietas que los norteamericanos de clase media-alta. Si eso no le desarticula los esquemas, considere la lección del aristocrático banco comercial de Barings, con 232 años de antigüedad, ¿destruido en un abrir y cerrar de ojos por las especulaciones salvajes de un ejecutivo que resultó ser el hijo de un yesero y carecer de título universitario! Los planes del pobre hombre eran demasiado impenetrables a la comprensión de los directivos de la compañía, pero les hacía mucha falta su energía, así que tenían miedo a cuestionar sus decisiones.

«Nunca osaron plantear ninguna pregunta básica», dijo el joven delincuente que perdió 1300 millones de dólares en apuestas encadenadas tan fantasiosas que se podría pensar que sólo un palurdo las intentaría. «Tenían miedo a parecer estúpidos por no entender futuros y opciones. No sabían nada en absoluto». *¿Quis custodiet ipsos custodes?*

No hay más remedio que sonreír ante la justicia de ello. Al haber procurado finalmente un Estado Leviatán, sus arquitectos y sus hijos parecen ciertamente haber sido también aplastados también por él, poco después de que los demás nos convirtiéramos en aceite de linaza. Ningún recinto amurallado o enrejado está a salvo de los sistemas que van runroneando mientras racionalizan todo, estrujando a los hijos de los ingenieros sociales tan fácilmente como a los suyos o a los míos. «No sabían nada», dijo el delincuente. Nada. Esa es la sensación que tengo frecuentemente mientras sigo el rastro de los líderes de la escolarización norteamericana en cada fase del juego mientras mutilaban sus propias vidas tan fantásticamente como mutilaron las vidas de otros. Todo ese secreto, intriga, conspiración y mentiras arruinó a los grandes diseñadores como arruinó a sus víctimas. La Gran Escuela es un testimonio más de la insensatez de la arrogancia humana, lo que los griegos llamaban *hybris*. Nuestros líderes, uno tras otro, han sido hombres infantiles.

Muchos de los constructores de la Escuela fueron hombres de iglesia o hijos de hombres de iglesia. Necesitamos comprender la ironía de que arruinaron también a las iglesias, a las iglesias oficiales en todo caso. Eso explica probablemente la impresionante hambre de religión desatada por el país mientras escribo: al haber bajado las acciones de las iglesias del *establishment* a medida que quedaba claro que esos cuerpos vasallos sólo eran subsistemas de algo bastante profano, el impulso hacia la contemplación de las cosas más allá del alcance de la tecnología o de contables está lejos de la extinción, como pensaban los ingenieros sociales que iba a suceder. Se encuentra encerrada una parte tan importante del misterio de la escolarización de una nación de carbón en el asesinato de la religión y en el intento de conversión de sus principios de fe en sabiduría secular práctica y programas de doce pasos que jamás entenderemos nuestro fracaso con las escuelas si nos impacientamos cuando se discute sobre religión, porque la Escuela es la religión civil que pretende sustituir a la Fe.

El protestantismo norteamericano, que una vez fue nuestro carácter nacional, dejó su púlpito atrás, comenzó a hacer trueque y comercio en el mercado, recreando a Dios y al evangelio para sostener una visión de la vida de servicio social. Al hacer eso se arruinó a sí mismo mientras nos traicionaba a todos, protestantes y no protestantes por igual. Un legado de ello es el feudo de Hawai, el territorio norteamericano más triste de todos, una nación ocupada que hacemos pasar por un estado norteamericano, con su tierra y economía poseídas en grado asombroso por los descendientes de unas pocas familias misioneras, controlados por agencias del gobierno. La población original ha sido barrida. Bajo el barniz de un paraíso de vacaciones, que se desgasta casi de inmediato, uno encuentra las más tristes congregaciones de la Tierra, feligreses mantenidos prisioneros por pastores estériles y sin ningún sermón rejuvenecedor que predicar. La sociedad hawaiana es el Chautauqua al que se dirige la escolarización obligatoria.

Los privilegios del liderazgo no deberían reposar en los débiles cimientos de la riqueza, propiedad y guardias armados, sino en la lealtad, respeto y amor de los guiados. El liderazgo implica proporcionar algún objetivo para salir de la cama por la mañana, alguna razón para asestar golpes con la espada a diestro y siniestro o para dejar caer semillas en la tierra. La riqueza es un trueque justo que conceder a los líderes a cambio de un fin, pero los líderes deben mantener su parte del trato. En los Estados Unidos el compromiso se ha roto, y se ha alardeado de la ruptura durante todo un siglo mediante la institución de la escolarización en masa.

Aquí está el quid de la cuestión: *la escolarización moderna no tiene valor duradero que intercambiar por el espectacular pedazo de tiempo de vida que derrocha o por las posibilidades que destruye*. Los chicos lo saben, sus padres lo saben, usted lo sabe, yo lo sé y la gente que administra la medicina lo sabe. La escuela es un engañoso, somos bobos por aceptar sus lentes a cambio de nuestros hijos.

11 Roland Legiardi-Laura

En 1966 enseñé la novela Moby Dick, teoría de cine y versificación a un chico de trece años llamado Roland Legiardi-Laura, en la Escuela 44 de secundaria junior de Manhattan. Roland era memorable en muchas formas, pero las dos que recuerdo mejor eran su tufo a ajo a las nueve de la mañana, cada mañana, y su determinación de no trabajar nunca en un «empleo», sino de ser poeta. Antes de que se licenciara siquiera en la universidad, sus padres murieron, dejándole casi sin un céntimo. Obligado a sostenerse completamente a sí mismo, aún siguió centrado en la poesía, y poco más de una década después, mientras vivía en la cuerda floja, organizó una banda ambulante de poetas-terroristas que corrían por el estado en un camión a rayas de color caramelo, repartiendo poesía espontáneamente en bares y esquinas. Poco después, mientras vivía en un edificio sin escaleras seguras ni tejado intacto, voló a Nicaragua, donde la poesía es el deporte nacional, y convenció al gobierno para que le permitiera hacer un documental sobre poesía. Cuando le adelanté 50 dólares de los 300.000 que necesitaría, le dije que estaba loco. Pero de alguna manera recaudó el dinero, hizo la película y ganó nueve premios internacionales de cine. Mientras tanto había aprendido a mantenerse haciendo carpintería y trabajos raros, el más raro de los cuales era ayudar a rehabilitar un desastre de edificio cerca del cuartel general de los Ángeles del Infierno, en el lado oeste inferior de Manhattan, y convertirlo en un club nocturno de poesía, del que después llegaría a ser el director y un empresario. ¿Quién iría a un club nocturno de poesía? Resulta que mucha gente, y cuando el Nuyorican Poet's Cafe creció para incluir la creación única de Roland --una lectura en vivo de guiones de cine originales que utilizaba actores profesionales de primera categoría-- vi el desarrollo de una vida que ha llenado de emoción las vidas de miles de personas, ayudando a fomentar su talento, no una agenda corporativa. Arraigada en su comunidad local, llena de distinción, perfectamente «erudita», la carrera de Roland como poeta y cineasta aplaudido por la crítica simplemente no hubiera sido posible y ni siquiera previsible en un programa escuela-trabajo.

12 El estrujón

Por supuesto que cuando uno engaña a fondo a la gente comienza a preocuparse de que sus víctimas ajusten las cuentas. El libro de 1996 de David Gordon *Fat and Mean: The Corporate Squeeze of Working Americans and the Myth of Managerial Downsizing* capta el espíritu de la conciencia culpable nacional de este modo:

¿No puede confiar en sus trabajadores cuando se les deja hacer lo que quieran? Vigile por detrás de sus espaldas. Registre sus movimientos. Monitorícelos. Supervíselos. Contrólelos. Por encima de todo, no los deje solos. Como observaba un estudio reciente: «Las compañías norteamericanas tienden fundamentalmente a desconfiar de los trabajadores, sean empleados asalariados o trabajadores manuales».

Y las escuelas norteamericanas tienden fundamentalmente a desconfiar de los alumnos. Una forma de encargarse del peligro de las partes media e inferior del orden evolutivo es sobornar a los líderes naturales de la gente. En vez de matar a Zapata, la gente lista comercia con Zapata para que tenga su parte. Hemos visto este principio traducido en forma de aulas para «dotados y con talento» a partir de las sublimes ideas de Pareto y Mosca. Ahora es tiempo de contemplar esos niños «dotados», sin aguijón y ya mayores, haciendo cola ante el abrevadero como los otros. ¿Qué tienen a su vez que enseñar a cualquiera?

David Gordon dice que el 13 por ciento de los trabajadores no agrarios de los Estados Unidos son directivos y administrativos. ¡Eso es un jefe por cada siete trabajadores y medio! Y el tanto por ciento de personal escolar no docente es el doble de eso. Compare esos números con una proporción directivo-trabajador del 4,2 por ciento en Japón, el 3,9 por ciento en Alemania, el 2,6 en Suecia. Desde 1947, cuando el huevo de la jerarquía de empleo puesto durante la Guerra Civil norteamericana eclosionó finalmente tras haberse incubado durante un siglo, el número de directivos en los Estados Unidos ha explotado un 360 por ciento (si

sólo se cuentan los *titulados*) y al menos dos veces esa cantidad si se añaden los administradores de facto, como profesores sin programas de enseñanza. Todo esto entraña un desplazamiento masivo de ingresos desde los hombres y mujeres que producen cosas a los administradores y supervisores que no producen.

¿Qué suma esto en términos humanos? Bien, para empezar, si nuestra carga de directivos se mantuviera en la proporción japonesa, se podrían pagar más o menos alrededor de 20 millones de empleos de nivel de producción. Eso significaría el fin del desempleo. Totalmente. Entiendo que una economía organizada como lo está la nuestra no podría tolerar una condición semejante. Déjeme desengañarle ahora de cualquier idea ridícula de que el dolor de la reducción de plantilla se está repartiendo según una gestión política imparcial, que afecta tanto a los acomodados como a los apurados. Aunque sea cierto, como dice James Fallows, que los medios de comunicación prestan atención desproporcionada a las reducciones de plantilla por los peldaños superiores de la jerarquía laboral, los hechos que hacen pensar son estos: de 1991 a 1996 el tanto por ciento de *directivos* entre empleados en sectores no agrarios creció alrededor de un 12 por ciento. Por cada pez gordo hecho saltar del tren del chollo, otros 1,12 subieron a bordo. Creo que todo esto no es evidencia de generosidad, sino de un temor creciente a la gente ordinaria.

¿Todo esto es sólo más del mismo discurso de pánico que usted ha escuchado hasta hartarse de él? No lo sé. ¿Qué opina de estas estadísticas? De 1790 hasta 1930 los Estados Unidos encarcelaron a 50 personas de cada 100.000 habitantes. Durante 140 años la proporción se mantuvo estable. Luego, de repente, la cifra se duplicó entre 1930 y 1940. ¿La Depresión, dice? Quizás, pero había habido antes depresiones, y de todos modos, en 1960 se duplicó otra vez hasta 200 de cada 100.000. La conmoción de la Segunda Guerra Mundial podría haber causado eso, pero había habido guerras antes. Entre 1960 y 1970 la cifra subió una vez más hasta 300 de cada 100.000. Y a 400 de cada 100.000 en 1980. Y cerca de 500 de cada 100.000 cuando se acerca el inicio del nuevo siglo.

¿Está emparentada esta escalada de algún modo con el curioso comentario atribuido por una revista nacional al mayor de los marines Craig Tucker, del Programa de Instrucción de Mando de Batalla de Fort Leavenworth, según el cual «vendría una época en que el ejército tendría que intervenir a nivel nacional»? Supongo que eso es lo que se enseña en Fort Leavenworth.

13 Wendy Zeigler - Amy Halpern

¿Cómo explicaría la teoría pedagógica que Wendy Zeigler --mi mejor alumna en la clase de Roland a los trece años pero bastante anónima, como es la mayoría de nosotros, en lo sucesivo-- saltara a la acción a los cincuenta y tantos, adaptando su piso en el sector de moda de Bernal Heights, en San Francisco, al código de jornada escolar gracias a su propio trabajo, y abriendo de repente un lugar magníficamente creativo para niños entre dos y medio y seis años, llamado Wendy Z's Room to Grow, en que se hacía negocio de oficina de bienes raíces desde lo más fundamental? ¿Cómo explicaría que Amy Halpern dedicara un pedazo sustancial de su vida a retocar una película personal, Falling Lessons, de la que sabía por adelantado que nunca ganaría un céntimo y quizás ni siquiera sería exhibida? ¿Qué lleva a una artista como Amy a esforzarse por una obra maestra no comercial? No es asunto nuestro imponer una plantilla simplista al espíritu humano. Eso es una burla del brillante mercado libre de Smith.

14 Una memoria magnífica

Cuando me encuentro más pesimista sobre este asunto evoco una imagen de un noble general inglés con peluca empolvada y mallas blanqueadas, sentado a horcajadas sobre un semental blanco mientras dirigía los movimientos de tropas a través del verde río Monongahela, con sus brillantes columnas de rojo desplegándose muy por detrás de él. «La visión más magnífica que vi jamás», dijo George Washington muchos años después cuando lo recordó. ¿Quién podría acusar a todos esos hombres corrientes por apostar sus vidas en una máquina militar invencible, toda reluciente y disciplinada? Todo lo que tenían que hacer era cabalgar detrás de salvajes americanos de la Edad de Piedra. Todo lo que tenían que hacer era aceptar las órdenes y obedecerlas.

El general Braddock y la tradición británica dictaban que los soldados rasos deberían ser tratados como niños tontos, igual que un pastor duro e insensible trata a las ovejas. Ni siquiera es muy difícil imaginar esos modestos soldados, tan bien organizados, sintiéndose orgullosos de sumergir sus pequeños destinos en la impresionante voluntad colectiva del Imperio británico.

Pero, tal como mostraron los acontecimientos, un día de ajustar cuentas estaba muy cerca para el imperio. Expuesta con total pretenciosidad, la caída de la expedición británica bajo Braddock envió una sacudida de suposiciones desenfundadas a las mentes de otros hombres en las colonias y a sus líderes. Si Braddock no sabía lo que *él mismo* estaba haciendo, ¿sería posible que al alemán rey Jorge, allá en Londres, también se le pudiera sorprender?

15 El príncipe Carlos visita Steel Valley High

Un importante suceso contrarrevolucionario relacionado con los cambios que tienen lugar en nuestras escuelas tuvo lugar silenciosamente no hace tanto tiempo, a sólo un tiro de piedra de donde cayó Braddock. Bill Serrin habla de él en su libro *Homestead*. En 1988 el valle del Monongahela había sido despojado de sus minas y acerías por los intereses financieros de Pittsburgh y sus expertos contratados que no tenían lugar en las ecuaciones de coste-beneficio para la gente y comunidades, a pesar de toda la retórica que decía lo contrario.

Como consecuencia, Monongahela, Charleroi, Donora, Homestead y Monessen, estaban todos muriendo, lugares «antes encendidos, que habían poseído vigor y vida». Ahora estaban cayendo en la vacuidad sin rumbo de los desempleados tras un siglo como los siderúrgicos del mundo. Parados no por su propia elección, ni siquiera improductivos: las acerías aún producían beneficio, pero un beneficio no lo bastante grande para satisfacer a importantes intereses financieros.

En el sombrío invierno de 1988 el príncipe Carlos vino a visitar Steel Valley High en Homestead, oficialmente para hablar acerca de transformar viejas acerías en *jardines botánicos*. ¿Por qué Carlos? Era el «aficionado a la arquitectura más destacado del mundo», así que, ¿por qué no? El séquito de Su Alteza, de dos docenas de Jaguar rojos chinos, cruzó el puente de alto nivel de Homestead, situado a sólo unos minutos del lugar donde Braddock murió en el Monongahela. Quizás el príncipe había sido informado de esto, quizás estaba haciendo una declaración para la Historia.

Con una columna motorizada escarlata pasó zumbando por el puente. Los residentes que se habían reunido para saludar al príncipe y su séquito «vieron sólo una estela escarlata pasar como un rayo hacia Homestead». Carlos estaba demasiado preocupado con su propia agenda para devolver el saludo a los hijos del proletariado industrial europeo, tres veces desposeídos. La victoria como siempre llega para los que esperan. Sólo tuvimos un Washington, sólo un Jackson, sólo un Lincoln para que nos guiaran contra la mente imperial. Después de que se fueran, sólo el pueblo recordaba de qué trataba Norteamérica.

Escribe Serrin: «Un puñado de pastores activistas se reunieron a lo largo de la ruta de Carlos llevando tomates, y el jefe de policía Kelley supuso, no sin razón, que iban a lanzarlos al príncipe. O en el lenguaje autóctono de Monongahela, ``tomatearlo"». El motivo de esta mala hospitalidad fue una ira creciente contra el texto del discurso del príncipe a un grupo de arquitectos reunidos en Pittsburgh en una «conferencia para rehacer ciudades». La conferencia había sido copatrocinada por el Real Instituto de Arquitectos Británicos. El sueño de Andrew Carnegie de volverse a unir con la madre patria se estaba haciendo realidad precisamente en la población más asociada con el nombre de Carnegie. Los británicos tienen en verdad un gran sentido de la historia.

Los arquitectos reunidos habían estado estudiando los asentamientos de mi valle y recomendando usos alternativos para sus acerías. Propusieron la conversión de las plantas de acero vacías en salas de exposiciones para exhibiciones florales. En la audiencia pública, los residentes del valle gritaron: «No queremos flores, queremos empleos. Queremos el valle como era. Esto era el centro del acero del mundo». El príncipe Carlos habló a la multitud como alguien que podría hablar a niños, igual como hubiera hablado si Braddock hubiera *vencido* y la Revolución nunca hubiera tenido lugar. El resultado fue una gran coalición

de élites que se formaron para revitalizar el valle. Veo un paralelismo con la formación del Comité de Nuevas Escuelas Americanas --cuyos dieciocho miembros contaban con quince presidentes ejecutivos de grandes empresas, incluyendo la descendiente de la Compañía de Tabaco de R. J. Reynolds, RJR Nabisco-- anunciando la revitalización de nuestras escuelas.

El esfuerzo por salvar Homestead tenía este aspecto, visto por los ojos del periodista laboral del *New York Times* Bill Serrin:

Con su tragedia, Homestead se puso de moda [...] Homestead era el último grito. Había grupos de estudio y comités, exposiciones históricas, propuestas de películas, conferencias, presentaciones a la hora del bocadillo, cenas, análisis económicos, investigaciones históricas, historias orales, un estudio de casos prácticos de desinversión y planes de reconversión en el valle de Monongahela hecho por la Escuela de Negocios de Harvard, arquitectos, planificadores urbanos, historiadores, economistas, antropólogos, sociólogos, trabajadores sociales, expertos de fundaciones: todos estos y otros se implicaron.

Se revivieron los grandes días de transformaciones en que conseguimos la escolarización de factoría, el mismo rumor y alboroto, gente elegante con las mangas de su camisa metafóricamente arremangadas. Y de repente la atención se terminó. Toda la parafernalia de preocupación resultó en:

Pocos esfuerzos en Homestead o en otros pueblos que vivían del acero. Nunca hubo un plan para renovar Homestead. El objetivo había sido asegurar que no hubiera más protestas como las que tuvieron lugar en la misma década anteriormente. Si hubo un plan maestro fue la muerte y las autopistas. Homestead desaparecería. Una autopista a través del valle eliminaría incluso las casas, quizás eliminaría Homestead y otros pueblos del acero. Una cosa más... los programas de formación. Eran sandeces.

Así estamos. A fin de borrar el lienzo social, se ha ordenado desde algún sitio una reducción en los niveles máximos de madurez que se permite alcanzar a hombres y mujeres adultos. Tenemos que ser hechos y mantenidos como adolescentes nerviosos y quejicas. Este es un trabajo que es mejor comenzar cuando somos niños pequeños, de ahí el tipo de escuelas que tenemos: un regulador puesto a nuestro crecimiento mediante el cual se nos niega la comprensión necesaria para escapar de la niñez. No eche la culpa a las escuelas. Las escuelas sólo siguen órdenes. Los hombres de escuela están tan agradecidos como granaderos que tienen una bonita paga y son parte del invencible ejército de Braddock. Lo suyo no es razonar por qué... si saben lo que es bueno para ellos.

16 Niños vacíos

Ahora el final no queda lejos. Aquí está mi receta para hacer niños vacíos. Si quiere cocinar niños completos, como sospecho que todos queremos, sólo siga los pasos contrarios en la fórmula:

1. Aleje a los niños de los asuntos del mundo hasta que les haya pasado el tiempo de aprender cómo aprender por sí mismos.
2. Clasifíquelos por edades, para que tanto pasado como futuro se apaguen y se hagan irrelevantes.
3. Saque toda religión de sus vidas, excepto la religión civil oculta del deseo y de los programas de refuerzo positivo y negativo.
4. Suprima todas las funciones significativas de la vida del hogar y familiar, excepto su papel como dormitorio y compañerismo ocasional. Convierta a los padres en agentes sin sueldo del Estado. Reclútelos como socios para monitorizar la conformidad de los niños a una agenda oficial.
5. Tenga a los niños bajo vigilancia cada minuto desde el amanecer hasta el anoecer. No les dé espacio o tiempo privado. Llene el tiempo con actividades colectivas. Registre el comportamiento cuantitativamente.
6. Vuelva a los jóvenes adictos a la maquinaria y pantallas electrónicas. Enseñe que son deseables tanto para la diversión como para aprender.
7. Utilice juegos diseñados y entretenimiento comercial para enseñar hábitos, actitudes y usos del lenguaje previamente planificados.

8. Asocie la venta de productos con mujeres atractivas en sus primeros años fértiles para que los valores de la actividad sexual y de la maternidad se transfieran intactos a los bienes vendidos.
9. Suprima tanto ritual privado como sea posible de las vidas de los pequeños, como los rituales de la preparación de la comida o de la cena en familia.
10. Mantenga a ambos padres empleados en los negocios de extraños. Disuada de los modos de vida independientes mediante costes iniciales. Haga del trabajo para otros y de las obligaciones externas la primera prioridad, y de la autorrealización la segunda.
11. Clasifique, evalúe y asesore a los niños constante y públicamente. Comience pronto. Asegúrese de que todo el mundo conoce su rango.
12. Honre a los bien clasificados. Mantenga la clasificación y el éxito en el mundo real tan estrictamente separados como sea posible, de modo se cree que una falsa meritocracia, dependiente del apoyo de la autoridad para continuar. No tolere la discusión real.
13. Prohíba la transmisión eficiente del conocimiento útil, como por ejemplo cómo construir una casa, reparar un coche, hacer un vestido.
14. Recompense la dependencia de varias formas. Llámela *trabajo en grupo*.
15. Establezca visualmente entornos de grupo degradados llamados *escuelas* y organice movimientos masivos por esos entornos a intervalos regulares. Fomente un nivel de ruido fluctuante (refuerzo aperiódico negativo) de modo que la concentración, hábitos de discurso civil e investigación intelectual se extingan gradualmente del repertorio de conducta.

17 Libros escolares

Hasta su muerte en un accidente hace pocos años, el presidente de la Macmillan Publishing Company, uno de los mayores suministradores de material escolar del mundo, era alguien que había abandonado sus estudios en tercer curso. En realidad, como otros niños de su pueblo (ruso), recibió siete años de escolarización. También fue presidente de las escuelas de idiomas Berlitz.

18 Casi el final

Y así llegamos juntos al final de nuestro viaje. Ha visto la trampa ideada, la trampa construida, la trampa disparándose, y a su presa dando vueltas con pánico hasta que la luz brillante de su espíritu vital se apaga tras sus ojos y crece indiferente a su destino banal en una sociedad y en una economía exhaustivamente planificadas, sin ninguna esperanza de escape. Ha visto crecer la trampa como el corazón de pollo demoníaco de Arch Oboler, mantenida por un ejército de funcionarios ajustados de forma conductista que reproduce su propia codificación mecánica en las vidas de los escolares. Ha visto las criaturas indiferentes cogidas en la trampa accionando una barra para conseguir su comida, mientras esperan instrucciones para su destino sin sentido final. Apenas es importante en este punto cómo fue concebida la trampa, excepto para avisarnos de que no estamos tratando con un error ordinario: esta trampa fue ideada para ser como es. Es un trabajo de gran genio humano.

La escolarización en masa no puede ser alterada o reformada, porque cualquier paliativo de su religión asesina será sólo efímero mientras la maquinaria de masificación que representa siga en su lugar. Por eso todas las bien publicitadas alternativas del tipo «ahora-lo-hemos-acertado» a la escolarización de factoría se esfuman una década después de su lanzamiento. La mayoría antes.

Nada en la historia humana nos da ninguna razón para ser optimistas acerca de que la poderosa maquinaria social, *mediante su propia existencia*, no conduzca a brutales formas de opresión. Si existen motores de control de masas, las manos equivocadas encontrarán los interruptores antes o después. Por eso los ejércitos permanentes, como el enorme ejército que mantenemos ahora, son una invitación a la servidumbre. Siempre, antes o después, intervendrán a nivel nacional. Cuanto más racionalmente manipulada esté la maquinaria, más segura es su corrupción final. Esa es un píldora amarga que los racionalistas aún no han aprendido a tragar.

Creo que estamos en uno de esos grandes puntos de elección en la historia humana en que la sociedad tiene que elegir entre futuros ampliamente divergentes. Es habitual decir que no habrá vuelta atrás de nuestra elección, pero eso es incorrecto. Sería más exacto decir que no seremos capaces de dar marcha atrás de nuestra siguiente elección sin un dolor grande y espantoso. Es mejor hacer caso del consejo *amish* de no saltar hasta que no se sabe dónde se va a aterrizar.

No saltar en este momento del tiempo significa rechazar más centralización de los niños en la escolarización del gobierno. Significa rechazar cada intento de nacionalizar la empresa religiosa de la escolarización institucional. Si se imponen los centralizadores, la conexión entre escolarización y trabajo será total. Si se imponen los descentralizadores será difusa, irregular y para muchos tipos de trabajo, tan absolutamente insignificante como debería ser. Los expertos han errado el diagnóstico de forma consistente y han definido mal el problema de la escolarización. El problema no es que los niños no aprendan a leer, escribir y hacer aritmética bien; el problema es que los niños apenas aprenden en absoluto en la forma en que las escuelas insisten en enseñar. Las escuelas necesitan desesperadamente una visión de su propio objetivo. De hecho nunca fue verdad que toda la gente joven aprendiera a leer o a hacer aritmética al «enseñársele» esas cosas, aunque durante muchas décadas la mascarada ha sido esa.

Cuando a los niños se los despoja de una base de experiencia primaria, como la escolarización de confinamiento tiene que hacer para justificar su existencia, la secuencia natural de aprendizaje se destruye, una secuencia que pone en primer lugar la experiencia. Sólo mucho después, tras un largo baño de experiencia, el fino cocido de la abstracción significa algo. No hemos «olvidado» esto; simplemente no hay beneficio en recordarlo para las empresas y la gente que se gana su sustento con el monopolio de la escolarización.

La racionalización implacable del mundo de la escuela ha dejado al alumno moderno prisionero de actividades profesionales de bajo nivel. Vive en un mundo desencantado sin significado. Nuestro dilema cultural aquí en los Estados Unidos tiene poco que ver con niños que no pueden leer, sino que en vez de eso radica en encontrar una forma de restaurar el significado y el propósito en la vida moderna. Cualquier sistema de valores que acepte la transformación del mundo en maquinaria y en la construcción de corrales para los niños llamados escuelas, rechaza necesariamente esta busca de significado.

Las escuelas actualmente son la ocupación de los niños. Los niños han pasado a ser empleados, pensionistas del gobierno a una edad temprana. Pero los empleos del gobierno frecuentemente no son empleos en absoluto: ese es ciertamente el caso con el asunto de ser un escolar. No hay nada o muy poco que hacer en la escuela, pero se exige una cosa: que los niños deben asistir, condenados a horas de desesperación, aparentando hacer un trabajo que no existe. Al final del día, cansados, hartos, llenos de agresividad, sus familias sienten el tedio acumulado de sus vidas estrechas. Los empleos del gobierno para los niños han roto el espíritu de nuestra gente. No conocen su propia historia, ni les preocupa.

En un corto tiempo tal sistema se vuelve adictivo. Aun cuando se hacen esfuerzos para encontrar trabajo real para los niños, a menudo vuelven de nuevo a las tareas inútiles. Cualquiera que haya intentado alguna vez conducir a los alumnos a la generación de líneas de significado en sus propias vidas habrá notado la resistencia, incluso la hostilidad, con la que los niños rotos luchan para que se les deje solos. Prefieren la enfermedad a la que se han acostumbrado. A medida que la jornada y el año escolar se alargan, los alumnos se pueden ver como personas a las que se les prohíbe dejar sus oficinas, como gente rodeada por una valla invisible, que se queja, pero tímidamente. Las escuelas consumen así a la mayoría de la gente que encarcela.

Los currículos de la escuela son como economías enfermas. No tratan con industrias básicas de la mente, sino que en vez de eso tratan de ser «populares», tratando de cosas ligeras en un esfuerzo para controlar la rebelión. Por eso ya no podemos leer el *Common Sense* de Paine, y a menudo no podemos leer en absoluto. Me dicen que sólo una persona de cada dieciséis lee más de un libro al año después de graduarse en la escuela secundaria. Los niños y los profesores viven al día. Eso es todo lo que se puede hacer cuando se tiene una inflación desbocada de expectativas alimentadas por pagarés falsos en el futuro expedidos por los maestros y la televisión y otros creadores de mitos de nuestra cultura. En la economía inflacionista de la

escolarización masiva --con sus «sobresalientes» y estrellas doradas y apretones de manos y trofeos no ligados a algo real-- uno deja de planificar. Simplemente se es feliz con preparar el fin de semana.

Una vez se percibe la inflación de deshonestidad, el currículum sólo se puede imponer mediante la intimidación, mediante un maremágnum de timbres y bocinas, mediante confusión. Con la inflación escolar, el Estado le está apuntando con una pistola a la cabeza, exigiendo que reconozca que el tiempo en la escuela es valioso. De otro modo todo el mundo la abandonaría, menos los profesores a los que paga.

19 Preferiría no hacerlo

¿Qué hacer?

Tome la idea de Melville, «preferiría no hacerlo», de *Bartleby, the Scrivener* [*Bartleby, el escribiente*] y conviértala en su santo y seña. Lea *La muerte de Iván Illich* de Tolstoi para recibir una inspiración impactante sobre lo que importa realmente. Romper el control del miedo sobre su vida es el primer paso necesario. Si usted puede mantener a su hijo fuera de alguna parte de la secuencia escolar, *manténgalo fuera del jardín de infancia*, después de primero, segundo y quizás tercer curso. Escolarícelos en casa todo ese tiempo, durante la época en que se hace la mayor parte del daño. Si puede conseguir eso, estarán bien.

No deje que un mundo de animalitos graciosos, letras del alfabeto que bailan, colores pastel y música melosa sofoque la consciencia de su niño o niña en el preciso momento en que llaman las grandes preguntas sobre el mundo. Los animalitos graciosos fueron inventados por ingenieros sociales de la Alemania del Norte. Sabían algo importante acerca de la fantasía y de la ingeniería social que usted debería aprender por sí mismo.

¿Su hijo de cuatro años quiere jugar? Haga que le ayude a cocinar la comida de verdad, arreglar el váter, limpiar la casa, construir una pared, cantar *Eine feste Burg*. Dele un mapa, un espejo y un reloj de pulsera, deje que represente el mundo en que vive realmente. Será capaz de ver a partir de la alegría que muestra que hacerse fuerte y útil es el mejor juego de todos. Los juegos puros también están bien, pero no día tras día. No una prisión de juegos. No existe una única *fórmula* para romper la trampa, sólo una guía general que se adapta a las propias especificaciones.

No hay dos vías de escape exactamente iguales. Stanley, mi alumno absentista, encontró una. Dos magníficas adolescentes norteamericanas, Tara Lipinski y Michelle Kwan, que encantaron al mundo con una muestra de maestría física y disciplina mental en patinaje sobre hielo en los Juegos Olímpicos de Japón, encontraron otra. Ninguna fue a la escuela y ambas consiguieron riqueza y protagonismo por sus logros. Para mí muestran otra vez qué historias se podrían escribir a partir de vidas ordinarias si nuestro tiempo para aprender no fuera tan generosamente derrochado. ¿Sus hijos son menos que estos?

Al menos hay nueve suposiciones capitales sobre la importancia de la escolarización del gobierno que se deben reconocer como falsas antes de que usted pueda traspasar la niebla de la ideología hasta el aire despejado de la educación. Aquí están:

1. La escolarización universal del gobierno es la fuerza esencial para la cohesión social. No hay otro camino. Un orden público fuertemente burocratizado es nuestra defensa contra el caos y la anarquía. Cierto, y si no te limpias el trasero correctamente, el hombre del saco saldrá de la taza del inodoro y se te comerá.
2. La socialización de los niños en grupos ordenados por edad monitorizados por agentes del Estado es esencial para aprender a llevarse bien con los otros en una sociedad pluralista. La verdad real es que las compartimentalizaciones de la escolarización enseñan una forma mutilada de relación social: espera pasivamente hasta que te digan qué tienes que hacer, nunca juzgues tu propio trabajo ni consultes con compañeros, menosprecia a los más jóvenes que tú y teme a los mayores. Comportate de acuerdo con el propósito asignado a tu etiqueta social. Esas son las reglas de una casa de locos. No es sorprendente que los niños lloren y se inquieten después de primer curso.

3. Los niños procedentes de diferentes entornos y de familias con creencias diferentes deben ponerse juntos. La idea que no se pone en tela de juicio es que de este modo amplían su comprensión, pero la gestión real de las aulas en todas partes sólo tiene el más superficial respeto por la diferencia humana: desde el principio, se toma un giro radical hacia un punto medio, y a lo largo de este camino los diferentes orígenes y diferentes creencias son sutil y continuamente desacreditados.
4. La pericia certificada de los maestros de escuela oficiales es superior en su conocimiento a los logros de la gente profana, incluyendo a los padres. Proteger a los niños de lo no certificado es una preocupación pública de peso. En realidad, la segregación impuesta a largo plazo de los niños del mundo del trabajo les hace un gran daño, y el cuerpo general de hombres y mujeres certificados por el Estado como adecuados para enseñar es casi el menos adecuado cuerpo profesional de toda la economía si el criterio es el rendimiento universitario.
5. La coacción en nombre de la educación es un uso válido del poder del Estado: obligar a conjuntos de niños a agrupamientos específicos con supervisores designados durante intervalos y secuencias prescritos no interfiere con el aprendizaje académico. ¿Ha nacido usted ayer? Platón dijo: «Nada de valor para el individuo sucede mediante la coacción».
6. Los niños inevitablemente se despegarán de sus padres en opiniones, y este proceso debe ser fomentado mediante la dilución de la influencia de los padres y el desengaño de los niños de la idea de que sus padres son soberanos en mente y moralidad. Esa prescripción sola ha sido suficiente para mutilar a la familia norteamericana. Los efectos de la deslealtad forzada en la familia son espantosamente destructivos, al eliminar el único apoyo cierto al que puede remitirse el carácter que crece. En vez de familia, la escuela ofrece fantasmas como «ambición», «ascenso» y «diversión», heraldos de pesadilla de la vida hueca que hay por delante.
7. Una preocupación primordial de la escolarización es proteger a los niños de los malos padres. No es extraño que G. Stanley Hall, el padre de la administración de la escuela, invitara a Sigmund Freud a los Estados Unidos en 1909: era asunto urgente establecer una base «científica» sobre la que justificar la postura antifamilia de la escolarización del Estado, y del Estado programático en general.
8. No es apropiado que ninguna familia se preocupe excesivamente de la educación de sus propios hijos, aunque es apropiado sacrificarse para la educación general de todos en manos de expertos del Estado. Esta es la fórmula estándar para todas las formas de socialismo y el fundamento universal de las promesas utópicas.
9. El Estado es el padre adecuado y tiene responsabilidad predominante para la instrucción, moral y creencias. Esta es la doctrina del *parens patriae* de Luis XIV, rey de Francia, una historia no apropiada para una república.

20 Detalles prácticos

Déjeme acabar este libro, mi testamento, con un aviso: sólo el aire fresco de millones y millones de elecciones hechas libremente crearán el clima educativo que necesitamos para realizar un destino mejor. Ningún equipo de expertos puede poseer posiblemente la sabiduría para imponer una solución con éxito al problema inherente a una filosofía de control social centralizado. Las soluciones que perduran son siempre locales, siempre personales. Las prescripciones universales son el problema de la escolarización moderna; la investigación académica que persigue el fuego fatuo del niño promedio y fases promedio de desarrollo produce una política social destructiva, es una ancla que impide el avance, que crea los problemas para los que pide dinero para resolver. Pero esto es un aviso: si alguna vez nos ponemos de acuerdo en respetar la singularidad de los niños a la que se opone la escolarización obligatoria, si alguna vez nos ponemos de acuerdo en liberar las mentes de los niños, deberíamos entender que harían un mundo que se crearía y recrearía exponencialmente, un mundo complejo más allá del poder de gestión de cualquier grupo de administradores. Esos seres libres tendrían que ser autónomos. Y el futuro nunca volvería a ser fácilmente predecible.

Este podría ser un primer paso hacia tan gran salto adelante para los seres humanos. No una fórmula exhaustiva, recuerde, sino un primer paso:

Si cerráramos todas las escuelas del gobierno, hiciéramos universales las bibliotecas gratuitas, fomentáramos grupos de discusión pública en todas partes, favoreciéramos aprendizajes para cualquier joven que quisiera

uno, dejáramos que cualquier persona o grupo interesado que abriera una escuela lo hiciera --*sin supervisión del gobierno*--, se pagara a los padres (si hubiera que pagar a alguien) para escolarizar a sus hijos en casa usando el dinero que ahora gastamos en confinarlos en escuelas factoría, y lanzáramos un programa nacional intensivo de restablecimiento de la familia y de las economías locales, al estilo *amish* y Mondragón, la pesadilla escolar norteamericana se alejaría.

Eso no va a pasar, ya lo sé.

La siguiente cosa mejor, pues, es dismantelar la escolarización obligatoria, minimizando su aspecto de escuela, su adoctrinamiento, y maximizando su potencial para educar mediante el acceso a herramientas, modelos y mentores. Ir por este camino requiere el valor de cuestionar suposiciones profundamente arraigadas. La misma noción de escolarización tiene que ser cuestionada. Haga esto como individuo si su grupo no está de acuerdo.

Aquí hay una lista preliminar de estrategias para cambiar las escuelas que tenemos. Pretendo desarrollar más el tema del cambio en un libro futuro, *The Guerrilla Curriculum: How To Get An Education In Spite Of School* [*El currículum guerrillero: cómo conseguir una educación a pesar de la escuela*], pero ahora no me queda tiempo ni aliento, así que la breve agenda que sigue tendrá que bastar de momento. Mientras lea mis ideas tenga una conciencia activa de la ironía implícita de que imponerlas como contrasistema requeriría un control central tan dictatorial como la actual triste realidad. El truco, entonces, es no imponerlas. Mi propia creencia basada en larga experiencia es que la gente cuando se le da un nivel de elección llega sin coacción a planes un poco como estos, e incluso los mejoran con ideas cuya concepción está más allá de mi imaginación. Tal es el carácter de la libertad.

Despida al ejército de especialistas de lectura y aritmética y al imperio comercial que representan. Deje que caduquen todos los contratos con universidades, editores, asesores y suministradores de material en estas áreas. La lectura y la aritmética son cosas fáciles de aprender, aunque casi imposibles de «enseñar». Mediante el uso del sentido común, y métodos probados que no cuestan mucho, podemos resolver un problema que se induce artificialmente y es completamente imaginario. Aprovechese de esas cosas y la dolencia se curará por sí sola.

Haga que el tamaño de ninguna escuela supere el de unos pocos cientos de alumnos. Incluso eso es demasiado grande. Y hágalas locales. Acabe con todo el transporte innecesario de alumnos de una vez. El transporte es lo que solían hacer los británicos con los delincuentes habituales. No lo necesitamos, necesitamos escuelas de barrio. Es hora de cerrar las escuelas factoría, rentables para las industrias de la construcción y mantenimiento y para las compañías de autocares, pero desastrosas para los niños. Los barrios *necesitan* a sus propios niños y viceversa. Es un bien recíproco, que proporciona servicios sorprendentes a ambos. La escuela factoría no funciona en ningún sitio, ni en Harlem ni en Hollywood Hills. La educación siempre es individualizada, y la individualización requiere absoluta confianza y flexibilidad a la fracción de segundo. Esto ahorraría también a los contribuyentes una buena cantidad.

Haga que enseñe todo el mundo. No deje que nadie sea pagado por escolarizar a los niños que no pase realmente tiempo con ellos. El modelo industrial, con una administración piramidal y repleto de nichos acolchados de plumas, se basa en la ignorancia de cómo se hacen las cosas o en la indiferencia por los resultados. El jaleo administrativo que dio a la ciudad de Nueva York más administradores que todas las naciones de Europa juntas en 1991 tiene que morir. Desperdicia miles de millones, desmoraliza a profesores, padres y alumnos, y corrompe la iniciativa común.

Mida el rendimiento con instrumentos individualizados. Los tests estandarizados, como las mismas escuelas, han perdido su legitimidad moral. No están correlacionados con nada que tenga valor humano y su misma existencia pervierte el currículum en una preparación para esos extravagantes rituales. De hecho, todos los exámenes con lápiz y papel son una pérdida de tiempo, inútiles como predictores de algo importante a menos que la competición esté manipulada. Como guía informal son probablemente inofensivos, pero como herramienta de clasificación son corruptos y falsos. Un examen de si usted puede conducir es conducir. El

examen de realizaciones es donde siempre se encontrará la evaluación auténtica. Seguro que no hay un solo padre o madre normal en la Tierra que no juzgue el progreso de su hijo mediante las realizaciones.

Cierre las juntas escolares de distrito. Las familias necesitan control sobre los profesionales que hay en sus vidas. *Descentralice la escolarización hasta el nivel de edificación escolar del vecindario*, cada escuela con su propia junta administradora de ciudadanos. La corrupción escolar, como el escándalo de manipulación de los precios de la leche en las escuelas de la nación de los años 90, cesará cuando se acaben las tentaciones de compra al por mayor, los empleos fáciles y la toma de decisiones remota.

Ponga instalaciones permanentes para los padres en cada escuela con equipamiento apropiado para permitir asociaciones de los padres con sus propios hijos y los de otros. Saque frecuentemente a los niños de la escuela para trabajar con sus propios padres. Las políticas escolares deben dirigirse deliberadamente a reforzar las familias.

Restaurar la base de experiencia primaria, que robamos a la niñez con una adhesión servil a la dieta de la escuela utópica de abstracción constante, o con una adhesión igualmente servil al juego como la obligación exclusiva de los niños. Defina la experiencia primaria como el núcleo esencial de la educación temprana, y el procesado secundario de datos como suplemento de importancia sustancial. Pero asegúrese de que los conceptos de trabajo, deber, obligación, lealtad y servicio sean componentes importantes de la mezcla. Déjmosles estar hombro con hombro con «alegría». Dejemos que los niños se metan en tareas reales como hacen los niños *amish*, no en juegos sintéticos y simulaciones que los preparan para variantes comerciales del más-de-lo-mismo para el resto de sus vidas.

Reconozca que la escolarización total es tanto desde el punto de vista psicológico como de procedimiento defectuosa, poco económica y horrorosamente cara. Dé a los niños un poco de tiempo y espacio privado, un poco de elección de temas, métodos y asociaciones, y libertad de la vigilancia constante. Un fuerte elemento de voluntad, de elección, de anticoacción, es esencial para la educación. Eso *no* significa otorgar una licencia para hacer cualquier cosa. En todo caso, sea lo que sea lo elegido como «currículum», la ayuda vital que los mayores pueden otorgar a los jóvenes es exigir aquello que la segunda o tercera mejor voluntad no hará: el favor que puede otorgar a sus hijos es mostrar mediante su propio ejemplo que el trabajo duro y concienzudo es el peaje que se exige un espíritu independiente para su dignidad. Nuestras universidades funcionan algo mejor que nuestras otras escuelas porque entienden esto mejor.

Admita que no hay un único camino correcto para hacerse mayor con éxito. La escolarización de sistema único ha tenido un siglo y medio para ser probada. Es un fracaso horroroso. Los niños necesitan el surtido más amplio posible de caminos para encontrar el correcto en que acomodarse. La premisa sobre la que se basa la escolarización obligatoria masiva está totalmente equivocada. Intenta calzar cada estilo, cultura y personalidad en una fea bota que no le va bien a nadie. Créditos fiscales, vales y otros medios más sofisticados son necesarios para promover una mezcla diversa de lógicas escolares de maduración diferentes. Sólo una marcada competencia puede reformar el lío actual. Hace falta que esto sea un objetivo primordial de la política pública. No hace falta la vigilancia del gobierno de la nación ni del estado para hacer que funcione un plan de cheques o de créditos fiscales: una pizca de control local, una ley de divulgación efectiva y una política de satisfacción del cliente o algo por el estilo es la protección que necesita el ciudadano. Funciona para los supermercados y los médicos. También funcionará en las escuelas, sin exámenes nacionales.

Enseñe a los niños a pensar dialécticamente, de modo que puedan cuestionar las suposiciones del mundo sobre ellos, incluyendo las suposiciones de la escuela, para que finalmente puedan generar su currículum personal y control propios. Pero enséñeles también que el pensamiento dialéctico no es adecuado para muchas cosas importantes, como el amor o la familia. El análisis dialéctico es radicalmente poco apropiado fuera de su ámbito.

Organice gran parte de la educación alrededor de temas complejos en vez de en asignaturas. Las «asignaturas» tienen también un valor real, pero el estudio de asignaturas como dieta exclusiva era una arma

secreta prusiana para producir estratificación social. Se necesitan cantidades sustanciales de trabajo interdisciplinar como correctivo.

Obligüe a que la estructura de la escuela proporcione tiempo flexible, espacio flexible, secuenciación flexible y contenido flexible, de modo que cada estudio pueda ser personalizado para adaptarse a todo el abanico de estilos individuales y rendimiento.

Rompa el monopolio de certificación de maestros para que cualquiera con algo valioso que enseñar pueda enseñarlo. Nada más importante que esto.

Nuestra forma de escolarización nos ha convertido en gente dependiente, emocionalmente necesitada, excesivamente infantil, que espera a que un maestro les diga qué hacer. Nuestro dilema nacional es que demasiados de nosotros estamos ahora sin hogar y sin inteligencia en el sentido más profundo: a merced de los extraños.

El inicio de las respuestas vendrá sólo cuando la gente obligue al gobierno a devolver la elección educativa a cada uno. Pero la elección no significa nada sin un derecho absoluto a controlar también el progreso localmente, no mediante una agencia del gobierno central. Solzhenitsyn tenía razón. Los documentos fundacionales norteamericanos no mencionaron la escuela porque los autores previeron el camino en que la escuela nos pondría inevitablemente, y lo rechazaron.

El mejor modo de comenzar a ofrecer alguna elección *inmediatamente* es dar a cada escuela pública la independencia que tienen las escuelas privadas. Desistematicémoslas, concedamos a cada escuela privada, parroquial y del hogar igual acceso a fondos públicos mediante cheques administrados como un programa de crédito, junto con créditos fiscales. Con el tiempo disminuirá la necesidad incluso de esto, pero mi aviso queda: si estas claves de elección se vinculan a la vigilancia intrusiva del gobierno, como algunos sostienen que tiene que ser, sólo apresurarán el final del experimento libertario norteamericano. Los cheques escolares sólo son una transición a lo que realmente se exige: una economía de modos de vida independientes, una resurrección de los principios por encima del pragmatismo y la restauración de la obligación privada, autoimpuesta, para proporcionar un salario digno a todos los que trabajan para ti.

La escuela nunca puede tratar de cosas realmente importantes. Sólo la educación puede enseñarnos que las búsquedas no siempre funcionan, que incluso existencias dignas muy a menudo acaban en tragedia, que el dinero no puede impedir esto; que el fracaso es una parte frecuente de la condición humana; que nunca se entenderá el mal; que los esfuerzos serios son casi siempre solitarios; que no se puede negociar el amor; que el dinero no puede comprar mucho que sea realmente importante; que la felicidad es gratis.

Un joven de veinticinco años que no acabó la escuela caminó la longitud del planeta sin ayuda, una chica de diecisiete años que no acabó la escuela condujo sola un velero de veintiséis pies a lo largo de una vuelta al globo. ¿Qué más hace falta para darse cuenta de las espantosas limitaciones que hemos causado a nuestros hijos? La escuela es un mundo de mentiras. Abandonémoslo de una vez.

Epílogo

Sólo una nación se negó a aceptar la psicología de la sumisión. Los chechenos nunca pretendieron agradar o congraciarse con los jefes. Su actitud era siempre altiva y de hecho abiertamente hostil [...] Y aquí está lo extraordinario: todo el mundo les tenía miedo. Nadie pudo impedirles que vivieran como lo hacían. El régimen que había gobernado el país durante treinta años no pudo obligarlos a respetar sus leyes.

ALEXANDER SOLZHENITSYN, Archipiélago Gulag

La historia de los hmong proporciona varias lecciones que cualquiera que trate con ellos haría bien en recordar. Entre las más obvias están que a los hmong no les gusta cumplir órdenes; que no les

gusta perder; que antes huirán, lucharán o morirán antes que rendirse; que no se les intimida con la superioridad numérica; que raramente se les convence de que las costumbres de otras culturas, incluso aquellas más poderosas que la suya propia, son superiores; que son capaces de enfadarse mucho [...] Los que han tratado de derrotar, engañar, gobernar, regular, obligar, asimilar o tratar con condescendencia a los hmong han sentido, en general, una intensa aversión por ellos.

ANNE FADIMAN, *El espíritu te atrapa y te caes*

Si quieren tener una guerra, que comience aquí.

CAPITÁN	JOHN	PARKER,	dando	órdenes	a	la
milicia	norteamericana		contra	los		británicos.
Dicho	al	amanecer		en		Lexington,
Massachusetts,	el 19 de abril de 1775					

VEO dos fantasmas que salen de la niebla matutina en el río que nos lleva a un verde futuro, y cada espectro me hace señas para que lo siga por un camino diferente. Uno que reconozco por su porte arrogante es el espíritu imperial del general de división Edward Braddock, que nos llama a todos nosotros a seguirlo hasta el final de la historia, justo al otro lado del río.

Braddock es un hombre audaz, orgulloso, indiferente al miedo. Desdeña el peligro, porque para él todas las respuestas son ya conocidas. Exige ser nuestro pastor en esta última regresión hacia el regio destino al que escapamos hace tres duraciones de una vida. Si vamos con él, todo el mundo seguirá, y el Imperio británico reconectado será invencible. Venid a casa, dice Braddock, sois niños que no podéis cuidar adecuadamente de vosotros mismos. Os daremos un lugar seguro en la pirámide en forma de curva de campana del Estado. Juntos seremos testigos de la evolución final de las razas favorecidas, aunque muchos serán incapaces de participar en el triunfo. Con todo, habrá para ellos la satisfacción de servir a los afortunados que han heredado la tierra al final de la historia.

El otro fantasma también es familiar. Un virginiano alto y musculoso, tan convincente como Braddock pero sin su arrogancia, un hombre vestido en los marrones y verdes de la naturaleza, unas pistolas a su cintura, un caballo al que llama Blueskin. Está recto como una flecha. Su poderosa presencia en combinación con los delicados pies de un bailarín lo señalan inconfundiblemente como el comandante George Washington.

De muchacho aprendió las cosas difíciles: deber, piedad, valor, confianza en uno mismo, a tener ideas propias, a negarse a aceptar la psicología de la sumisión. Su cabeza estaba amueblada de Catón, Fielding, Euclides, Newton, agrimensura, César, Tácito, los Testamentos, equitación, baile, cómo contar un chiste subido de tono, cómo consolar al débil, cómo apuntalar al fuerte, cómo soportar privaciones, cómo dar a los hombres una razón para morir o una para vivir.

En una ocasión este mismo hombre de frontera colonial cabalgó en un sueño junto con el general inglés, a lo largo de un bravío río verde que recorrieron hasta las profundidades del bosque de más allá. Braddock y su ejército murieron en el Monongahela aquel día, pero este norteamericano vivió porque había aprendido a pensar por sí mismo. Los hombres que siguieron a Washington vivieron también, porque el líder que eligieron no era una función de una abstracción mayor. La lealtad que le dieron fue dada libremente, no impuesta mediante intimidación o artimañas.

Creo que el mayor error de juicio de Washington fue recordar al ejército de Braddock como la cosa más brillante que sus ojos jamás habían visto, porque eso sin duda tiene que haber sido su propio reflejo en el espejo. En ese primer momento después de que rehusara convertirse en el rey Jorge I de Norteamérica, la brillantez nunca vivió dentro de un vehículo humano más brillante. Tras la personalidad heroica de Washington había un héroe real. Norteamérica es su legado para nosotros. A causa de Washington no debemos nada a imperios, ni siquiera al que se construye hoy en Norteamérica, que busca un reencuentro

con Gran Bretaña para dominar los asuntos del mundo. El pueblo norteamericano debe a los imperios el mismo grosero saludo que dimos a Gran Bretaña en Bunker Hill, Saratoga y Yorktown.

John Pike, un analista de defensa en *globalsecurity.org*, un *think-tank* político con sede en Alexandria, Virginia, fue citado sobre esta creadora de imperios en *Los Angeles Times*. Tras fijarse en las nuevas expansiones del Pentágono en Asia Central y Europa del Este, observó que el ejército de los Estados Unidos abarca el planeta de una forma sin precedentes en la historia. «Si quiere hablar de imperios en que no se pone nunca el sol, ya sabe, los británicos no tuvieron nada comparado con esto», dijo Pike.

Es hora de recuperar nuestras escuelas. Si quieren tener una guerra, que comience ahora.

John Taylor Gatto

Oxford, Nueva York

4 de julio de 2003