

Mayo del 68 o la profecía del fin de la Educación*

May of 68 or the prophecy of the end of
Education

Prof. Dr. Fernando Gil Villa¹

¹Universidade de Salamanca

* Este artigo foi originalmente publicado no livro “Los estudiantes y la democracia: reinventando Mayo del 68”, editado pela Plaza y Valdés Editores, Madrid, 2014. Reproduzido com anuência expressa do autor.

Submetido em 20/05/2015

Aprovado em 20/08/2015

Resumo: Este trabajo tiene la finalidad de comprender lo que se plantea como uno de los enigmas más interesantes de nuestro tiempo: ¿por qué hoy no se da otro Mayo del 68 si hay los mismos motivos pero más fuertes, escandalosamente más fuertes?.

Palavras chave: Libertad. Universidad. Desigualdad. Democracia.

Abstract: This papers aims to understand what is involved around one of the most interesting enigmas of our time: Why today is not given another May of 68 since there are the same reasons but stronger, outrageously stronger?.

Keywords: Freedom. University. Inequality. Democracy.

“Oh, Mama, can this really be the end...” (Bob Dylan)

Los desequilibrios entre la igualdad y la libertad pueden también observarse, dentro del sistema educativo, en la tensión básica que se da entre la represión y la liberación entendidas como dos funciones sociales que configuran su identidad. Doscientos años de andadura no logran materializar el sueño de la dialéctica, la lógica de la conciliación de posturas opuestas (se supone que en la escuela impera el diálogo, medio para lograr el acercamiento). Lo que la historia nos muestra, sin embargo, es una comedia representada hasta la saciedad por dos personajes empeñados en deshacer mutuamente sus reformas educativas en el juego del poder. La vieja política decimonónica de los partidos liberal y conservador obtiene su réplica un siglo después en los gobiernos neoliberales y social-demócratas.

Ahora bien, a esta lógica de la alternancia que reclama el absurdo mito del eterno retorno de las desigualdades se superpone otra que funciona en un plazo más largo y que muestra mejor el lado trágico de eso que podríamos llamar la comedia de la educación moderna. Alrededor de 1968, el sistema alcanza un punto de inflexión. Hasta ese momento el gen dominante había sido la represión. El estigma de la pedagogía carcelaria era en realidad una marca de nacimiento demasiado visible como para ocultarla fácilmente o de forma permanente.

El sistema educativo funcionaba con arreglo a los esquemas de una olla a presión. En ciertos momentos del año académico, con la connivencia de las autoridades, se activaba la válvula de escape. Por unas horas o días, al igual que sucede con el carnaval tradicional, se invertían los roles y se permitía la ruptura de normas, lo que garantizaba la desconexión necesaria para que el alumnado se sometiera a la presión durante el resto del tiempo – igual que la borrachera del fin de semana ayuda al trabajador alienado y estresado a desconectar para luego volver a someterse el lunes a la misma rutina—. No obstante, ningún sistema tiene garantizado su funcionamiento por completo.

El riesgo del sistema disciplinario era el estallido revolucionario, algo más posible cuanto más tiempo pasara.

Hacia 1968 ya se podía imaginar ese final, especialmente en la atmósfera de crítica contracultural que recorrió el mundo con la voz cantante de los estudiantes. Podemos encontrar productos artísticos que pueden interpretarse como un claro presentimiento. Tal es el caso de la película de Lindsay Anderson, *If*, estrenada ese mismo año y ganadora de una Palma de Oro al año siguiente. La acción transcurre en un internado inglés, un ambiente paradigmático. Como decía Carlos Lerena, el internado es el lugar que mejor expresa la educación tradicional, y a su vez, dentro de este, el internado por excelencia es el inglés, donde cobra vida la figura del gentleman, todo un prototipo de educación elitista (Lerena, 1985, p. 153). Pues bien, el final de la película simboliza el final de la educación moderna. Lógicamente acaba mal, muy mal, lo que significa que se trunca el sueño de un ideal, el de la educación democratizadora, de una enseñanza pública y universal. Desde la azotea, un grupo de alumnos rebeldes abre fuego sobre los padres, profesores y alumnos que salen de la capilla. De nuevo el símbolo premonitorio: un disparo al corazón del sistema de enseñanza, o sea, a la idea de comunidad escolar, un mito que solo sirve para perpetuar una tradición, en realidad, la tradición o las tradiciones de cada sociedad, una utopía jamás lograda si pensamos que los distintos colectivos que la integran son grupos que se enfrentan por el poder.

La ficción se hará realidad. La profecía de *If* se cumplirá: cuando años más tarde los sociólogos de la educación vayan con sus aparatos de científicos sociales a los centros a investigar la comunidad, comprobarán que efectivamente la comunidad es una entelequia. Ni funciona la máquina de representación democrática de gobierno de los centros escolares, en el caso de los centros públicos, ni se materializa la idea romántica de los centros privados concertados, es decir, subvencionados, la mayoría religiosos, escrita con letras de oro en su carácter propio: somos una familia (Gil Villa, 1992; 1995).

Es interesante recordar algunas de las críticas que se han hecho a la película desde el punto de vista cinematográfico. En concreto, la que califica de irreal, por excesivo, el final del relato: de las pequeñas escaramuzas, casi travesuras de los escolares rebeldes, no se deduciría una acción tan criminal. Ahora bien, este argumento se basa en la lógica explicativa tradicional, newtoniana, esa que establece, y por tanto espera, proporcionalidad entre las causas y los efectos. Tal posición de partida es, sin embargo, cuestionable. De igual forma podría mantenerse que el sistema de enseñanza funciona de forma no lineal.

El final catastrófico de *If* sería compatible con la aplicación a la educación de la teoría de las catástrofes. Existen pruebas a favor de esta hipótesis en la realidad: ¿quién puede predecir los asesinatos múltiples cometidos en centros de enseñanza, especialmente en otro país anglosajón, los Estados Unidos, esporádicamente? Desgraciadamente, no podemos entender el patrón de su frecuencia, como sucede en este tipo de sistemas, de forma que tampoco podemos prevenirlo. Y sin embargo, si nos alejamos de los casos y enfocamos el problema de la violencia en las aulas y en sus alrededores distancia mayor, algo se aclara. Es de esperar que un sistema de enseñanza que estira la cuerda de la competencia cada vez más desde los años sesenta acabe por romperse. Es de esperar que el aumento constante de la presión sobre la caldera, al tiempo que van cerrándose las válvulas de escape tradicionales, provoque su explosión.

En este sentido se puede decir que la película *If* se limita a preguntarse qué pasaría si...eso ocurriese. Y en ese sentido puede decirse que su final puede que sea irreal desde el punto de vista narrativo pero desde luego es absolutamente real desde el punto de vista sociológico. *If* funciona como una profecía que se cumple de vez en cuando, desgraciadamente. Sucedería algo parecido a las crisis económicas.

La que comienza en 2007 y asola el mundo con una fuerza devastadora durante años no fue prevista por los economistas. Y sin embargo, era de esperar, en cierto modo, de una forma difusa, en un sistema económico cuya parte financiera se había desbocado gracias a unas políticas neoliberales que venían estirando la cuerda de la especulación desde los años ochenta, con el consiguiente drenaje de orden y racionalidad en el sistema hasta un punto en el que la ruptura anómica era cada vez más posible.

Cabe preguntarse cómo es posible que surja una catástrofe, un final parcial o definitivo, en el sistema educativo, si el nuevo modelo tecnocrático se basa en un aumento del control, a través del autocontrol, sobre los procesos como jamás se había soñado antes. Precisamente por eso:

Es verdad que hoy tenemos menos fallos – observa el autor de *El cisne negro* – pero cuando se cometen... tiemblo de pensarlo. Repito: tendremos menos crisis, pero serán más graves. Cuanto más raro es el suceso, menos sabemos acerca de sus probabilidades (Taleb, 2009: 314).

La reacción del sistema educativo: burocracia anestésica

Así que la película de Anderson, y por extensión los sucesos de Mayo del 68, pueden ser tomados como la crónica simbólica de una muerte anunciada, la de la escuela pública. Este tipo de crónicas permiten al paciente adelantarse y corregir sus estrategias con tal de mantenerse en el poder. Tal parece haber sido el caso de nuestros sistemas educativos. En sus laboratorios oficiales político-pedagógicos se trabajó a destajo para encontrar la forma de manipular genéticamente al enfermo desahuciado. Hasta lograr pinzar los dos genes, el de la represión y el de la liberación, haciendo que los actores escolares sintieran la primera como si de la segunda se tratara. El fenómeno acaba siendo tan perverso que parece digno de una película de terror protagonizada por la mente más perversa. Alumnos y profesores comienzan a ser inoculados con este nuevo virus a partir de los años setenta.

Al principio, la terapia génica está poco perfeccionada. Tardará algunos años en lograr efectividad. Eso dependerá también de las dosis, es decir, de las circunstancias en que vive el paciente. En España, la democratización de la educación, su masificación, ocurre fundamentalmente a partir de los años ochenta, de manera que habrá que esperar a que ceda, bajo la presión de los recortes demográficos y de Europa, ya entrado el nuevo siglo, para que la nueva organización del sistema educativo dé sus frutos. Es entonces cuando el discurso se centrará en el paso de la cantidad a la calidad, en aras de la cual se recupera la vieja receta de la educación personalizada, en pequeños grupos, con espíritu familiar. La interiorización del control, por parte de profesores y alumnos, se observa mejor que nunca. Su capacidad para romper la norma queda disminuida. Otra cosa es que la historia se muestre irónica en casos como el español. La crisis económica coincide con el intento de lograr aquel ideal a través de la aplicación de los planes de Bolonia, frustrándolo.

Después del gigantesco esfuerzo que durante años ha supuesto la nueva organización, ni rastro de los esperados beneficios: “En este maravilloso plan de estudio que es Bolonia –observa una estudiante de Salamanca– llegas el primer día a tu clase y te encuentras con un aula de más de cien alumnos de dos carreras diferentes porque el profesorado *no da abasto*¹”. La universidad del París de 1968 también se caracterizaba por las aulas congestionadas. Y por cursos inútiles y pocos profesores jóvenes motivados, como en la España actual, donde la oferta académica basada en cursos complementarios – “extraordinarios” se llaman en algunos casos– ha abierto en los últimos años un auténtico mercadillo cuyo único objetivo es generar negocio: alumnos que pagan por créditos canjeables en su currículo formal, redes de profesores amigos que se embolsan un sobresuelo. En cuanto a la edad y motivación del profesorado, solo uno de cada diez profesores jubilados se repone. Sumemos a ello que la edad de jubilación aumenta, como el trabajo por profesor y que

¹ El Colectivo (40), Salamanca, p. 3.

los contratos basura disuaden a los mejores egresados para quedarse en la universidad.

Tres formas de control del alumnado son posibles en la enseñanza, según se imponga la autoridad desde la figura externa del profesor, desde los pares o desde la soledad. Históricamente las tres han sido ensayadas por los experimentos pedagógicos modernos, pudiendo ser rastreadas, en concreto en distintos modelos religiosos. El paso del control externo al autocontrol se observa en aquellos casos en los que la comunicación entre los estudiantes, y entre ellos y la autoridad profesoral presencial, se reduce a su máxima expresión. El ideal se confunde en el estudio en soledad, en el que la comunicación se convierte en un diálogo con el ideal del yo, reflejado en la autoridad del sabio que escribió los libros, en la vertiente pro-fana, o en la oración con Dios, en la vertiente sagrada. A duras penas logra materializarse esta situación fuera de los conventos o de colegios donde están presentes la personalidad especial del fundador.

Hay que esperar a la alta modernidad para ver funcionar el modelo de la educación burocrática en plena madurez, a través del autocontrol, bajo el lema de una enseñanza de calidad. El producto de esa educación prototípico es la figura simbólica del funcionario. Este “se honra” en ejecutar órdenes de la autoridad “como si respondiera a sus propias convicciones”, incluso en el caso de que le parezcan personalmente falsas (Weber, 1981, p. 165). El examen de conciencia, una vez secularizado, vaciado de su contenido religioso, queda reducido a la conciencia de la obediencia, y hasta tal punto, que llega a confundir la conciencia con la obediencia. No en vano la desobediencia ha sido percibida como el peor de los pecados en ciertas versiones del cristianismo – pensemos en Lutero. En otras palabras, lo que queda del examen de conciencia es, lisa y llanamente, el examen. Por eso este ha podido interpretarse como “puerta giratoria por la que el ámbito de lo profano se comunica con el recinto de lo sagrado”, como “pieza sobre la que se ha

edificado esa particular iglesia de la cultura que llamamos sistema de enseñanza o escuela a secas. Construida a imagen y semejanza de la concepción cristiana de la vida, – una sucesión de pruebas que da la divinidad a sus elegidos” (Larena, 1983. P. 30-31). Se preguntaba Giner de los Ríos si, en el caso de que quitar los exámenes, tendría sentido la existencia de la universidad española de su época (Giner de los Ríos, 1990, p. 76-77). Y de la nuestra.

Acabáramos. Nuestra educación, la moderna, tiene unos orígenes claramente religiosos. En ellos la razón y la fe buscaban un equilibrio siempre difícil de conseguir. En nuestros días, sumergidos en el tipo de educación burocrática, el primer elemento ha ahogado al segundo, lo cual se observa, directamente, en los propios centros de enseñanza religiosos, donde la mayor parte de los profesores son laicos y donde la educación religiosa se encuentra bastante descafeinada, reducida a gestos y rituales cada vez más escasos y folclóricos. Indirectamente, esa tendencia se observa también en los centros públicos, en la falta de idealismos capaces de movilizar energías para mejorar el mundo a través de la educación. Máxime cuando la otra fuente tradicional que estimulaba ese componente ilusionante, la política, también se seca. El producto del sistema educativo, el tipo de persona que favorece es la de alguien (representado simbólicamente en el funcionario) que desarrolla su oficio *sine ira et cum studio*, por tanto que actúa de modo opuesto al político, que articula su comportamiento alrededor de la parcialidad, la lucha y la pasión (Weber, 1981, p. 115).

Es cierto que religión y política pueden ser consideradas hasta cierto punto antitéticas, como señalaba el propio Max Weber. Sin embargo, ambas se parecen en algo, en su capacidad para ilusionar a la gente y ponerla a trabajar por un ideal. La educación burocrática o tecnocrática que hoy tenemos, sin embargo, reduce esta posibilidad. Ella nos sumerge en el desierto de la norma. La norma es como la arena, lleva solo a más arena. Ninguna

pasión ni deseo, ningún altibajo surge en el ralo paisaje desértico. Allí, el nihilismo se halla en su elemento. Sobrevivir es el único objetivo, lo cual reduce la vida a un fin individual y egoísta. En el desierto, el encuentro con el Otro se tiñe de desconfianza. Lo único que queda es cierta huida hacia delante, lo que se traduce en combatir las normas a base de más normas. El derecho positivo florece como la única especie, raquítica, eso sí, porque carece de la raíz del derecho natural. El desierto en que consiste esta educación burocrática en la que estamos sumidos es pues, también, la pesadilla de un laberinto del que nos es muy difícil salir. La norma se reproduce a través de su dimensión extrínseca, de la evaluación. Llega un punto en el que su sentido se olvida, porque el juego infinito de la evaluación constante del infinito número de normas exige toda nuestra atención. No hay tiempo que perder. No hay tiempo para escuchar, ni tiempo para *pensar*, es decir, para *so-pensarlas* cosas y calibrar el equilibrio.

En el desierto de la enseñanza tecnocrática, cada movimiento debe ser cuidadosamente planeado para ahorrar energía. La vida es vida en crisis constante, con un racionamiento máximo de los recursos, con una mínima improvisación. A la falta de tiempo se suma entonces la falta de creatividad y audacia. Se impone la perspectiva del contable, la obsesión por el ajuste y el gasto, juzgado por el beneficio proporcionado (lo que lleva a la privatización de las actividades), la austeridad hasta de imaginación. El trabajo escolar se organiza con el máximo detalle.

Ni alegría, ni placer, ni afecto se encuentran en el aprendizaje que se da en ese desierto. Desierto espiritual que no cuenta siquiera con las ventajas del desierto físico, como el autoconocimiento. Hay autocontrol, pero sin autoconocimiento. Una de las virtudes tópicas del desierto es que de él puede salirse con un mayor control sobre las cosas por haber tenido tiempo de analizarlas. El anacoreta es un modelo de sabiduría. Es fácil adivinar, sin embargo, que en el desierto de la educación burocrática no solo hay poco

espacio para la reflexión y la creatividad en el currículum, sino también para el tiempo libre. En la escuela moderna, y en la de ahora más que nunca, ni se enseña a pensar, ni se organizan actividades y se solucionan los problemas por medio del sentido común – lo que exige lógicamente cierto componente de improvisación no disponible –, ni mucho menos se aprende a convertir el tiempo libre en ocio con dignidad, un tiempo basado en la búsqueda de la autorrealización desde la responsabilidad ciudadana. Ni rastro de educación para el ocio en el ocio. Por tanto, del desierto del sistema de enseñanza actual no se sale más sabio, en el sentido de conocerse mejor uno mismo. Y mucho menos se sale ciudadano responsable, en el sentido de ligar la felicidad a algo más que al bienestar personal. No es únicamente el sufrimiento personal el que uno debe aprender a manejar sino también el sufrimiento de los que nos rodean. Esa condición añadida es la que da sentido a la educación moderna, como educación para todos y medio para distribuir con justicia las posiciones sociales, como educación pública, gratuita y universal, responsable y solidaria con las personas y el planeta.

La movilización con responsabilidad moral

Lo normal en ese desierto nihilista es que los estudiantes representen una juventud que vaga a la deriva, incapaz de encontrar su identidad a través de una categoría que ha sido secuestrada, fagocitada por la sociedad de consumo adulta. Tampoco es probable que la encuentren en un grupo de movilizados por la conciencia social en un mundo en crisis. En efecto, a la altura del año 2000 el modelo educativo burocrático ha alcanzado la suficiente madurez como para provocar en los actores la sensación de vivir en el desierto, de que el contexto académico es demasiado inmóvil como para ser capaz de alumbrar una réplica siquiera mínima del último temblor estudiantil, el de 1986-1987.

Nada más empezar, el nuevo siglo era visto como una realidad social en la que “cada vez es más difícil no sólo articular un proyecto en torno al cual agrupar fuerzas y devolver a la sociedad cierto sentido de autonomía, sino tan siquiera (y quizá también por esto) imaginar el conflicto” (Rodríguez, 2001, p. 256). Diez años más tarde, espoleados por la crisis eco-nómica, el conflicto florecerá, sin embargo, y lo hará de nuevo en mayo, un día 15. Pero en este caso, las protestas ciudadanas ya no estarán protagonizadas por los estudiantes sino que tendrán un carácter general: “Y de repente hete aquí los descontentos asoman la cabeza. Toman aire. Y hablan. Piden una democracia mejor, la reforma de la ley electoral, el fin del bipartidismo, la eliminación de la ley de inmigración y la ley Sinde, la reforma del Senado, la inhabilitación política total para los corruptos...²”.

Con el pistoletazo del 15-M se pone en marcha una cultura de manifestaciones ciudadanas a dos bandas, muchas veces separadas, en función de sus intereses específicos, otras juntas, provocando una amalgama de colores y pancartas que exponen múltiples demandas y de las que forman parte los estudiantes – contra los desahucios, contra los recortes en la enseñanza y la sanidad pública, contra el desempleo, contra la corrupción etc. No obstante, cuanto más global es un movimiento, más difícil será mantener su organización en el tiempo. Si todo movimiento estudiantil ha estado siempre amenazado por la falta de concentración, por la fragmentación, por la dificultad para sincronizarse más allá de lo superficial – de las citas a través de las redes sociales en la actualidad –, por lograr acuerdos assemblearios manteniendo a raya la representatividad y sus fatalidades, mucho más lo estará un movimiento tan heterogéneo como el del 15-M. De ahí su escisión un año después³. Y aún tendrá que encarar obstáculos añadidos en su camino. El

² Lola Huete Machado, 5/06/2011, “Voces del 15-M. Por qué estaban ahí”, El País, Madrid.

³ El 21 y 22 de abril de 2012 una parte del movimiento assembleísta Democracia Real Ya se separa formando la Asociación Democracia Real Ya, escisión criticada y no reconocida por

objetivo del movimiento social general es una democracia más efectiva y profunda, más real, el cual coincide esencialmente con las señas de identidad del movimiento estudiantil. Solo que este último puede conectar dicha finalidad última con demandas más concretas, capaces de impulsar la negociación con los gobernantes sobre la organización de su propia casa, que como vimos constituye en realidad el cimiento de la democracia, participando en las reformas educativas o impidiéndolas en caso de que no se permita su participación, o en una escala menor todavía, luchando contra el incremento del coste de las matrículas⁴.

Pese a no ser la época propicia, o tal vez debido a ello, el caldo de cultivo de indignación social ante la amenaza de las conquistas del Estado de bienestar ha terminado por animar de forma más o menos tímida al movimiento estudiantil en la segunda década del siglo xxi. Después de todo, las apariciones del espíritu de Mayo del 68 no son predecibles. Los caminos de la conciencia social son inescrutables, más en cualquier caso de lo que a algunos científicos sociales les gustaría. Puede suceder incluso que algunos intelectuales lleguen a traicionar sus buenas intenciones, perjudicando más que ayudando a la movilización estudiantil, cuando contribuyen consciente o inconscientemente a su mitificación.

Un movimiento estudiantil que luchase por una democracia más real a partir de una educación que sirviera para ello tendría que recuperar el espacio grupal presencial, reconquistarlo tan-to en las actividades académicas como no

el grupo principal. La razón tiene que ver con los mecanismos de decisión y organización, que los secesionistas consideran encallados en el asambleísmo.

⁴ En España, el incremento de la matrícula universitaria para el curso 2012-2013 ha sido espectacular en algunos niveles, un 69% de media para el caso de los másteres generales, por ejemplo, lo que ha hecho que por primera vez en los últimos seis años se invierta la tendencia alcista (véase cálculos realizados por el diario El País, 10/03/2013). Eso explica que el Sindicato de Estudiantes, que promueve una huelga general estudiantil para los días 5, 6 y 7 de febrero de 2013, esgrime el argumento de la selección social y coloca como documento de análisis en su página web con el título El hijo del obrero a la universidad. No a Bolonia. “Bolonia busca elitizar la universidad para que los hijos de los trabajadores no puedan conseguir un título universitario de calidad”, puede leerse como frase de resumen del texto.

académicas, oponiéndose a las tentaciones de virtualización de la vida universitaria. Y debería recuperar y trabajar los espacios de resistencia que han sido anulados con el autocontrol, un trabajo psicosociológico si se quiere, donde recupere su lado rebelde. Solo de esa forma podrá pasar de ser controlado a ser controlador de la democracia, es decir, voz de alarma social que impulsa la des-obediencia civil ante las normas que atentan contra la igualdad y la libertad.

La movilización es necesaria para reactivar tanto la ilusión como la regeneración moral de nuestra sociedad. Si Mayo del 68 profetizaba el 'n, la muerte de la educación moderna, la contraofensiva del médico burgués al que no le interesaba la muerte de ese paciente, porque le iba en ello la vida, es decir, la vida organizada a su imagen y semejanza, el poder, consistió en administrar el potente anestésico del control y autocontrol burocrático. Así que, de todas formas, el paciente, o si se quiere el sistema, ha venido funcionando de forma inercial, automáticamente, sin conciencia social, por tanto, poco vivo. La única forma de recuperar su energía es luchar por la justicia social, movilizándose contra la corrupción y contra el desmantelamiento del Estado de bienestar, causas del aumento de la desigualdad.

Se ha dicho en ciertas ocasiones que el movimiento estudiantil forma parte de esos nuevos movimientos sociales interesados por lo político pero no por la política. Comentarios de este tipo pueden forzar las palabras y provocar cierta confusión. Si lo que se quiere decir con ello es que mantienen el interés por la cosa pública y reclaman su participación como ciudadanos responsables pero con medios no tradicionales, como los partidos políticos o los sindicatos, vale. De hecho, así se explica la dificultad creciente para encajar las actuales formas de protesta estudiantil en las categorías interpretativas

tradicionales⁵. Pero no por ello la actividad contestaría deja de ser política. El estudiante, por la naturaleza de su oficio, forma parte de la especie de los animales políticos desde el momento en que se cuestiona la realidad social y las relaciones de poder que la configuran.

Precisamente, las dificultades que tiene nuestra época de resucitar el espíritu de Mayo del 68 se basan en la conjunción de una serie de circunstancias que aquí hemos intentado detectar y cuya consecuencia fundamental es la despolitización de la vida académica. Por eso se define el sistema de educación burocrática, por su despolitización – además del afán exorcista de todo trascendentalismo.

En principio, el movimiento estudiantil opera con la pluma, la cual, como se ha demostrado históricamente, puede llegar a ser mucho más afilada que la espada. Sin embargo, sería caer en el más ingenuo de los idealismos, además de una flagrante contradicción, reclamar la repolitización de la vida académica, relanzar la lucha estudiantil, y sustentarla exclusivamente alrededor del criterio de la no violencia. Nos guste o no, “el medio decisivo de la política es la violencia” (Weber, 1981, p. 165). Además, no podemos olvidar que la violencia admite variantes simbólicas que hacen tanto daño o más que las físicas, variantes que pueden ser encontradas en múltiples contextos de poder en los que los gobernantes y los poderosos aspiran a beneficiarse personalmente a costa del interés público saltándose la barrera de la ética.

De nuevo aquí se corre el riesgo de mitificar el movimiento estudiantil como un coro angelical que lucharía en desigualdad de condiciones contra las diabólicas huestes antidemocráticas parapetadas en ciertos nichos políticos y empresariales. A algunos les gustaría que los estudiantes solo hablaran de paz para poder así criticar sus brotes de rebeldía violenta, inseparables de las manifestaciones y de las asambleas donde la conciencia de indignación y la

⁵ Véase, a modo de ejemplo, la clasificación adaptada para la historia del fenómeno en España por González Calleja: movilización troyana, corporativa escolar, profesional, competición política faccional, acción sindical reconocida a nivel nacional y gestión burocrática (González Calleja, 2009, p. 52).

consiguiente rabia e impotencia se saturan. Al parecer, desean que los estudiantes se rijan por la ética cósmica, absoluta del Evangelio, esa que “nos ordena ‘no resistir el mal con la fuerza’, esa que no aplica para el político, que se guía por el mandato opuesto: has de resistir el mal con la fuerza, pues de lo contrario te haces responsable de su triunfo” (Weber, 1981, p. 162).

Probablemente esos mismos jueces, profesionales o espontáneos, expertos o ciudadanos de a pie, no han reflexionado lo suficiente como para ver el fallo violento, no solo simbólico – pensemos en los desahucios tan tristemente comunes en nuestros días – en el otro lado, el lado del poder. Ni tampoco para ver que la violencia achacada a los estudiantes, o ciertos grupos de estudiantes, o a jóvenes antisistema que se aprovechan de la situación – pues todos ellos se convierten en fáciles chivos expiatorios en manos de algunos medios de comunicación –, no surge de ese lado del conflicto, sino del otro.

En la “mani” del 4 de diciembre, los fachas nos pillaron por sorpresa y nos dieron de palos, porque la gente iba en plan pacífico sin meterse con nadie. Pero en la siguiente manifestación la gente dijo: “A nosotros no nos dan más”, y en cuanto vieron a los ultras salieron detrás de ellos. Entonces, la policía en vez de perseguir a los provocadores se lanzó contra nosotros y, por supuesto, nos defendimos (VV. AA., 2001, p. 210).

La violencia nunca es fácil de digerir para quien no es violento pero tampoco sumiso. De ahí la ambivalencia y el malestar que ha creado siempre y creará entre los estudiantes críticos. “Fue el tema de muchas asambleas... Fue la expresión de posiciones políticas que estaban en el movimiento y también expresión de la desesperación social de partes del movimiento... Fue un factor movilizador y desmovilizador a un tiempo” (Vidania, 2001, p. 186).

Todo movimiento estudiantil deberá evitar la tentación de degenerar en una violencia que lastime el derecho de otras personas. Esto parece evidente. Pero también deberá evitar que la opinión pública que le juzga, le empuje de

forma indirecta y fatal hacia una identidad exclusivamente pacifista – hay que subrayar el calificativo de exclusivo para que no haya malentendidos – de forma tal que acabe domesticándolo, poniéndolo a tiro de asimilación por parte de los negociadores políticos.

Se trata, una vez más, de lograr el equilibrio. Aunque aquí nos hemos centrado en la democracia, lo cierto es que la situación del equilibrio en nuestro tiempo es más problemática que nunca en todos los ámbitos de la vida social. No es solo la democracia la que camina ebria sino la propia Némesis (Gil Villa, 2013). Por eso el estudiante de nuestros días, a ese que le toca vivir en plena vorágine burocrática, debe ensayar más que sus antecesores el arte del funambulismo. Porque casi todo a su alrededor está desequilibrado, lo que equivale a decir que el ambiente le empuja constantemente a caer al vacío ya sea de un lado o de otro de la cuerda, de la frágil cuerda de la educación.

El camino no es fácil. No es fácil responder de forma equilibrada a la imposición de reformas educativas neoliberales que aumentan la desigualdad, ni a las actitudes de políticos corruptos, y menos aún a un sistema social que socializa en el auto-control, el estrés y la objetividad extrema e inhumana. Mayo del 68 no nos enseña a hacerlo. Sus principios basculaban de forma tan reactiva que, de haberse impuesto, o en la medida en que se impusieron de forma indirecta en nuestra cultura, no pueden llevar a un mundo más justo y feliz para la mayoría. “Invertir la perspectiva del poder» no puede consistir en «fun-darlo todo sobre la subjetividad” (Vaneigem, 2008, p. 224).

Si apagamos el fuego, que hoy tanto nos quema, de la objetividad a ultranza en el horno de la tecnocracia, con un elogio puramente dionisiaco de la subjetividad, corremos el riesgo de conectar con las corrientes heladas de la cultura del individualismo, tan fatales para la solidaridad. Ahora bien, una cosa es evitar la mitificación de Mayo del 68 y otra muy distinta desecharlo por inútil u olvidarlo. Antes al contrario, debe constituir motivo de inspiración

para todo movimiento estudiantil y toda sociedad que decida hacerse presente en la arena pública, que tenga algo que decir, que no permita que las decisiones políticas que rigen sus destinos se tomen sin su participación.

Mayo del 68 fue un sueño colectivo. No podemos desaprender a soñar de forma colectiva, no podemos estar dormidos como lo hemos estado durante varias décadas. En ese sentido, nuestro deber como ciudadanos responsables del futuro de nuestro mundo global, un mundo cada vez más maltrecho tanto física como socialmente, es reinventarlo.

En ese camino, los estudiantes, por su condición, no deberían renunciar a tener un papel protagonista.

¿Por qué los estudiantes tienen la responsabilidad ética de movilizarse – en el sentido de moverse, de buscar soluciones, no solo de manifestarse– en un mundo donde hay más sufrimiento que bienestar? La respuesta es fácil si reflexionamos un momento sobre la relación entre la ética y la educación. La ética no es una asignatura más para el estudiante. Tampoco uno de esos típicos objetivos, tan abstractos y bellos como inmaterializables, que se ponen en los preámbulos de las leyes educativas y de los planes de estudios. La ética es el elemento básico de la educación, hecho de relaciones personales, presenciales, urgentes e imprevisibles, no de doctrinas y normas. “Ética entendida como una relación de deferencia, de respuesta a la demanda del otro, de responsabilidad” (Fons y Segura, 2010, p. 123).

Desde este punto de vista, siendo la ética una “mirada sensible y compasiva”, por fuerza debe trascender la relación pedagógica y deslizarse a la calle. El estudiante proyecta en su rostro el de aquellos que le miraron en el metro o en el autobús, camino de la escuela o la universidad. La apelación a la compasión de los más desfavorecidos que se cruzaron azarosamente ese día con él o con ella quedó adherida inevitablemente en su conciencia, se asoma por sus ojos y clama a través de ellos, aunque no quiera. Esto sucede por ser el rostro del estudiante el balcón humano más amplio y alto que existe, hecho

para poder saciar constantemente una curiosidad intelectual infinita. Es necesario que los estudiantes se hagan eco del clamor de los que sufren, porque son los que menos prejuicios tienen a la hora de comprenderlos.

Referencias

- Fons, M.; Segura, A. La mirada del otro: circunstancia e interpretación», en J. C. Mèlich y A. Boixader (coords.), *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*, Barcelona, Graó, 2010.
- Gil Villa, F. Los papeles del club Némesis o la situación del equilibrio en la modernidad tardía. *Argus-a*, vol. II (8), 2013
- Gil Villa, F. La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios, Madrid, Ministerio de Educación 1995
- Gil Villa, F. Escuela pública o escuela privada. Un análisis sociológico, Salamanca, Amarú, 1992.
- Giner de los Ríos, F. Escritos sobre la Universidad española, Madrid, Espasa Calpe, 1990.
- González Calleja, F. Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea, Madrid, Alianza, 2009.
- Lerena, C. Materiales de sociología de educación y de la cultura, Madrid, Zero, 1985.
- Lerena, C. Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas, Madrid, Akal, 1983.
- Rodríguez, E. Lo que nos dejaron las huelgas del 86-87, en VV. AA., Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia, Madrid, Traficantes de Sueños, 2001.
- Taleb, N. N. El cisne negro, Barcelona, Paidós, 2009.
- Vaneigem, R. Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones, Barcelona, Anagrama 2008.
- Vidania, C. Quiénes éramos», en VV. AA., Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia, Madrid, Traficantes de Sueños, 2001.
- VV. AA. Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia, Madrid, Traficantes de Sueños, 2001.
- Weber, M. El político y el científico. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1981.