

ALIA

Revista de Estudios Transversales

12/2012

EDVCATIO

quaestiones



ALIA
Revista de Estudios Transversales
Número 2 12/2012

Mosè Cometta e Xavier Caparrós Bausa

Prólogo p. 3

Fabio Minazzi **Scienza e democrazia.**

Un contributo alla riflessione critica p. 5

Ignacio Marcio Cid **A vueltas con la educación:
domesticación, política y "homines"** p. 22

Mosè Cometta **Educazione: tra Peitó e Bía** p. 31

Elisa Tommasin **Imparare a morire
per imparare a vivere** p. 41

Ornella Manzocchi **L'adolescente
pensatore critico** p. 46

Xavier Caparrós Bausa **Una experiencia en la Educación
de las humanidades en ESO
y Bachillerato en la era de Internet** p. 62



Ignacio Marcio Cid* **A vueltas con la educación: domesticación, política y *homines***

ABSTRACT

En este artículo se pretende poner de relieve, primero, el hecho de que la educación supone un proceso de domesticación o desanimalización; en segundo lugar, las concomitancias políticas e ideológicas asociadas a la educación en cuanto formación social institucionalizada; en esas política e ideología subyace, también, una concepción de lo humano, para todos y cada uno de los hombres.

KEYWORDS

Educación / Ideología / Política / Domesticación / Hombre

Asomarse a la ventana/entrada de un diccionario normativo, el cual prescribe más que describe – y tiene por ello una pátina prestigiosa pero también un sabor a cabalgante desactualización – puede deparar una ventada fresca, una brisa familiar o un jadeo hediondo. Resulta, en todo caso, revelador y abre, como otros recursos, el sendero de la reflexión filosófica; por eso, se ha escogido este camino con la entrada ‘educación’¹.

Este vocablo denota, en las acepciones aquí interesadas, ‘la acción y efecto de dirigir, encaminar y adoctrinar comunicando sistemáticamente conocimientos, opiniones e ideas religiosas, filosóficas o políticas; la acción y efecto de desarrollar perfectamente las facultades intelectuales y morales del joven y del niño mediante preceptos y ejercicio; la acción y efecto de instruir y amaestrar con reglas y preceptos, dando advertencia, ejemplo y escarmiento a modo de experiencia y guía en el obrar sucesivo; la cortesía y urbanidad en cuanto comportamiento que sigue los buenos usos, comedido, respetuoso, atento, modoso hacia las personas, especialmente propio de quienes habitan en las urbes o pertenecen al entorno *regalis*, cortesano, o al de alguien famoso o importante’.

* Es profesor de filosofía y licenciado en Filosofía, Filología hispánica, Filología clásica. Dispone del Diploma de Estudios Avanzados en Filología Latina, así como el Diploma Europeo de Estudios Medievales. Actualmente redacta una tesis doctoral sobre filosofía epicúrea. Ha publicado algunos artículos en España e Italia.

1 Cf. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001, 22ª ed, s. u. ‘educación’.

Esta prolija definición recoge implícitamente un conjunto de semas, o cargas significativas, muy elocuente: adoctrinamiento, amaestramiento, cortesanía, civilidad, cría o creación, crianza, dirección, enseñanza, escarmiento, instrucción, urbanidad. De aquí puede colegirse que la educación no es en cuanto tal una mera transmisión de saberes. La educación está de suyo ideologizada, es ideología y legado de valores; tiene, intrínsecamente, una dimensión política.

Por otra parte, cabe recordar, como sugerencia etimológica, que la *educatio*, de *ex duco*, como *erziehen* y *Erziehung*, significa “sacar de sí”, “conducir o guiar fuera de”, tanto como (hacer) salir del ensimismamiento afásico animal o divino², del autismo (de αὐτός, uno mismo) o la φιλαυτία erasmiana³. En parecidas líneas se inscriben *Bildung*, que alude a la formación a imagen y semejanza, mimética, o el heleno παιδεία, relacionado con el proceso y resultado que va del niño al adulto políticamente activo, excelente y virtuoso.

Aceptado que en la educación acontece una salida del *yo* indiferenciado, el agente arrancador del solipsismo refiere a un *nosotros* plural y diverso, los progenitores en primer término hasta alcanzar a la *societas* o *ciuitas* (πόλις) en cuanto conjunto organizado al que pertenecen, por su origen o por adopción, una serie individuos libres y pariguales sujetos de derechos y obligaciones no solamente políticos y conformes con la ley, que se produce, interpreta y aplica.

Es oportuno hacer aquí una precisión: la *ciuitas*, ciudadanía en cuanto cualidad, derecho, conjunto y comportamiento de ciudadanos, ha sido fusionada, en lo educativo, con la urbanidad o cortesanía (de corte, *cohors*), cosa que significa confundir el concepto y los *homines* con los lugares o espacios. También hay *ciuitas* en el campo, con un modelo de formación y con valores, como bien recuerda, utópicamente, Antonio de Guevara con su *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*. A título ilustrativo, merece ser citado el éxito formativo de la escuela rural postfranquista, cuya excelencia ha sido muchas veces ponderada: ofrece una educación activa, participativa, abierta, más vivencial e intergeneracional, una mejor socialización e integración práctica de los conocimientos; exige, empero, un profesorado muy capacitado y versátil, capaz de atender y entender la pluralidad de niveles y capacidades presentes en el alumnado.

A la luz del recién mencionado papel de la ciudadanía, de los otros en este proceso, acción y efecto del *ego* al *nos*, la educación cobra un nuevo aspecto ligado a la formación, conformación y amoldamiento a una serie de paradigmas, cánones y clásicos que cobran importancia sólo en la objetividad – o subjetividad consensuada – de la comunidad de inserción, educadora. Se impone destacar, de nuevo, la importancia del fondo político e ideológico, vinculados al propio tiempo con concepciones y proyectos antropológicos, epistemológicos, éticos y socioeconómicos.

En relación con un programa educativo concreto, el del humanismo, que Sloterdijk califica como “telecomunicación fundadora de amistades que se realiza

2 Cf. ARISTÓTELES, *Política*, Madrid, Planeta de Agostini, 1997, p. 18.

3 Cf. FOUCAULT Michel, *Historia de la locura en la época clásica*, I, México, FCE, 1976, p. 45: ‘La “Filautía” es la primera figura alegórica que la locura arrastra a su danza; esto sucede porque la una y la otra están ligadas por una relación privilegiada; el apego a sí mismo es la primera señal de la locura; y es tal apego el que hace que el hombre acepte como verdad el error, como realidad la mentira, como belleza y justicia, la violencia y la fealdad. (...) De esta adhesión imaginaria a sí mismo nace la locura, igual que un espejismo. El símbolo de la locura será en adelante el espejo que, sin reflejar nada real, reflejará secretamente, para quien se mire en él, el sueño de su presunción. La locura no tiene tanto que ver con la verdad y con el mundo, como con el hombre y con la verdad de sí mismo, que él sabe percibir.’

en el medio del lenguaje escrito”⁴, conviene subrayar que los *studia humani tatis* que menciona Cicerón presentan, ciertamente, una faceta activa, sociopolítica, y vitalmente orientadora, tal como se aprecia en estas observaciones:

“si, ciertamente, estos [hombres] no hubieran sido ayudados en nada por las letras para percibir y cultivar la virtud, nunca se hubieran dedicado al estudio de estas. Y si a estos no se les mostrara un fruto tan grande, y si de estos estudios sólo alcanzara deleite, sin embargo (según opino) juzgaríais esta afición del espíritu como muy humana y liberal. Pues las demás no son propias de todos los tiempos ni edades ni lugares: estos estudios alimentan la adolescencia, deleitan la vejez, adornan los hechos favorables, proporcionan en los adversos refugio y solaz, deleitan en casa, no estorban fuera, pernoctan con nosotros, peregrinan, viven en el campo.”⁵

Agrega, empero, el filósofo de Karlsruhe que en esos empeños subyace un voluntad contraria a lo asilvestrado, lo salvaje, la barbarie, es decir, que “[e]l tema latente del humanismo es, pues, la domesticación del hombre; su tesis latente: una lectura adecuada amansa⁶. El pensador acierta de pleno en este punto. Sin embargo, es de recordar que ello no se aplica únicamente al humanismo.

El primer paso de la educación de un *homo sapiens* consiste en la adquisición del lenguaje, recurso expresivo específicamente humano para la plasmación y comunicación de ideas, fantasías o afecto; junto a esto se halla la progresiva y relativa asimilación de la cultura, esto es, de las normas de comportamiento y pensamiento, de los modos de vida y costumbres, conocimientos teórico-prácticos y producciones artísticas, científicas e industriales precedentes y coetáneas propias del grupo social. Por decirlo sintéticamente, la asunción del *mamemi-momu* (rudimientos lingüísticos) y del ‘*caca, no’ ‘bien, bien, bien’* (sí y no lógicos, actitudino-morales) abre la puerta al hacerse humano y, ulteriormente, ciudadano. De esta forma, lenguaje y cultura devienen primera *domesticación* o primera manera de ‘estar en casa como un hombre’ y entrar, razonando, en el diálogo de la pluralidad de hombres, cuyas normas de comportamiento deben aceptarse so pena de ser excluido como bárbaro. Domesticación remite, pues, a la acción y efecto de hacer a un ser vivo capaz de estar en una casa, así como aquietamiento, apaciguamiento sedentes que vale tanto como decir represión: ya Marcuse lo pone de manifiesto en *Eros y civilización*: la civilización (el hacerse y hacernos ciudadanos y humanos) implica dominación organizada y permite la convivencia, la limitación del principio del placer⁷.

En este marco cabe señalar que educación y cría, crianza, están íntimamente vinculadas y que resulta difícil o imposible, como muestran lenguaje y cultura, sustraerse a esa trabazón. El lenguaje y la escolarización son, desde ese punto de vista, el primer amaestramiento, un precio por conocer, comunicar y relacionarse. De ello se sigue que todo proceso de criación conlleva un proceso de creación o recreación según el modelo y la ideología de quien educa o humaniza. Se produce, así, una transmisión, asunción y reelaboración activo-pasivas no sólo de conocimientos objetivos sino también de valores intersubjetivos o sociales (relativos), que resulta, en general, esencialmente mimética y tendente a legitimar políticamente el *statu quo*; en este punto importa matizar, empero, que

4 Normas para el parque humano: una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger, trad. de ROCHA BARCO Teresa, Madrid, Siruela, 2006, p. 19.

5 CICERÓN Marco Tulio, *Discurso en defensa del poeta A. Licinio Arquías*, Barcelona, Bosch, 1992, párrafo 16.

6 SLOTERDIJK, *op. cit.*, p. 32.

7 MARCUSE Herbert, *Eros y civilización*, Madrid, Sarpe, 1983, p. 57.

la justificación del presente en ocasiones es rechazada o combatida por docentes y discentes como fruto del estudio y de la evolución racional y moral individual o colectiva, de forma que el sistema produce a partir de sus propios mecanismos un elemento propio pero ideológicamente antisistémico.

A su vez, la pregunta por el criador, el encargado de criar a los animales humanos, conecta, de nuevo e intensamente, educación y política; de este modo, es posible traer a colación el desvelo platónico por la función del filósofo-rey, dueño del pastoreo *regalis*, que podría igualmente ligarse con el especialísimo conocimiento que éste poseería sobre la antropotecnia reproductiva que equilibra la fortaleza guerrera y la prudencia contemplativa filosófica, tal como se aprecia en las *Leyes*, con una suerte de totalitarismo educativo-político con veleidades eugenésicas:

El extranjero: decimos, pues, que la acción política ha llegado a su verdadera finalidad, que es entrelazar un sólido tejido y cruzar los caracteres fuertes con los moderados hasta conseguir que el arte real, uniendo así una vida común por los lazos de la concordia y de la amistad a estos hombres tan diferentes, formando el mejor y más magnífico tejido de manera de constituir un todo y abarcando a la vez a todos los hombres libres y esclavos que haya en los Estados, encierre todo entre sus mallas y sin omitir nada de lo que pueda contribuir a la prosperidad del Estado, mande y gobierne.⁸

Precisamente en clave político-educativa puede interpretarse la παλαιὰ διαφορὰ φιλοσοφία τε καὶ ποιητικῆ⁹. Los oponentes del filósofo en esa vieja rencilla educativa y gubernativa son los poetas, con Homero a la cabeza, quienes ejercen, a su modo, el monopolio estatal de la enseñanza. Éstos realizan interpretaciones orales y miméticas (imitativas) ante un auditorio no alfabetizado que escucha atentamente seductoras palabras que inoculan una visión del mundo e inducen a obediencia. La recitación constituye, pues, el almacén inapelable (y no cotejable) de la memoria colectiva cuya síntesis enciclopédica es Homero. Como dice Havelock: ‘la herencia ancestral conmemorada genealógicamente en el verso oral se usaba para dotar a una persona (con frecuencia un guerrero) de una identidad propia, indicando su estatus social y su papel en la comunidad. Se ha de considerar a las musas, a través de la ascendencia que se les asigna, como guardianas de la memoria social; y puesto que su conducta se describe como enteramente oral, sin la menor alusión a la escritura, se trata de una memoria conservada en el lenguaje hablado’¹⁰ (...) Bajo las condiciones de la oralidad primaria, el lenguaje de almacenamiento se expresa en un complejo de recitales épicos, actuaciones corales y rituales, representaciones dramáticas y canciones privadas «publicadas» en los simposios. Ello requiere un espacio social considerable¹¹. A todo esto se contraponen el antedicho afán platónico por ocupar una posición docente y crítica; de nuevo según Havelock, “Para él [Platón], la poesía, en cuanto disciplina docente, no plantea solamente un peligro moral, sino también intelectual. La poesía confunde los valores humanos, privando al hombre de carácter y despojándolo de toda percepción de la verdad. Sus cualidades estéticas son meras frivolidades, e indignos de imitación los ejemplos que nos proponen. Así argumenta el filósofo.”¹² Éste,

8 PLATÓN, *Político*, 311 b-c, en *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*, pp. 616-617.

9 PLATO, *Respublica*, Oxford, Clarendon Press, 1968, X, 607b, línea 6.

10 HAVELOCK Eric A., *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 113.

11 *Ibidem*, p. 123.

12 HAVELOCK Eric A., *Prefacio a Platón*, Madrid, Visor, 1994, p. 21.

como es bien sabido, no acepta, en el libro X de la *República*, a la poesía imitativa y trágica en el Estado que construye, debido a que, siendo ésta la perdición de quienes la escuchan, constituye algo inferior, una imitación de tercer grado a partir de la naturaleza¹³, cuyo arte está lejos de la verdad¹⁴, resultando que ‘todos los poetas, comenzando por Homero, son imitadores de imágenes de la excelencia y de las otras cosas que crean, sin tener nunca acceso a la verdad’¹⁵. Así, el poeta, imitador, no conoce nada digno de mención en lo tocante a aquello que imita, sino que la imitación es como un juego que no debe ser tomado en serio¹⁶; está, además, asociado con la parte inferior del alma y ‘echa a perder a la parte racional, tal como el que hace prevalecer políticamente a los malvados y les entrega el Estado, haciendo sucumbir a los más distinguidos’¹⁷ e ‘implanta en el alma particular de cada uno un mal gobierno, congraciándose con la parte insensata de ella, que no diferencia lo mayor de lo menor y que considera a las mismas cosas tanto grandes como pequeñas, que fabrica imágenes y se mantiene a gran distancia de la verdad’¹⁸.

En vista de todo ello y de cuán cercanas se encuentran, de antiguo, el *ars regendi* y el *ars docendi*, es lícito apuntar, respecto a Platón y hasta la actualidad, que las ansias tiránicas de los egregios por pastorear a los gregarios incumben tanto al gobierno de los hombres cuanto a la relación profesor-alumno y a la institución escolar o académica. Aquí tienen cabida, por ejemplo, los debates pedagógicos sobre la tensión entre el aprendizaje individual, las propias capacidades y la meritocracia basada en el empeño y la excelencia frente al constructivismo, la generación colectiva y despersonalizada de saber. Un constructivismo no acrecido a partir de las aportaciones únicas e intransferibles, personales, de individuos con criterio independiente puede ser objeto de una lectura perversa, en el sentido de que ni profesores ni alumnos sean, estén o se sientan capacitados para obrar y pensar de manera autónoma y esperen, mejor, el pronunciamiento de la mayoría o la emanación de la superioridad para dotarse de un guía y una opinión. En esta cuestión procede, según mi opinión, una combinación equilibrada entre la brillantez esforzada e individual y la suma colectiva, enriquecida a partir de un conjunto de pensadores y actores autónomos, no de una masa deshumanizada y demagógicamente manipulable.

A mayor abundamiento por lo que hace al juego entre la formación-instrucción y la política, es apropiado señalar el interés que muestran los gobiernos de diferente signo por conformar e informar legislativamente las lenguas de comunicación escolar, los nombres de las materias y sus contenidos, en especial si son susceptibles de interpretación y tienen carga identitaria (como la historia) o bien apelan a la reflexión crítica y autónoma a favor o en contra de ciertas ideas y creencias personales, presentando situaciones dilemáticas y cuestionando valores recibidos (como ocurre con la filosofía, la educación cívica, ética o constitucional, según los casos). Ello se debe, parece, al hecho de que quien controla ideológicamente a los niños y a la juventud estudiantil de hoy, especialmente en sus etapas clave en cuanto a la toma de posición ideológica y conformación del carácter, puede condicionar o, llegado el caso, determinar a los ciudadanos de mañana. De esta manera, el control sobre la educación deviene

13 cf. PLATÓN, *Diálogos IV: República*, traducción de EGGERS LAN, Conrado, Madrid, Gredos, 1988, p. 461, 597e.

14 PLATÓN, *República*, 598b.

15 PLATÓN, *República*, 600e.

16 PLATÓN, *República*, 602b.

17 PLATÓN, *República*, 605b.

18 PLATÓN, *República*, 605d-e.

una útil herramienta política de efecto retardado, pues quien controla el sentido, dinámico, del presente en quienes han de ser el futuro, controla, a su modo, el destino, estático, del futuro mismo.

Otro aspecto digno de interés en la educación, y también ligado a consecuencias prácticas (laborales, sociales y económicas), alude a la finalidad del aprendizaje institucionalizado, que no es en sí y por sí misma: en general, aunque hoy haya sido consagrada como un derecho universal en constituciones y tratados internacionales, la educación, al menos la intelectual, ha constituido un privilegio elitista, mientras que los oficios prácticos tomaron y han conservado hasta cierto punto la tripartición entre aprendiz, oficial y maestro. Desde la *universitas* como *societas magistrorum discipulorumque*, en época medieval, la alta formación estuvo al servicio del poder, en este caso de la Iglesia cristiana, institución religiosa imperante y beneficiaba en ocasiones a *clerici* que deseaban tan sólo ganar la *uenia legendi*, esto es, ejercer como profesores universitarios tras alcanzar los títulos de bachiller, licenciado y maestro. Sólo el Estado burgués e industrial, debido al crecimiento poblacional, a la necesidad de mano de obra suficientemente formada para el manejo de máquinas, de difundir unos rudimentos formativos (siquiera para entender consignas políticas, religiosas o para llevar las cuentas de la vida familiar o del salario) y de dar a conocer normas y leyes a favor de la paz social, hubo de concebir un sistema de enseñanza pública. La dimensión estatal, económica y política de la educación básica masiva ya fue observada por Adam Smith en 1776, cuando indica en esta extensa y densa cita:

La tercera y última obligación del Soberano y del Estado es la de establecer y sostener aquellas instituciones y obras públicas que, aun siendo ventajosas en sumo grado a toda la sociedad, son, no obstante, de tal naturaleza que la utilidad nunca podría recompensar su costo a un individuo o a un corto número de ellos, y, por lo mismo, no debe esperarse que estos se aventuren a fundarlas ni a mantenerlas. Después de las instituciones y obras públicas necesarias para la defensa de la sociedad y de la administración de justicia, que acabamos de mencionar, las principales son aquellas que sirven para facilitar el comercio de la nación y fomentar la instrucción del pueblo. [...] La educación de las clases bajas requiere acaso más atención en una sociedad civilizada (...) la masa común del pueblo tiene muy poco tiempo para dedicarlo a la educación. Sus padres apenas pueden mantenerles en su infancia, e inmediatamente que se hallan en condiciones de trabajar han de aplicarse a algún oficio, que les permita atender a su subsistencia. Estos oficios son, por regla general, tan sencillos y monótonos que no ofrecen al entendimiento ocasión para ejercitarse y, al mismo tiempo, la labor es tan constante y severa que les deja poco tiempo, y menos inclinación aún, para aplicarse a pensar en otra cosa. Pero aunque la masa del pueblo nunca pueda ser tan instruida en una sociedad civilizada como las gentes de cierta jerarquía y fortuna, las más elementales enseñanzas de la educación —como son leer, escribir y contar— pueden adquirirse en la edad más tierna, aun por aquellos que se destinan a las ocupaciones más humildes, pues tienen tiempo bastante para aprenderlas antes de abrazar un oficio. El Estado, con muy pequeños gastos, podría facilitar, estimular y aun imponer, a la mayoría de las gentes que pertenecen a clases populares, la obligación de adquirir esos conocimientos tan esenciales de la educación. (...) Aun cuando el Estado no obtuviese ventaja de la instrucción de las clases inferiores del pueblo, merecería su atención al propósito de lograr que no fuesen del todo ignorantes; pero nadie duda que saca, y además considerables ventajas de la instrucción de aquellas gentes. Cuanto más instruidas están, menos expuestas se hallarán a las desilusiones traídas por la ligereza y la superstición, que frecuentemente ocasionan los más terribles trastornos entre las naciones ignorantes. Fuera de esto, un pueblo inteligente e instruido será siempre más ordenado y decente que uno ignorante y estúpido. (...)

[E]s más capaz de penetrar en los íntimos designios de los facciosos y de los descontentos, vislumbrando lo que haya de cierto en sus manifestaciones y, por eso, se halla menos predispuesto a dejarse arrastrar por cualquier oposición indiscreta o infundada contra las órdenes del gobierno.¹⁹

Al igual que hará más tarde Jovellanos en su *Memoria sobre educación pública*, de 1831, el francés Jean Baptiste Say se pronunciará, tras Smith, sobre la misma materia en igual sentido, esta vez en 1804:

tun obrero estúpido no comprenderá jamás cómo el respeto de la propiedad es favorable a la prosperidad pública, ni por qué él mismo tiene más interés en esta prosperidad que el hombre rico; y mirará todos los grandes bienes como una usurpación. Un cierto grado de instrucción, un poco de lectura, algunas conversaciones con personas de su estado y algunas reflexiones durante su trabajo, bastarían para elevarle a este orden de ideas, y harían que tuviese más delicadeza en sus relaciones de padre, de esposo, de hermano y de ciudadano. Pero la posición de simple jornalero en la máquina productiva de la sociedad reduce sus beneficios casi a nivel de lo que exige su subsistencia. A lo más es poder criar sus hijos y darles un oficio, y no les dará este grado de instrucción que suponemos necesario al bienestar del orden social. Si la sociedad quiere gozar de las ventajas anejas a este grado de instrucción debe darla a su costa. Se concibe esto por medio de escuelas gratuitas, en que se enseñe a leer, escribir y contar: estos conocimientos son el fundamento de todos los demás, y bastan, para civilizar el jornalero más simple. A decir la verdad una nación no es civilizada, ni goza por consiguiente de las ventajas anejas a la civilización, si todo el mundo no sabe en ella leer, escribir y contar. Sin esto no se puede decir que está aún enteramente libre del estado de barbarie.²⁰

Importa señalar aquí que uno de los primeros ministerios de educación europeos fue el *Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten* del estado prusiano, institución de control y supervisión fundada en 1817 por Federico Guillermo III. En ese contexto de supervisión estatal de lo educativo cobran sentido algunas protestas de Marx contra la estatalización cultural, *Kulturstaatlichkeit*, cuando apunta:

¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y, como se hace en los Estados Unidos, velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lo que hay que hacer es más bien substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un “Estado futuro”; ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa.²¹

En esa línea marxista, contraria a la degradación social, a la manipulación y la mercantilización de la formación o de la cultura, se inscribe el filósofo y teólogo Ivan Illich, cuando propone una educación sin escolarización, ya que en su

19 SMITH Adam, *Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, México, FCE, 1987, Libro V, parte III, *De los gastos de obras públicas e instituciones públicas*, artículo II, ‘De los gastos correspondientes a las instituciones destinadas a la educación de la juventud’, pp. 639, 689 y 692.

20 SAY Jean Baptiste, *Tratado de economía política*, México, FCE, 2001, Libro tercero, parte VII, subpartado III, ‘De los gastos relativos a la enseñanza pública’, p. 436.

21 MARX Karl, ENGELS Friedrich, ‘Crítica al programa de Gotha’ en *Obras escogidas*, vol. III, Moscú, Progreso, 1974, p. 25.

opinión sucede que en el capitalismo: 'el aprendizaje mismo se define como el consumo de una materia, que es el resultado de programas investigados, planificados y promocionados. Lo que allí haya de bueno, es el producto de alguna institución especializada. Sería tonto el pedir algo que no pudiese producir alguna institución. El niño de la ciudad no puede esperar nada que esté más allá del posible desarrollo del proceso institucional'.²²

Resurgen, una vez más, las relaciones entre saber y poder, educación y capacidad coactiva o coercitiva material o ideológica, que ya interesaron a Platón. En este caso, es obligado preguntar si las instituciones estatales presentes o futuras constituyen no más que una *guardería*, un aparcamiento de seres humanos que no han llegado a la adultez, donde son, como el ganado, guardados, hasta el punto de retrasar su incorporación al mundo laboral mediante el alargamiento del currículo de estudios obligatorios. También corresponde dejar abierta la cuestión sobre la función ilustradora, socialmente igualadora y emancipadora de la educación, que permite al hombre salir de su minoría de edad, o subyace un interés minoritario pero dominante que persigue deteriorar la calidad de las instituciones docentes públicas, promover la titulación en vez del aprendizaje tangible y fomentar la escasez de recursos para quienes presentan mayores dificultades intelectuales, psicofísicas o sensoriales, de forma que, en un mundo neoliberal, riqueza y pobreza económicas determinen el acceso a la universidad, el estatus laboral y social. Ello aboca a la perpetuación del presente, al darwinismo social y a la exclusión. En ese caso, no caben ley natural, solidaridad, ni concepto de lo humano como horizontes de utopía.

Ante esa tesitura, se hace necesario subrayar, desde el realismo, valores como el respeto, la dignidad, la veracidad y el esfuerzo que traten de revertir, en la praxis cotidiana, la banalización, el adocenamiento y la degradación que, paradójicamente, más afecta a quien inconscientemente la practica. De esta forma, la *dignitas* o la tríada de *honeste vivere, neminem laedere, suum cuiusque tribuere*, amargamente puestas a prueba tras dos guerras mundiales, deberían recobrar sentido, en horas de gobernanza, verdaderamente democrático y emancipador por vía de la cultura o la educación, en tiempos de espectáculo, de despersonalización, donde imperan lo cibernético, el cibersexo, la ciberamistad, lo ciborg, o la formación virtual.

Obviamente, resulta incoherente luchar contra los aspectos benéficos de las tecnologías de la información y la comunicación, pero importa, al propio tiempo, no olvidar la dimensión material, carnal, inequívocamente personal del diálogo educativo, con vistas a evitar la presencia in *absentia* o el hecho de contemplar e incluso experimentar y vivir la propia vida, el mundo, la cultura y a los demás, incluso en su corporeidad, como una imagen que no es ya símbolo, sino que es la cosa o persona misma, lo que sucede si se abusa de las pantallas de televisión o de ordenador, profilácticos tecnológicos deshumanizados que contribuyen a una segunda domesticación o reclusión hogareña a mayor gloria de la paz y del control sociales.

Una pedagogía efectiva y un proyecto educativo, con su implícito pero fundamental correlato político, habría de hacerse cargo del imperativo de Hans Jonas: "Obra de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la

permanencia de una vida humana auténtica sobre la tierra”²³ y, además, exigir al docente, al menos en los niveles primario y secundario: ser buena persona, dominar la materia y saber relacionarse con inteligencia social y emocional; al alumno, independientemente de sus capacidades e inteligencias múltiples, respeto, esfuerzo, interés y capacidad dialógica.

En conclusión, la pregunta por ese (nuevo) proyecto educativo humano consiste, en su dimensión política, en si conviene (o no) la democratización, la democratización de la cultura, de la lectura, en el acceso al poder, pues tal era la función de la educación ciudadana grecolatina más que el intercambio epistolar; la lectura, la escritura y la retórica habilitaban para la oratoria forense y judicial. La pregunta consiste, radicalmente, en si todos los hombres son iguales socialmente o deben serlo, hasta cierto punto.

Su reverso postual que, al contrario, constituye, para los realistas *apocalípticos*, el mecanismo de control de las leyes y de acceso restringido de una casta selecta y elitista que pugna por mantener el control de los mecanismos de gobierno, oprimiendo a la mayoría ignorante, pobre y condenada.

23 JONAS Hans, *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica.*, Barcelona, Herder, 1995, p. 40.

ALIA

Revista de Estudios Transversales
Barcelona, 20 de diciembre 2012
Asociación de Apertura Crítica
ISSN: 2014-203X