

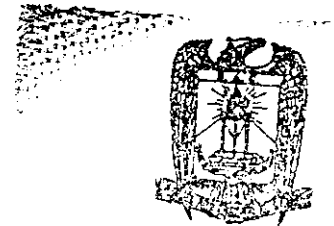
|| || || || 11 lt || d tt i+ +t, { fit ft ++

FILOSOFIAS DE L1 EDUCACION

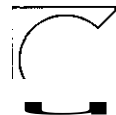


FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

OCTAVI FULLAT
Profesor de la Universidad Autónoma
de Barcelona



DEPARTAMENT D'EDUCACION I CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA



ediciones ceac vía layetana, 17 barcelonz

INDICE

PARTE 1. - ESTATUTO DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION (propedéutica)

CAPÍTULO 1. - Cuestiones de nomenclatura	
Introducción	7
Los hechos educacionales y su lenguaje .	10
Educación	17
Pedagogía	22
Otras nociones educacionales	26
Bibliografía	
CAPÍTULO II. - Clases de saberes	
El fenómeno de saber	29
Ciencia y no-ciencia	32
Las ciencias lógico-matemáticas	39
Las ciencias empírico-naturales .	41
Las ciencias empírico-humanas	43
Los saberes no-científicos .	44
Bibliografía	47
CAPÍTULO III. - El saber filosófico	
Filosofía y cultura	49
El vocablo filosofía.	51
Ideología, utopía y saber filosófico. .	52
Los saberes filosóficos.	56
La metafísica	59
División de la filosofía.	61
El nacimiento de la filosofía ,	62
Bibliografía	65

CAPÍTULO IV. - Filosofía de la educación

Los interrogantes filosóficos	67
¿Teoría o filosofía de la educación?	69
Tareas de una Filosofía de la educación	71
Análisis del lenguaje educador	74
Weltanschauung y proceso educador	77
Teleología educativa	79
El qué y el para qué educativos	82
Bibliografía	83

**PARTE II. - ESTRUCTURA EDUCANDA DEL HOMBRE
(Educación como estructura)**

CAPÍTULO V. - Panorámica antropogenética

Educación como proceso y educación como contenido	87
Las formas biológicas de la educación	89
Las formas superestructurales de la educación	93
Las formas infraestructurales de la educación	95
Las formas informales de la educación	97
Las funciones del proceso educativo	99
Bibliografía	108

CAPÍTULO VI. - La indefinición biológica

El hombre es materia viva	109
El progreso de la evolución	113
Somos herencia	117
El señorío de las hormonas	120
La presencia cerebral	120
Positividad de la inmadurez biológica	125
Ambivalente insuficiencia de lo biológico	127

CAPÍTULO VII. - Socialización institucionalizada

Temas de la cultura	131
Educación en sociedad	135
Socialización bajo autoridad	136
Instituciones y cultura	141
La familia como fundamento	145
La ausencia política.	149
Bibliografía	155

CAPÍTULO VIII. - Conflictividad escolar

Escuela y conflicto	157
Escuela y libertad	160
Escuela y confesionalidad	163
Escuela y Nación	167
Escuela y Estado	170
Escuela y clases sociales	173
Liquidación de la escuela	175
Bibliografía	178

CAPÍTULO IX. - La cultura y sus fuentes

Condicionado y condicionante	181
Lo geográfico y lo biológico	184
La praxis productora	185
El hecho nacional	188
Condiciones en lo condicionado	191
Fatalismo o libertad	195
Bibliografía	198

CAPÍTULO X. - La libertad creadora

Libertad como gratuidad	199
Logos y Mythos	202
Dato y sentido	204
Biología y biografía	206
Intimidad y comunicación	208
Los sentidos de la existencia	212
La experiencia moral	216
Educación de la libertad	218
Educación como contenido	220
Bibliografía	223

**PARTE III. - FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA
(Educación como contenido)**

CAPÍTULO XI. - Las antropologías contemporáneas

La educación como teleología	227
El pluralismo finalístico	228
Socratismo frente a sofismo	230
Ensayos de clasificación educacional	232
Agrupación de las antropologías filosóficas	235
Esquemas de las filosofías de la educación	238
Bibliografía	241

Introducción

El título de la obra ya manifiesta descaradamente la preocupación que la atosiga. No hay una «filosofía de la educación», sino múltiples. Y, además, en insoslayable mudanza todas ellas. Si de unidad puede hablarse en tales menesteres se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones toda posible «filosofía de la educación»; por lo demás, fuera de tal ocupación casi tautológica, nos situamos en el reino de la diversidad manifiesto, en el reino de la *doxa*. Por esto, el título reza en plural: *Filosofías de La educación*. Distinguir los discursos científico, ideológico y crítico constituye la columna vertebral que sostiene el cuerpo de la presente obra. No siempre se ha logrado; probablemente, en ocasiones, hasta nosotros mismos hemos caído en la imprecisión entre el decir crítico y el decir ideológico. Con todo, el propósito que ha presidido el presente trabajo ha sido el indicado, aunque en el supuesto de no haberlo conseguido siempre.

Estamos convencidos que un proyecto educativo que se presenta corrotamente científico constituye una estafa palmaria a la democracia, consistiendo en imponer dogmáticamente bajo disfraz científico lo que no va más allá de ser una concepción de la existencia entre muchas otras. En el supuesto, a la ciencia se le hace jugar un papel ideológico, justificador y encubridor, por tanto, del apetito y del talante totalitario. La faena educativa, posee, sin lugar a dudas, elementos científicos y tecnológicos; pero, como acaba en éstos su riqueza. Además está el *para qué* se educa; cuestión que bien lleno ocupa a la reflexión filosófica y en la que sólo disfruta de poder decisión la libertad responsable del hombre.

La pretensión de reducir todo posible discurso en torno a la honra del discurso científico provoca protestas a nivel hasta instintivo. La ciencia despierta náusea y malhumor, evidenciándose con ello que el perhumar, se rebela ante el intento de quedar despachado a base de enseñanzas científicas y de artes tecnológicas. El hombre postula el derecho a ocupar un espacio que una cosa entre tantas copias pueblan nuestro planeta. No es sólo, ni

movimientos «contra-culturales» con sus chocantes *mores* cobran coherencia en vez de verse sumidos en la obscuridad de lo insensato. **Burroughs, Kenrac, Bukowski...**, «hippies» o «punks, dejan de ser **estupideces colosales** si se los contempla desde el derecho a protestar **contra la dosificación** del hombre. Cuando McLuhan **anuncia que sin la radio no** hubiera podido salir un Hitler y que sin los grandes **circuitos modernos** de información no tendrían lugar los actos de terrorismo específicos de nuestro tiempo -como apoderarse **de un avión-**, está subrayando **la dependencia de la especie humana vis a vis de las técnicas de comunicación**. Lo que ciertas **conductas** a,oeiales denuncian es, precisamente, el miedo a que **la técnica, como aplicación de la ciencia,** nos devore totalmente.

La producción óscrita de Iván Illich se comprende mejor desde el pánico a quedar convertidos, los hombres, en objetos sociales en vez de ser suictus en la sociedad. El productivismo pasa a ser el mal hontanar de todas las calamidades humanas. Las instituciones -escuela incluida- y las burocracias, colocadas al servicio de una producción divinizada, sirven para programar, como si de ordenadores se tratara, las generaciones jóvenes que van llegando a la sociedad.

Cuando el poder político asegura poseer la verdad científica —g- Hit-Irr v Stalin-, la libertad de los ciudadanos ha desaparecido. Una escuela publica en manos de un Estado Científico» es una escuela dictatorial. Igual suerte corren entonces otras instituciones que también se ven pervertidas. El VI Congreso Mundial de Psiquiatría de Honolulu -agosto de 1977- denunció el uso abusivo que se hacía en la Unión Soviética de los hospitales p.iqui:itricos en los que se internaba a miembros de la oposición. Se trata de una práctica niuy acorde con un Estado que está seguro de funcionar científicamente».

En el *Azar y la Necesidad*, Jacqiles Monod edifica -es su **pretensión-** una moral basada exclusivamente en la ciencia, no atinando **a discernir entre** »lo que hay» y »lo que tiene que haber», entre necesidad científica y libertad moral. El «socialismo científico» no puede coincidir **jamás con el** l socialismo humano., de igual suerte **como la ciencia** no puede coincidir ron la moral. Un valor moral **exige una fuerza** que lo instaure, la cual no es otra cosa **que la mismísima voluntad autofirmándose más allá de los hechos, que, éstos sí, son objeto de ciencia**. La humanidad no se define por un código concreto **de normas, sino por su normatividad o capacidad de fiar,**e líneas de conducta en **cada circunstancia**. Sólo de esta guisa vive plenamente el ser humano **su destino**, que no es otro **que la tensión que se establece entre su pasado y su porvenir**. Mientras las **ciencias tienden a elhninar al sujeto**, la libertad moral sólo cobra vida desde él, **Mientras el -jeto** busca «sentido» a la existencia formulando proyectos, **las ciencias e,luerrut -u deberian esforzarse- en realizar tales proyectos.**

1.n el siglo (t), Berthelot declaraba que el mundo había dejado de ser **vn nviu.v** puesto que todo es cognoscible por la ciencia aunque no todo eunueidu. Si esto fuera verdad, la educación sería irremediablemente d ir rada rt- En ^anih,o, si al lado del saber científico admitimos un sa **Per me dcinte untar. cnioncc la educación puede ser también democracia -** La razón **ti ese rn or c t,si, a. rt, cl sinabulo. Cu cambio, causa transmisión personal. conioni,,n** LI ,nn balo **par mate a dos - rsonas que se conozcan mil,to no cien ti lié en la medida ct atoe las hace eo participes.**

El acto educativo es harto distinto **si se enraiza únicamente** en el saber científico o **si, además, abraza** el saber simbólico. Kant ha permitido defender este terreno propio a la ética y a la libertad frente al poder avasallador de las ciencias que son descriptivas y necesarias.

El marxista Ernst Bloch, fallecido en Tübingen **en agosto de 19-7** ala edad de 92 ara, introduce el «principio esperanza. -nada científico, par cierto- en el contexto pretendidamente científico del marxismo. Solo así la vida merece ser vivida. No importa qué **génesis está** orientada oor un **telos** -dirá en 1959-, en vistas al cual es posible hablar de progreso. =1 hombre vive imantado por **la llamada del** «todavía no.. Roge, Garaudr , otra marxista humanista, **sostendrá** que el crecimiento de una sociedad es ' _n problema religioso antes de ser un problema económico o político. Si ro se admite tal dimensión religiosa, el hombre se reduce a ser un productor y un consumidor, abriéndose un ámbito en el que sólo puede hablarse _e muerte de Dios y de muerte del hombre. La pedagogía de la creatividad desaparece en esta segunda hipótesis.

Pierre Bourdieu descubre en nuestros sistemas de enseñanza -L.e Mo:-de, 12-X1977- una grave crisis; quienes dominan tales sistemas, dice, desconocen qué vale la pena de ser transmitido a las nuevas generaciones, y -lo que es más grave aún- ignoran su desconocimiento, actuando azarosamente pero como si supieran hacia donde se dirigen Queda en ev[denc.o, que los fines últimos de la educación son el motor que la justica, v queda también en sus puras carnes que dichos fines, con ser tan tra_cendentes, escapan al resultado de no importa qué análisis realmente cienziñco sien -o cosa de la libre responsabilidad humana. La enseñanza neutra es urca mentira de mal gusto. En el presente libro intentamos desarrollar tan elementales tesis.

He dividido la obra en tres partes que abordan sucesivamente: _n eco- **junto de temas mtroductorios_ p propedéuticos, la educación como estrn_** **túráy> ucación como contenido.** En la primera parte se abordan seít_ **n-** **ticas que permiten precisar las funciones de toda posible Filosofía de a** **Educación.** La segunda parte está dedicada a describir_ **críticamente os** **reanismos del proceso educativo cuando éste pasa ayser sinónimo de ante-** **eo énésis.- Se subraya que el hombre consiste en tener que educarse. quien** **o no quiera.** La parte más extensa es la **ter_cera.** En ella se presentan lis **ocho principales modelos antropológicos contemporáneos** -**esencialismo,** **modelos freudianos, anarquismo, antisubjetivismo, positivismo, existencial-** **mo, marxismo y personalismo-**, **modelos que inspiran y vertebran las di-** **versas teorías pedagógicas vigentes.** No le queda otra **salida a un peñagc_o** o a un educador **que escoger** uno de estos modelos de homb_-. De no ^a- **cerio así, su t area es perfectamente** absurda aunque en ef fuera de su cre- **ciencia no se percate de ello por andar perdido en los devane= co-_3iao** Por otra parte, aun sin escoger conscientemente, su trabajo prenupor_ **e sicr-** **pre, desde el ángulo objetivo, alguna que otra ideoloecia.**

Con plena conciencia he dado un tratamiento de los temas u_c_ de **consabido** Solo así me ha parecido que aportaba lao utd **r** **perspectivo un tanto desenfadada y poco trillada iii riesen** **at -r** **queda compensado por las sugerencias que pue t ;,.,el en = .rr**

Confieso que ni formación universitaria es filosófica. No obstante, desde la edad de los 22 años —desde 1950— me he dedicado sin tregua a la labor docente —bachillerato y universidad— y a la faena educadora en general —escultismo, excursionismo, debates, mesas redondas—. La reflexión filosófica se ha hincado, pues, en una personal praxis educante de muchos años de duración.

La bibliografía citada al final de cada tema no quiere ser exhaustiva; pretende ayudar al lector a expandir una reflexión aun desde otras perspectivas distintas de la mía. En la tercera parte he procurado despertar, en ocasiones con técnicas un tanto impresionistas, el sabor propio de cada una de las antropologías abordadas. He preferido crear un clima de comprensión que ofrecer una insulsa letanía de características. Profundizar en las distintas antropologías filosóficas o en las diferentes pedagogías implicadas es asunto que incumbe de lleno a una Historia del Pensamiento Contemporáneo o a una Historia de la Pedagogía actual. Para nuestro propósito, bastaba con la sugerencia.

El libro lo he redactado pensando en quienes se forman en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y en los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Facultades. También he tenido presentes a los padres —educadores indispensables de sus hijos— que no se contentan con la receta —que a lo más sirve para tirar adelante en una circunstancia concreta—, buscando una más amplia intelección de su trabajo educador.

Barcelona, Navidad de 1977

Parte 1

ESTATUTO
DE LA FILOSOFIA
DE LA EDUCACION
(propedéutica)

1 - CUESTIONES DE NOMENCLATURA

Los hechos **educacionales** y su lenguaje

Aun antes de delimitar semánticamente el vocablo *educación* salta a la vista que su uso es frecuente, se considere éste correcto o incorrecto. Ta; frecuencia no responde ni a snobismo ni a algo así como un tic nervioso. Se debe a la existencia de un sinnúmero de sucesos, o hechos, que sin saber muy bien por qué calificamos de hechos, o sucesos, educacionales. «Ministerio de *educación*», «niño bien *educado*», «educación física», «crisis_ de la *educación*», «política *educativa*», «*educación* familiar», «la *educación*. del sexo», «*educar para* la democracia», «*educación marxista*», «*educación*. de la fe», «ley de *educación*», «tratado de *educación* y buenos modales»...; he aquí un conjunto de expresiones verbales o periodísticas muy en uso y que apuntan a datos, a cosas que suceden **en nuestras** sociedades. Otras muchas palabras tenemos frecuentemente **en los** labios íntimamente **relacionadas con el término** «educación» recién traído. Así sucede con los vocablos: «**investigación**», «instrucción», «enseñanza», «**formación**», «aprendizaje», «**adoctrinamiento**», «estudio», «escuela»... Tan variopinto **lenguaje está** ahí porque, por lo pronto, ahí **está un sinfín de acontecimientos que llenan nuestra** cotidianidad social, y que ofrecen características **similares entre** sí. Cuáles sean éstas, de momento carece de importancia. Lo realmente digno de ser subrayado en este primer instante es que hay lenguaje educacional: porque previamente existen hechos educacionales que se presentan como inescusables, tan vertebradores son del *fenómeno* humano.

La rica variedad de datos educacionales acusa en la actualidad un síntoma que de alguna forma los iguala: nos referimos a su estado c.issc La educación en sus múltiples facetas se halla en crisis. Subrayamos aquí este aspecto de inestabilidad a manera de punto de arranque y no, p-ecismente, para sumergirnos en él. Constituye una forma de-torgar contacto co-la realidad educacional sobre la que luego, a través del libro, ensaca-emos una reflexión.

das con ella dicen con precisión *el algo* sobre el que se habla. ¿Por qué utilizar el término «educación» y ríe el término «enseñanza» o «escuela»? ¿por qué valernos del vocablo «enseñar» en vez del vocablo «informar» o «explicar»? Gran parte de los significantes del lenguaje educativo acusan polisemia, con lo cual se ignora con exactitud sobre qué trata el discurso emitido. Además, las fronteras semánticas entre distintos significantes de este lenguaje resultan de una imprecisión sorprendente. Nos hallamos lejos, por ejemplo, del lenguaje matemático o aun del físico o químico, que constituyen lenguajes altamente codificados. El matemático sabe a qué se refiere cuando habla como tal con otro matemático, o cuando lee un libro de esta disciplina. Parejamente le sucede al físico o al biólogo, aunque sin alcanzar el grado de seguridad del matemático. El discurso educacional desconoce tal facilidad. El lenguaje en torno al hecho educativo, tanto en el plano coloquial como en el plano de los entendidos, adolece de imprecisión. El lenguaje educativo se iralla todavía muy mal codificado. Esto se presta fácilmente a proyectar la emotividad subjetiva de los hablantes sin caer en la cuenta de ello, imaginándose que están platicando de hechos reales, intersubjetivos, cuando mezclan éstos con la vida sentimental de cada quien.

Los hechos de la educación están ahí, producidos aun antes de nuestro hablar en torno a ellos y aun antes de pretender entenderlos. No es posible la comprensión de dichos datos educativos si no se perfila con anterioridad el habla que se refiere a ellos. Tanto el marxista como el burgués se limitarán a proyectar su subjetividad —esquemas mentales y emociones—, al procurarse un conocimiento de lo educativo, si antes no precisan semánticamente el vocabulario utilizado.

A pesar de haber subrayado la necesidad de codificar el lenguaje educativo, confesamos que la tarea no puede llevarse a feliz término y menos todavía a corto plazo. El lenguaje educativo no es ni el lenguaje de las ciencias formales ni tampoco el de las ciencias empírico-naturales, donde la precisión lingüística se ha mostrado posible e instrumentalizable; el habla sobre lo educacional, como salta a la vista de todos —y antes de cualquier explicación—, se ha mostrado reacia a la codificación. Esto nos indica que pisamos un terreno que no admite fácilmente un tratamiento lingüístico similar al de las matemáticas o de la física. Conviene tomar conciencia de esta limitación del lenguaje en torno a la educación, como mínimo para escapar a la trampa del espejismo.

Sin embargo, aun reconociendo las dificultades que ofrece el vocabulario educativo es preciso intentar una aproximación a fin de escapar a la verbosidad inane. Por otra parte, el esfuerzo por la aclaración semántica nos colocó en el camino de la reflexión sobre la esfera educacional. Nos entregaremos con algunas palabras que consideramos más indispensables por constituir, sus contenidos, buena parte del esqueleto del cuerpo de la educación.

Educación

Es cosa rara confundir lo designado con la palabra *educación* y lo designado con el término *pedagogía*. Convencidos de que la distinción ayuda a clarificar el pensamiento, nos inclinamos por establecer diferencias

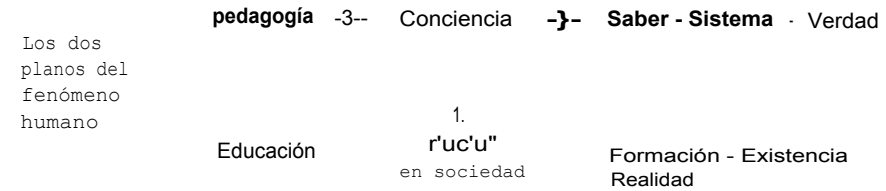


Figura 1.1. - Dimensiones de los conceptos «educación» y «pedagogía».

rencias entre educación y pedagogía. Por lo pronto, la educación es una práctica, una actividad social, una acción, mientras la pedagogía es una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia.

Durkheim ya hizo notar la dimensión elevada del proceso educativo al sostener que éste no era más que la acción que las generaciones adultas ejercían encima de las nuevas. La pedagogía vendría siempre detrás y con ánimo de levantar esquemas mentales interpretadores de la acción educativa. Educación y pedagogía se distinguirían como se distinguen la caída de un objeto —tal como ella se da en la realidad— y la fórmula según la cual caen los objetos; la fórmula física es un conocimiento que permite entender el hecho bruto de la caída, sea la de una bola de plomo o la de una bola de corcho.

La especie humana —y tanto más cuando más se aleja del antropoide— no se satisface con las acciones, con los hechos, con la vida; trabaja además en la reconstrucción racional de la realidad, comprendiendo a ésta a base de sistematizarla con conceptos o con mitos. Gracias a las sistemas hermenéuticos fabricados, puede luego el hombre mirar nuevamente la realidad desde ellos. Una manada de «pitecántropos», —se trataba ya del «homo erectus», con conocimiento del fuego y que vivió medio millón de años atrás— ejercía ya la educación; ¿existía, en cambio, algún esbozo siquiera de saber pedagógico? El conocimiento pedagógico es a la vez un interrogatorio acerca de la organización de las acciones educadoras. La educación se halla en la línea de la existencia; la pedagogía, en cambio, debe situarse en línea del sistema. Nunca el sistema —la pedagogía— agota a la existencia —la educación—. Lo dicho por la pedagogía se refiere a la realidad educativa. Esta, en su totalidad, sólo puede ser vivida —pero, más, cosas sabias que se digan en torno al acto educativo, éste únicamente se ofrece

con plenitud en la peripecia concreta *educador-educando* -poco importa ahora cuál sea la forma que ésta adquiera-. El pedagogo, no educador, nada sabe de la existencia educacional; sólo sabe saberes.

Establecida la diferencia radical entre proceso educador y saber pedagógico, conviene proseguir con la precisión semántica. A pesar de la diferenciación, no se pierda de vista que uno y otro se exigen mutuamente y que no puede comprenderse el primero sin el segundo, y viceversa.

La etimología de «educación» nos brinda nuevas pistas. Este vocablo proviene del latín. *Ducere* significó conducir. *E-ducere* indicaba conducir -*ducere*- fuera de -*e*-. A algunos tal etimología les ha sugerido la visión educativa de la «Escuela Nueva»- En la faena educadora es preciso contar con el educando. Hay conducción, ciertamente, pero siempre a partir de lo que ya es el alumno. No se arranca de cero. La simple etimología, sin embargo, no permite tales consecuencias. Se tratarla más de una ilustración estética de la personal concepción educativa o_ e un real apoyo de autoridad histórica.

Otros derivan, «educación», del latín *educare*, que señalaba la acción de formar, instruir, guiar. Tal vez alguno descubre en este origen la teoría de la «Escuela Tradicional» que subraya el papel más pasivo del aprendiz. Lo que dan indiscutiblemente de sí ambas etimologías es la dimensión fáctlea, activa y social del quehacer educativo,

En castellano no se utilizó la palabra «educación» en el significado que actualmente le conferimos hasta el s. xvii. Lo corriente, antes, fue valerse del termino «crianza» que denotaba el trabajo realizado para alimentar, proteger y educar a un crío, el cual todavía no se vale por sí mismo necesitando de los mayores.

Abandonando el lado etimológico de la cuestión conviene ya plantearse cual sea el significado actual de «educación». Lo primero que salta a la vista es precisamente su falta de significado, dado que ofrece muchos y diversos.

No se trata de significados excluyentes unos de otros; en ocasiones se recubren, en parte cuando menos. Los significados aquí apuntados (Fig. 2) están sacados tanto de publicaciones diversas -no de manuales o tratados, >ur cierto- como del lenguaje coloquial.

Quienes utilizan «educación» en la significación F, entienden que alguien esta educado cuando ha alcanzado un grado de instrucción considerado mínimo en una determinada área sociocultural. Educado será en tal acepción quien Ira asimilado un conjunto de conocimientos y adquirido las habilidades correspondientes; por ejemplo, en el terreno del cálculo aritmético. Seria sinónimo, educación, de enseñanza y de aprendizaje.

[ir expresión «Pedro es un niño muy bien *educado*», e en el sentido de d i,a inguirse por sus modales y cortesía- cae también de lleno en este significado de «educación». Seria alguien que posee conocimientos de las reglas de urbanidad v que, además, ha adquirido las habilidades que le facilito el dc,pac ha rse con garbo en tales menesteres. Ha habido épocas pre- que «educación» ha tenido preferentemente tal significado, de

p. irútdat :aplicado al campo de la cortesía o forma de comportarse l uckc, por ejemplo, asimila educación a urbanidad, y Rousseau i^ua Li a ciudadanía-

VtuJu, lucuc: mrrs utilizan «educación,, en el sentido E del cuadro, p ne c, icnitic,, e conjunto de actividades desarrolladas en un centro

Educación

formación
de la
personalidad

un saber y
un saber-actuar
sobre el niño

actividades
escolares

ins:rci r,
informar
(incluida la
cortesía),
aun fuera de
la Escuela

socialización

liberación

Figura 1.2. - Algunos de los significados del voca:le 'educa- ción'.

docente -lecciones, recreos, deportes, estudios, excursiones, premios, castigos...-, incluidas la organización y la metodología vigentes en el mismo. Conversan dos personas sobre la Universidad de Oxford, v una de ellas ase- vera: «Se trata de un centro de alto nivel *educante*», Educación en este contexto es educación escolar o académica. Se trata de un uso harto frecuente todavía.

Los significados D y C se contraponen de algún modo. La contemporá- nea toma de conciencia de que los procesos educativos —escolares, familia- res y otros- tienen mucho que ver con el quehacer político, ha desarrollado particularmente las nociones de «educación-liberación» de 'educación-so- cialización» -esta segunda entendida como proceso social que reproduce la estructura de la sociedad- «La *educación* reproduce la divis ón de la sociedad en clases», se puede leer en muchas publicaciones. En c-os textos se dice: «Mediante la *educación* nos liberaremos de es:_ civiliza- ion opre- sora». Este par de significados de «educación», en la medida en que s oponen, apuntan claramente el concepto de *valor*. Reprc lucir un- sociedad declarada injusta es acometer una educación *mala*. Suprimir las alienaao-

mes y aquello que aliena dentro de una sociedad:, mediante un proceso educativo, es realizar una educación buena.

Con cierta frecuencia vemos usada la palabra «educación» en el sentido B del cuadro. «El señor X sabe mucho sobre educación», puede ser sinónimo. esto, de: «El señor X es un pedagogo». «El señor Z ha resultado ser un magnífico educador»: es una frase que nos describe la educación como un «saber-actuar» en el sentido de *tékhnē* en Aristóteles, distinto de *poiesis* o simple *hacer*-. Aquí se entiende la educación como maña, destreza, habilidad: *didácticas* y *métodos*. Así como en la segunda de estas frases, «educación» recuerda la *tékhnē* -«saber-hacer»- aristotélica; en la primera apunta al significado de la palabra griega *theoría* -examen o inspección de algo

Corrientísimo es el uso de «educación» en el significado A del esquema. «Muchachos: tenéis que formar vuestra personalidad; es decir, tenéis que educaros». suelta un director de centro académico a un grupo de alumnos del mismo. Se emparenta este sentido de «educación» con el vocablo aristotélico *phrónesis*, la cual constituye un saber que se refiere a la totalidad de la vida y del bien del ser humano. Se trata, no de un «saber-nacer», sino de un «saber-actuar» en la vida según el bien y el mal. Sin rebozo alguno ha hecho aparición en este significado la dirección de todo acto educativo hacia el mundo de los *valores*.

Hemos traído seis significados en uso, entre otros, del término «educación». No hemos realizado ningún análisis crítico de ellos pues sólo nos importaba hacer notar una vez más la polisemia de tal significante. Es preciso, ahora, proseguir.

Resulta imprescindible comenzar distinguiendo, por lo pronto, entre «educación-realidad» y «educación-valor». De no ser así, se dificulta el esfuerzo semántico. Platicando de educación puede ser que se refiera alguien a la educación que se está impartiendo entre la ciudadanía de tal o cual Estado, o bien a la educación que se ha dado durante veinte siglos en este espacio geográfico que denominamos Europa. En el primero de los casos, el trabajo para responder correctamente incumbe en buena parte a la Sociología; en el segundo, a la Historia. En uno y otro caso se pretende formular juicios de realidad, se intenta saber qué hay o bien qué ha habido en materia educacional, aquí o allí. Sobre estos temas puede y debe llegarse a la uniformidad. Hay que estar de acuerdo sobre si se ha hecho esto o lo contrario. Las ciencias empírico-humanas entienden en tales cuestiones. Por el contrario, unas personas que discuten en torno a educación pueden estar apuntando a la educación que cada una de ellas quisiera que se llevara a cabo por considerarla mejor que las otras. En tal conversación predominan los juicios (le valor. Lo que se pone en tela de juicio ahora, no es si en mi país se *tía* tal educación -un hecho-, sino que *debiera darse* tal educación -un valor-. Todos tendrán que convenir que la educación escolar en la (uha (le Castro es pública, única y laica; bastará para ello que se pongan de acuerdo, los interesados, en el significado de estas tres palabras y que después lo verifiquen sociológicamente. No acontece lo mismo si hay que —nirse ele acuerdo en que la educación escolar impartida en Cuba es *buena*,

ti hu.n.; que deba erigirse en paradigma y modelo. Sobre esto no se al-;inno;v acuerclu entre varios interlocutores con tal de que no pertenezcan .l mismo credo ideológico o axiológico. En síntesis, pues:

como **realidad**: sociología, historia, psicología, economía, (hechos) neurofisiología, física, química y tecnología

Proceso

educativo

como **valor**: filosofías, morales, políticas, estéticas, derechos (antropologías filosóficas)

Nos inclinamos por creer que salvo rarísimas excepciones todo proceso educativo abarca una dimensión fáctica -la cual pertenece al campo de las ciencias cuando se la estudia- y a la vez una dimensión axiológica, desiderativa, perfeccionadora -que tiene que ver con las diversas filosofías o antropologías filosóficas, cuando se pasa a analizarla-.

Platón aseguraba que se necesitaban cincuenta años -muchísimos para ^Su tiempo- para hacer un hombre('). Ante la variedad de significados que } hemos descubierto en el término «educación», va siendo hora de tomar postura aunque sólo sea inicialmente -el libro entero constituye una definición del hecho educativo-. Situados en la frase de Platón, entendemos que educarse es hacerse, y educar hacer, y que tal faena abarca toda la existencia del hombre y todas las dimensiones de éste. Educar es, de entrada, hacer entrar en sociedad; en pocas palabras *socializar*. Que sea ésta -socialista- o aquella -burguesa-, la sociedad en la que se fuerza a ingresar, se lleva a cabo siempre, tal tarea, desde concretas justificaciones axiológicas -e. g. «ésta es la mejor sociedad posible»-. Educar puede ser, además, *responsabilizar* al educando; pero esto, si viene, siempre sucede en un segundo momento. Lo habitual es esquivarlo, tanto si se **trata de una sociedad comunista** -e. g. URSS- como de una sociedad liberal -e. g. EE.UU.-.

Difícilmente puede excluirse del concepto de educación la referencia al valor, el cual no es un «ser» -un dato, algo con que hay que contar quiérase o no- sino un «deber-ser» -algo que tendría que estar ahí-. Se socializó en el imperio romano, se socializa en la República Popular de China, y siempre este proceso manipulador se justifica merced a valores, a afirmaciones que no pueden verificarse. El valor, empero, se halla siempre presente en estos procesos educadores. Se trata de mejorar, de perfeccionar, cuando se produce un acto educador. No hay acuerdo en aquello que perfecciona, pero siempre se pretende perfeccionar. La idea de educación v la noción de mejora se dan siempre unidas. Se educa en función de en sistema, de valores.

y) Purns: *República*; 540, a: según edición de Henricus Sieph_nus.

E D U C A R

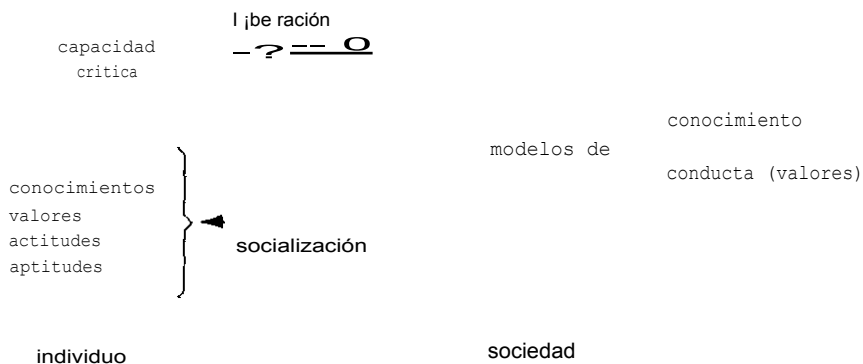


Figura 1.3. - Implicaciones sociopersonales de la educación.

Se ha definido «educación» como la práctica de los medios aptos para desarrollar las posibilidades humanas del sujeto a educación. El elemento axiológico reside en posibilidades humanas; los «medios aptos» es algo que pertenece a las ciencias y a la tecnología. Cuáles sean las posibilidades humanas lo indica cada sociedad con sus antropologías filosóficas o prototipos humanos en el candelero. A veces, algunos individuos, sea en la Unión Soviética sea en España, critican el modelo de hombre ofrecido -contestatarios se llama a los tales- y entonces se posibilita que la educación sea algo más que simple proceso de socialización.

Llama la atención que el desarrollo histórico de los concretos procesos educativos, así como la marcha de las educaciones en las sociedades actuales, no presenten señales de hallarse sometidos a una *ratio*, a un *logos*. Todo pasa y ha sucedido como si no se hubiera realmente querido buscar lo mejor y para todos. Esta falta de racionalidad educativa -planes de estudio anacrónicos o inoperantes, selectividades por razones económicas, dogmatismos escolares en lo opinable, leyes de educación que favorecen a los ya favorecidos, interés para que perdure el analfabetismo... etc.- tiene en parte explicación en el hecho de que las diversas educaciones se hallan siempre moldeadas al poder político -el cual es el poder de forzar incondicionalmente-, y dicho poder, a su vez, no escapa a la presión de grupos económicos -en sistemas capitalistas- o a la presión de grupos -el Partido- o de individuos ambiciosos -en sistemas social-comunistas-. En cada momento y lugar,

la razón educativa -psicólogos, sociólogos, economistas, pedagogo,...- indicará cuál es el «óptimum», pero luego se realizarán cosas harto distintas. Quienes detentan el poder político de decisión, movidos por dinamisismos al margen de la lógica educativa, imprimen un rumbo «irracional» a la educación. -Aquí «irracional» no quiere decir que carezca de total explicación sino únicamente que va en contra de las razones educativas. La explicación le viene desde el exterior del proceso educativo; e. g. del complejo socio-económico en su devenir histórico.

Pedagogía

Al iniciar el apartado anterior quedó establecido que la pedagogía constituía un saber, un discurso mental, una reflexión. La educación, por el contrario, era una práctica. Al querer desentrañar ahora en qué consiste el saber pedagógico, descubrimos de entrada su problematización. Resulta legítimo un saber pedagógico como *saber distinto*? ¿no se le corresponde con la simple adición de otros saberes ya constituidos: psicología, sociología, ética? Herbart a principios del siglo XIX defendió la autonomía del saber pedagógico; sin embargo, no quedó muy claro su éxito, pues la pedagogía no iba más allá de ser unos capítulos de la psicología y de la ética. Además, ¿cuál es el objeto de estudio, actualmente, de la pedagogía? ¿el niño?; pero, ¿no estudian, a éste, la psicología, la biología, la medicina, la ética...?; ¿el niño en cuanto aprende?, pero ¿no es eso precisamente lo que aborda una parte de la psicología? ¿Consiguiera el objeto de la pedagogía el niño en cuanto educable?; mas, tal temática ya viene analizada por parcelas de la psicología, o de la filosofía. La problematización de la pedagogía como saber propio queda, así, como mínimo planteada. Tal vez se deba a esto el que se tienda, cada día más, a substituir el término *pedagogía* por el significante *Ciencias de la educación*. El plural deja al descubierto la inseguridad antes señalada. El vocablo «ciencias» nos parece, con todo, excesivo al aplicarse a todo discurso pedagógico, aunque se vea paliada en parte, cuando menos, la anterior dificultad.

El lado etimológico de «pedagogía» ha contribuido probablemente a hacer creer que se trataba de un saber específico con objeto de estudio propio. La *paidagogía* fue en Grecia la función del *paidagogos*; éste era quien conducía -de *agogos*, derivado del verbo *agein*, conducir- a los niños -*paides*-, de modo especial a la escuela. El *paidagogos*, por extensión es aquel que instruye a los niños. La «paidagogía» se convierte, entonces, en el saber o arte de instruir a los niños. Existirían, pues, una «paidagogía» -saber acerca del niño- y una «pedagogía» -conocimiento de las técnicas educativas y arte de ponerlas en práctica-. Este juego de palabras con intención etimológica ha facilitado el convencimiento que existe un saber propio, distinto de los demás, que tiene como objeto la educación de los niños. Conviene destacar, como mínimo, que no resulta tan fácil el asunto. Sin embargo, tampoco se debe descartar de entrada la posibilidad de un saber diferente de otros, dado que los hechos educativos están ahí, de forma innegable, como hechos no reductibles a muchos otros.

Nos inclinamos por el siguiente planteamiento en el cual es preciso referenciar a conceptos griegos que lo ilustran y enriquecen

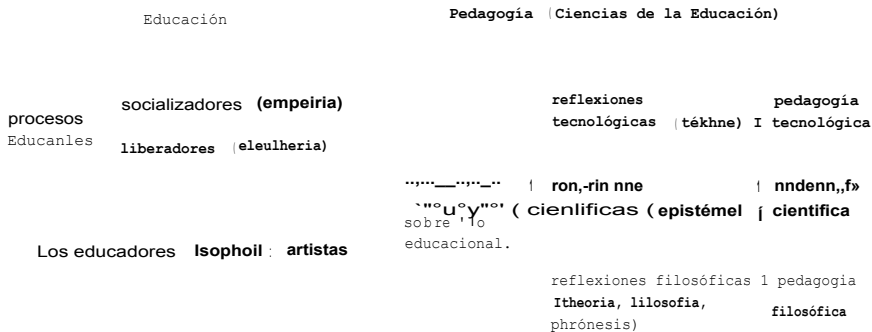


Figura 1.4. - Dimensiones del concepto pedagogía.

Tal como se indicó al hablar de «educación», se dan dos modalidades de procesos educacionales: aquellos que insertan en una sociedad -los más corrientes- y aquellos otros que liberan, en parte cuando menos, a los educandos, del constreñimiento de su sociedad -los procesos más raros-. El griego Aristóteles acuñó el significado de *empeiria*, o experiencia. Los hombres, en cuanto animales, no sólo disfrutamos de *aísthēsi*, o de sensaciones, que constituyen algo así como un esbozo de saber, mas también contamos con la *empeiria*, o saber fruto del orden impuesto al caos de sensaciones, merced a la retentiva. La modalidad socializadora de los procesos educantes empalma con este saber empírico de que habló Aristóteles, empalma con la capacidad experiencial del ser humano. La ciencia contemporánea designará con los términos «reflejos condicionados» buena parte de esta dimensión empírica del fenómeno humano. No importa ahora. Lo llamativo reside en que educar ha sido: sometimiento a la experiencia, al aprendizaje.

Frente a esta modalidad apabullante, la educación puede ser también -aunque casi nunca lo haya sido- *eleutheria*, libertad. Aristóteles admitió p aun justificó la existencia de esclavos. Exigió, empero, para el resto, la presencia de una polis democrática, cuyo supuesto básico, según sus palabras(5), es la libertad, la cual debe entenderse como la autodisponibilidad del ciudadano, el hecho gracias al cual éste es para sí mismo y no en vista de otro (- La *eleutheria*, o libertad, es la condición del *theorein*, o del inspeccionar la verdad de lo que las cosas son La educación liberadora se

instala en esta dirección del filósofo griego aunque sumándole, evidentemente, la totalidad de la población -se niega en la actualidad, desde esta perspectiva, toda suerte de esclavitudes o explotaciones -. La educación *eleutheria* se propone la *theoria* como límite, como motivación última. La «*theoria*» o visión inteligente —no sometida- de la realidad nacerá cuando se hayan cubierto las necesidades de la vida, sólo entonces el disfrute -la *eudaimonia* — resultará posible. No se le ve el final a una educación liberadora; parece como si siempre quedara algo, o alguien, por liberar. Tal educación, como ya realizada, es más un propósito, una *dynamis* —una constante posibilidad — que una *energeia* -o algo hecho de una vez por todas.

Los educadores son artistas. La educación es una obra de arte. No se entiendan tales asertos en el sentido estético, como si sostuviéramos que la tarea educativa es bella. Nos inspiramos aquí en la remota etimología griega, en *artuein* que significa arreglar, *disponer*. Arte, así, pasa a ser sinónimo de *actividad*. El educador es un *actor* que produce o se esfuerza en ello -obras acabadas, perfectas. La educación como arte es una práctica que le da forma al hombre -buena o mala forma, ahora no importa-. Poseer arte es disponer de habilidad para hacer una cosa; en nuestra circunstancia, para fabricar hombres.

El arte de instruir y de educar comienza comprendiendo a los niños y prosigue luego haciéndose comprender por ellos e interesándoles. Este es un arte que no se enseña. Educando e instruyendo puede uno convertirse en educador y maestro; jamás se obtiene tal arte en los libros. Quien sabe mucho sobre educación es un pedagogo; el que posee el arte de educar es un educador.

Uno de los significados que tuvo *sophós* —sabio- en la antigua Grecia fue el de *entendido en algo*. El que acertaba en la curación de un enfermo era un *sophós*. En este particular sentido de «sabio», cabe el educador como artista o hacedor. Los educadores son *sophoi*; son prácticos y habilidosos en el arte de educar.

El educador hace educados, en el sentido de producirlos o fabricarlos -no interesa en este momento semántico el cómo hace educados, si socia, lizándolos o liberándolos-. A tal hacer los griegos lo denominaron *poiesis*; al hacedor le llamaron artista o artífice. Este, en su faena productiva, se diferencia radicalmente del producir natural o de la naturaleza —*physis*—, por cuanto esta última lleva en sí misma aquello que hay que hacer, mientras que en el caso del artífice aquello que hay que producir no se halla en las cosas mismas, sino en la mente de aquél. El arte educativo, pues, exige previamente un modelo de hombre que reproducir. Aquí radica el problema teleológico-moral del trabajo educador.

Hasta aquí «lo educacional». En torno a este arte se han producido múltiples discursos mentales que han procurado saber en torno a aquél. Primero está la naturaleza y después nacen las ciencias naturales de entrada hay sucesos históricos y sólo luego adviene la ciencia histó-ca. Para empezar contamos únicamente con procesos educativos, más tarde hace aparición la pedagogía o saber acerca de «lo educativo» Con hat+_ desin-dado arte educativo y saber pedagógico, no se ha prelerdido de<onectar el uno del otro. De hecho, en el ámbito de lo real Corsa un ccamismo único Una pedagogía vuelta de espaldas u la realidad ed_-anca es fantasía e idealismo; no merece siquiera el calificativo de pedagoc,a tal c_ mo aquí

se está perfilando dicho significante. El «sophós», por ser un entendido en lo suyo, posee un saber que es *máthema*, que es enseñable a los demás. El pedagogo se incrusta inicialmente en este saber pragmático del educador, que es un saber comunicable.

Las reflexiones pedagógicas que se han dado en la historia occidental, tal como quedó señalado en el esquema último, han conocido tres principales inflexiones: han sido *tecnológicas, científicas y filosóficas*. Paramos mientes a continuación en ellas con ánimo de dibujar más todavía la función varia de la pedagogía.

Aristóteles utilizó el vocablo griego *tékhnē*, no en el significado de un simple *hacer cosas*, sino en la significación de un *saber hacer cosas*. El técnico, por ejemplo, no sólo cura *-em Deiría* o experiencia-, mas también sabe *por qué* cura. Para este pensador griego, el constitutivo de la «*tékhnē*» es el saber y no el mero hacer. El técnico no es un habilidoso; es alguien que obra con conocimiento de causa, y gracias a esto su saber es universalizable y enseñable.

1-lay autores, como Hubert Henz ('), que distinguen entre pedagogía teórica y pedagogía práctica. El tipo de reflexión que hemos denominado tecnológico coincide con esta segunda pedagogía, mientras la primera englobaría los modelos reflexivos que aquí se han llamado científicos y filosóficos. La técnica viene entendida como el conjunto de procedimientos dirigidos a hacer bien una cosa. La técnica educacional es un *saber hacer* educados. Nuevamente hace aparición aquí el tema teleológico de la educación, la técnica es un recurso del que se vale el educador para alcanzar un fin, que no es otro que el que haya *educados*. Lo discutible, sin embargo, radica en qué debe entenderse por «educado», problematizándose por este lado el *que-hacer educante*.

Las reflexiones tecnológicas sobre lo educacional han dado como resultado las didácticas, las técnicas del aprendizaje -máquinas enseñantes, enseñanza programada...-, las taxonomías, la organización escolar, las orientaciones escolar y profesional..., etc. A esto podría llamarse *pedagogía tecnológica*.

La esfera de las reflexiones científicas sobre la educación ha abarcado otro tipo de saberes diferentes de los tecnológicos. Se ha traducido por *ciencia* el vocablo griego *epistéme*; sin embargo, existen separaciones notables entre la «*epistéme*» griega y la ciencia tal como se entiende a ésta a partir de Galileo, como haremos notar en el capítulo segundo de esta obra. La «*epistéme*» se refiere a lo que no puede ser de otra manera, merced a la *demonstración* que deja al descubierto el lado necesario de lo sostenido u afirmado. En cambio, en la ciencia desde Galileo se da siempre que haya *prueba*, la cual o bien es de tipo matemático o de modelo experimental. Los otros saberes dejan ya de ser científicos. La «*epistéme*» de los griegos abarcaba muchísimo más.

Cuando nos referimos al aspecto científico de la pedagogía, tomamos *i, icia* en el significado moderno del término y no en el clásico. No puede

hablarse de una ciencia pedagógica, sino de diversas ciencias positivas que explican científicamente los variados procesos educativos, cada una desde su perspectiva. La biología y la física son ciencias empírico-naturales que aportan concretos saberes en torno a la educación. La historia, la sociología, la psicología y la economía son ciencias empírico-humanas que producen saberes constitutivos de la pedagogía en cuanto ésta quiere saber, con pruebas, sobre «lo educacional». La *pedagogía científica* viene constituida, pues, por aquellos apartados de las ciencias empíricas que dan razón, desde su peculiar tipo de saber, de cuanto concierne a lo educativo.

Finalmente existe un tercer paquete de reflexiones que hemos dado en llamar filosóficas y que constituirían una *pedagogía filosófica o filosofía de la educación*. Dentro de este tercer ámbito se abrazan reflexiones diversas que apuntan a los viejos conceptos aristotélicos de *theoría* -pura contemplación-, de *philo-sophia* -saber buscado-, y de *phrónesis* -saber decidir-.

Grandes pedagogos como Platón, Montaigne, Kant, Rousseau, Alain, Dewey, son *contempladores* -«*theoría*»-, *filósofos* -«*philo-sophia*»- y *moralistas* -«*phrónesis*»-. Gran parte de sus discursos caen, de lleno en este tercer gran apartado de las reflexiones pedagógicas.

La «*theoría*» aristotélica no es un ver las cosas por verlas *pasatiempo*-, ni tampoco un contemplarlas por necesidad vital -urgencias-, sino un mirarlas por sí mismas, porque se lo valen y más allá, por cierto de todo utilitarismo, una vez, precisamente, colmadas las prisas cotidianas. Los grandes pedagogos de occidente han sido innovadores en sus escritos, han sido utópicos, *contempladores*, recordándonos que lo posible en materia educativa trasciende siempre los resultados ya alcanzados-

En la sabiduría -«*sophía*»- se implanta la dicha según Aristóteles, siendo entonces la «*philo-sophía*» una aspiración a la felicidad, a la dicha. Se trata de una felicidad lograda por el conocimiento de las cosas. El círculo socrático sostuvo que su único conocimiento era la ignorancia, con lo cual la «*sophía*» deja de ser un *saber poseído*, convirtiéndose en un *saber buscado*. La «*sophía*» es, en tal circunstancia, «*philo-sophía* y la dicha del hombre es búsqueda de la misma. El hombre es aspiración y cuestión. Lo esencial para este pensamiento griego es que el hombre *puede ser feliz* mientras los dioses no pueden serlo por la banal casualidad de que ya lo son. El ser humano es un ser que *puede*. Gran parte de los escritos pedagógicos desde la antigüedad hasta el presente han dado vueltas a este tipo de reflexiones antropológicas, nada científicas, por cierto. Simplemente *Silósóficas*. ¿Qué es el hombre en su transfenomenidad si ésta realmente existe?

La *phrónesis* -prudencia-, según Aristóteles, es una sabiduría práctica que presupone los últimos fines; es decir, el bien propio del hombre, gracias a lo cual éste sabe decidir. Quien conoce el bien puede decidir. El hombre, además de operar sobre las cosas, ejecuta acciones que edifican su propia vida. La «*phrónesis*» es un saber actuar en la vida según el bien y según el mal del hombre. Ahora bien; tanto lo hecho con las cosas como las acciones que nos constituyen en actividad *podrían ser ce otra muera*, constata Aristóteles. Se trata, pues, de modos frágiles- Qued_ apuntada la debilidad del saber moral, del saber axiológico en general- Los pedagogos han elaborado un sinnúmero de reflexiones en torno a la *^mensió- ctica* de los procesos **educacionales**.

L, pedagogía en este tercer grupo de discursos abraza consideraciones morales, jurídicas, políticas, lingüísticas, estéticas, filosóficas, utópicas, llevadas a cabo con ánimo de saber y de saber-decidir en temas educativos. En síntesis, pues:

	tecnológica (didácticas, máquinas. organizaciones...)
Pedagogía	científica (biología, física, historia, psicología, sociología, economía...)
	filosófica (moral, derecho, estética. política. lingüística, antropología filosófica...)

No basta con educar; hay que enfrentarse además con la pedagogía. El sofista griego *-sophistes-* se cñó a ser educador. Así lo confesó Protagoras (°): «Admito que soy un sofista y que educo a los hombres. Aquellos antiguos sofistas proclamaron que enseñar es un arte, una destreza, y que todo puede ser enseñado al margen de lo verdadero y de lo falso. Se defendía la educación como pragmatismo y como relativismo. Faltaba la pedagogía. Un educador que no se cuestiona sobre su acción desprecia a los alumnos y también a la cultura.

Al otro extremo se situarían los pedagogos no-educadores, los simples investigadores o reflexionadores. Los tales han perdido de vista el carácter fundamental de la verdad que no es otro que su comunicabilidad. Además, roto el cordón umbilical que une con los hechos educadores, la reflexión que surge es pérdida mental.

Otras nociones educacionales

Considerados los conceptos centrales de *educación* y de *pedagogía*, pasamos revista a algunos otros de menor bulto dado nuestro propósito. Nos circunscribimos a lo nuclear, y, aun así, tratándolo sin remansarnos en ello.

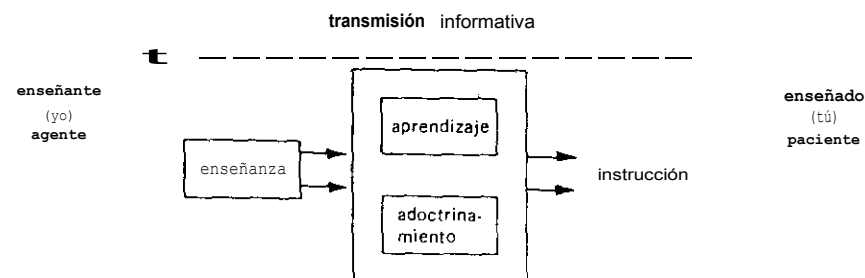
Existe un vocabulario en torno a la adquisición de conocimientos: **instrucción, enseñanza, aprendizaje, adoctrinamiento, investigación.** Se trata de un repertorio muy en uso y no siempre debidamente precisado. Otro conjunto de palabras usuales da vueltas alrededor de la institución docente; así: escuela, alumno, maestro, profesor, discípulo, formación. Ni una ni otra lista agotan sus respectivos temas de referencia; ni una ni otra se excluyen mutuamente. En algún caso hasta se imbrican. Proporcionamos a continuación apuntes semánticos no con ánimo de desentrañar todos los problemas

encerrados, sino a fin de precisar un poca la utilización de dichos significantes, y particularmente para llamar la atención sobre una terminología tremendamente imprecisa. Tomando conciencia de tal flaqueza se posibilita un habla menos pretenciosa en cuestiones pedagógicas,

adquisición de conocimientos	institución docente
instrucción enseñanza aprendizaje adoctrinamiento investigación	escuela alumno maestro profesor discípulo formación

«Fulano de Tal es *muy instruido*», se oye decir. Viene a ser sinónimo, esto, de «Fulano de Tal sabe muchas cosas». Y ¿cómo se las arregló para saber muchas cosas?; puede responderse: le *enseñaron* bien en los colegios donde cursó sus estudios. Además, *ha investigado* luego por su cuenta aumentando de tal guisa la instrucción. Y ¿cómo le fue tan bien en el colegio?: le sometieron a un *aprendizaje* de una eficacia inigualable. Esta eficacia tan irresistible, ¿no constituyó de hecho un *adoctrinamiento*?

La composición anterior puede perfectamente escucharse en más de una conversación. El uso que de dicho vocabulario se hace, dado su contexto y la manera de relacionar unos y otros significantes, apunta va a una estructura que confiere significación -no le única, ciertamente, pues son posibles otras composiciones de estructura distinta- a las palabras clave.



investr_ ^ o J

Figura 15. - Mutuas relaciones de alca hacer educativo

El esquema anterior -dentro del cual cobran concretos significados los diversos términos- no es el único posible. De hecho, se utilizan en muchos estudios los anteriores vocablos en significados tan distintos a los aquí presupuestos que forzosamente con ellos es preciso montar esquemas casi opuestos. Si nos inclinamos por el aquí traído se debe a que prestamos atención a los hechos y no a los valores. Estamos convencidos que las cosas suceden tal como quedan indicadas, aunque desiderativamente apuntemos a otro estado de cosas, dentro del cual se modificaría la semántica del vocabulario.

(paciente)
mundo de las cosas
(algo)

(Yo)
investigador
(agente)

Figura 1.6. - Adquisición de conocimientos por proceso investigador.

Se puede resumir de la siguiente forma el significado fáctico -no el axiológico- de los cinco términos anteriores: la enseñanza proporciona *instrucción* - aunque no toda clase de *instrucción*, pues la *investigación* también es fuente de ella- mediante el *aprendizaje*, el cual constituye casi siempre *adocctrinamiento*, ya que en la práctica resulta fundamental para el *learning* -entiéndase esta palabra dentro del nbehaviorismo»-.

Instruirse es hacer acopio de informaciones. Enseñar es comunicar información. Investigar, es poner infor-Mación nueva. Denominamos aquí *información todo* aquello que puede ser guardado en una memoria, sea ésta una máquina o un cerebro. Así son informaciones la estructura de un motor u una fórmula química.

El aprendizaje y el adocctrinamiento juegan el papel de mediadores entre el proceso de enseñar y el proceso de instruirse. Uno y otro encierran unnot acciones pe vorativas particular unen te el segunda. La manipulación que- de manifiesto en el adocctrinamiento, quedando encubierta en el apren- ,irnie ntendido este dentro de las corrientes conductistas y neoeonduc- En el plano de los hechos, el aprendizaje coincide del todo, no pocas

veces, con el adocctrinamiento. Este cobra toda su fuerza significativa cuando la información aprendida se refiere a saberse no científicos.

La diferencia que puede establecerse entre *educación e instrucción* -juntando a éste el resto de significantes tratados- es la diferencia que existe entre lo genérico y lo específico. La *instrucción* y su conejo constituyen una especie de la *educación*. Siendo la otra gran especie educativa la que se refiere al moldeado de hábitos no intelectuales, de emociones y de sentimientos.

El segundo grupo semántico se funda a partir del esquema de la figura 1.7.

Etimológicamente *maestro* proviene del latín *magisrer* y este término, a su vez, de *magis* -más-. Maestro, desde tal perspectiva, es el que más sabe, el que más posee, el que es más, el que más puede. El poerío físico, moral y cultural del maestro tía fundado la concepción educativaenseñante que ha prevalecido durante siglos. La Escuela Nueva modificó paulatinamente y sólo en determinados ambientes el significado de este significante.

Profesor, desde la etimología, es aquel que pro-fesa, aquel que habla en pro de..., el que defiende o impone su punto de vista. Durante siglos ha perdurado esta manera de concebir la actividad profesora[. Silo tardíamente, conservando el *significante*, se ha modificado su contenido semántico, procurando que profesor sea -inútilmente, por otra parte- un aséptico enseñante de algo.

La palabra *discípulo* proviene del verbo latino *discere*, aprender; *aprehendere*, apuñar algo, agarrarlo, porque es precioso y no debe escaparse. Precioso lo es, dicho algo, porque viene del maestro. Hay inicialmente sumisión en el interior de este *significante*. Algo parecido acontece con el vocablo *alumno*. *Alere* significó para los latinos alimentar. La terminación *menos* es griega. *Alumenos* -alumno- significó «el que se alimenta». Los bocados descendían del magisterio. Después, *discípulo* y *alumno* han indicado aquellos individuos que aprenden en una aula.

Formación proviene de *forma* y señala la acción de dar forma, de configurar. Los moldes dan forma a los quesos -nfromage, en francés-. Nuevamente apunta la pasividad del educando. Con el tiempo se ha procurado enriquecer el significado de *formación*, en distintas direcciones conceptuales.

La *escuela* es la institución social educativo-enseñante donde tienen lugar los anteriores procesos. Al cambiar éstos, con el tiempo histórico, también sufre mudanza el significado de escuela.

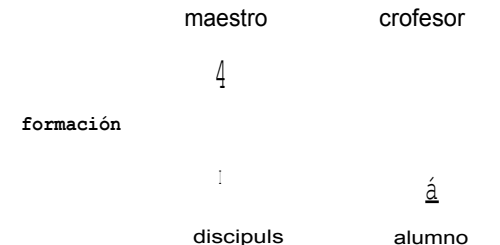


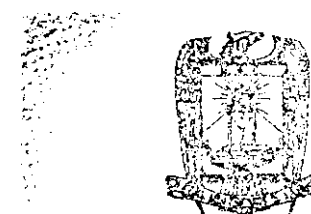
Figura 1J. - La escuela como institución social

Bibliografía

- BYI-TH, Mac: *La educación como disciplina científica*, Ed. NEL Ateneo=, Buenos Aires.
- CLAL^ssL, A.: *Iniciación a las Ciencias de la Educación*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Coov+BS, H.: *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península, Barcelona.
- CoopERs1ANN, E.: *Problèmes de la jeunesse*, Ed. Maspéro, Paris.
- DEBESSc y MIALERET: *Tratado de ciencias pedagógicas*, 11 vol. Ed. Oikos-Tau, Barcelona.
- DOTTRENS, R.: *fiar que cambiar la educación*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- ELVIN: *La educación en la sociedad contemporánea*, Ed. Labor, Barcelona.
- FAURE, E.: *Aprender a ser*, Alianza Editorial, Madrid.
- FERR4NDE7-SARRA\foNA: *La Educación*, Ed. CEAC, Barcelona.
- FERRATER MORA, J.: *Diccionario de Filosofía*, Ed. Sudamericana, Madrid.
- FouLoutd, P.: *Diccionario del lenguaje filosófico*, Ed. Labor, Barcelona.
- FILLAT, O.: *La educación permanente*, Ed. Salvat (Col. G.T.), Barcelona.
- Educación: desconcierto y esperanza*, Ed. CEAC, Barcelona.
- Educació i escola dia rera día*, Ed. Pórtic, Barcelona.
- Reflexiones en torno a la educación*, Ed. Nova Terra, Barcelona.
- La educación actual*, Ed. Bruguera, Barcelona.
- Gal, R.: *El estado actual de la pedagogía*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- GARCí, I Hoz, V.: *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Labor, Barcelona.
- Principios de Pedagogía Sistemática*, Ed. Rialp, Madrid.
- GUTTLER, J.: *Pedagogía Sistemática*, Ed. Herder, Barcelona.
- li An BRICIIER, I1.: *La educación en el año 2.000*, Ed. Rialp, Madrid.
- HLRBxT *Pedagogía general*, Ediciones de lectura, Madrid.
- limar, R.: *Tratado de Pedagogía General*, Ed. «El Ateneo», Buenos Aires.

- LACNC, M.: *Xocabulario de pedagogía*, Ed. Herder, Barcelona.
- MAtLLO, A.: *Enciclopedia de didáctica aplicada*, Ed. Labor, Barcelona.
- MIALERET, G.: *Educación nueva y mundo moderno*, Ed. Vicens Vives, Barcelona.
- NASSIF, A.: *Pedagogía general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- PcTERS y otros: *El concepto de educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- PLANCHARD, E.: *Introduction á la pedagogie*, Ed. Nauwelaerts, Paris.
- Enciclopedia de la Nueva Educación*, Ed. Apis, Madrid.
- SucuoDOLSKr, B.: *Tratado de pedagogía*, Ed. Península, Barcelona.
- WIITEHEAD, A. N.: *Los fines de la educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- ZUDTRI, X.: *Cinco lecciones de filosofía*, Ed. Moneda y Crédito, Madrid.

2 - CLASES DE SABERES



FACULTAD DE CIENCIAS
LA EDUCACION Y HUMANIDADES

El fenómeno de «saber»

Cualquier *filosofía de la educación* -dejando de lado su contenido que las diferencia- es desde luego un *saber*, algo que unos cuantos dicen *saber*. Luego vendrá si se trata de un saber fiable o desaconsejable, pero de entrada es cuestión de cosas que se saben. Aquí le damos al término «saber» un significado preferentemente neutro, que no prejuzga el valor de lo sabido. *Conocer*, en cambio, lleva una carga semántica positivamente valorativa, según la cual se señala que al conocer sabemos realmente cosas, que de alguna forma salimos de nuestros ensueños o fantasmas **y nos comunicamos** por vía de conocimiento con realidades exteriores **a nuestras subjetivas** ocurrencias. *Pensar*, por el contrario, apunta más **bien a un saber** inmanente, encerrado dentro de mi subjetividad. Uno se queda **a solas con** sus pensamientos -«pienso que...».

«Saber», pues, es un significante que señala cierta actividad **mental sin** especificar su valor. «Conocer» y «pensar» serían dos modalidades de saber: la primera nos conduciría hasta las cosas; la segunda **no iría más allá de** un cierto autosaberse. De momento nos preguntamos, como algo indiscutiblemente previo, por el significado de «saber». Poco a poco especificaremos cuándo el saber se concreta en conocimiento y cuando no rebasa las fronteras del pensamiento. Sólo nos importa, sin embargo, para nuestro propósito, aquel saber que tiene pretensiones de generalidad, marginando los saberes cotidianos y singulares, aunque no pueda faltar una referencia a éstos. Desde esta perspectiva, *conocimiento y ciencia* son vocablos cercanos desde el ángulo semántico; así como *pensamiento y metafísica* constituyen términos semánticamente emparentados.

Nos basta abrir los ojos para caer en la cuenta que vivimos rodeados por cosas. Estas constituyen nuestra circunstancia. También el animal: halla envuelto por cosas. Ahora bien, parece posible establecer alguna diferencia. Da la impresión que el modo de hallarse el animal metido entre las

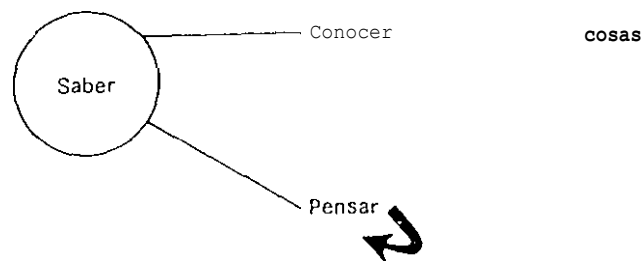


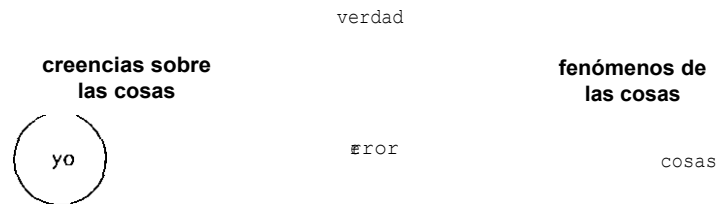
Figura 2.1. - Formas de saber.

cosas es el modo de decirles *amén*, es el sometimiento.. No es ésta la manera como el ser humano se halla incrustado en su contorno; el hombre no es tan pasivo; discierne y construye su *mundo*, inundo mental y mundo material. Está lo que nos rodea, y está la hermenéutica que fabricamos en torno a nuestra circunstancia.

El hombre se maravilla y asombra ante concretas cosas y entonces engendra saberes aunque sólo sea para escapar al desamparo de no saber a qué atenerse en aquella coyuntura. Producirá mitos o ciencia -poco importa ahora-, pero se las arreglará para no descubrirse desnudo de seguridades

¿Qué es saber?; muchos, sin duda, responderían desde una conciencia ingenua o pre-critica que saber -que yo sepa algo- consiste en enterarme de este algo. Da la impresión, así, al primer vistazo, que en el proceso de saber *hay alguien* que sabe y *algo* sabido. En pocas palabras que, al saber, nos ponemos en contacto con las cosas. Decir *resé que llueve* sería unir de alguna forma el yo de quien así habla con *la lluvia exterior*. No son tan simples estas cosas, sin embargo, por poco que se reflexione en ellas, y esto aun tratándose de saberes logrados con los sentidos.

Al saber, ¿conocemos **las cosas tal como ellas son** en su puridad?; nos inclinaremos por creer que no. A fin de cuentas -y limitándonos de momento a los conocimientos **sensoriales**-, de la cosa en **cuestión** -**la lluvia**, por ejemplo- sólo sabemos valiéndonos de la piel, de la vista, del oído, del olfato y, si se nos apura, del gusto. Quien anda mal del **olfato o del gusto**, o quien carece de vista o de oído normales, sabe mucho **menos acerca** de la lluvia. Una pblga, por ejemplo, sabe muy distintamente **qué sea la lluvia** ele como lo sabe un perro y de cómo lo sabe **un ser humano**. Como **mínimo**, las sensaciones **no juegan igual** en cada caso. La prudencia **más elemental** aconseja hablar no de conocimiento de las *cosas* -su substancia, o *ousia* en griego- sino tan sólo de conocimiento de los «fenómenos-de-las-cosas». En griego *plaiainónienon* significó *aparición*, aquello que salta a la vista, lo que se nos mete por los sentidos. La cosa -si la hay- parece que tiene que **-cr siempre la misma** -pensemos en la cosa «lluvia»-. Pero, de ella, sólo **'Ahemus** según la organización de nuestros sentidos. Un ciego conoce la lluvia **distintamente** a como la sabe un individuo normal. Lo único indiscuti-



> Figura 2.2. — Situación de nuestro conocimiento con resp a las cosas.

ble, pues, resulta ser que, de la lluvia, sólo conocemos sus fenómenos **tensidad, humedad, frío, color.**

Por otra parte, ¿soy yo realmente quien conoce los «fenómenos de-lis-cosas?»; no resulta tan evidente. Dejando ahora de lado qué sea *yo*; lo incuestionable es que lo enfrentado con los fenómenos son mis *creencias* -creencias astronómicas, políticas, biológicas, **religiosas**, físicas, corales, psicológicas, estéticas. Andamos poblados de *creencias*; éstas nos tienn. Al querer conocer, miramos si nuestras- creencias concuerdan o, por el contrario, se hallan en discordancia con los fenómenos de las cosas.

Si nuestras *creencias* y los *fenómenos* se abrazan, hablamos entonces de *verdad*. En caso contrario, es decir, si constatamos divergencia entre lo que creemos y lo que vemos, acostumbramos **entonces** a hablar de *erro*.

Al llegar a la existencia no sólo nos hallamos con **fenómenos de las cosas**, mas también recibimos creencias acerca de las mismas. **Nuestros** **an-** **pasados** nos han interpretado el mundo, y las instituciones **sociales** -**fami-** **ha, escuela...**- nos comunican tales interpretaciones. Creencias **hay que san** **propias** de cada quien; otras en cambio son colectivas -**familiares**, **class-** **tas, nacionales, planetarias** ... Todo funciona **en nuestras biografías a lis** **mil** **maravillas** hasta que llega el día en que las creencias **-que nos tenim** **y sostenían-** **se vuelven** **problemáticas**, despertándose **en nuestro interbr** **la** **duda**. Unas **creencias** luchan con otras creencias forzándonos **a decidí-**. Lo intolerable es andar comidos por creencias contradictorias. **No interen** **en este instante** **plantear la** **cuestión** de por qué mudamos de **creencias**. El dato, sin embargo, es que hay **mudanza, transtorno**, cambio. Hay **bistorr** **de las creencias**. Dicha historia arrastra consigo, a partir **del anterior e-** **quema**, una historia de las verdades y de los errores; una historia de a cultura.

La historia del pensamiento europeo ha propuesto dos pncipa=-es respuestas al interrogante ¿de dónde provienen nuestros conocimientos? Las respuestas han sido el *empirismo* y el *racionalismo*. El primero ha sostenido que conocer, por su origen, es ver, oír, tocar, gustar y olfatear. E- la a- **tigüedad** lo defendieron Epicuro y Lucrecio. Durante los siglos xvtt r xtc lo sostuvieron los empiristas ingleses. Para éstos, no hay **ax:omas** como principios de conocimiento, lógicamente distintos de la *e-spervnic-* **Tochs**

las ideas, según ellos, provienen de los sentidos. El *racionalismo* comenzó con Descartes. Tal corriente de pensamiento sostuvo que todo conocimiento cierto procede de principios «a priori» evidentes, la experiencia proporcionando únicamente visiones confusas. El *criticismo* de Kant intentó una síntesis entre las dos corrientes epistemológicas anteriores. Conocer las cosas es ciertamente conocerlas, pero en mí, desde mi estructura cognoscente.

Piaget ha realizado interesantes análisis psicológicoempíricos sobre el conocer humano(!). Llega a la conclusión que los conocimientos no proceden de las solas sensaciones; hay que añadir a éstas lo adquirido mediante las acciones. Sensaciones y percepciones se hallan en la base de los estadios elementales del conocimiento, pero no están solas. Cuando percibimos una cosa captamos un todo estructurado *-gestalt-* y no la suma de sensaciones de cada una de las partes de la cosa. La percepción tampoco es una realidad autónoma; depende de la motricidad. Los conocimientos, por consiguiente, provienen de las acciones, de las cuales la percepción constituye la función señalizadora. *Conocer es transformar y no contemplar*. Los esquemas de acción y los esquemas operatorios no pueden reducirse a percepciones. Una percepción es algo más que una lectura de datos sensoriales; además implica una organización activa, la cual depende del esquematismo recién indicado. No puede, pues, olvidarse al sujeto en el proceso cognoscitivo. El empirismo lo había perdido de vista. No es posible construir una clasificación botánica, por ejemplo, si sólo se cuenta con las impresiones de los sentidos.

Ciencia y no-ciencia

Los hombres **resolvemos problemas mediante la razón. Se nos echan encima cotidianamente multitud de problemas -morales, afectivos, políticos, matemáticos, económicos, astronómicos, biológicos, religiosos... La razón se enfrenta con ellos a fin de dar con la solución de los mismos. La humanidad no ha obtenido los mismos éxitos en cada tipo de problemas. Los primeros que resolvieron problemas con acierto indiscutible fueron los matemáticos; piénsese, por ejemplo, en Euclides. En cambio, los moralistas y los filósofos no han logrado éxitos verdaderamente tales, situándose a las antípodas de los matemáticos en lo referente a resolución de problemas. En buena parte persiste idéntica problemática a la planteada en el siglo v antes de Cristo, en Grecia, con respecto a este segundo tipo de problemas.**

Puede observarse asimismo que la resolución de determinados problemas empieza a obtener éxitos notables cuando se da con el método apropiado para ello. La física adquirió un rápido y espectacular desarrollo a partir del momento -siglos xvi y xviii- en que se abandonó la metodología especulativa de Aristóteles substituyéndola por el método experimental. Los

geómetras griegos consiguieron sus logros merced a haber utilizado el método más apropiado para su menester: el método axiomático.

El avance en la resolución de problemas está, pues, en relación con la metodología usada, la cual tiene que ser la propia. Un método resulta apropiado para un cierto tipo de problemas cuando se sabe con qué *prueba se* decidirá la cuestión planteada. Los filósofos y los moralistas -no tienen a mano pruebas concluyentes; los biólogos y los físicos, en cambio, saben siempre qué tipo de prueba decidirá la pregunta formulada. Podrán discutir entre ellos sobre los datos disponibles, pero piensan resolver las discrepancias acumulando más pruebas. No sucede lo propio con los teólogos y metafísicos; los tales saben que es inútil aguardar más datos.

Otra causa del éxito de unos y del fracaso de los otros en la resolución de dificultades reside en el mismo vocabulario usado. El geólogo y el físico, pongamos por caso, utilizan una nomenclatura muy poco ambigua, *-e. g. sinclinal, estrato, velocidad, peso.-*; el metafísico, por el contrario, *e. g. aplica un lenguaje muy impreciso -e. g. Dios, substancia, libertad.-*

Razón = resolución de problemas

con éxito: método con pruebas, vocabulario preciso (matemáticas, física...)

sin éxito: método sin pruebas: vocabulario impreciso (moral, filosofía...)

El problema: «¿a qué velocidad caen los cuerpos?», difiere mucho del problema: «¿qué es la verdad?». Para la solución del primero contamos con métodos adecuados; no acontece así para el segundo caso. Podemos imaginar qué tipo de pruebas nos serán eficaces en el primer interrogante; al hallarnos fácilmente qué prueba nos resultará determinante en la segunda pregunta.

Se nos está perfilando una doble manera de funcionar la razón humana: con eficacia y sin eficacia. Están apareciendo los conceptos *de saber-científico y de saber no-científico* -parte del cual es metafísico.

En la historia de la cultura occidental no siempre ha **constituido a)** aceptado la diferencia entre el saber científico y el saber metafísico. La vieja Grecia denominó *epistémé* a un modo de conocer no coincidente **del todo** con el concepto de «ciencia» aparecido con Galileo, a pesar de **que habitualmente se traduzca «epistémé» con el significante «ciencia»**- Aquí ha residido una fuente de confusiones.

Para los griegos, la «epistémé» era un saber *objetivo* impuesto a la *poiesis* o actividad fabricadora-, *sistematizado* -frente a la <historia> *c. e.* entendían como acumulación- y *total*, alcanzando al mismo *«nteno, -e* espaldas a los saberes fragmentarios

Ciencia y metafísica constituyen desde tal perspectiva un saber único indiscernible. A partir de Galileo, el significante «ciencia» *-scire* *§ cc scientia; Wissen* y no *Lttsenschaft*- continúa designando un Saber *obler.-x* y *sistenrtizado*, pero deja de ser un saber *total*. A partir del Renacimiento

¹ Piaget, J. / *psicología de la inteligencia*, Ed. Debolsillo, París, 1970. *Psychologie et connaissance* Ed. Gallimard, París 1967

la ciencia es ciencia de los *fenómenos* y no ciencia de las cosas. Se añade además una nueva cualidad: sólo será presumiblemente científico aquel saber que pueda someterse a *prueba*. Dos son las modalidades de las pruebas: la matemática y la verificación, según se trate de ciencias formales o de ciencias empíricas. Desde esta caracterización de la ciencia ya no es posible equiparar el discurso científico y el discurso metafísico.

Hay ciencia, pues, cuando se estudian *fenómenos* respetando determinadas reglas -las anteriori-mente indicadas como mínimo-. *Phainontenon* es lo que aparece. El fenómeno añadido a la cosa el que ésta aparezca. No hay ciencia empírica, pues, sin referencia inescusable a lo experimentable, a los datos de los sentidos.

El saber metafísico -que deja de ser ciencia en el significado anteriormente establecido de ésta- es un discurso sobre lo que trascienden los fenómenos» -de momento prescindimos de su grado de aceptabilidad-. Tal tipo de saber se desdobra en dos modalidades: la *ontología*, que dice saber más allá de la experiencia y la *gnoseología*, que produce doctrinas sobre la constitución de la experiencia -la cual constitución, evidentemente, no es experiencia alguna; el criterio sobre la experiencia tiene que situarse siempre forzosamente más allá de la experiencia.

El discurso metafísico no constituye necesariamente -aunque en la historia, bajo tal denominación, lo haya sido en ocasiones- un saber del «transmundo». No es de modo inescusable un saber ideológico -marxismo-, poético -neopositivismo-, o sublimado -freudismo-. Puede ser también una lectura, no científica, del noúmeno; al fin y a la postre, el *phainomenon* es el mismo noúmeno en cuanto manifestado o desvelado. Cuando capto al amigo, capto exclusivamente sus fenómenos -altura, color, tono de voz, ademanes.-; a través de ellos, sin embargo, se me da de alguna manera -manera no científica y no comprobable, por tanto- la misma intimidad del amigo.

Si bien el moderno concepto de ciencia se origina con los trabajos de Galileo, es Kant quien coloca las bases gnoseológicas que lo distinguirán en adelante del concepto de metafísica. El entendimiento puro no produce conocimientos; éstos existen cuando hay objeto dado, y éste se da en la intuición sensible. No basta con que el cerebro sea real para que sea conocido; se requiere además que sea *sensible*. Esto último ya no depende de la cosa sino de mi estructura sensitiva. Kant mostró la inanidad del uso de las categorías del entendimiento más allá del campo de la experiencia espacio-temporal. Este es el ámbito de la ciencia. El entendimiento no tiene otra misión que la de posibilitar la experiencia, convirtiéndola en *objeto*. Sólo así las cosas se me hacen inteligibles. Los conocimientos teóricos obtenidos, son válidos únicamente cuando hay intuición sensible.

El saber metafísico es un saber de lo suprasensible, de la «cosa-en-sí». etc aníbitu trascendente nunca constituye ciencia por faltarle intuición sensible a la que aplicar las *nociones* de la razón. Mundo, Alma y Dios son las tres *vucronec* que la razón que jamás se convierten en objetos, pero regulan la marcha del entendimiento en su trabajo de constituir sistemas. *Mundo* es la Idea que abraza la totalidad de lo dable en una intuición externa *Alma*

La Idea que encierra la totalidad de lo dable en una experiencia interna. *Uhh* la idea que engloba la totalidad (de las dos totalidades anteriores). tiro e,ta 1111,1 nada es siquiera pensable.

El positivismo y el neopositivismo no van más allá de probar que la metafísica no es ciencia. Y en esto hay que estar de acuerdo con ellos. Sin embargo, resulta excesivo, partiendo de esta afirmación, **saltar a la tesis de que toda metafísica carece de valor**. Lo único correcto es sostener que la metafísica carece de valor científico. No coinciden: «ser algo verdadero» y «ser algo científicamente verdadero».

El marxismo y el freudismo prueban que las infraestructuras *co-dicis-nan* la génesis de las metafísicas. No es científicamente aceptable el que la infraestructuras *determinar* en su totalidad a las diversas metafísicas que se han producido.

Entre «lo racional» de la ciencia y «lo irracional» de lo quimérico -positivismo-, de lo ideológico -marxismo-, de lo sublimado -freudismo- y de lo artístico -neopositivismo-, tiene cabida «lo razonable» de algunas metafísicas o de partes de algunas metafísicas. Para que éstas resulten *aceptables* se necesita que posean coherencia interna, que sean coherentes con la experiencia y que disfruten de capacidad iluminadora de la historia de los hombres.

El tema de la libertad y de la dignidad, por ejemplo, trata sobre el tema totalmente carente de sentido científico y sólo resulta abordable desde la metafísica. Puestas así las cosas, son perfectamente aceptables juicios como éste: «para llegar a un análisis científico de la conducta humana necesitamos intentar descubrir qué son y qué no son personalidades, estados mentales, sentimientos, peculiaridades del carácter, planes, propósitos, intenciones, cualquier otro prerrequisito de un problemático hombre autónomo» (7). Si la conducta viene, o no, absolutamente determinada por su código genético y por la historia de sus refuerzos como sostiene Skinner, es al hombre que incumbe a los científicos determinar. Desde el ángulo científico resulta sostenible el aserto skinneriano según el cual la habilidad del «hombre autónomo» para elegir es una **ilusión**. Libertad y dignidad humanas no pertenecen a la ciencia; no son siquiera conceptos **utilizables científicamente a ser** pues que se les otorgue significados distintos de los metafísicos. So pena de avilarse, pues, que Chomsky en su *Proceso contra Skinner* escriba: «un científico honesto deberá admitir sin discusión que no tenemos casi ningún conocimiento, a nivel **de investigación científica**, respecto a la dignidad y a la Libertad humanas» (t). Cuando el **metafísico** coloquia sobre **la libertad del hombre** se refiere a algo distinto de lo apuntado por el hombre **de ciencia** al utilizar tal significante.

Acerca del dolor, y para **traer otro** ejemplo, son posibles dos discursos distintos: el científico y el metafísico. Así, un hombre de ciencia es diferente

(1) S11111111 6 F. Fullat *allá de la infraestructura*, de la obra *La ciencia y la filosofía*. Poeta, p. 24.

(1) Cuoasn, N. *Profeso conrni Skimøe*. Ed. 10agrmn. FR-zcl

ongamos por caso, que el dolor se integra en diversos niveles del cerebro: de entrada, a nivel mesencefálico; a continuación, en niveles superiores -riencéfalo, tálamo, córtex-. En este instante el color se vuelve consciente e se carga de una fuerte componenda afectiva. El metafísico, en cambio, discurrirá muy de otra manera. Hablará, tal vez, del «dolor-castigo» o del «dolor.expiación» o del «dolor-l imitación»; siempre, empero, su habla diferirá substantivamente de la del biólogo. Este se atiene a los *hechos*, aquél propone *sentidos*.

Tanto la *libertad* como el *deber* y la *ética* constituyen objetos de reflexión típicamente metafísico... El psicólogo, el sociólogo y el neopositivista podrán abordar estos temas, pero sólo desde la perspectiva científica, viéndolos como hechos, como seres. Han perdido entonces el punto de vista del metafísico, quien, en tal circunstancia. no contempla el ser -«lo que hay,-, sino el *deber-ser* -.lo que tiene que haber«-. Deber, valor, ideal, derecho son oponibles a ser, existencia, realidad, hecho. La libertad no es un hecho crnpirico y la ciencia sólo trata de la objetividad empírica. A la ciencia le ocupa: ¿según qué *leyes se comporta* el hombre? A la metafísica le preocupa: ¿*qué* es el hombre? En este- segundo caso, el interrogante versa sobre los *fundamentos* y el *sentido del* ser humano; en el primero, la pregunta se limita al *funcionamiento* del hombre.

Por no distinguir actualmente entre los dos modelos de discurso se producen invasiones incontroladas de un modelo al otro. Al metafísico le asaltan ganas de producir ciencia y toma por tal aquello que no pertenece al ámbito de la empeiría. Así le sucedió a la Escolástica. Asimismo, en no pocas ocasiones, el científico invade el terreno de la metafísica sin apercibirse de ello. Monod, por ejemplo, salta de «lo indicativo» -

bioquímica-ir «lo imperativo, *ática*- sin conciencia de pasar la frontera. La mayor parte de marxistas atraviesan inconscientemente el límite que separa ciencia y metafísica, colocando, por ejemplo, en el mismo rango al materialismo, al ateísmo, o a la teoría del reflejo en gnoseología -asertos metafísicos- y a un estudio sociológico concreto. Los neopositivistas, en cambio, respetan este límite.

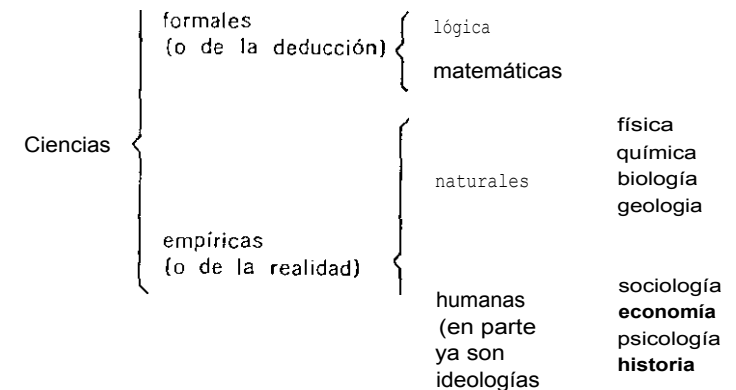
El caso del biólogo soviético Lisenko ofrece un paradigma, en el siglo sx, de un sometimiento del quehacer científico al dogma ideológico -cierta hermenéutica del marxismo-, como en los siglos xvi-XVII quienes condenaron a Galileo sometieron el discurso científico al dogma ideológico cierta hermenéutica del cristianismo-.

Tanto el caso reciente de Lysenko como el lejano de Galileo constituyen concreciones del peligro constante a que se halla sometido el discurso científico Sin descanso el poder político -pseudojustificado, sea con una ideología marxista, sea con una ideología religiosa o con otras- procura someter el saber científico a las ideologías dogmáticas que una circunstancia Histórica dada ha producido a fin de justificar el máximo poder político fáct- "ieu: el Estado. No pocas metafísicas -aunque no todas- han jugado este P aPel. liada cierto punto, pues, sospechamos la peligrosidad que se esconde .n la capacidad manipuladora de determinadas metafísicas respecto de las 'cncias s. El caso de la metafísica marxista -no todo es metafísica en el nra rx asna«- presenta la peculiaridad de llamar *ciencia a su metafísica* -ma- ^rrijulismu. no metodológico, sino ontológico; ateísmo; gnoseología del re- ^lta'. sor edad sin clases v sin Estado. _ -. Las ideologías metafísicas, aparte

la ingerencia explícita del poder político, se entrometen por su propia cuenta en la misma producción científica de los hombres de ciencia. Así lo hace notar, por ejemplo, Althusser en el caso de Monod (*).

La ciencia no funciona históricamente con total autonomía; no es neutra moralmente en su progreso aunque pueda serlo en sus contenidos- Los valores de la metafísica, justificadora del Estado en cada situación, tienen que ver sin lugar a dudas con el desarrollo de las ciencias.

Acabamos de establecer dos amplias áreas entre los diversos saberes: la de los *saberes científicos* y la de los *saberes no-científicos*. En los párrafos siguientes precisaremos todavía más esta primera clasificación. Adjuntamos el siguiente esquema -orientador:



(*) AcTiiusm, L. (y otros): *Del idrolisno físico al idealismo biológico*, Ed Ar..agram. Barcelona, 1972, págs 4451.

Saberes científicos		Saberes no-científicos	
Ciencias formales	Ciencias empíricas	Saberes axiológicos y metafísicos	Saberes críticos (no prácticos)
Matemática-s	Natu- vales	Astronomía	filosofía-s
Lógica-s (axiomáticas)		Física	Teología-s
		Química	Moral-es
		Geología	Política-s
		Biología	Estéticas
			Derecho-s
		Sociología	
	Humanas	Economía	
		Psicología	
		Historia	
El hombre constata		El hombre significa	El hombre analiza
Intersubjetividad		Subjetividad	
Previsión exacta		Imprevisión	
Lenguajes codificados		Lenguajes poco codificados	
Discurso sobre algo (lo dicho)		Discurso de alguien (el decir)	
Criterio de decidibilidad: -no contradicción-	Criterio de decidibilidad: ^verificación	Criterio de decidibilidad: ?	
Enunciados analíticos	Enunciados sintéticos	Enunciados físicos y axiomaticos	Enunciados críticos?

Las ciencias lógico-matemáticas

El recorrido a través de las diversas modalidades del saber nos proporcionará, al conocer sus fronteras, una descripción mucho más ajustada de: modelo del saber filosófico, con lo cual sabremos finalmente qué es y qué grado de fiabilidad posee no importa *qué filosofía de la educación*.

No entramos en el contencioso del formalismo matemático. Adoptamos, sin embargo, una postura ante él. Servirá mejor para nuestro actual propósito, consistente en deslindar las distintas maneras de funcionar la razón, del hombre. Equiparamos, para el caso, las proposiciones lógicas y las matemáticas. Las denominamos proposiciones formales, analíticas o «a priori».

La lógica y la matemática se han entendido de dos maneras principales. El platonismo vio en este par de disciplinas unos entes que subsisten en et mismos, unas ideas eternas que valen independientemente de la experiencia cotidiana. Los neopositivistas, en el lado opuesto, no han contemplado otra cosa en la lógica y en la matemática que una simple sintaxis que abarca únicamente tautologías. Piaget ha explicado la génesis del uso de tales tautologías -su relación con la experiencia-, pero no ha abordado propiamente el *qué* de los enunciados lógicos y matemáticos, por lo cual queda solamente dos explicaciones históricas básicas. Nos inclinamos por la interpretación neopositivista.

Las proposiciones lógicas y matemáticas son verdaderas porque se tautológicas, porque afirman lo mismo; es decir, nada nuevo dicen. Así sucede con «7+5=12»; «7+5» es sinónimo de «12». Decir «12 sillas» o decir «7+5 sillas» es lo mismo. El conocimiento no ha aumentado. La validez cuestionable de las proposiciones lógicas y matemáticas descansa en el hecho de que siempre son proposiciones analíticas; es decir, proposiciones cuya validez depende de las definiciones de los símbolos utilizados. Una vez definidos los símbolos «7», «+», «5», « \rightarrow » y «12», es sólo cuestión de utilizarlos según dichas definiciones. De hacerlo así, no se cae en contradicción. Un sistema entero de matemáticas se limitaría a enunciar, aunque de manera indirecta, que A=A. Definidos los símbolos de «7+5=12n, no se afirma con tal proposición otra cosa que «A=A».

Las proposiciones lógicas y matemáticas no dicen nada sobre la realidad, ni tan siquiera se refieren a ella. Se limitan a forzarnos a ser coherentes con nosotros mismos.

Ejemplo matemático

$$7 + 5 = 12$$

Ejemplo lógico

$$\text{Si } A > B \\ \text{Si } B > C$$

entonces $A > C$

Definidos los *símbolos* de un posible sistema axiomático, publicados adorna de partida -axiomas son los enunciados no deducibles dentro sistema-, indicadas las reglas de la *definición* y las reglas de la *derivación*, salen todos los enunciados de un sistema axiomático. Basta con es=

atentos a no contradecirse. Ningún hecho de experiencia puede confirmar o refutar las anteriores proposiciones; su verdad reside en el significado de sus símbolos y en el recto uso de su sintaxis. Pueden existir distintas matemáticas y diferentes lógicas, y con ser distintas, todas ellas son *verdaderas*; es decir, cada una coherente consigo misma.

Los enunciados analíticos tienen sentido, ciertamente -aunque nada nuevo digan-, pues informan sobre la manera como usamos ciertos símbolos lingüísticos; ahora bien, están desprovistos de contenido fáctico, Si algún conocimiento nuevo proporcionan tales proposiciones no es otro que el de señalar cómo usamos determinados símbolos, e. g. «sí», «por consiguiente»...

Jean Piaget ha estudiado empíricamente cómo adquiere el niño los conocimientos lógico-matemáticos. Se ha interesado en la formación de los mismos. Antes de los siete años, no se admite *al margen de la experiencia* que «Si $A=B$ y si $B=C$, entonces $A=C$ ». A partir de la edad indicada se acepta ya la necesidad deductiva anterior sin recurso al control perceptivo. La experiencia lógico-matemática consiste en actuar sobre los objetos pero abstrayendo conocimientos a partir de la acción realizada y no a partir de los objetos mismos. Llega un momento en que el sujeto puede prescindir de los objetos físicos porque ha interiorizado aquellas actividades, manipulando ya simbólicamente.

Muchos marxistas se apartan de la interpretación que hemos dado anteriormente de los saberes lógico-matemáticos, dado que introducen la *dialéctica* en tales saberes. Nos parece poco atinado su uso en este campo. La lógica que hemos presentado se ha basado en que el «sí» es «sí» y el «no» es «no». Marxistas hay que quieren substituir esta lógica por una *lógica dialéctica* que admita en su seno, la contradicción en lugar de la identidad. Afirman que sólo una lógica de esta naturaleza puede dar explicación de la realidad en movimiento. Lenin escribió «El desdoblamiento de lo que es uno en el conocimiento de sus partes contradictorias... constituye el *fundamento*... de la dialéctica» (1). En la misma dirección se sitúa Plékhanov (6). Si admitimos que la lógica es básica, en el sentido que la utilizan constantemente todas las ciencias, no parece que sea *básica* la dialéctica, la cual es una teoría descriptiva de determinados desarrollos. La lógica permite ser descrita como una teoría de la deducción; la dialéctica no guarda semejanza alguna con la deducción.

Engels aplica la dialéctica a la matemática. Escribe: «Escojamos una magnitud algebraica cualquiera, por ejemplo, «a». Neguémola para tener -a». Neguemos esta negación multiplicando «-a» por «-a», para obtener «+a2», es decir, la magnitud positiva primitiva, pero en un grado supe-

rior, a la segunda potencia. (1). Hegenberg (*) hace observar que suponiendo que «-a» sea la negación de «a», la negación de la negación tendría que ser o sea «a», lo cual no constituye *síntesis superior* alguna, obtenida de una tesis y de una antítesis. Además, ¿por qué la síntesis hay que obtenerla mediante multiplicación y no, por ejemplo, mediante suma de «a» y de «-a», lo cual daría cero? Si imaginamos, prosigue Hegeberg que « $a=1/4$ », entonces « $a'=1/16$ ». Hablar de dialéctica en estas ciencias resulta muy poco convincente; a lo sumo es un divertido juego de palabras.

Las ciencias empírico-naturales

Otro tipo de saber científico viene constituido por las ciencias de la naturaleza, tales la física, la química, la biología, la geología...

El significante *ciencia* posee un significado dinámico, dependiendo de las investigaciones llevadas a término por las diversas comunidades científicas que se suceden en la historia. No existe una definición dada una vez por todas. La ciencia no es más que un modo de investigar, o sea de obtener respuestas a preguntas dadas. Los asertos de la ciencia son históricos y, por tanto, siempre refutables -si prescindimos ahora de la ciencia lógico-matemática que como hemos constatado posee una peculiar naturaleza- Unas afirmaciones que pretenden ser siempre valederas dejan de ser científicas convirtiéndose en dogmatismos,

En la línea del neopositivismo afirmaremos que las proposiciones empíricas son proposiciones fácticas, referidas al mundo. Se apoyan en la experiencia y, por consiguiente, son «a posteriori». El predicado no está contenido en el sujeto. Así sucede en la proposición: «La pulmonía proviene del pneumococo», Aquí se da información nueva, precisándose la verificación para enlazar «pulmonía» y «pneumococo». En el momento actual, el modelo supremo de las ciencias de la naturaleza es la física.

Las proposiciones empíricas en general -y en concreto las que se refieren a la naturaleza- constituyen hipótesis que la experiencia puede confirmar o rechazar. Una proposición empírica confirmada puede quedar refutada por nuevas experiencias, a no ser que sea singular como sucede curando un enunciado: «esta mesa es blanca».

Una proposición es *verificable* si es posible una experiencia sensible que sea relevante en vistas a determinar su verdad o su falsedad. Basta con que la observación sea posible, no requiriéndose el que sea actuar.

Ln Ic: Marx, *Engels, marxisme*, Ed. en lengua extranjera, Moscú, 1947, pág. 278. u.,do Por Hegenberg en *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Ed. Herder, Barcelona, 1968, pág. 208.

"I.,1"ov. G V.- *Les aueslions iondamentales In rnar xisn,e*, Ed. Sociales, Paris, 14a p.,+x 137 c s. Citado por Hegenberg en la obra indicada en la nota anterior, pág. 209.

(1) En'cn.s, F: Anfi-Dúhring, Ed. Sociales, Paris, 1950, págs. 1E6168. Cinco pc~ Hegenberg en la obra citada, pág. 257.

(*) HECesnrac. L. Obra cit., págs. 217-218.

conclusivamente (sólo tratándose de una experiencia singular)

Proposición verificable

hipotéticamente (universal)

La experiencia pretérita sobre algo -sobre la caída de graves, por ejemplo- nos permite anticipar nuevas sensaciones aunque no estemos provistos de fundamento lógico para tal anticipación. Este enfoque neopositivista no acepta los juicios sintéticos «a priori» de Kant; siendo «a posteriori» todos los juicios sintéticos. Las proposiciones, o son analíticas o son empíricas. Esto explica el que se considere sin fundamento lógico la predicción de nuevos fenómenos, con ser cosa tan habitual en las ciencias de la naturaleza. Predicen, los científicos, eclipses, reacciones químicas, enfermedades, curaciones... Aun careciendo de fundamento lógico para afirmar el universal -cuando vale una proposición para todos los casos-, se reconoce que una proposición empírica es tanto más válida cuanto más permite anticipar experiencias. La metodología científica actual disfruta de éxito. La observación empírica aumenta la confianza en el valor de las hipótesis científicas, siendo razonable, a partir de cierta cantidad de éxitos, el hecho de mantener las dichas hipótesis.

El esquema de una ciencia empírica viene a ser en líneas generales el siguiente: ante la curiosidad que despiertan ciertos fenómenos los científicos lanzan hipótesis. Se parte de los hechos para volver a ellos a fin de que éstos validen o invaliden las hipótesis. Se racionaliza la experiencia, no limitándose a describirla; se quiere llegar a leyes y a teorías.

Piaget ha descrito el origen psicológico de los conocimientos experimentales. Estos proceden por abstracción a partir de las propiedades del objeto en cuanto tal. Las percepciones no bastan para engendrar estos conocimientos; las propiedades de un objeto se descubren valiéndose, uno, de los esquemas lógico-matemáticos, los cuales permiten las lecturas perceptivas. Así, la física, por ejemplo, no es más que una asimilación del dato experimental a estructuras lógico-matemáticas -e. g. correspondencias, funciones, ordenaciones...

También en este ámbito de conocimientos, algunos marxistas han introducido el esquema dialéctico. En ciertos casos de la física parece adaptarse dicho esquema. Da la impresión que así sucede, por ejemplo, con el hecho de la teoría corpuscular de la luz -posible tesis- substituida más tarde por la teoría ondulatoria -posible antítesis-, superada finalmente por una teoría nueva que de alguna forma conservaría las precedentes -posible síntesis-. No parece, sin embargo, que la dialéctica resulte de gran utilidad para el progreso real de la física.

[En el terreno biológico también ha querido hacer incursión la dialéctica con resultados más bien ridículos. En el «Anti-Dühring», Engels dice de la semilla como tesis, de la planta originada como antítesis, y de

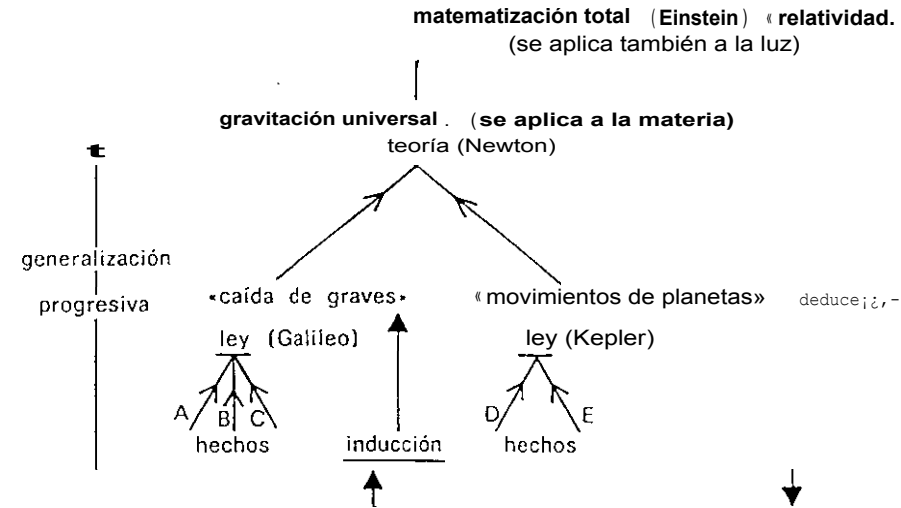


Figura 2.3. - Esquema de cómo se llega a la generalización en las ciencias empírico-naturales.

las semillas producidas por dicha planta como síntesis (9). Como se puede observar, se trata de proyectar sobre la realidad el esquema subjetivo de la dialéctica. En cuanto al progreso y a la comprensión de la biología, tal proceder es de absoluta nulidad.

Las ciencias empírico-humanas

La psicología, la sociología, la economía, la historia..., son ciencias empíricas, experimentales, como las anteriores; se distinguen de éstas, sin embargo, en que su campo de aplicación no es la naturaleza sino el hombre y sus obras. Este hecho introduce algunos cambios en el funcionamiento de tales ciencias con respecto a las anteriores.

Las ciencias empírico-naturales no se libran completamente, en su aspecto, de ideologías, utopías, valoraciones. En el caso de las ciencias empíricas humanas la subjetividad se deja notar de forma mucho más notoria. Hasta tal punto es así que, cosa nada correcta entre las ciencias empíricas

(9) Escobar, U.: Obra citada y en las mismas páginas. Cita de Elege...

la naturaleza, puede hablarse en este campo de, por ejemplo, «economía marxista' y de economía capitalista», de «psicología conductista» y de «psicología genetista». No es pertinente, en cambio, referirse a «física marxista» y a «física capitalista», o a «matemática marxista» y a «matemática burguesa». Los elementos subjetivos -ideológicos o no- cobran **desmesurada importancia en las investigaciones humanas aun reconociendo que, en parte -en parte tan sólo-, conservan su estatuto de ciencias empíricas.**

El grado de neutralidad de estas ciencias es muy inferior al que se da tanto en las ciencias lógico-matemáticas como en las ciencias naturales. La actitud dogmática — nada crítica — del investigador en historia o en sociología o en ..., aumenta considerablemente la subjetividad y, por consiguiente, la no uniformidad de quienes son considerados especialistas en tales disciplinas. Acontece que muchos problemas de las ciencias humanas carecen de pívbbaadecuada y cónvinéenteque arrastre el asentimiento de todos éhtendidos

Úáao que los aspectos positivos de estos saberes han aparecido ya en el apartado anterior cuando se ha Matado de las ciencias empíricas, aun referidas a la naturaleza, no insistimos más aquí.

Queda, no obstante, una inesquívale referencia a la dialéctica. Precisamente en las ciencias humanas -particularmente en la historia- es donde goza de mayor prestigio. La historia de las ideas así como la de las instituciones no puede entenderse adecuadamente si se prescinde completamente de la historia de la praxis social o de la producción. En esto Marx y Engels introdujeron referencias indiscutibles. Los pensamientos de la humanidad se han desarrollado según un esquema dialéctico; parece tratarse de algo corroborado empíricamente.

Los saberes no-científicos

Afirmamos saber muchas cosas que no podemos probar. Así, alguien asegura que los cuadros de Miró son mejores que los de Velázquez, o bien que la república es una forma de gobierno más buena que la monarquía, o que somos inmortales, o que Dios es infinito, o que torturar a los semejantes es siempre malo, o que el mundo está compuesto de materia y forma. Solíamos cada día un sinnúmero de frases que no pueden probarse, ni con pruebas lógico-matemáticas ni tampoco con pruebas empíricas. La filosofía es uno de estos tipos de saber no-científico. Hablaremos de este saber en el próximo tema. Aquí nos limitamos a describir de forma general los restantes saberes no-científicos. Cada vez más, de todas formas, dibujamos las fronteras de la filosofía y, por consiguiente, las de la filosofía de la educación.

El *sentido de* la existencia no es tema científico. Unos serán, sobre el particular, materialistas y otros espiritualistas, pero ni unos ni otros pueden proporcionar pruebas de sus particulares perspectivas.

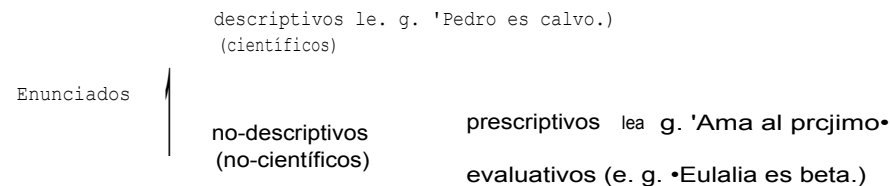
Resulta difícil dar con alguien que no posea, o ande poseído por creencias sobre lo que está bien o lo que está mal en las conductas humanas: subte el mentir, el ayudar a otros, el matar... Prácticamente no hay nadie cin opiniones morales. La divergencia aparece cuando se trata de determi-

nar *qué* conductas hay que aprobar y qué conductas hay que condenar. Tac-bien se da discordia sobre *por qué* hay que aprobarlas o rechazarlas. No han acuerdo ni sobre el *qué* moral ni sobre su *por qué*. De entrada el desacuerdo proviene de no tener a mano pruebas con que salirse del atolladero. Aqr no valen ni la deducción lógico-matemática ni las verificaciones fácticas.

Ha habido teóricos que han pretendido probar esta clase de juicios, pero; no han alcanzado mucho éxito. En dos direcciones se han movido los argumentos más interesantes. Una dirección ha intentado deducir los enunciados; D; morales a partir de los enunciados científicos, por ejemplo de la neurología. Otra dirección ha creído correcto hablar de intuiciones directas de los v2w? lones. Así como vemos que la naranja es esférica, así también percibimos que matar es malo.

Ya Hume(tº) había refutado la primera, **de las argumentaciones suby** yando cómo se transita incorrectamente desde el es o del no es -propio a las proposiciones científicas- al *debe o no debe* -característico de los entir- ciados morales.

Los intuicionistas han querido probar la objetividad de los calores coma si de objetos sensibles se tratara. «El bien es tan visible como el color verde», ha dicho John Donne. Pero sucede que así como nos ponemos de acuerdo fácilmente sobre qué es verde, jamás alcanzamos acuerdo sobre qué es el bien o qué es lo bueno. EL acuerdo existirá en torno a si La ley ce tu. Estado permite, o no, el divorcio; en la cantidad de divorcios c' _e hay cada año; en que los hijos de los divorciados acusan psicológicamente. o co, ta separación de los padres...; pero el acuerdo es prácticamente imr'asibL- sobre si el divorcio es bueno o malo moralmente. No existen zrueb_a_ coi, tundentes que puedan dar la razón a unos y negársela a los otros.



Entre «Pedro es calvo» y «Ama al prójimo» existen hasta diferencias sintácticas. El primer enunciado puede someterse a prueba; respecto al segundo, en cambio, no se tiene idea clara de qué tipo de pruebas podrías validar o invalidarlo.

(10) HUME, D.: *Tratado de la naturaleza humana*. Ed. Aguilar. Madrid, Ubro CI. parte 1, sección I.

Las diferencias entre «Eulalia es bella» y «Pedro es calvo» no son tan notorias o, por lo menos, tan inmediatas como las anteriores. Por lo pronto, no se descubren diferencias sintácticas. Las diferencias se dan, empero; residen en los predicados. No es lo mismo afirmar de alguien que es calvo o bien que es hermoso o malo. No se es calvo como se es hermoso. No habrá dificultad en ponerse de acuerdo en la definición de «calvo»; por el contrario, las dificultades serán mayúsculas para coincidir en la definición de hermoso o de malo. «Hermoso» y «malo» apuntan a valores; lo de «calvo» se refiere a fenómenos observables.

La matemática, la lógica, la física, la química..., ignoran los juicios de valor, sean estéticos o morales o... Los elefantes no son moralmente ni buenos ni malos. Los electrones no son más bonitos que los neutrones.

Los enunciados no-científicos no pueden ser observados ni directa ni indirectamente; por otro lado, tampoco son proposiciones «a priori». Lo cual no quiere decir que estén desprovistos de toda validez; sólo carecen de validez científica. Difícilmente podemos organizar humanamente -con libertad- nuestra existencia sin referirnos a los valores. Un sistema educativo pensado al margen de la axiología es casi imposible, y en todo caso será perfectamente adecuado a dictaduras que se valdrán de la neutralidad, como de una ideología, para encubrir su estructura totalitaria.

Bibliografía

- ADORNO, T. W.: *Sobre la metacrítica del conocimiento*. Ed. Monte Avila.
- AGAZZI, E.: *La lógica simbólica*, Ed. Herder, Barcelona.
- AYER, A. J.: *El problema del conocimiento*, Ed. EUDEBA, Buenos Aires.
- BACUELARD, G.: *Epistemología*, Ed. Anagrama, Madrid.
- La formación del espíritu científico*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.
- BADIU: *Teoría del modelo*, Ed. Siglo xxt, Madrid.
- BOCKENSKI, J. M.: *Los métodos actuales del pensamiento*, Ed. Riala, Madrid.
- BUNGE, M.: *Teoría y realidad*, Ed. Ariel, Barcelona.
- CASTILLA DEL PINO, C.: *Naturaleza del saber*, Ed. Cuadernos Taur s.
- CELSO: *Teoría del conocimiento*, Ed. Montaner y Simón, Barcelona.
- GADAMER, H. G.: *Vérité et méthode*, Ed. Seuil, Paris.
- GELSON, E.: *El realismo metódico*, E. Rialp, Madrid.
- GOLDMANN, L.: *Ciencias humanas y filosofía*, Ed. 62, Barcelona.
- GURVITCH, G.: *Los marcos sociales del conocimiento*, Ed. Monte Avila.
- HESSER, J.: *Teoría del conocimiento*, Ed. Austral, Madrid.
- PIAGET, J.: *Psicología y epistemología*, Ed. Ariel, Barcelona.
- ROSSI-LANOI, F.: *Ideología*, Ed. Labor, Barcelona.

3 - EL SABER FILOSOFICO

Filosofía y cultura

La filosofía es, por lo pronto, un producto cultural. La cultura, aun ignorando de momento cómo definirla, está absolutamente imbricada con el fenómeno humano. No es posible separar hecho cultural y hecho humano. Las peripecias de la cultura constituyen peripecias del hombre. La producción filosófica es uno de los sectores de la cultura.

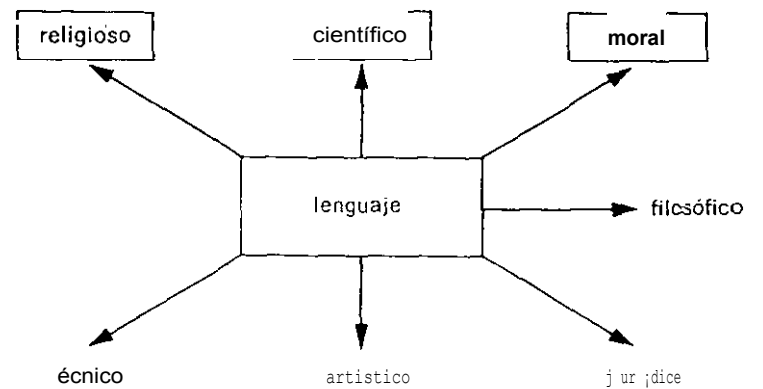


Figura 3.1. - Sectores culturales

Aun marginando provisionalmente la pregunta sobre la procedencia de la cultura resulta posible inquirir, como primera aproximación, en torno a qué es cultura, trátase de cultura de los antiguos babilonios o de las actuales tribus Masai del Africa Oriental. Lo primero que salta a la vista es que toda cultura constituye una hermenéutica, o interpretación, tanto del contorno como de mi incrustación en el mismo. El mamífero no-humanotam - bien ve, toca y olfatea las cosas y los sucesos, pero no los interpreta; se limita a soportarlos. El animal por muy superior que sea continúa totalmente identificado con la naturaleza. El hombre, por el contrario, se destaca de lo natural engendrando cultura; es decir, produciendo interpretaciones o esquemas de la realidad. Tales interpretaciones o esquemas han dejado de ser cosas naturales para convertirse en cosas cultas. Parece ser que la irrupción de la cultura tuvo lugar, por primera vez, hará cosa de unos dos millones de años en las actuales Tanzania y Kenya, cuando unos australopitecos -el «homo habilis»- se sirvieron de «utensilios» para tirar adelante con su vida. Tal vez había comenzado el trabajo. Un pedazo de naturaleza - el hombre- interpretaba el resto de la naturaleza, distanciándose, de esta guisa, de ella.

Los griegos clásicos denominaron *Physis* a la naturaleza y la entendieron como *universal* -algo así como el vientre del cual brotaba toda realidad-, como *cósmica*, o sea ordenada -en griego *Kosmos* quiere decir *orden*-, y la entendieron también como *racional*; lo ordenado es objeto de estudio racional. Para el pensamiento contemporáneo, la Naturaleza es aquella realidad no tratada por la fuerza simbolizadora del hombre. El agua del arroyo es natural; la palabra «agua» y la fórmula «OH?» ya son elementos culturales. Lo que viene dado por el código genético y por el contacto con el mundo físico virgen resulta ser natural; lo aprendido, en cambio, dentro de una sociedad constituye el elemento cultural. Con este punto de mira, apareció en Alemania la división entre saberes naturales -*Naturwissenschaften*- y saberes culturales -*kulturwissenschaften*-, *saberes de la realidad y saberes del sentido*.

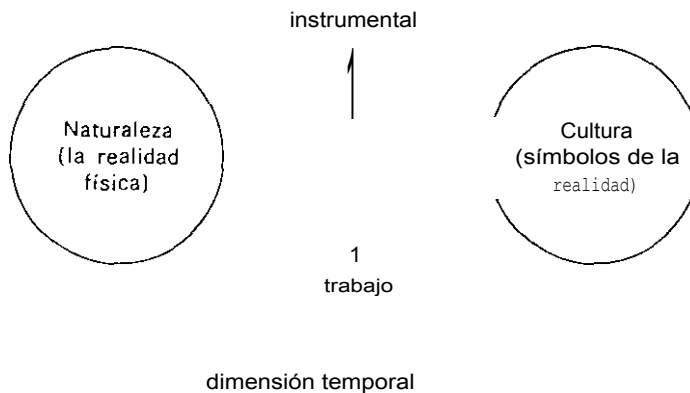


Figura 3.2 - El hombre convierte la Naturaleza en Cultura.

El ser humano, escribió Aristóteles, es algo más que sensaciones ají: Utesis- y que *experiencia* —*empeiria*-; el hombre sale de la pura animalidad cuando pugna por dar satisfacción a sus muy peculiares urgencias. Con la técnica —*tékhnē*- se satisface lo urgente. ,

La clase social privilegiada pudo en Grecia dar pábulo a lo impresionante, dedicándose entonces algunos a la «*theoria*», a la inspección de las cosas, a la filosofía, que fue un modo de cultivarse, de fabricar cultura. Cua-.do unos cuantos dispusieron de tiempo quedaron boquiabiertos, asombrados: delante del mundo, y filosofaron.

El vocablo «filosofía»

Los griegos acuñaron el término «filo-Sofía». Herodotus de Halicarnaso lo usa -aunque como participio- al contar del político y legislador: Sócrates, que éste recorrió muchos países con ánimo de inspeccionarlos, cierta *recencia*, pero también, a fin de dar salida al *gusto de saber*, a la filosofía, No obstante, a manera de sustantivo, la «filosofía» aparece muy probablemente por primera vez dentro del círculo socrático.

Era *sophós* -sabio-, en Grecia, aquel que entendía en algo; por ejemplo en el arte de curar o en el arte de cocinar. El «*sophós*» sabía tan bien su arte que hasta podía enseñarlo a sus prójimos. Eran también *sophoi* -sabios- 'aquellos que estaban enterados de lo más importante: es decir, del universo y de la vida de los ciudadanos. Quienes estaban en posesión de tal *sabiduría* tenían derecho no sólo a comunicar su saber, mas también a gobernar a los demás. Solón fue uno de tales «*sophoi*».

Frente a estos sabios -«*sophoi*»- irrumpieron Sócrates y sus acompañantes predicando precisamente que no *sabían nada*, constituyendo dicha ignorancia su única sabiduría. La sabiduría -«*sophía*»-, a partir de esa actitud, deja de ser un saber poseído para transformarse en saber constantemente anhelado y buscado. No hay propietarios de la sabiduría; finalmente quedan exploradores de la misma. O, si se prefiere, la nueva sabiduría, la socrática, es sólo «hambre-de-sabiduría»; es *filo -phEia* o amor-*sofia* -*sophia* o sabiduría; es decir: paladeo y ciencia.

A partir de esta inédita perspectiva, el *saber* se convierte en *gmatas* de *saber*; la *sofia* en *filo-Sofía*. Deja de interesar el cuerpo doctrinal, pasando a ser, la filosofía, un simple talento existencial. La verdad o desvelamiento *alétheia* - absolutos no son posibles; sólo nos es dado correr tras ellos escapando incesantemente de la «doxa» u opinión. Descartada la *sofia*, únicamente nos queda la *filo-solia*.

Aparte este significado primerizo de la palabra «filosofía», se han dado muchos más a lo largo de la llamada cultura occidental. Pueden describirse tres sectores de fuerza semánticos (Fig. 3.3).

En la primera dirección semántica el término «filosofía» ha designado un conocimiento racional y hasta científico. «Filosofía natural, significara, por ejemplo, en el siglo xix, los estudios físicos. Descartes entendió la filosofía como la sistematización de todas las ciencias.

En la segunda dirección, «filosofía» ha sido sinónimo de saber uno, ton: decisiones prácticas. El «tómasele con filosofía» -con cierto -alar.,ú- zel lenguaje coloquial se sitúa también aquí, tratándose de una popularización

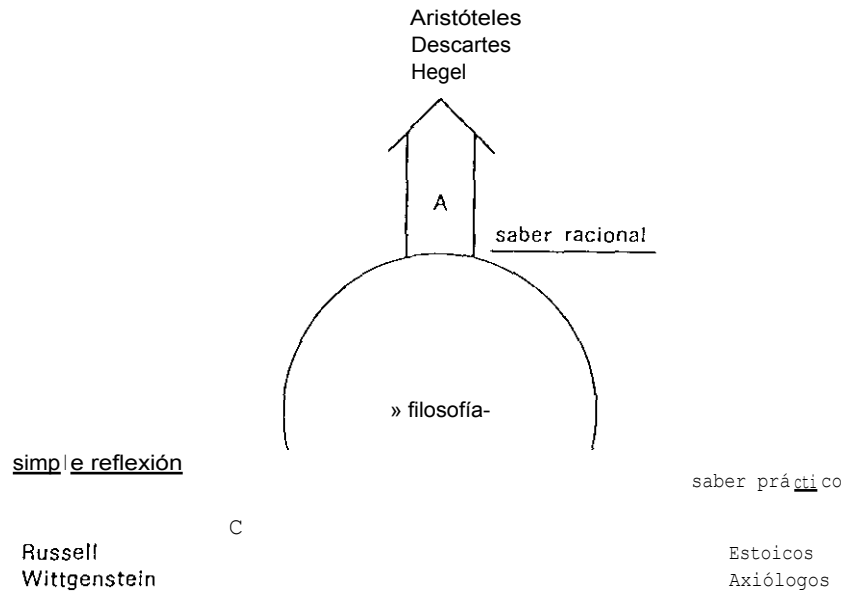


Figura 3.3. - Direcciones semánticas de «filosofía».

Ha sido bastante corriente en la historia del pensamiento europeo oponer unos modos de saber considerados verdaderos a otros calificados de erróneos.

Verdad	Error
ciencia inductiva	«ídolos» (Francis Bacon)
ciencia	«ideas» (Kant)
ciencia	«ilusiones» (Freud)
ciencia	«poesía» (Positivismo lógico)
ciencia	«ideología» (Marx)

El concepto de «ideología» es un caso concreto del antagonismo señalado. Observémoslo de más cerca.

El primero que utilizó la palabra «ideología» fue Destutt de Tracy, quien siguiendo en la línea de Condillac entendió dicho vocablo en la acepción de *estudio genético de las ideas*. Napoleón, al verse atacado por los seguidores de Destutt de Tracy -los «ideólogos»-, los vituperó, pegándosele desde aquel momento, al término «ideología», una connotación peyorativa.

Marx ha sido quien ha elaborado una nueva noción de «ideología», noción a partir de la cual se han realizado luego nuevos estudios sobre la misma. Marx analiza este concepto en la *Ideología Alemana(!)* a fin de lificar ciertas teorías idealistas de neohegelianos.

Según Marx, las ideologías son elementos derivados de la realidad social; son reflejos de esta realidad:

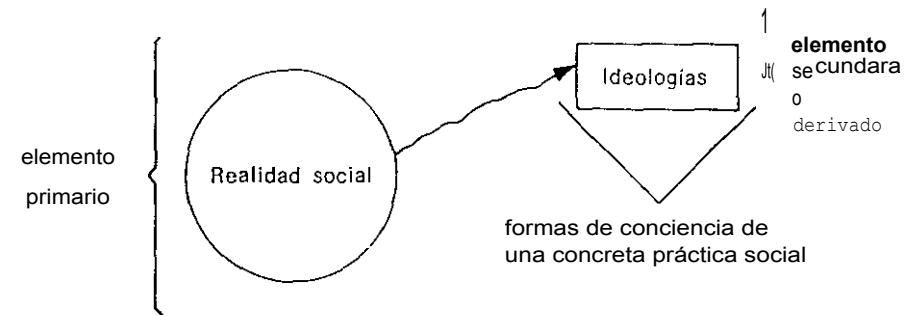


Figura 3.4. - Origen de «s» ideología

de la doctrina de los estoicos. El estudio de los valores -los cuales tienen que ver con la conducta- ha constituido una filosofía perfectamente colocada en esta acepción.

En la última dirección hay que colocar los significados de filosofía que entienden a ésta como estudio del vocabulario, como análisis lógico del pensamiento, como preocupación por las preguntas y no por las respuestas. El neopositivismo y la filosofía analítica se inscriben en este tercer significado.

Ideología, utopía y saber filosófico

Muchos -los marxistas, por ejemplo- afirman que el saber filosófico constituye una *ideología*. Antes de proseguir en la labor descriptiva de lo que sea «filosofía» conviene, pues, parar mientes en el concepto de «ideología» y en otros conceptos emparentados con él a fin de poder pronunciarnos sobre la cuestión de si la filosofía es, o no es, saber ideológico; y en caso afirmativo, si lo es siempre, o no, y en todas las acepciones del significante «filosofía».

(¹) MARX, C.: La *Ideología Alemana*, Ed. Grijalbo, Méjico.

líticos estatales. El anarquismo y el cristianismo son, también en buena parte, utopías que fuerzan la rotura del presente hacia realidades totalmente nuevas. Es evidente que el marxismo encierra a su vez elementos utópicos —c. g. la escatológica sociedad comunista sin clases y sin Estado—, como el cristianismo ha jugado a modo de ideología de muchos poderes políticos constituidos, proporcionándoles ideas que hicieran más aceptable el dominio de éstos.

La utopía roza lo patológico cuando prescinde completamente de la historia; entonces prescinde de lo metodológico; atinrentar realizar la *transformación*, perdiéndose del todo en la fantasía o en el pensamiento del «todo o nada».

Podría tal vez calificarse de *proyecto* un tipo de discurso mental no-científico que prefiguraría un tanto utópicamente sociedades futuras aunque teniendo de alguna manera presentes los hechos socio-históricos.

Después de estas precisiones semánticas, la cuestión sobre si la filosofía es, o no es, ideología, como mínimo se complica. No resulta tan simple como pudo parecer de entrada. Aunque un tanto superficialmente, de momento insinuamos que bajo el nombre de *filosofía* se han producido ideologías, utopías y también proyectos. Creemos que no han faltado tampoco producciones mentales que, con no ser científicas, tampoco han sido ideologías, utopías o proyectos. Se trataría de unos discursos que objetivamente ni consagrarían lo que hay en la sociedad —ideologías— ni tampoco se le opondrían a fin de lanzarse hacia un porvenir venturoso —utopías y proyectos—. Serían, por ejemplo, reflexiones críticas sobre el lenguaje o sobre el valor del conocimiento; con la denominación de «filosofía» también ha circulado tal modelo de pensamientos.

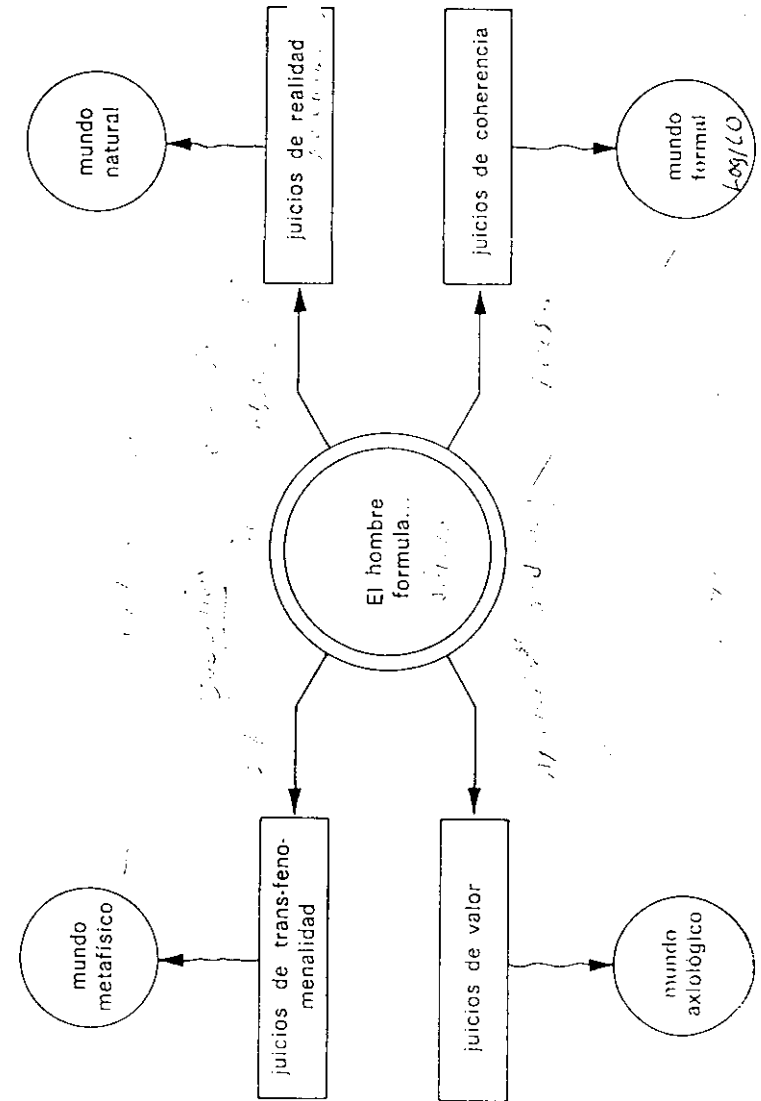
Los saberes filosóficos

Como acabamos de ver, bajo la etiqueta de *filosofía* se han producido muy diversos saberes, incluso ciencias. Matemáticas y lógica —ciencias formales— han circulado en el transcurso de la historia con el nombre de filosofía; igual ha sucedido con la astronomía y la física —ciencias empíricas—. Además, el significante «filosofía» ha designado paraciencias, religiones, morales, estéticas, derechos, muy diversas ideologías y utopías, y, por último, también ha constituido un tipo de *saber crítico*, como fue en gran parte la producción filosófica de Kant.

científicos	
(también «filosofía»	formales
en determinados	
momentos históricos)	empíricos

Modelos culturales

no-científicos	ideologías (ciertos discursos filosóficos)
(ámbito habitual de la filosofía)	utopías (ciertos discursos filosóficos)
	proyecto (ciertos discursos filosóficos)
	reflexiones críticas (ciertos discursos filosóficos)



De los múltiples significados que ha tenido la palabra «filosofía», privilegiados dos: *filosofía como metafísica* -o saber metasensitivo- en la medida en que es gnoseología y utopía -y no ideología- preferentemente, y *filosofía como reflexión crítica* sobre enunciados. De la metafísica trataremos aunque muy sucintamente en el próximo apartado. Nos referimos a continuación a la filosofía como discurso crítico.

La filosofía como *saber crítico* parte del hecho de que los hombres hemos producido y continuamos elaborando un sinnúmero de enunciados que pueden clasificarse, según su tipo de formulación y según sus temas de referencia, en cuatro grandes apartados: los *juicios de realidad* que se refieren al ámbito de la naturaleza -e. g. «El bacilo de Koch produce la tuberculosis-, los *juicios de coherencia*, cuyo ámbito lo constituyen la lógica y la matemática -c. g. «Dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí», los *juicios de valor*, que apuntan a la estética y a la moral : . g. «Montserrat es una mujer hermosa,, o bien, «Es malo que una clase social explote a otra»- y, finalmente, los *juicios de trans-fenomenalidad* -e. g. «Mi amigo Pedro es una persona».

Sobre este cúmulo de juicios, la filosofía en cuanto discurso crítico emprende una tarea reflexiva, a la vez analítica y sintética, procurando determinar el valor de los diversos lenguajes e insinuando la posible valía de algunos contenidos. Pueden distinguirse tres momentos en este saber filosófico:

I Momento	II Momento	III Momento
lenguajes ordinarios	repensar	sistematizar
y especializados	los anteriores lenguajes	los resultados obtenidos
los datos	crítica	síntesis

La filosofía desde esta perspectiva es *un-saber crítico*; por consiguiente, no es ni saber formal, ni empírico, ni ideológico, ni utópico. Es una reflexión analítica y también sintética sobre enunciados. Esta tarea filosófica permite no sólo valorar los diversos lenguajes, mas también favorecer la libertad de los hombres al destruir la «racionalidad dominante» en una sociedad concreta.

La metafísica

Creemos que la filosofía, en su sentido más amplio, puede también quedar privilegiada al lado de la «filosofía de la ciencia». La primera dificultad que nos encontramos, sin embargo, es la de precisar su significado. La palabra «filosofía» ha conocido múltiples significados.

Su etimología nos conduce hasta Andrónico de Rodas quien al publicar -publicación manuscrita, evidentemente- las obras de Aristóteles colonh cierto número de obras de éste -aquellas que después han constituido el corpus de la metafísica aristotélica- detrás de la «Física». *Aléla* -despu de- *física*.

Cuando en el tema anterior se ha hecho referencia al saber metafísico, ya hemos adoptado el significado kantiano de este significante. Ahora presentamos en él, marginando las restantes acepciones. Kant llamó metafísico cuanto puede conocerse «a priori» de un objeto, prescindiendo de todo elemento empírico; por consiguiente, es metafísico todo conocimiento que pretende saber cosas más allá de la experiencia sensible. Los saberes, v. ejemplo, sobre la persona humana y sobre Dios son a todas luces metafísicos desde tal perspectiva kantiana.

La metafísica abraza dos amplios universos: la *ontología*, o saber trascendente allá de la experiencia, y la *gnoseología*, o doctrina acerca de la constitución de la experiencia. Ni en una ni en otra vertiente hay saber experimental, ni siquiera al querer averiguar los constitutivos de la experiencia, pues el criterio sobre ésta tiene que situarse evidentemente fuera de la experiencia misma.

Una metafísica jamás es ciencia en la acepción moderna -desde Galileo- de esta palabra por ser siempre un saber que trasciende los fenómenos. Por esta causa diversas doctrinas, exorbitando la afirmación kantiana, han insultado una connotación peyorativa en todo saber metafísico. Como no es científico carece de valor, han dicho.

El positivismo rechazó la metafísica por tratar realidades no experimentales. El neopositivismo la ha menospreciado porque se vale, la metafísica, de lenguajes literalmente no-significativos -no reducibles a algim

porque no se atiende a los fenómenos f

invalides de la metafísica

porque es el resultado de mecanismos incorrectos

positivismo
ti e,oposi ti vismo

marxismo
rrr udi sm-

Figura 37 -- Argumentos contra la metafísica

quier actividad humana considera las cosas que son y tales como son, la filosofía considera las cosas en cuanto Son» (2)_

Una nieia/ísica *especial*, de particular interés, así como una verdadera *gnoseología* las constituye la Crítica de la Razón Pura de Kant (3). Universo, Alma y Dios no son objetos científicos, objetos de estudio, sino funciones reguladoras del conocimiento de los objetos cuando la ciencia intenta la sistematización de éstos. La Idea de Universo, la Idea de Alma y la Idea de Dios son orientaciones que posibilitan la estructura de la experiencia, a base de forjarnos una Idea de la totalidad de objetos dable en una intuición esterna -Universo--, en una intuición interior -Alma- o en toda posible intuición -Dios.

En la segunda parte de la división establecida se introduce la filosofía como saber crítico. Se analizan diversos lenguajes desde el exterior de los mismos. Puede llamar la atención la falta, por ejemplo, de una *filosofía de la educación* como de una *filosofía de la medicina*. Tanto más escandalosa resulta la primera ausencia cuanto constituye el terna central de este libro. En el próximo tema abordaremos más detenidamente la cuestión. De momento, y para salir de la objeción aunque sea perentoriamente, hacemos notar que tanto la educación como la medicina son conglomerados de saberes: de ciencias, de *técnicas*, de *artes*, todos sometidos a moral, a política y a *derecho*. Enfocándolo así, tanto la filosofía de la educación como la filosofía de la medicina están presentes en la división propuesta de Filosofía.

El nacimiento de la filosofía

Según se defina la Filosofía, ésta nació en un lugar y momento histórico o bien en otros. La noción que aquí hemos proporcionado nos permite defender que de alguna forma el quehacer filosófico se inició en la Grecia clásica.

Si tratamos ahora del primer surgimiento del saber filosófico, lo hacemos convencidos que dicho tratamiento, aunque breve, sirve para procurar una más cabal idea de tal modelo de saber. Con ello, al fin y a la postre, posibilitamos una mayor precisión del concepto «filosofía de la educación».

En el siglo VIII a.C., Hesiodo dedicó el saber filosófico a tratar principalmente de los dioses, los cuales se prolongan en la naturaleza. El grupo de los jónicos -Tales, Anaximandro y Anaxímenes- discurren en torno a la *Phi-sis* o naturaleza creyendo descubrir que ésta era unitaria y universal. A tal discurso también se denominó filosofía. Tanto Parménides como Heráclito, con distinguirse en otras cuestiones, coinciden en descubrir aquello que es de modo indefectible -aunque como algo separado- en el seno de la «Physis»; han dado con el *Logos* -discurso razonado- y con el *Nous* -mente o espíritu-. Con la escuela pitagórica hacen aparición los *objetos matemáticos*; el número pasa a ser la entraña de todo. Las cosas bien armonizadas porque están sometidas a proporciones numéricas.

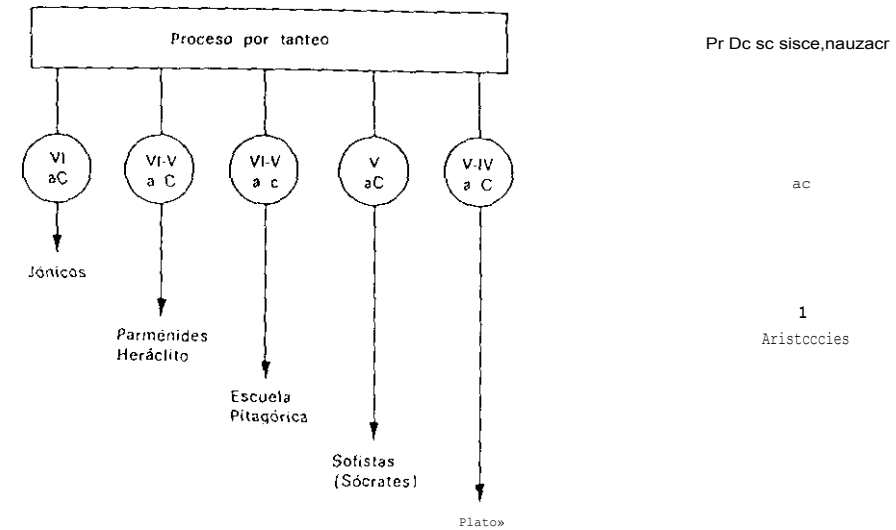


figura 3.9. - Nacimiento de la filosofía.

Con Sócrates y con los sofistas en general -Protágoras, Gorgias...- el tema de la reflexión filosófica se centra en el ser humano y su ámbito. Se interesan por el discurso mental, por la virtud, por el bien. Se ha abandonado la «Physis» y se ha abordado el «ánthropos» y la «poli».

Platón trata muy diversos temas, pero la filosofía prosigue sin sistematizarse; es ética, es matemática, es física, es política...; todo a la vez y en desorden. Platón descubre un mundo distinto de éste, del cantado a través de los sentidos. Existe, aparte este mundo de las cosas, el mundo de las ideas. Además de «caballos», perecederos e imperfectos, está la *idea-de-caballos*, eterna y perfecta. Las *Ideas* «son» de modo total; las *cosas*, en cambio, se limitan a reflejar tenuemente las *Ideas*.

Finalmente la filosofía se sistematiza en Grecia. Esto se debe a Aristóteles. Ciertamente la filosofía ya era con anterioridad un saber de la totalidad, en el sentido de que era un discurso sobre todos los objetos. Con Aristóteles el conglomerado de saberes se organiza; la filosofía es un saber de la totalidad, como antaño, pero comprendida ahora la totalidad en cuanto totalidad y no como suma acumulativa de objetos. La filosofía es básicamente ontología; sabe todas las cosas pero sólo en aquello en que todas coinciden. Y todas están de acuerdo en que *son*. La filosofía se ocupa de todo *lo que es*, pero no en cuanto es esto o lo otro, sino exclusivamente en cuanto *es*. Para Aristóteles, la filosofía estricta posee objeto propio dentro del de otras ciencias, el cual objeto no es otro que el *ser*.

Los primeros pasos del saber filosófico ya proporcionan acciones que antes hemos privilegiado del significado de filosofía: la acción de *metafísica* y la aceptación de *saber crítico*. Aparte, Cambiemos un montón de cosas más, como paraciencia, religión, moral u otras: física, matemática...

Ue *metafísica*; 1061, a, 3.

Critique de la raison pure, PUP, París, 1965-

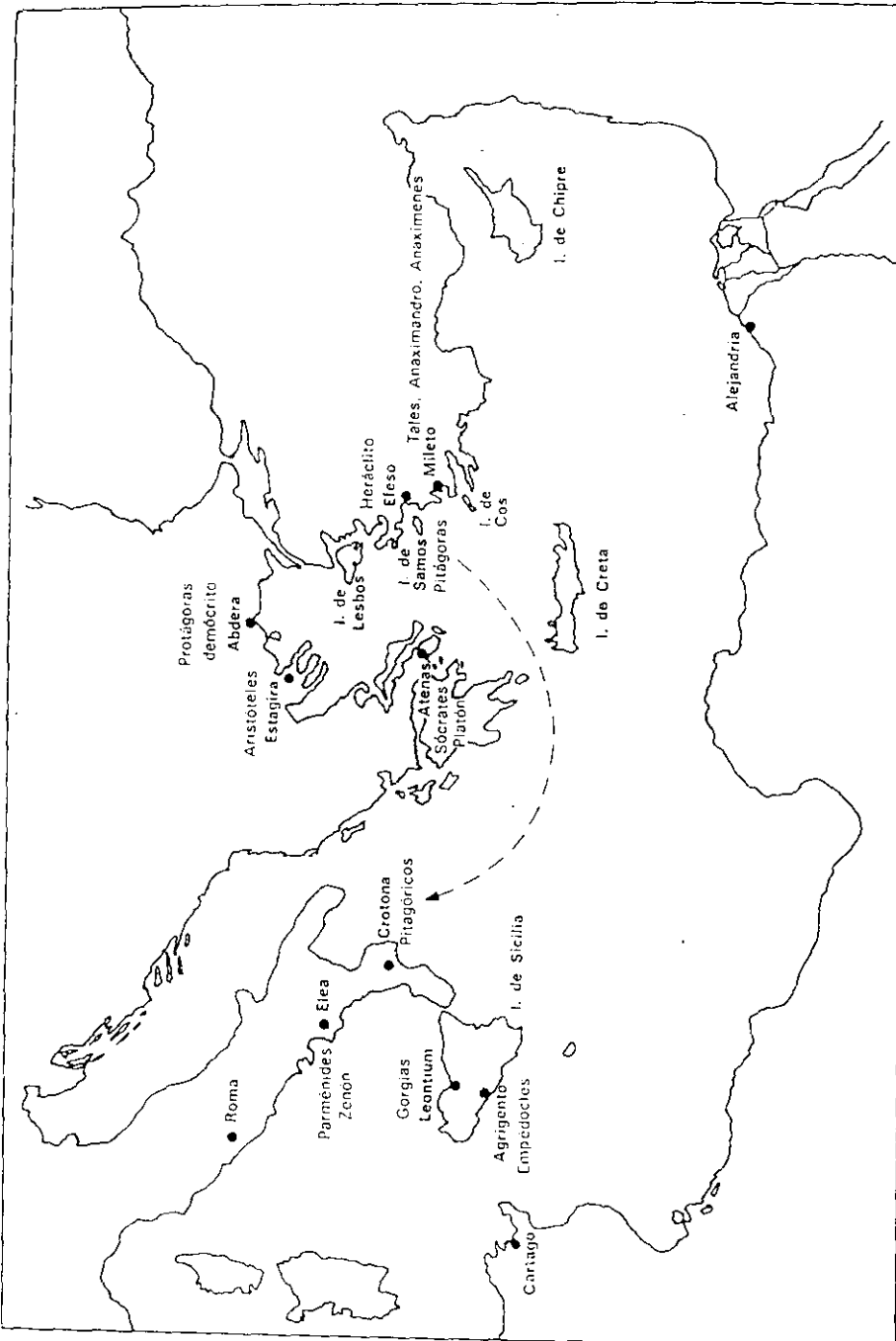


Figura 3.10. — La naciente filosofía.

Bibliografía

- ADORNO, T. W.: *Justificación de la Filosofía*, Ed. Taurus, Madrid.
- AYER, A. S.: *Lenguaje, verdad y lógica*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- BLOCU, E.: *Introducción a la filosofía*, Ed. Fundamentos, Caracas.
- BOCIANSKI, J. M.: *Introducción al pensamiento filosófico*, Ed. Herder, Barcelona.
- JOAD, C. E. M.: *Guía de la Filosofía*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- KURNER, S.: *¿Qué es filosofía?* Ed. Ariel, Barcelona.
- MARTÍNEZ MARZOA, F.: *Iniciación a la Filosofía*, Ed. Istmo, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *¿Qué es filosofía?* Ed. Revista de Occidente, Madrid.
- PIAGET, J.: *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Ed. Península, Barcelona.
- PIEPER, J.: *Defensa de la Filosofía*, Ed. Herder, Barcelona.
- RUSSELL, B.: *Los problemas de la filosofía*, Ed. Labor, Barcelona.
- SACRISTÁN, M.: *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Ed. Nova Terra, Barcelona.



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

4 - FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Los interrogantes filosóficos

La filosofía, tanto si se la entiende como metafísica que como reflexión crítica, es particularmente entrometida. Sumados todos los momentos históricos, puede afirmarse que la intrusión filosófica ha sido toral; ha metido su curiosidad -quizá malsana aunque inequívoca- en no importa que tema. Conviene subrayar que su presencia es fundamentalmente interrogativa, que aun en el supuesto de que lance asertos no hay que tomar a éstos muy en serio; su consistencia es flaca, ya que desnudos de pruebas eomD andan son más bien espuela o aguijón para proseguir en la búsqueda que lugar de acampada. Como ocupación mayúscula la faena filosófica no se propone tanto saber cosas o saber decidir cuanto someter a inquisición todo aquello que imaginamos saber o poder.

Paseándose por todas partes, molestando a todo el mundo, la filosofía formula preguntas peculiares, hasta impertinentes. Una pregunta normal es *¿cómo* andas de salud?; un interrogante singular, en cambio, es: *¿qué es* la salud?, o bien, *¿para qué* la salud? Otra pregunta coloquial puede ser *¿cuánto* espacio ocupa este aeropuerto?, mientras constituye una *pregunta* casi caprichosa: *¿qué* es el espacio? Los interrogantes peculiares, **tan a**; jados de los emitidos por el hombre de la calle, son como minino parientes del quehacer filosófico. Obsérvese cómo las preguntas filosóficas -impertinentes e indecorosas- apuntan de lleno, o por el flanco, a la iatransferibx vida de los hombres. Que sea la salud, o el espacio, o el tiempo, **o la existencia**, o..., tiene siempre que ver con nuestras biografías: con nuestra angustia y con nuestra alegría, con nuestra calamidad y nuestra dicha, con nuestra vida y con nuestra muerte. La filosofía no será existencialista, pero difícilmente dejará de ser existencial.

Viene uno y te suelta: «no lleves tus hijos a aquel centro porque ecan muy *mal*». Otro asegura: «mis hijos han sido muy bien *educados*.. *A* *i* está un montón de actos y de instituciones calificados y calificadas de *educativos*. La educación es algo con lo que nos encontramos por la calle ze

igual modo como nos topamos con el lenguaje, el derecho, el arte, la ciencia, la religión, la moral... La educación también configura nuestra existencia. También aquí, pues, va a clavarse el interrogante impertinente, la pregunta filosófica: ¿qué es la educación?, ¿con qué finalidad educar? De esta guisa nace la *Filosofía de la educación*. No importa, desde este interrogatorio, ni el cómo, ni el con qué, ni en qué medio, ni a quién se educa; lo que preocupa ahora de frente es el qué y el para qué de la educación.

La reflexión filosófica sobre el proceso educador no constituye moda de hogaño; así Castiglione en su obra *Il Cortegiano*, en pleno Renacimiento, como también Erasmo de Rotterdam, en *La educación de los niños*, ya se interrogan sobre el qué y el para qué de la educación, y esto sin querernos referir ahora a la Antigüedad clásica. Los filósofos de la educación han sido numerosos aun sin conciencia clara y distinta de su faena. Lutero, Rabelais, Molière, Fenelon, Locke, Montesquieu, Rousseau... son autores conocidos que han procurado responder a preguntas filosóficas en torno al hecho educativo.

Al filósofo de la educación se le escapan preocupaciones tales como la dislexia, el cómo mejorar la relación entre maestro y alumnos, de qué forma integrar a la familia en la marcha escolar...; en cambio, se preocupa de: ¿por qué tiene importancia leer bien?, ¿en qué tiene que consistir la relación «maestro-alumno», ¿qué valor posee la familia?...

La grandilocuencia de la Filosofía de la educación adquiere mayor volumen si atinamos a ver que el fenómeno educativo está fuertemente atado a la cuestión sobre *qué es un ser humano*. Se asegura que el hombre irrumpió cuando apareció el trabajo o como mínimo el lenguaje; es decir, cuando apareció la cultura. Hombre, cultura y educación -ésta transmite a aquélla- son inseparables. Kant(*) sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica precisamente en que este último sólo llega a ser tal mediante la educación. Si lo que la humanidad es y ha sido resulta inexplicable sin el recurso a los procesos educacionales, salta a la vista la pertinencia de los interrogantes filosóficos sobre dichos procesos. Preguntar por la educación, por su bulto y por sus fronteras, por su peso o valor, es inquirir, a la postre, por nosotros mismos.

Ya no llaman, pues, sobremanera la atención tantas expresiones en uso como: «las bases filosóficas de la educación», «los presupuestos filosóficos de la tarea educativa», «la filosofía de la educación»... Se trata de formas de hablar parecidas a otras también corrientes como: «filosofía del arte», «filosofía del derecho», «filosofía de la ciencia», «filosofía de la historia»... Lo que no resulta tan obvio es el significado de tales expresiones; ¿qué se designa con ellas? La imprecisión de estos lenguajes nos avisa del riesgo que corremos de zambullirnos en la verborrea; ahora bien, tal peligro no es suficiente para eliminarlos. Sin duda pueden también utilizarse para señalar ámbitos de investigación autónomos y de suma importancia.

*1 Ksr, E.: Réferjorts *sur l'éducatio*, Ed. 'rin, Paris, 1966, pág. 73.

¿Teoría o filosofía de la educación?

De algún tiempo a esta parte, y con cierta frecuencia, el tipo de retención que antes se designaba con las palabras «Filosofía de la educación» ita pasado a denominarse con los vocablos «Teoría de la educación». El cambio de significante pudiera inducir a la sospecha de que se ha dado también mudanza -en los contenidos. Y la mayoría de las veces no sucede así. Se cuentan cosas similares a pesar de la denominación distinta. Podrán co_s_tatarse diferencias, pero no van más allá de las que podían descubrirse antes, con la expresión de «Filosofía de la educación», entre :a producc. in de uno y otro autor.

Probablemente el cambio de designación -pasar de «Filosofía» a «Teoría»- se deba tan sólo al desprestigio con el que se ha visto cubierto esos últimos tiempos el significante «filosofía» en contraposición a! prestigio de que goza la palabra «teoría». De alguna forma, sin embargo, ha habido exclusivamente cambio de envoltorio pero siguen sirviéndose productos parecidos. Como las ciencias -que disfrutaban de muy buen nombre gracia.. a sus incuestionables éxitos- utilizan la palabra «teoría» para señalar de=rminadas etapas de su progreso, muchos tratadistas de la peda_gogia han -referido usar la expresión «Teoría de la educación» para sus trabajos, cuando en no pocas ocasiones siguen ofreciendo básicamente el mismo tipo de reflexiones que antes proporcionaban bajo el nombre de «Filosofía de la cación».

Abordamos el significado de «teoría» con el ánimo de precisar e: de «filosofía», cuando uno y otro se refieren a los fenómenos educaciones.

	formales [e. g. peona de conjuntos-1
en saberes científicos	naturales (e. g. teoría de la relaiLeid ad -)
•Teoría•	a,nonlmo de -oplmon• ca=
	popularmente 1 opuesto a practico y e
en saberes no-científico	problemas cone.os (e g 'Soria del cono-1
	filosóficamente (marco conceptual on entao! (e. g. .teoría de la educa.,-I
	Grecia clásica 1'tneona-1

Dentro del lenguaje popular es corriente escuchar alguna que otra tatr de este estilo: «mi teoría respecto a la guerra es la sigui=ae....: en estr contexto, «teoría» está substituyendo a la palabra «opinión. Carece de im portancia para nuestro propósito. También dentro del h2-:a coloquizi \$ usa «teoría» y «teórico» para denunciar un decir ineficaz, cce se aliers el las palabras sin alcanzar jamás el ámbito de las realizacic-es. « Fulana d Tal se pierde en teorías y nunca hace nada «Zutano es cn teórico,. Et

uno y otro enunciados, «teoría» y «teórico» designan lo opuesto a práctica. Tales significados populares no vienen muy a cuento para nuestros intentos.

En el campo de las ciencias es donde el vocablo «teoría» alcanza un significado más riguroso y, por lo pronto, un significado completamente distinto al que se le otorga fuera de dicho ámbito científico. Así en matemáticas, «teoría» designa una esfera conceptual formalizada, de un alto grado organizativo, con escasa relación con la vida práctica; la «teoría de los conjuntos» podría constituir un ejemplo. Dentro de las ciencias empíricas, la palabra «teoría» viene utilizada ordinariamente en el sentido de una hipótesis verificada y, con mayor frecuencia todavía, como un conjunto de hipótesis confirmadas, relacionadas lógicamente, cuya función primordial es explicar el contenido de dichas hipótesis. La «teoría de la relatividad» sería un ejemplo.

Aun con esta semántica, «teoría» puede tener interés en educación. Ciertas teorías psicológicas, económicas, históricas o sociológicas abrazan el hecho educativo. Este no es una ciencia, sino un conjunto de prácticas relacionadas entre sí por un mismo objetivo. Ahora bien, muchas prácticas educativas se basan o inspiran en teorías científicas. Algo parecido sucede con la medicina. El éxito educativo es tanto mayor cuanto mayor es el peso de las teorías científicas en las cuales se inspira la práctica educacional. A pesar de este posible uso de la palabra «teoría», la mayoría de tratados que llevan este título no se refieren a dicho significado científico de «teoría». Y, desde luego, jamás se alcanza la nitidez de las teorías científico-naturales, amén de no obtenerse propiamente una teoría científica educacional autónoma sino, más bien, algún que otro trasiego de teorías desde el campo científico a la praxis educativa.

Dentro de lo que suele llamarse filosofía se dan otros usos del término «teoría». La Grecia clásica llamó *theoria* a un saber incuestionable, que se impone dado que proviene del hecho de inspeccionar lo que las cosas son realmente. Es un conocimiento únicamente alcanzable por parte de quien ha podido vacar para lo innecesario. En gnoseología se denomina teoría a una estructura de problemas fuertemente conexos; éste y no otro es el significado, por ejemplo, de «Teoría del conocimiento». Un tercer significado -el más apropiado para el tema educacional- es el que define «teoría» como un marco conceptual que guía determinada actividad. Un arquitecto y un ingeniero practican sus profesiones a partir de unos esquemas teóricos -científicos unos, teleológicos y éticos otros- que les iluminan en su praxis. Una teoría educativa es un marco conceptual de constante referencia que justifica y, por ende, orienta la actividad educadora. Dicho marco abraza elementos científicos -biológicos, psicológicos, sociológicos...- y elementos no científicos -concepciones filosóficas del mundo y del hombre, morales, estéticas, políticas, teologías...-. No se trata, como puede observarse, de una teoría en el sentido utilizado en las ciencias de la naturaleza.

Algunos distinguen entre *teoría educativa* y *filosofía de la educación*, atribuyendo a la primera un cuerpo de doctrina científico que oriente la actividad de los educadores, reservando para la segunda un conjunto de reflexiones no-científicas que consideren qué sea educar y con qué fin se lleva a cabo la educación, reflexiones que fundamentan toda la praxis educacional aun el mismo uso del cuerpo de doctrina científico.

filosofía de la educación
(marco orientador no-científico)

teoría educativa
(marco orientador científico)

Figura 4J. - Nuestra concepción de las relaciones entre filósofo (ia) y teoría/praxis.

praxis educacional

Es posible establecer diferencias, como acabamos de ver, entre una Teoría de la educación y una Filosofía de la educación; no obstante, la mayor parte de libros publicados bajo estas dos expresiones encierran contenidos similares en gran parte filosóficos y en menor parte científicos.

Tareas de una Filosofía de la educación

Intentamos establecer las posibles funciones de una Filosofía de la educación. Esto es tanto más urgente cuanto mayor es la discusión en tono a las relaciones entre pedagogía -no escribimos «Educación»- y filosofía. Nassif (2) establece seis relaciones fundamentales a partir de los diversos puntos de vista en lid.

Para Giovanni Gentile -quien fue un idealista-, dado que la Filosofía es el estudio del Espíritu, el cual se realiza en la historia -formándose en esta guisa-, y dado también que la pedagogía es la ciencia de la formación del Espíritu, filosofía y pedagogía coinciden.

Según Dilthey, una filosofía es una concepción histórica del universo, una *Weltanschauung*. Un filósofo se limita a interpretar el espíritu de una época; el pedagogo lo realiza, lo pone en práctica. La finalidad de cada filosofía es, pues, elaborar la teoría de la formación del hombre, es dar piso a una pedagogía.

(1) Nassif, R.- *Pedagogía general*, Ed. Kapelusz Buenos Aires 1958. Digs 6152

- la pedagogía
- filosofía
1. se identifica con la (Gentile. Lombardo-Radice)
 2. es la culminación de la (Dilthey, Spranger)
 3. depende de la (Natorp, Cohn)
 4. bebe en la (Dewey)
 5. utiliza a la (Nassif)
 6. nada tiene que ver con la (Cientificismo)

A Paul Natorp no le bastó como a Herbart fundar la pedagogía en la psicología y en la ética; la fundó en lo que él entendía la totalidad de la filosofía -ética, estética, lógica y filosofía de la religión-. Puesto que la filosofía proporciona una visión de la cultura humana no puede menos que constituir el soporte de la pedagogía.

John Dewey considera que la filosofía entrega hipótesis operantes a la pedagogía y una visión más amplia de su tarea.

La postura de Ricardo Nassif está muy extendida en la actualidad. La pedagogía es un saber autónomo que se vale de la filosofía como de otros saberes.

Aquellos que se inscriben en el cientificismo, o valor exclusivo de las ciencias empíricas, necesariamente tienen que prescindir de los posibles aportes filosóficos. La experiencia sola basta.

A continuación tomamos personal postura, ante la diversidad descrita, partiendo de la noción de filosofía establecida en el tema anterior:

	1.	Analizar el lenguaje educativo.
Tareas de la Filosofía de la Educación	2.	Indicar el sentido general del proceso educador.
	3.	Mostrar la estructura educanda del hombre.
	4.	Explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías.

El trabajo específico de la Filosofía de la educación queda circunscrito a las cuatro tareas indicadas. Podrá abordarlas todas o bien limitarse a alguna tan sólo, pero difícilmente puede sobrepasarlas sin verdadero riesgo

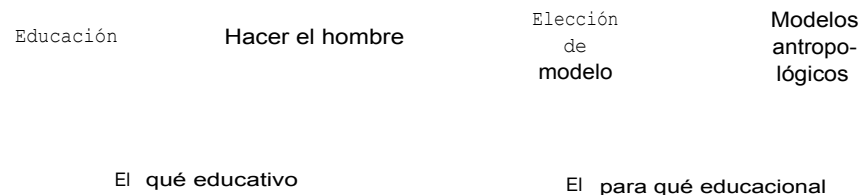


Figura 4.2. - Justificación del proceso educativo

de caer en el dogmatismo metafísico. A fin de destacar fuertemente nuestra opción, hemos titulado precisamente el presente libro con la expresión *Filosophías de la educación*, donde el plural señala las ganas de esquivar el dogmatismo.

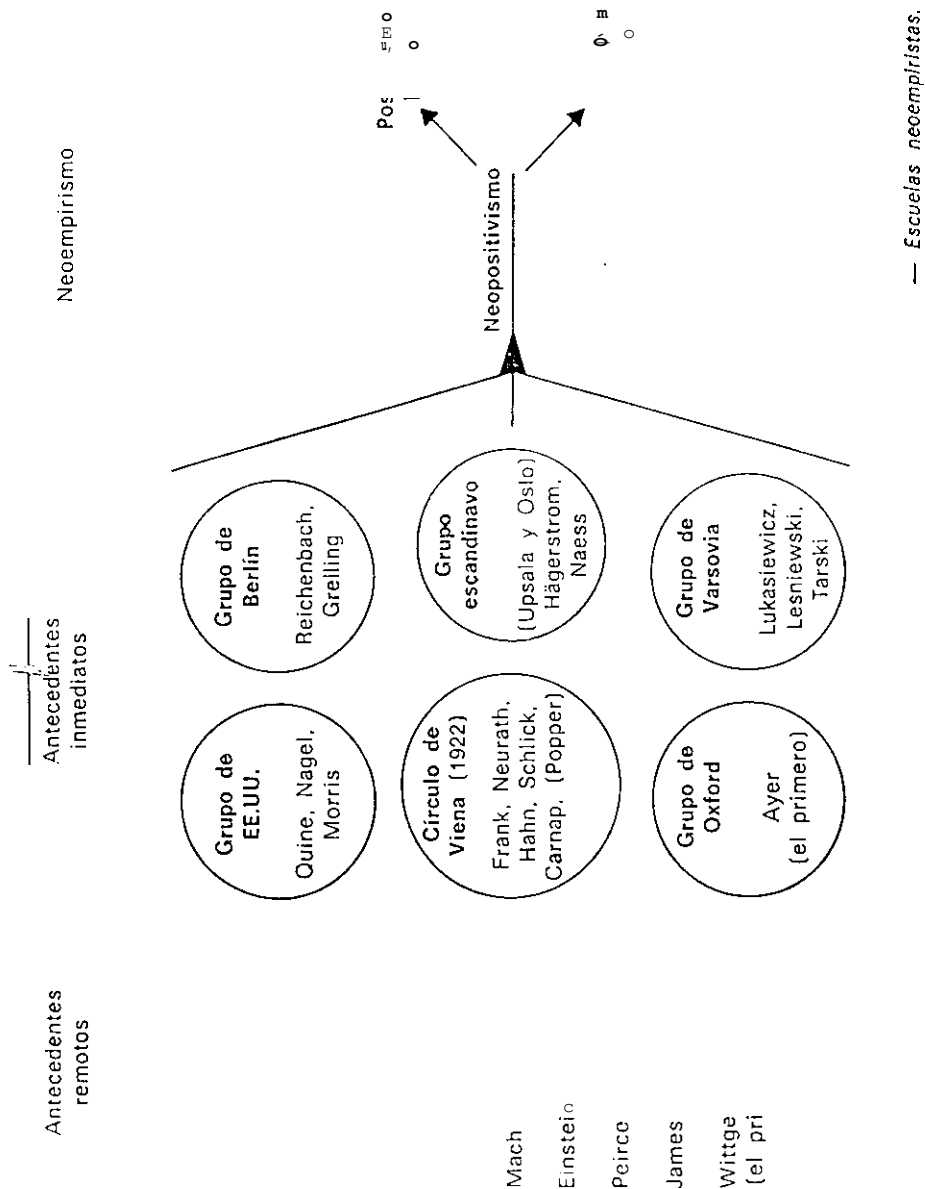
Someter a análisis el lenguaje usado por los educadores es faena importantísima para el filósofo de la educación. En este texto no abordamos sin embargo, esta temática, dirigiéndose las preferencias hacia los puntos tercero y cuarto. Conviene notar, no obstante, que esta exclusiva tarea vnz justificaría un libro de filosofía de la educación. Tampoco vamos a entretenernos en la segunda de las tareas recensadas: indagar cuál sea la hermenéutica o sentido vasto del proceso educacional. Con todo, aunque al so-layo, se tocará el tema al abordar los otros dos. El dejar al desnudo el sin-del hecho educativo es algo que ya ocupó a los pensadores griegos; y así por ejemplo, concluyeron que la *paideia* iba encaminada a la educación de los ciudadanos, y no frontalmente para alcanzar el *negotium*, sino para é fin de éste que no es otro que el ocio. En el límite, el trabajo educativo debía de desembocar en el *bios theoretikós* (3).

Nos circunscribimos a las tareas tercera y cuarta de la Filosofía de if educación por creerlas de singular urgencia. Parecen ser de utilidad más inmediata.

Si bien se mira, la antropogénesis y la educación se dan la mano; aúa más, coinciden, resolviéndose ambas en una sola peripecia. Esta, y no otra nos parece ser la substancia educativa. El hombre consiste en tener qut educarse. Como se desmaye un solo instante, en tan apremiante faena, deje de haber hombre. Sólo los cadáveres y las civilizaciones periclitadas haz abandonado la educación.

Si se indaga la *arkhé* u origen del proceso educador, irremediamente se cae en la cuenta que no es otro que el hecho que haya homb:es, los cita-les consisten no tanto en ser esto o aquello sino, de entrada, ea *tener qte ser*. La educación descubre su hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica. Ser hombre es tener que educarse. El ente humano es cona titutivamente animal educando. A nadie extrañará que la filosofía de la edr

(¹) Aitarónas: *Política*, VII, 1333 a, 16. hasta 1334 b



ponen los educadores en la tarea emprendida. Bloom (4) insiste en la necesidad de clasificar los objetivos educacionales, clasificación, según él, que implica definir cada uno de los símbolos con que se representan los principales tipos de resultados educacionales. Si no se obtienen definiciones precisas no pueden tan siquiera comunicarse luego los maestros, los administradores, los profesores, los investigadores, los alumnos..., entre sí.

«Weltanschauung» y proceso educador

O'Connor en su introducción a la filosofía de la educación (5) enumera una lista de fines de la educación. Señala cinco: proporcionar las habilidades mínimas, la capacitación laboral, despertar el deseo de conocimiento, desarrollar una perspectiva crítica y estimular el aprecio por las realizaciones humanas. Como él mismo confiesa, se trata de cinco estéticos lugares comunes que suelen encontrarse en los escritos sobre educación. Para salvar el escollo de los juicios axiológicos, O'Connor asegura que no pretende ofrecer las finalidades que deberían inspirar cualquier sistema educativo; su pretensión se circunscribe a presentar las finalidades aceptadas por la mayor parte de personas interesadas en tales temas. Lo que sucede es que la tarea educativa se lleva siempre a cabo con ánimo de realizar algún que otro proyecto, explícito o implícito, objetivo o subjetivo. Se enumeran las finalidades más repetidas o bien se inventen unas nuevas, lo inescusable es que siempre hay elementos no-científicos empujando las prácticas concretas de la educación. Quiérase, o no, resulta imposible educar con solo conocimientos científicos y con métodos tecnológicamente eficaces. Tanto lo ideológico como lo utópico entretejen los distintos procesos educativos-

La filosofía tiene como misión poner en sus puras carnes los diversos elementos -científicos, tecnológicos, metafísicos, axiológicos .. - que fabrican educación. No importa qué educador incorpora valoraciones en sus proyectos educacionales. El esfuerzo filosófico no tiende a eliminar lo nocientífico de la educación sino únicamente a deslindar los diferentes factores. Lo metafísico sólo es peligroso cuando no se reconoce como metafísico; por lo demás, resulta de hecho indispensable.

No se educa sobre la marcha aunque a veces cause esta impresión desconcertante o frívola. Aunque no se alcance el nivel de la conciencia subjetiva, siempre se educa objetivamente para algo, no sólo inmediato y a pedir de mano, sino mediato y como meta lejana.

Tanto el fenómeno educativo como la reflexión pedagógica implican nuestras creencias sobre la totalidad de las cosas, y esto aun en el supuesto

(4) BLOOM, B. S.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires. 1972, pág. 12.

(5) O'Connor, D. 1.: *Introducción a la filosofía de la educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971. págs. 19-25.

de que sea uno escéptico sobre dicha totalidad. A la postre, el escepticismo es una creencia más sobre la totalidad de las cosas. Una *Weltanschauung* es una panorámica sobre la realidad toda, es una *cosmovisión*. Lo primero que salta a la vista del Filósofo que analiza el hecho educativo no es quizá la cosmovisión sino cierta manera de entender al hombre; ahora bien, por poco que se reflexione, muy pronto aparece, a modo de trasfondo de la concepción antropológica, una vasta imagen de cuanto hay.

Kant en la *Critica de la razón pura*(6) resume en tres preguntas todos los intereses de la razón especulativa y de la razón práctica:

1. ¿Qué puedo saber?
2. ¿Qué debo hacer?
3. ¿Qué me cabe esperar?

En el *Manual* que contiene los cursos de lógica de Kant se añade una cuarta pregunta a las tres anteriores: *¿Qué es el hombre?* Este cuarto interrogante resume los anteriores. Buber interpreta esta cuestión kantiana de la siguiente forma: «¿Qué tipo de criatura será ésta que puede saber, debe hacer y le cabe esperar?». Que las tres cuestiones primeras puedan reducirse a la última quiere decir: el conocimiento esencial de este ser me pondrá de manifiesto *qué es lo que, como tal ser, puede conocer, qué es lo que, como tal ser, debe hacer, y qué es lo que, también como tal ser, le cabe esperar.* Con esto se ha dicho, a su vez, que con la finitud que supone el que *solamente se puede saber esto, va ligada indisolublemente la participación en lo infinito, participación que se logra por el mero hecho de poder saber»* (t). Heidegger aborda parecidamente las preguntas kantianas aunque procurando saltar a la ontología (8). Es imposible poseer una idea de qué sea el ente humano -más allá de la verificación- sin colocar dicha idea dentro de un ámbito más amplio, con pretensiones de totalidad, desde el cual cobra significación la antropología filosófica. El comentario de Buber sobre la interrogación kantiana evidencia la dependencia señalada. Una antropología filosófica se enmarca en una «Weltanschauung». Una y otra están siempre presentes, aunque sea subrepticamente, en la praxis y en la teoría educativas. Al filósofo le incumbe colocar a la luz lo recóndito a fin de que sepamos cual es la verdad de lo educativo.

La historia de las ideas educativas corre paralela a la historia de las concepciones en torno al hombre y éstas andan de la mano con la historia

de las «Weltanschauungen». Siempre se ha educado a alguien para algo inmediato, ciertamente, pero en vista de algo siempre propuesto. En la segunda parte de esta obra procuraremos desentrañar el por qué de este paralelismo. De momento nos basta con tomar constancia de los datos:

- Weltanschauungen -

Antropologías filosóficas

Ideas educativas

Praxis educadora

Proceso histórico:

figura 4.4. - Educación y cosmovisión

Los textos de Platón sobre el fenómeno educador iluminan de modo ejemplar lo que venimos sosteniendo en cuanto a la intromisión de la metafísica en la tarea y, reflexión educadoras. Todas las teorías educacionales a la manera del paradigma platónico, encierran enunciados que se aceptan porque forman parte de la cosmovisión y de la antropología adoptadas y antes de ser, uno, educador o teórico de la educación. El cristianismo, el marxismo, el existencialismo, el anarquismo..., abrazan «Weltanschauungen, inspiradoras de prácticas y concepciones educativas. Negarlo es enmascararlos hechos.

Teleología educativa

Las «Weltanschauungen» tienen un fácil acceso en los procesos educativos dada la estructura teleológica de éstos. Siempre se educa *para*, se *caro* en la cuenta de ello o bien *pase desapercibido*. La filosofía no sólo se ocupa de *lo que se quiere decir* —análisis lingüístico—, mas también de *J, uelir que se quiere* —teleología o finalidades—. En el terreno educativo, las ciencias empíricas —biología, psicología, sociología, economía, historia— se orientan al educando *en su naturaleza*, en su medio ambiente, en su *pre-é-itr* la pedagogía se preocupa de los medios educativos; la filosofía *tiende* a ser cambio, como una de sus tareas principales, la de ocuparse de *los* en la educación. En primer lugar, para mostrarlos aun allí donde *se esconden*, con ánimo de hacer una *revisión* de los mismos, *en un plano* de plano, a fin de analizarlos.

6. Cri rigor de *la cosen para*, P.U.F. París, 1965. p84 543

7. *Quel Imnibre?*, C.E. Nleyico, 1949, 11,9 13.

8. *La filosofía y la educación*, *La filosofía y la educación*, C.E. Nleyico, 1931, Pdc., 171-173.

«Te lo mando para tu bien», le asegura un padre a su vástago. De entrada puede observarse ya el esquema teleológico. A continuación cabe inquirir: y ¿cómo sabe el padre que aquello constituye el bien del hijo?; ¿no dependerá de la voluntad del padre el que aquello sea un bien, dado que las ciencias positivas no pueden evidenciarlo?; y ¿si, para la voluntad del hijo, el bien de éste fuera otro?; ¿puede obligarse a alguien a que se conforme al bien en contra de su querer? Este interrogatorio escapa al ámbito científico, encontrándose de lleno en el quehacer filosófico.

Cuando se educa, sea en la escuela, en la familia, en la calle, en la televisión, en..., siempre se realiza tal tarea según el engranaje que presentamos en el esquema de la figura 4.5.

Cada sociedad tiene sus listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes que propone - o mejor: impone- a sus miembros. Distintas teorías, propias de cada sociedad, explican el uso de determinadas, técnicas. La confección de las diversas listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes está en función del sistema de valores o ideales vigentes en cada sociedad, sistema que actúa como fin de todo el proceso educacional.

La pregunta pedagógica del cómo educar obtiene respuesta cuando intervienen todas las dimensiones del hecho educativo (Fig. 4.6).

La práctica real de la educación no viene jamás totalmente explicada por las teorías científicas que la avalan; existe un sinnúmero de actos que quedan sin justificar. - El que los métodos Montessori o Froebel den resultados satisfactorios en un centro escolar ni explica la totalidad de cuanto en aquel centro se realiza, ni tampoco la citada eficacia justifica absolutamente la adopción de dichos métodos.

Las gentes explican la porción gratuita que toda praxis educativa conlleva a base de frases de esta índole: «educamos para la democracia», «respetamos la naturaleza», «pensamos en la igualdad de oportunidades», «queremos hacer hombres libres»... En cualquier sistema educacional se encuentran valores que guían su práctica intentando convertirla en razonable.

técnicas que proporcionan: conocimientos, habilidades, actitudes

teorías que justifican el empleo de las técnicas en el plano de la eficacia

finés a los que se tiende al impartir conocimientos, habilidades, actitudes

ciencias positivas

filosofía

Figura 45 - Los linos justifican la acción educativa

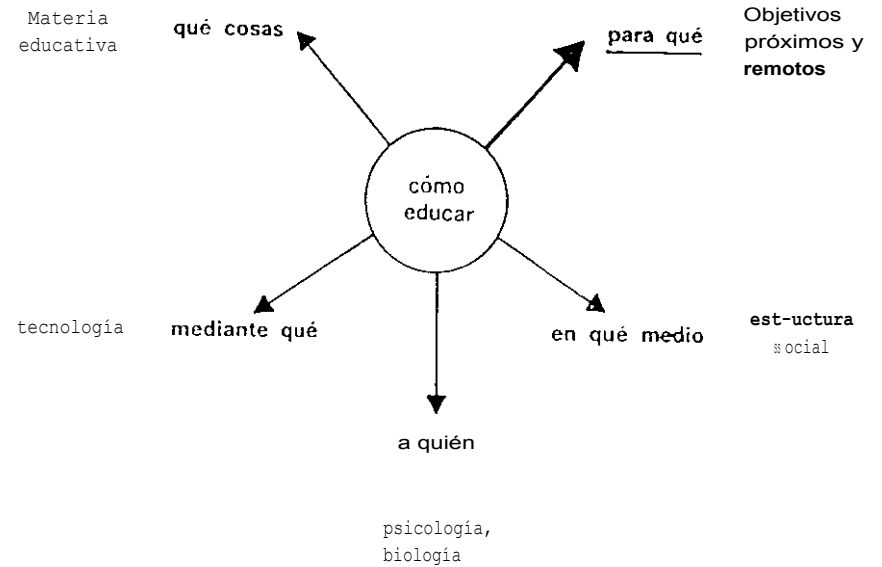


Figura 4.6. - Dimensiones del hecho educativo.

No sólo hay que educar; es necesario, además, educar honestamente. Se discutirá qué es «lo honesto», pero no se pondrá en duda que la educación tiene que ser conforme a honestidad y justicia. La máquina educadora encierra una necesaria referencia a los valores. De hecho, se puede educar según tal código de valores o según aquel otro; esto fuerza a tener que preferir uno por encima del otro, dando cuenta luego de la preferencia. Unos preferirán el sistema axiológico marxista; otros se inclinarán por el cristiano o por el anarquista o por...; lo impracticable es educar sin normas. Podrán, éstas, desconocerse, pero ahí están objetivamente actuando en la familia, en la escuela, en el cine, en las modas...

En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues, juega un papel primordial en la faena educadora.

Técnicas y teorías educadoras

Libertad

5

la los fines

Figura 4-7 - Función de la libertad en educación

El animal al no poder pre-ferir, estando como está desprovisto de libertad, tampoco es sujeto de educación. Con él únicamente es posible la doma o la domesticación. El hombre, por el contrario, es libre para preferir ésta o la otra educación; se responsabiliza -como noción límite, cuando menos- con lo que llega a ser biográficamente.

El qué y el para qué educacionales

Los griegos distinguieron entre la *poiesis* el (acere de los latinos- y la *praxis* el agere de los latinos-. La primera palabra señalaba la vertiente transeúnte de nuestra actividad, aquello que los demás contemplan; la segunda palabra apuntaba a la vertiente inmanente de nuestras acciones, aquello que nos construye como biografías.

como estructura humana (qué somos -educación.)
(básicamente ciencia)

Educación

como proyecto humano (para qué somos -educación.)
(básicamente metafísica)

Los hombres somos por un lado «pofesis» o sucesión de actos educacionales, en el sentido de tener que hacernos haciendo cosas. Por otro lado somos responsables de nuestra educación al preferir qué queremos ser. Poseemos estructura educanda -el qué educacional- y somos algún que otro proyecto educativo -el para qué educacional-. La segunda y tercera partes del presente libro intentan responder a este par de enfoques del fenómeno educativo. El «qué» sea la educación está conectado con datos científicos; el «para qué» sea la educación tiene que ver básicamente con la metafísica. Debido a esto, presentaremos un tratamiento global en el primer caso y un tratamiento expositivo de los diversos «para qué» en el segundo caso.

Los fines educativos se montan necesariamente sobre el hecho que la realidad humana es constitutivamente educanda. La «forma» educativa demanda sin cesar un *contenido* axiológico con el que llenarse. Tales «contenidos», o valores, proceden del modelo antropológico -apoyado a su vez en la cosmovisión pertinente- que cada época y clase social privilegian. Consecuentes con tal planteamiento, presentaremos primero la «forma» educativa, reservando para la última parte del libro los principales «contenidos» educacionales más o menos vigentes en el mundo contemporáneo.

Bibliografía

- BLOCH, M. A.: *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Ed. P.U.F., Paris.
- BRURACER, J. S.: *Filosofías modernas de la educación*, Ed. Letras, México.
- CAMPILLO, J.: *Introducción a la Filosofía de la educación*, Ed. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- FERMOSO, P.: *Filosofía de la educación*, Ed. Bibliográfica Española, Madrid.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, A.: *Filosofía de la educación*, Ed. La Escuela Española, Madrid.
- KANT, E.: *Réflexion sur l'éducation*, Ed. Vrin, Paris.
- KILPATRICK, W. H. y otros: *Filosofía de la educación*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- MANTOVANI: *Filósofos y educadores*, Ed. R. Ateneo, Buenos Aires.
- MARITAIN, J.: *Pour une Philosophie de l'Education*, Ed. Librairie Artheme Fayard, Paris.
- MESSER, A.: *Filosofía y educación*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- O'CONNOR, D. F.: *Introducción a la Filosofía de la Educación*, Ed. Paicós, Buenos Aires.
- RESOUL, O.: *La philosophie de l'éducation*, Ed. P.U.F., Paris.
- ROSEN, F. B.: *Los sistemas filosóficos y la educación*, Ed. Pitidós, Buenos Aires.
- SAN CRISTÓBAL, A.: *Filosofía de la educación*, Ed. Rialp, Madrid.
- SUÁREZ, J. L.: *Las grandes filosofías de la educación*, Ed. Apis, Madrid.
- SUCRODOLSKI, B.: *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Ed. du Scarabée, Paris.

Follat

Parte (I

ESTRUCTURA

EDUCANDA

DEL HOMBRE

(Educación como estructura)

5 - PANORAMICA ANTROPOGENETICA

Educación como proceso y educación como contenido

Los procesos educacionales son incalculables en número y calidad aun en el supuesto de que nos ciñéramos al presente prescindiendo ¿el tiempo ido. Están las educaciones familiar, escolar, religiosa, de jóvenes, de adultos, de niños, de varones, de hembras, de deficientes mentales...; también existen las educaciones marxista, anarquista, personalista, burguesa...; no faltan educaciones morales, estéticas, científicas, políticas, jurídicas... Educaciones, en plural, se dan sin tregua y ofreciendo mil rostros. En esta segunda parte del libro no nos cuestionamos sobre tal o cual proceso educativo; la pretensión es mucho mayor: apuntamos al conocimiento de todo posible proceso educador. ¿Cuáles son las piezas -y el funcionamiento de las mismas- constituyentes de todo hecho educacional histórico?; se trata de describir la educación a fin de poder luego inteligir las *educaciones*. Como se verá, desde *este* planteamiento no se distingue entre -educar- y .fabricar al hombre»; los procesos antropogenéticos coinciden con los educacionales. No se platica todavía de buena o mala educación, que esto pertenece al *contenido de ésta*; nos entretenemos de momento en el hecho de que el hombre consiste en_ tener que hacerse, y esto, por lo pronto, constituye la quintaesencia de la educación en cuanto ésta *es. proceso,*

Educación como proceso

≥ -hay que hacerse.

Educación como contenido

-¿hacia dónde hay que hacerse?-

La educación es, para empezar, un *proceso*; sólo después **tiene sentido** cuestionarse sobre los contenidos de dicho proceso. Por lo mena éste es

el orden natural: en primer lugar disponemos de unas **formas o estro tras** con su **lime** **lra** to; en un segundo momento hay que decidir con qué **i** re enaraquellasfucmas, si con esta moral o con la otra, si con talencepción filosófico-antropológica o con la de más allá. Si se enfoca el tema desde el orden de la importancia, entonces se invierten las cosas, hay que resolver primero hacia **dón4** educamos –*educación coreo contenido* para terminar **inquiriendo^ónto** se despacha E tó de educar *¿--edu cación corro pro- tcesol-*. La educación total, única existente en la realidad, abraza ambás dimensiones y podría definirse de esta suerte: la educación es el proceso de transmisión de concretos *modelos* cognoscitivos y de conducta. La palabra «transmisión» aquí empleada debe someterse a análisis, cosa que haremos en los temas siguientes. Delimitado así el vocablo «educación abraza a la vez al automóvil –con sus piezas y funciones– y la meta, o lugar, hacia el cual pensamos dirigirnos con él -valga el símil-. Se platica excesivamente, en la actualidad, de **etodas**, de técnicas de transmisión, al hablarr ~ de procesos educacionales, perdiéndose fáciénté de vista la imperiosa necesidad de concretar los contenidos de cada momento educativo. Asegurar de alguien que es **bien educado** tiene que ver, ciertamente, con los métodos mediante los cuales se ha obtenido tal «producto», pero también con la idea que se tiene de «bien educado», la cual no es la misma en todas partes y en todos los tiempos.

En esta segunda parte del libro nos ceñimos al estudio de la educación como proceso, reservando para la tercera la exposición de los diversos macrocontenidos educacionales vigentes en la actualidad. Sin embargo, aun dispuestos a no entrar en el detalle de los contenidos de la educación, estará constantemente presente el inesquivable sino del proceso educador que no es otro que el tener que educar para algo. Prescindiremos metodológicamente del «algo», pero no del <paTIIH, aunque sólo sea porque resulta imposible este último olvido aun situándolo en el plano de la metodología. Educar no es principalmente un hacer cuantitativo –un *cómo-* sino un hacer cualitativo –un *'vara-*; GUSDÓRF subraya esta estructura de lo educativo (j). De alguna forma, siempre las nociones de *deseabilidad* y de *perfeccionamiento* se encuentran incrustadas en el concepto de educación.

Es preciso apuntar a los *finés* al desentrañar los mecanismos educadores aunque se deje la determinación de aquellos para más tarde. La educación, quiérase o no, **p osee** & situctura tel **cológica**. Educarse implica adquirir algo que **no** se tenía; dicho «algo» -trátase de reglas de urbanidad o de habilidades de lectura-, en cada contexto, viene a llenar un vacío. Los animales no se educan quizá porque, de algún modo, ya andan repletos. El «algo» con el cual nos saciamos nos completa y perfecciona; se discutirá dónde reside la perfección del hombre –lo que perfecciona–, pero la duda no alcanza *a que hay* que perfeccionarse cuando nos educamos.

PILOSOPIAS DE LA GOVCACIÓR			1
Deseos		Medios	Fines
Consciente , carencia de- (pobreza intencional)		Proceso educacional (tecnología)	Plenitud (supuesta per`ecció-i
«lo educable»		«lo educador.	'lo educado.
Un-completo)		(completador)	(completado)

Figura 5.1. - Elementos básicos del pro-eso ecucati, .

Un esquema un tanto complejo (Fig. 5.2) -que comentaremos bre"tamente, a modo de introducción, a lo largo >del presente tema- proporcionará la visión de conjunto de cuanto nos proponemos desarrollar en esta segunda parte de la obra dedicada a conocer la *educación c--no proceso*.

Las formas biológicas de la educación

Advertimos **que el término «forma» lo entendemos** opuesto a «fu-ición». Las «funciones» biológicas y **las otras se convierten de alguna manera a «formas» de la macrofunción educadora.**

Cuando reflexionamos en torno a la educación nos referimos indiscuáblemente al ser humano. Se pondrá en duda cuál sea el preciso momean de la evolución en que comienza a haber hombres, pero está fuera de discusión que no hay momento educativo alguno sin que tengamos que ver ecix hombres. Y éstos poseen –o son-, evidentemente, **cuerpo**. Se colocará et tela de juicio si los entes humanos disfrutan de alguna realidad –(lámesete espíritu, alma, conciencia o sujeto- más allá de lo biológico; **lo apabullan** es que los hombres somos «cuerpo-vivo», *carne* –«sarx» en griego; de aqđ «sarcófago»-. Nuestra instalación entre las cosas es *corpórea*. la **corpor**dad se traduce en **sensibilidad**, mediante la cual nos hallamos metidos es la realidad, tanto natural -bosques, ríos, estrellas ...-, como artificial --d- ñles, carreteras, bibliotecas..-. El zoólogo y el paleontólogo -que no se ocupan propiamente del hombre sino del organismo de éste en relación cor otros organismos-, **abordan el cuerpo humano** entendido como =cuerpc-objeto», **aunque no** entendido como «cuerpo-propio» o cuerpo singularmente sentido por mí, que esto segundo no incumbe con claridad s los saberes científicos, y tanto el zoólogo como el paleontólogo sor hombres de ciencia

Los individuos, los hombres singulares, estamos *er-arncdos*. metidos c-carnes. Y esto es objeto de estudio científico por parte del _oóle_a, d; paleontólogo, del neurólogo, del endocrinólogo. Somo, Sielóniamen;e Blas ficables y analizables al ser un pedazo de naturaleza. I...;ard:, Danvi Wei= mana, Hugo de Vries, han proporcionado iespuests a la .-__st;L je

a a a a a a a a a a a a a a

IV V

¿Dónde procede el organismo del hombre? Jacques Monod y cuantos has estudiado los mecanismos hereditarios explican la singularidad del irrep-ible organismo de cada quien. Las hormonas del cuerpo humano, que nos estimulan y excitan, son analizadas como las de otros animales. Lo propio sucede con respecto a nuestro sistema nervioso; se ha calculado el número de neuronas de nuestro cerebro y estudiado su alternante funcionamiento bioeléctrico y bioquímico.

El cuerpo humano, como *sarx*, constituye un agregado de formas de funciones biológicas desde las cuales, y sólo desde las cuales, resulta inteligible al ámbito de lo educacional. La evolución de las especies ha hecho posible la producción cultural, y la consecuente educación, ya en el pretérito paleolítico. El código genético del que cada cual emerge condiciona críticamente las posibilidades, por ejemplo, de aprendizaje. Un normal o anormal -entiéndase por «normal» el funcionamiento o conducta más frecuente- funcionamiento endocrino señala pautas a los procesos educacionales. Salta a la vista el peso de la estructura cerebral de cada hombre, tanto en relación a los estudios teóricos de éste como a la adquisición de hábitos y datos, así como de actitudes. Las posibilidades educativas de un deficiente mental son menores que las de una persona calificada de normal; las funciones corporales dejan notar sus efectos en la tarea educadora.

En el cerebro del hombre se instalan tanto los mecanismos que posibilitan los procesos educativos humanos como los mecanismos que son objeto de acumulación de la práctica educacional. Paleocórtex, mesocórtex y neocórtex resultan indispensables para que nos hagamos cargo de la perfección educativa.

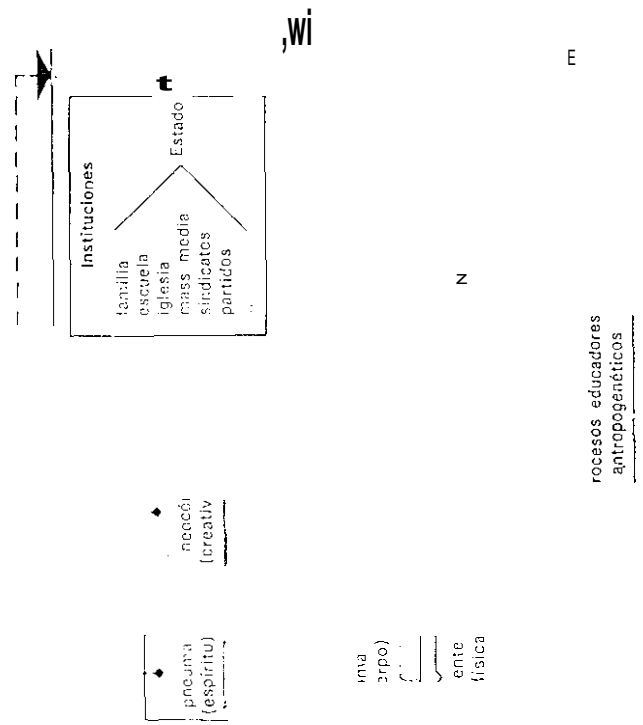


Figura 5.1 - Dimensiones biológicas de la educación.

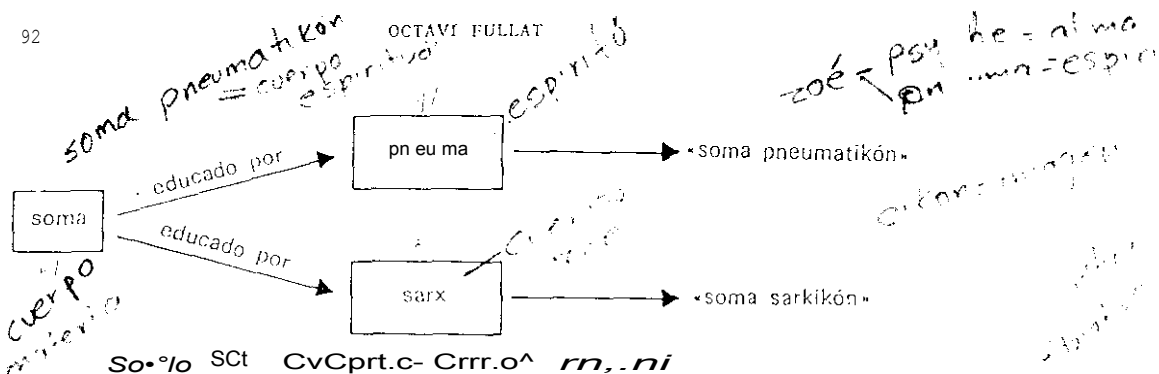


figura 54. - El soma es punto de arranque de toda educación.

No sólo las ciencias del cuerpo humano han proporcionado esquemas que permiten intligir los complejos procesos educadores; las visiones metafísicas del hombre también han colaborado en este trabajo esclarecedor aunque desde perspectivas harto diferentes- Pablo de Tarso escribió a los cristianos de la población dite 'l es alónica: Que »vuestro espíritu -pneumato entero, y el alma --psykhe- v el cuerpo -suena se conserven sic ta- ella Cu Cl advenimctnió (le nuestro Señor Sesucris to)(2); nos encontramos delante de una concepción antropológico-metafísica que distingue tres planos en el ente humano: cuerpo, -cuya realidad vital se llama «sarx» y también ((ZOCO - aLna y espiritar. l'ste último es siempre personal, es alguien, es eikon -imagen de Dios- El alma es el espíritu en cuanto está sometido a la historia n;uural-

Todo ente clistenso en el espacio es asoma», es materia. En el hombre la materia es ,saix» carne. El «soma» humano es punto de arranque de toda educación, la cual calificara diferentemente al «soma», hablándose, por ejemplo, de soma snrkikón, e cuerno carnal, en oposición a Sonia pnewna-likán, o cuerpo espiríftiál o <,luuoso (-).

Tanto si se parte de las ciencias para comprender al hombre como si se intenta entenderle desde alguna metafísica, lo cierto es que los datos bioló{;icos o cocpora les resultan indispensables cuando nos procuramos un esquema de la educación humana Dichos datos somáticos son, además, lo primero con le que hay que contar-

Las formas superestructuraj es de la educación

No basta la biología, evidentemente, para explicar los procesos educacionales. Preciso es contar con otros elementos : las instituciones sociales y los modelos de cultura. El bios humano se realiza siempre incardinado en una sociedad. El cerebro adquiere tales o tales otros mecanismos según sean la familia, la escuela, la iglesia, el sindicato, el tribunal, la moda, el pardo político, el medio de comunicación social., en cuyo seno ha sido formz:o. La familia romana formaba los cerebros de sus educandos ce modo m-ay distinto a como los configura la actual familia sueca. Lo mismo cabe d°ecir de la diferencia educadora existente entre una familia de la alta burguesía y otra perteneciente al subproletairado. Las instituciones de cada sociedad -familiares, escolares, religiosas, jurídicas, políticas, recreativas, inforativas, sindicales, bancarias, comerciales, industriales...-, sometidas al :mpeno de la suprema institución política, cl Estado, son transmisores naos, aunque en diversos grados y modalidades, de los estereotipos cultu=ales_ominantes en aquella sociedad. Las instituciones sociales, aunque diré Lamente no todas cumplan una función educante —propia, según se dice de la familia y de la escuela-, sí la desempeñan siempre aunque sea de m_do indirecto y no buscado de forma inmediata.

Lo que transmiten, las varias instituciones, son modelos ce cococir_ente y modelos de conducta, modelos que constituyen una hernenéuta e in terpretación de la realidad: es decir de una cultura. El resultado de dicho transporte se traduce en los educandos en conocimientos, acritudes y habilidades que los configuran de tal suerte que cada vez son má pared sos al resto de los componentes de aquella sociedad.

Las cosas se complican cuando hacen aparición diversas cultur as o subculturas dentro de la misma área estatal. Ha surgido el conflicto cirur_ y, consecuentemente, también ha aparecido la refriega institucbnal: tal zpo de escuela contra tal otro tipo de escuela, este partido político en presa con aquél, tal organización familiar en las antípodas de tal o etc la maquinaria, con complicarse, sigue siendo, no obstante, la misma.

Algún ejemplo ilustrará lo que venimos exponiendo. La ins:itución escalar surgida de la Revolución Francesa convierte a la escuela no sólo en oSdga-

hermenéutica			
de la	de la		realidad
hermenéutica	realidad		natural
	natural		
Instituciones	Cultura		Natu-alez

Figura 5 5. - Las instituciones tr'smif/en la -salid-< cul.r_ =i- lada-

toria -lo cual parece positivo- mas también en transmisora de un cierto racionalismo -lo que ya es más discutible-. La cultura entonces imperante sostiene que la *luz de la razón* hará dichosos a los hombres. A partir de esta hermenéutica se procurará que la ciencia pedagógica, la metodología científica de los procesos educacionales, el conocimiento psicológico del niño, incluido el inconsciente de éste..., tengan la palabra definitiva sobre la faena educante. Escuela y familia se verán forzadas a someterse al racionalismo. Este hará hincapié en el *cómo* de la educación -hay que llevarla a término *científicamente* pero dejará muy perplejas a las gentes en lo referente a las finalidades, *o para qué*, de lo educativo. El modelo cultural racionalista está más pertrechado para indicar cuál sea el método más eficaz para aprender a leer que pertrechado para proponer un concepto de la vida y de la historia. Las instituciones educandas acusarán en adelante este paradigma de cultura, convirtiéndose por un lado en muy activas, técnicas y científicas -ocupadas en el método- y, por otro lado, se confesarán neutras, incapaces y perplejas -desocupadas en cuanto al fin educativo. Cuando una familia «racionalista» busca la *mejor* escuela para sus hijos, aun en la actualidad, indaga cuál es la mejor «escuela-del-cómo», procura para sus vástagos aquel centro escolar que aplique los *últimos progresos* de las ciencias pedagógicas.

Obsérvese el gran peso que ejerce un modelo cultural encima de todas las instituciones sociales. Escuelas y familias embobadas ante una mentalidad racionalista se preocuparán muy seriamente de cuáles sean los métodos más eficaces para aprender a leer o para aprender un idioma extranjero, pero quedarán despreocupadas o, como mínimo, sin serias respuestas ante la cuestión de *qué* leer: ¿Leiris? o ¿Maritain?, ¿Sartre? o ¿Mounier?, ¿«Life» o «Le Monde»? Esta aparente, por lo menos, frivolidad de cierto comportamiento constitucional tiene mucho que ver con la cultura que tiene a cada institución. En el límite, al modelo cultural racionalista se le escaparía el que las escuelas fueran clasistas, o sea al servicio de una clase

social poderosa; al fin y a la postre, nada tiene que ver ello con la técnica transmisora.

Por el contrario, si el modelo de cultura abrazado deja de ser el racionalista -que conduce irremisiblemente al excepticismo en torno a lo serio- y es pongamos por caso, el personalista -*mo!* hombre es *alguien* además *ca* ser algo-, se trueca cuanto antes se ha apuntado. Lo primario y hontana, es ahora el *para qué* educativo, pasando a un segundo plano el *cómo* educar. La educación deja de ser básicamente técnica y ciencia para convertirse: en responsabilidad y riesgo. Los valores tienen ahora primacia.

La ejemplificación *raída* ha subrayado la íntima relación existente entre paradigmas culturales y funciones institucionales, unos e otras constituyendo las formas condicionadas de la educación.

Ni las instituciones ni tampoco las culturas poseen consistencia propia ni unas ni otras disfrutaban de autonomía. Se discutirá su grado de dependencia con respecto a otras realidades naturales e históricas, pero lo incuestionable es que están en función de algo que se presenta como genéticamente anterior. La educación, pues, queda también vinculada con los condicionantes de la cultura y de las instituciones sociales.

Las formas infraestructurales de la educación

La transmisión de modelos culturales que llevan a cabo las instituciones en dirección a los cerebros de los educandos nos lleva a plantearnos el tema de cuáles son las fuentes de la cultura y de las instituciones. Sólo de esta guisa abrazamos la totalidad de los procesos educadores.

Instituciones y culturas están pendientes, ambas, tanto de la natural como de la historia. La poesía de los beduinos del desierto se diferencia de las sagas escandinavas por muchas causas, siendo indiscutiblemente una de ellas la geografía aun entendida como clima y como paisaje. Las imágenes inspiradas en el Sahara serán forzosamente distintas de las salidas de los fiordos noruegos. También las instituciones políticas implantadas en territorios de paso acusarán ya por este motivo diferencias con aquellas otras que se han instalado en territorios compactos y alejados de zonas de tránsito. La orografía y el relieve tienen que ver también con las organizaciones sociales.

El tipo de producto científico o paracientífico o filosófico elaborado por una población, o más claramente todavía por un individuo, no puede entenderse sin la referencia a su estructura neurológica y endocrina. Aun ciertos contenidos filosóficos encontrarían parte de su consistencia en los procesos hormonales de quien los redactó. La alimentación obligada en ciertas zonas y en determinadas épocas -más allá de las clases sociales-, en la medida en que se traduce en el metabolismo humano, constituye un factor explicativo del porqué aparece un principio de física en un lugar y tiempo concretos y no en otros. Cosas parecidas pueden sostenerse con respecto a símbolos religiosos o artísticos. La estructura anatómica del cerebro y su funcionamiento condicionan la producción de física, de economía, de moral, de estética. La bioquímica no juega un papel neutro en la educación.

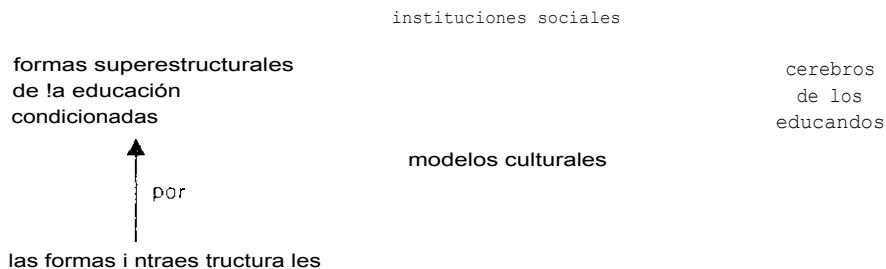


Figura 56. - La educación está condicionada por lo biológico y lo social

ción de la cultura ni tan siquiera cie instituciones. Los libros de Nietzsche hallan también explicación en la bioquímica de éste.

Los elementos condicionantes de lo superestructural proceden también del movimiento histórico. Las circunstancias en que k , hombres producen dejan notar fuer-teniente su peso tanto en la cultura como en la organización social. Muchos productos culturales —e. g. jurídicos o morales— vienen a justificar la circunstancia explotadora dentro de la que se desarrolla la producción. La institución estatal juega parecido papel, no ya justificador ahora sino conservador de la injusticia que se da en el proceso laboral. La praxis social condiciona descaradamente la formación tanto de culturas como de instituciones.

Así como está muy' extendida la creencia en el valor condicionante de la práctica social con respecto a los elementos superestructurales, no sucede lo mismo con el hecho nacional. No obstante, sospechamos que la nación no queda totalmente disuelta en fuerzas y relaciones de producción; creemos cada vez más que es un núcleo resistente que condiciona por su cuenta la fabricación de modelos culturales y de instituciones. Las organizaciones políticas inglesas han sido diferentes de las castellanas también por motivos que trascienden la producción. Las lenguas, tan características del hecho nacional, posibilitan y dan tono a la cultura, a las diversas culturas en su concreción y detalle.

La historia de la cultura condiciona asimismo el presente cultural de no importa qué sociedad. Dicha historia disfruta de actividad propia y no es totalmente reducible a otras entidades. Cualquier actualidad matemática o biológica depende de su pretérito. Resulta impensable una teoría química o física sin referencia al propio pasado de cada una de estas disciplinas.

Finalmente existe un último factor que también adquiere una capacidad de juego independiente. Nos referimos a un sistema de fuerzas muy complejo que dinamiza y relaciona los diversos componentes de la superestructura y que conoce su propio desarrollo histórico. Tal dinámica posee cuerpo peculiar y no es algo derivado, constituyéndose, por consiguiente, en condicionante en vez de ser algo condicionado. Las concepciones morales de una sociedad pesan sobre la organización escolar y ésta, a su vez, incide sobre

rJ l JJ JI JJ lJ ll ll JI Ji; L

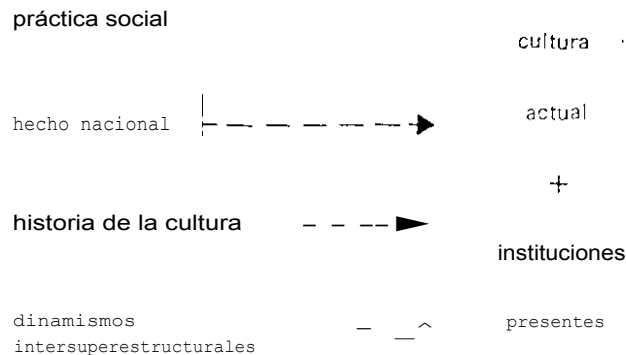


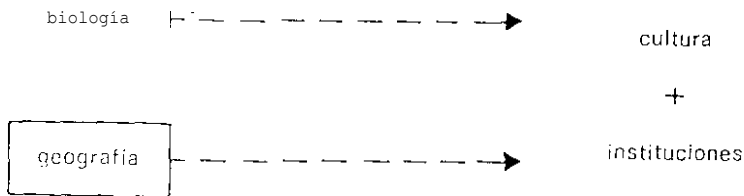
Figura 5.8. - Formas infraestructurales históricas de la educación,

las concepciones morales. El Estado manipula los adelantos científicos y éstos, por su parte, presionan sobre el aparato estatal. Razones metodológicas nos han forzado a dividir en compartimentos estancos la totalidad de la superestructura; ahora bien, ésta es una dinámica que en gran parte alcanza independencia convirtiéndose en núcleo condicionante en vez de disolverse en mero campo condicionado. -

Hasta aquí hemos pasado sucinta revista a las principales piezas que intervienen en la marcha educativa. Los tres tipos de piezas reseñados —biológicos, superestructurales e infraestructurales— pertenecen todos al mundo objetual, al campo científico, al ámbito de la materia. Tiene sentido preguntarse ahora si la totalidad de lo educacional queda completamente encerrada en la materialidad apuntada o, por el contrario, tolera o hasta tal vez presume otras entidades que le proporcionan comprensiones diferentes a las hasta este momento indicadas.

Las formas informales de la educación

El discurso que hemos sostenido al presentar las anteriores formas formales de la educación tiene que truncarse brutalmente aquí si pretendemos realmente introducir un elemento novísimo que no es otro que la libertad del espíritu, libertad que llamamos «forma informal, de la educación para hacer resaltar su básica entidad escurridiza en vistas al logos» humano. La libertad cie que platicamos no es objetivable; con este fin y para que resalte su gratuidad científica la hemos denominado «liberad del espíritu». Esta expresión tiene la Ventaja que o bien se la toma unn en broma y ríe a carcajadas o sonrfe con aires de superioridad. o bien se la toma

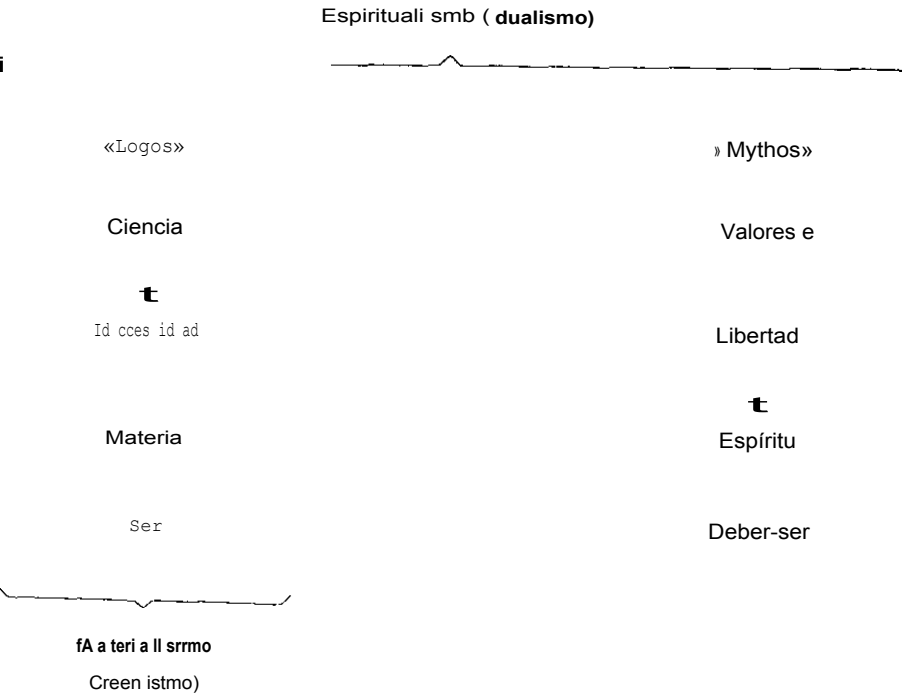


-figura 5.7. - Formas in/raes(roetorales naturales de la educación.

uno en serio y entonces se la descubre cargada de consecuencias aun en el mismo quehacer educativo.

Podrá hablarse de «educación liberadora» con toda su fuerza únicamente si se admite algo que esté más allá de la necesidad, de la materia y de la ciencia. Si no es así, «educación liberadora» pierde vigor y pasa a designar solamente otra modalidad de «educación socializadora» con respecto a la que ya se está padeciendo. Reducir la «libertad del espíritu» a la bioquímica del neocórtex es liquidar simplemente la libertad deshaciéndola en nuevos procesos tan necesarios como los precedentes. O se admite la omnipresencia de la ciencia y se niega entonces el espíritu, o se sostiene el derecho a la existencia de éste negando en tal circunstancia la omnipresencia de la ciencia. La primera alternativa sostiene metafísicamente que sólo hay materia y necesidad; la segunda afirma, también metafísicamente, que además de necesidad y de materia hay que concederle un terreno a la libertad, a la opción, a la apuesta, al compromiso, a la gratuidad, a la *kliáris* -gracia.

El contexto en el que ha hecho aparición el significativo *libertad* ha señalado ya el campo serio dentro del cual, precisamente, no se le puede incluir. Cuando una pedagogía, por ejemplo, sostiene «el libre desarrollo



fuera 119. Si espíritu (volumen abarca) 1<:Wn ef -ser- corto el

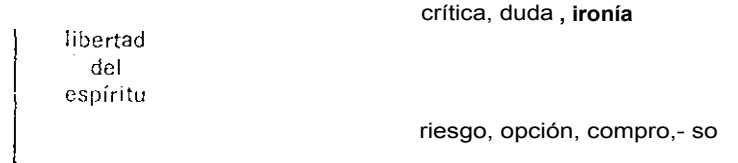


Figura 5.10. — Formas informales de la educase

del niño» se refiere de ordinario, aunque tal vez no a sabiendas, a dejarse suelto y a merced de sus instancias primarias, genéticas, endocrinas, bioquímicas como último recurso, o, a lo más, apunta a la psicología profunda. Cuando aquí usamos la palabra «libertad» no nos referimos a ningún objeto de ciencia, sino a aquella fuerza merced a la cual la vida puede adquirir sentido mediante los valores. Un valor no es propiamente un «debe-ser», y este último no es agarrable por la ciencia: sino va a rabiar por la libertad.

La educación se convierte en algo más que transmisión: es la medida en que se cuenta con la Libertad, la cual no se confunde con el incondicionalismo ni con la ingenuidad notable ni menos todavía con una pre-entendimiento neutralidad educacional. La libertad tiene que ver con la crítica, con la duda, con la ironía, pero también con el riesgo, con el compromiso con la decisión, con la capacidad de equivocarse.

Las funciones del proceso educativo

Desde el punto de mira educacional, la estructura biológica del educando, los elementos infra y superiores, así como los factores de libertad, con sus respectivos e internos funcionamientos, pasan a ser forros o piezas del gran proceso educador antropogenético. Es posible metodológicamente distinguir la anterior «anatomía» de las principales funciones educativas que se ponen en marcha a partir de las formas anatómicas presentadas; por esto hemos adoptado el anterior tratamiento. Al pasar ahora a la perspectiva «fisiológica», a las funciones, será caso imprescindible la constante referencia a las formas o piezas.

Tal como quedó explicitado en el esquema general que resume la educación como proceso, las principales funciones educacionales se llevan a cabo entre el individuo y el contorno, contorno que es por una parte físico-naturaleza- y por otra, parte social -historia-. Además, como es ser distinta, cabrá preguntarse si no existe también entre las funciones del proceso educativo una función que se pueda seriamente calificar de liberadora. El tema de la relación «individuo-contorno», así como el tema de la liberación --temas centrales del proceso educador--inciden con una prede-

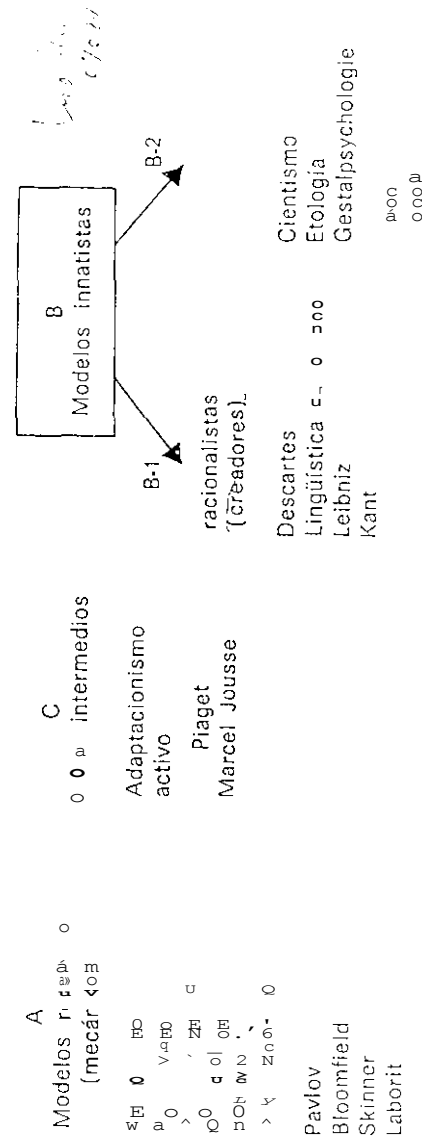
mítica nada resuelta y que preferirnos presentar en su variedad de soluciones. Sólo así podre, el lector, hacerse cargo de la precariedad del análisis de esta segunda parte del libro. Con ser precario, sin embargo, nos proporciona cierta nodbn de qre pueda ser educar, sin la cual andariatnos completamente a ciegas elJ faena tan primordial.

Corrió un aforismo escolástico, con resonancias aristotélicas, que decía: «Nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en los sentidos.». Ue alguna forma se subrayaba el peso de la sensación, cle lo exterior, del contorno, en el origen de <do mental>. De esta guisa se nos esquematiza un modelo predominantemente receptivo. «1_0 mental" viene a ser, así, algo derivado. I_cibniz le aóadió al anterior aforismo la siguiente coletilla: «A no ser el mismo entendimiento»- Id individuo poseería entidad propia, desde esta aióadidura. La modificación es substanciosa. El contorno ya no lo es todo en educación. Se refuerza con ello el innatismo, con lo cual obtenemos un segundo modelo El individuo conserva autonomía frente a la circunstancia gen-social- El esquema de la figura 5.11 resume los grandes modelos en debate

Los modelos «A» tienden a rcducir el individuo a algo derivado del peso del contorno. La educ<>.cion sería recibir sin que hubiera recipiente. Dentro t:c la tradición occidental encontrtrmos dos respuestas extremas al tema que nos hemos planteado_ Una respuesta sostiene que «lo mental» del individuo tiene su o_men en el espíritu humano y su legitimidad en la demostración racional. Se trata (lela respuesta racionalista. El empirismo, en cambio, afirma que el origen de "do mental» de cada quien se halla en la acción del inundo sobre el sujeto, y su legitimidad se encuentra en la verificación experimental!. Mientras el racionalismo de Descartes tia cuenta del conocimiento únicamente a través de las «ideas innatas, los empiristas del siglo xvttt defienden que la totalidad de nuestras ideas procede de la experiencia, bien sea mediante la percepción del mundo exterior bien a base de la percepción del mundo interior- El empirismo -versión epistemológica del Lamarekish: no reconoce la adaptación estructurada como no sea a partir del medio. El objeto se impone al sujeto en la experiencia. El conocimiento nace en ésta, siendo de entrada únicamente sensitivo y convirtiéndose solo posteriormente en conocimiento intelectual a base de las asociaciones.

El positivismo de Comtc se inscribe también en este tipo de modelos. No importa por qué suceden las cosas, sino tan sólo cómo ocurren. Los hechos científicos son hechos *puestos* ante los hombres, hechos *observables* y hechos *verificables*. «Lo mental- resultará científico en la medida en que cumpla tales requisitos-

óvlov también intentó definir al individuo por el medio en el cual éste se halla implantado. Los niveles biológico, fisiológico y psicológico desaparece en pro (le una única organ;-ración de lo viviente. Los llamados actos volunt a íos son sontetibles a leves científicas. El *reflejo condicionado* es un f.:ión^<nn psíqu ico que se resuelve en puro fenómeno fisiológico. Gscric Poeloa cn cl *re/lejn condicional'* «En el animal la realidad es señalada casi exelusica mente por excitaciones, y sus huellas en los hemisferios caí^bnles_ F_s lo que en anexa ro lenguaje subjetivo corresponde a las impresiones, a las sensaciones a las representaciones del mundo circunllana. an^h,er tc natural social, eycepto la palabra leída u oida. Es el pri-



meo sistema de serenen ele la realidad que nos es común con los animales-
131 lenguaje constituye el segundo sistema de señales de la realidad y es
espechcanrente nuestro, siendo la sedal de las primeras señales-. No puede
cabere ninguna duda de que l:rs leyes que han siculo establecidas para el primer
sistema de señales deben regir el trabajo del segundo, ya que se trata
del mismo tejido nervioso, (').

La teoría *del tanteo pntgrndlico* de Jennings y de Thorndike se halla
situada æl esta corriente- lit bdraviorismo, con Watson, también, El estruc-
turalismo antimeutalista expuesto en la *obra' Language* de Bloomfield se
encuadra perfectamcn te en este tipo de modelos. La psicología de Skinner
con su estudio del «coa portaminc to verbal» pertenece a estos paradigmas
que reducen «lo mental» de cada individuo a resultado del ámbito objetual
exterior. BI pe.nsaumento no va más allá de ser una conducta «física»,. De-
licr.de Skinner que las obras ele artistas, escritores, estadistas y científicos
pueden explicarse casi absolutamente a partir de la circunstancia ambien-
tal; no hay agente alcuno autonomo ele la conducta.

El libro *Cibe nzi"tica* de Norbert Wiener, en cuya dirección se hallan los
ingleses Place y brucen } el yugoeslavo Nagel, constituye una modalidad más
de los modelos de tipo «A»- Los trabajos de Minsky -del Massachusetts
Institute oi Technolol;ie- intentando producir una inteligencia artificial se-
llIII los modelos de las computadoras electrónicas hace pensar en el mate-
rialismo sensualista de La M ctttric y D'I lolbach. Unos y otros reducen la
actividad nental, y por tanto las funciones educativas, a un mecanicismo
cuya iniciativa se halla en el medio ambiente.

La mayoría de biólogos parece inclinarse por la teoría que sostiene que
los conocimientos no son otra cosa que informaciones sacadas del medio
ambiente, prescindiendo, claro está, de los mecanismos perceptivos hereda-
dos. Los conocimientos, c toda la vida psíquica del educando, según tal es-
quema, responden exclusivamente al modelo «estimulo sensitivo-respues-
ta sin que intervenga en su producción ninguna organización interior o
autónoma.

Frente a estos modelos de tipo «A» -receptivos-- se colocan los mode-
los innatistas. «Lo mental», la personalidad de alguien, ya no es el resultado
casi absoluto del entorno, sino que proviene primariamente de algo que se
trae al nacer. Segcn que este *algo* sea de carácter claramente biológico o
no tan biológico, es posible discernir entre modelos innatistas biologistas
-1132 — v modelos innatistas racionalistas -«B-I» .

Aunque al margen de la ciencia, tanto el vitalismo intelectualista como
ct citálistmobiologista sostienen que la inteligencia es innata, que el edu-
cando disfruta de real iniciativa. Bergson y Teilhard de Chardin estarían
dentro de estas corrien tes.

Para Monod (r) -según declara en su lección inaugural en el Collège
de France-, el pensamiento, la conciencia, el conocimiento, la poesía, las
ideas políticas o religiosas, los proyectos nobles y las ambiciones bajas, es
tán inscritas -siendo su soporte- en las deformaciones geométricas de
algunos millones de miles de millones de pequeños cristales m oleculares.
Monod no sólo habla del soporte físico de «lo mental», cree además, influen-
ciado por L^rénf que los difíciles problemas del conocimiento de la edu-
cación se resuelven básicamente con el innatismo genético.

La psicología de la forma, o Gestalttheorie, al concebir el conocimiento
como «totalidades», desde las cuales se explican las partes, parece admitir
una actividad estructurante de la vida psíquica que subraya lo innato- Los
gestaltistas arguyen contra el análisis behaviorista que a fin de que un es-
tímulo se convierta en señal se requiere que antes sea reconocido como se-
ñal. La manera como cada especie, y cada individuo de cada especie, se
hace presente en su medio, constituye, como algo previo, la posibilidad d_
que el medio estimule. El gestaltis mo es un modelo apriorista. Las estru-
turas cognoscitivas se encuentran preformadas en el sistema nervioso de_
sujeto- La conducta inteligente se explica a través de un proceso de estnic-
luración que lleva a cabo el sujeto desde su herencia, o mejor, que s_
lleva a término sin el sujeto aunque a partir de estructuras innatas

Los modelos del tipo «B-I» subrayan también el innatismo tanto en e:
origen como en el fundamento de «lo mental», aunque inclinándose po:
concepciones inspiradas en el racionalismo: en Descartes, en Leibniz, t_
Kant. Se trata de modelos que admiten cierta actividad creadora del sujeto
lo cual tiene importantes consecuencias en el campo educativo.

Dado que la neurofisiología del lenguaje no aporta por ahora práctica-
mente nada fiable, parece sensato recurrir a los estudios linóüísticos en c
mismos, tales estudios remiten a hipótesis acerca de desconocidas estruc-
turas del cerebro que un día tal vez queden en evidencia. Mientras aguar-
damos datos, nos circunscribimos a la lingüística de Chomsky.

Los empiristas -Locke, Berkeley, Hume- creían que las palabras co-
brabañ significado al ocupar el lugar de las ideas en la mente. Entender un
enunciado consistía en asociar ideas. En la mente nada había: empieza a
haber algo cuando comienza la experiencia. Los mecanismos de la asocia-
ción de ideas explican todo ulterior conocimiento. Los behavioristas están
cercanos a las teorías empiristas. Frente a este enfoque está el de los ra-
cionalistas, Para Descartes y para Leibniz, por ejemplo, parte del conoci-
miento es innato, no procediendo de experiencia alguna. El asociacionismo
empirista no da explicación del *juicio*. El asociacionismo trata secuencias
pero jamás afirmaciones o negaciones.

Las ideas innatas de Descartes como también el apriorismo kantiano

descansan, por el contrario, sobre una vieja concepción antropológica según la cual la inteligencia del hombre es una «inteligencia facultad una inteligencia que desde el primer instante posee ya su mecanismo formal. Parece que la psicología genética no permite sostener en la actualidad tal teoría,

Chomsky, no obstante, al inspirarse en el racionalismo ha fijado la atención preferentemente en otros aspectos. Para la lingüística cartesiana, la diferencia entre el lenguaje animal y el humano se halla en la capacidad que posee el hombre de formar enunciados nuevos que expresan nuevos pensamientos. Esta capacidad es innata. Kant admite como punto de arranque la tesis de Hume según la cual no es posible el conocimiento sin experiencia. Ahora bien, prosigue, de aquí no se sigue que todos los conocimientos provengan de la experiencia. Esta, por ejemplo, jamás proporciona conocimientos universales y necesarios. La experiencia, escribirá Kant, nos muestra que algo es esto o aquello, pero nunca nos enseña que no pueda ser de otra manera. Hay que contar, pues, con el «a priori». Además de contexto, hay individuo,

Noam Chomsky publicó en 1957 su obra *Syntactic Structures*. Ya se recogían en ella las principales ideas suyas. Quizá lo más nuclear de su pensamiento consista en afirmar que el dominio de una lengua por parte de alguien no consiste en almacenar una retahíla de palabras, sino en disfrutar tanto de la capacidad de construir un número limitado de frases nuevas como de comprender enunciados jamás oídos. Dominar una lengua es poseer una capacidad creadora. Esto se halla en la línea de Wilhelm von Humboldt e en la anterior *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal. Se presupone que las diversas estructuras concretas de las lenguas poseen una forma común abstracta. Esta estructura común, profunda, proporciona el sustento a los enunciados. Un niño, supone Chomsky, tiene ya programada en su cerebro la estructura profunda, la «gramática universal»; si no fuera así no podría jamás aprenderla, tan complicado es el núcleo sintáctico de cualquier lengua. Neurológicamente se trata tan sólo de una hipótesis, en el momento actual; hipótesis, empero, sugerida por la lingüística.

Los métodos corrientes de la lingüística estructural, tan eficaces en el tratamiento de fonemas y morfemas, se mostraban poco útiles en el caso de las oraciones. Pueden obtenerse listas finitas de fonemas y también de morfemas. En cambio, el número de frases que pueden construirse en castellano o en francés o en catalán o en no importa qué lengua natural resulta abarcar a monte infinito. Además, la independencia de frases sintácticamente aun irruinas no es fácilmente explicable mediante los métodos estructuralistas usuales. El significado de un enunciado viene determinado por sus morfemas y por su estructura sintáctica. Cuando los morfemas de un enunciado no son ambiguos, siéndolo, en cambio, el enunciado, se debe, según Chomsky, hecho de que bar' una estructura sintáctica superficial y estructuras profundas distintas de aquella, estructuras que explicarían la creación de toda clase de oraciones. Llama «gramática general» al estudio de las condiciones universales de todo lenguaje humano. Tales condiciones no se aprenden; se poseen desde los principios orgánicos. Tales principios permiten el aprendizaje de una lengua. Al sostener que tales principios son innatos el locutor da explicación de un hecho que salta a la vista: quien domina una lengua sabe muchas más cosas que quien no la aprendió.

Para Chomsky, el ser humano es un animal sintáctico; su cerebro está estructurado de tal suerte que queda con él estructurada su sintaxis. Estudiando ésta se obtiene un estudio de «lo mental». No extraña, pues, que para esta lingüística la lengua sea básicamente sintaxis y no comunicación, sintaxis programada por las propiedades innatas de la mente. El enfoque es totalmente opuesto al de Eloomfield. Se distingue, siguiendo a los cartesianos, entre «adecuación de la conducta a las situaciones» y «control de la conducta por parte de los estímulos»; sólo esto segundo admite una explicación mecánica. Las comunicaciones humana y animal son específicamente distintas, abrazándose tan sólo en generalidades.

Entre los modelos predominantemente receptivos y los modelos que subrayan los elementos innatos en la relación del «individuo» con su «entorno» se sitúan los modelos de tipo «C» que en el esquema hemos denominado *intermedios*. Pensamos de modo particular en el modelo propuesto por Piaget.

Piaget no admite el planteamiento disyuntivo de Chomsky --o innatismo o asociacionismo empirista-. La herencia ya no ofrecerá un programa sino meras posibilidades; éstas se actualizarán mediante actividades autorreguladoras que laboran en la *autoconstrucción* del educando.

El análisis del conocimiento se ha llevado a término tradicionalmente --desde Descartes hasta Husserl y también hasta Merleau-Ponty- mediante la actividad reflexiva del sujeto. Piaget abandona esta senda, procurándose un nuevo camino: el de la psicología experimental. La inteligencia deja de ser un elemento fijo que reside en el sujeto; tampoco es el resultado de las impresiones que un hipotético sujeto paciente recibiría del exterior; la inteligencia es, para Piaget, el producto de un proceso genético que refleja a la vez al sujeto y a su medio ambiente.

Los conocimientos --contra lo que ya se sostuvo en el aristotelismo, y contra lo que recientemente han defendido, por ejemplo, el físico Mach o el neopositivismo-, no provienen totalmente de los sentidos. El conocimiento nace en las sensaciones y percepciones, pero también en lo añadido por la actividad del sujeto a estos datos. Las sensaciones no son elementos estructurantes, sino estructurados como ya señaló la «*Cestalttheorie*». La percepción tampoco constituye una entidad autónoma, ya que depende de la subjetividad. Lo específico de la inteligencia no es su capacidad contempladora, sino su fuerza «transformadora». Conocer un objeto supone incorporarlo a esquemas de acción, trátase de las elementales conductas sensorio-motrices o de las elevadas operaciones lógico-matemáticas. El esquema asociacionista «E-R» deja de ser pertinente y viene substituido por el esquema «E*(A)-R» siendo (A) la asimilación a un esquema,

Piaget coloca, ciertamente, la fuente de «lo mental» en la biología, pero, a diferencia de los empiristas y sus seguidores --quienes ven en el hombre un elemento pasivo-, insiste en la capacidad organizadora del sujeto cognoscente. El hombre conoce mediante el esquema-

«E->organismo organizador->R». El objeto ofrece resistencia a ser asimilado en su totalidad; el sujeto tiene que, finalmente, acomodarse a él. La *asimilación*, *acomodación* y *equilibración* constituyen las condiciones lógicas del desarrollo de la inteligencia.

Conocer no es copiar la realidad, sino asimilar la realidad a estructuras anteriores. Esto se lleva a cabo actuando sobre ella y transformándola, a_n-

auc sólo sea aparentemente La semejanza entre el funcionamiento de lu orgánico y de lo mental resulta evidente, desde esta perspectiva. Los meca- nismos eognosciti c-os no hacen más que prolongar el plano biológico, sin que puedan reducirse, sin embargo, aquéllos a éste por tratarse únicamente de estlu: ruras en Jinca ele fliarión -

rodo s; (In es autor regul cio , es! realiza a través del sistema ner- e u;o- l a erra pico le al colocioicnto Este conser las lineas fuerza de aquella pero a su tez las jti olurna y upua ala alzando un medio mucho .nas vasto que el de los cambios fisiológicos inmediatos. El sistema ncivioso es el instrumento orgánico de esta conquista

Un objeto sólo es cognoscible actuando sobre él y transformándolo- Eristen dos clases de transformación: la que da lugar a la *experiencia tí- sica* y la que proporciona la *experiencia lógico-matemática*. La primera actúa sobre los objetos a fin de obtener un conocimiento por abstracción a partir dee los *objetos* mismos. La segunda actúa sobre los objetos con ánimo de alcanzar conocimientos por abst acción a partir de la *acción* ejercida sobre los objetos.

El modelo de Piaget es relativista, cuns truchivista v estructurafista. Pa- rece acorde con las experiencias realizadas en el eanipo de la psicología ge- nética.

Las teorías de Marcel *Jousse -L'A rdropologie du geste, La Manduca- tion de la parole, le Parla i, la Parole et le Sou/uie* , así como las de Al- berto L. Merani --*Mato, cerebro y lenguaje, Definición del hombre* pueden, entre otras, colocarse dentro de estos modelos de tipo «C., aunque no sean pi aoti an os.

^iNos hemos extendido en la presentación de la problematicidad de las funciones del proceso educador para que resalte su falta actual de cicnti- cidad Probablemente la experimentación apoyará en el futuro más unas posiciones orle otras. En el ínterin al educador le toca decidirse por alguna de ellas, pues lo que no puede hacerse es dejar de educar. Es posible que el trabajo de verificación no deje nunca totalmente resueltos estos proble- mas que constituyen el nudo central de la función educativa; siempre ha- brá, en tal supuesto, que decidirsei o en pro de la libertad o en contra de a misma.

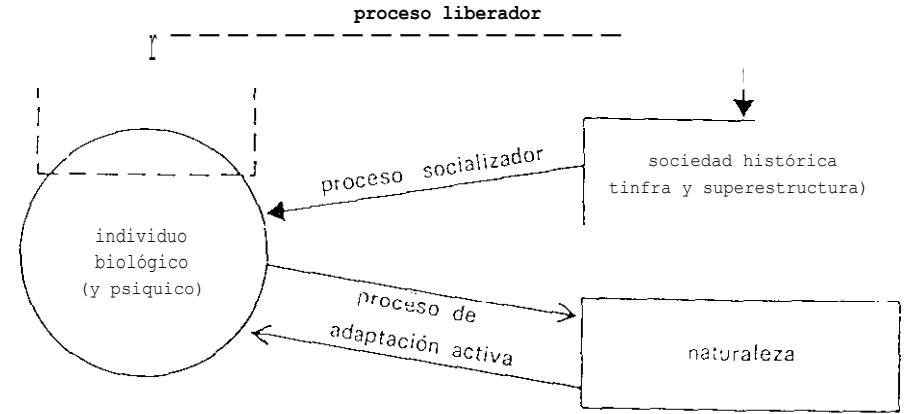


Figura 5.13. - Funciones del proceso el_cativo-

Las cuestiones de la educabilidad y de la comunicación quedar insel- ras en el tema traído de las funciones del proceso educativo aunque disfru- ten de carácter propio. La- relaciones funcionales que se establecen entre individuo y contorno implican los conceptos de *educabiidad* del individuo y *de comunicación* entre éste y educador o, más en general, factores edu- cantes. Uno de los elementos tratados cuando se aborda el tema de la co- mnicación educativa es el lenguaje. El analítico Ayer ha aportado reflexio- nes muy pertinentes en torno a la cuestión (6). Aro entramos en estos de- talles para no salirnos del marco que nos hemos trazado que sólo pretendía dibujar las grandes pautas de la educación como proceso.

Sea cual sea el modelo que adopte el lector, entre los varios antes des- critos y actualmente en discusión, nos tomamos la libertad de insinuar uno que será el que predominantemente seguiremos en los temas siguientes:

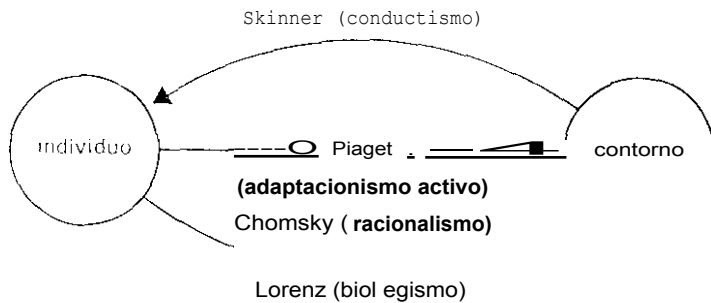


Figura 5.12 - La incidencia individuo-contorno vista por algo- nos av ,,,

(*) Avne, A. I.. *El problema del termefm* hierro, Ed. Eud^b^, buenas Aires, (paz- iicolarmen re págs. 246252).

Bibliografía

CASSI11UR, E.e *Antropología filosófico*, Ed- Fondo de Cultura económica, Mé- xico.

Essa:s sur l'homnre, Ed. ele Minuit, Paris.

CGUCILIO > G,utcf A: *Aiittopa(oj;vn ctlnu-al y psicológica*, Ed. Syntagma.

FARRO', L.: *Antropología Fifosó jica*, Ed. Guadarrama, Madrid.

MARÍAS, J.: *Antropología nietafísica*, Ed. Revista de Occidente, Madrid.

MARTiNL] CRUZ, A-: *Léxico de antropología*, Ed. Laia, Barcelona.

PARIs, C.: *Hombre y naturaleza*, Ed. l'ecnos, Madrid.

RoiIAND nrs RI. Nftv[LI-e, J.: *Siguilication de l'homme*, Ed. P.O.F., Paris.

STe ASSra: *Phénoménologie el Sciencrs de Cffon:rne*, Ed. Nauwelaerts, Paris.

6 - LA INDEFINICION BIOLOGICA

El hombre es materia viva

El ser humano a través de quienes han hablado sobre él se ha conside- rado frecuentemente un *ente distinto*, no aceptando oeede.r disuelto en la *plisare*, en la naturaleza física. No ha tolerado scr una cosa más entre las restantes cosas naturales, ni siquiera le ha caldo en gracia quedar eiuiipa- rado a los animales superiores. Su capacidad de *decir* que son las demás entidades del universo le ha engreído hasta el punto de convencerla que él, el hombre, no acaba siendo un simple pedazo de naturaleza.

Platón admitió que el hombre era animal, pero no un animal cualquiera sino otro animal, **un animal humano**; (*anihrópinon zóon,*) le llamó. Con ser muy *otro, el* hombre en Grecia no era, sin embargo, dios; más aún, se ha- llaba frente a *théos* -dios-, y sólo así se le inteligia- El «animal humano» **era un animal hablante (zóon lógon eklaon), un animal social o político** (zóon politikón), pero jamás fue, en la vieja Grecia, un animal divin_-

Tanto la tradición judía como la cristiana, en cambio, emparentaron el hombre con Dios en su afán de apartarlo de lo zoológico. El libro judío del Génesis afirma: «Entonces dijo Dios: Hagamos un hombre a imagen **nuestra, conforme a nuestra semejanza** »(1). **El cristiano Pablo de Tarso** en una carta que mandó a los creyentes de Roma les decía lo siguiente: «Cuantos son llevados por el Espíritu de Dios, éstos son hijos de Dios.. Recibisteis Espíritu de filiación adoptiva, con el cual clamarnos: ¡Abba! ¡Padre!.(1)-

(1) Génesis, I, 26-

(1) P,<m,e me T,atso. Carta a tos romanos; VIII, 14-It.

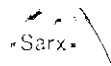


6

lo teológico

Khairis.

tékna-, -eikom«, -110maiosis*



lo antropológico

lo zoológico

- 'zoon antlirópi non,,
- zoon politlkún"
- zoon lógon ekhon-

Figuro 6 1 - Jres plomos iacrden en la inlerpretneión de la na- toraleza humana

Mientras los griegos subracaron que el ente humano no pertenecía a lo divjTi s- e',1 ltoreo jadeo -e manos prefirieron t -slaear las diferencias en- tre el animal y el hombre. Entre unos v otros clejaron al ser humano como en suspenso entre «lo zoológico= v «lo teológico», como entidad rara que nu reposa tranquila en niepúr. ámbito- Queda psi, el hombre, como un ser consta te ciesequilibrio- A pesar <i. lodo, se le vio siempre más pegado tus animales que a los dios s, y esto aun clentro del pensamiento cristiano- l'ablo de Tarso, corso vio pos, sostiene ciertamente que somos **téng,** vástagos- ele Dios, pero vástagos adolphos: y en la civilización grecolatina el concepto de adopción recubría tambier. el signficado no jurídico de «re generación» o t-enaemiento lo cual implica que el punto de partida, aque- Pu que realmente se es, se opone al punto ele, llegada. Los hombres son e,kou i magen-- v hornuioris -semel..nzn- ele Dios; ahora bien, lo son merced a la kAáris, gracia u favor gratuito, pero ellos, de suyo son eviden- lenle11C «iiFrX», moler la Vi VCI,

Antes de cualquier posterior racionalización, el hombre es, de entrada, un ser efe la naturaleza- El cuerpo natural del ente humano es de una Po- tencia irresistible.

El vocablo «cuerpo» no siempre presenta idéntico significado. Merced a la fenomenología se puede distinguir entre el «cuerpo-objeto» y el .cuerpo propio»; el primero es un ente más de los que pueblan el mundo c se halla al lado opuesto de la subjetividad transcendental, para usar la nomenclatura de Husserl. El ojo, en cuanto perteneciente al «cuerpo-objeto no ve ni la ventana, ni las montañas, ni las nubes; es un enero objeta Es *Iti ojo el que contempla las cosas, el ojo del »cuerpo propio»*. Mi cerebro 'visto por el cirujano, o aun por si mismo si el ingenio humano lo posibilita un día, es pedazo de materia opaca, distendida en el espacio, divisible v analizable hasta lo indecible; es «cuerpo-objeto». Es el cuerpo de mi prójimo, es el cuerpo para el científico. El «cuerpo-propio» es diferente; es un tra^scen- dental, en el sentido kantiano, aunque un transcendental concreto v no for- ma l-M, cuerpo, desde esta perspectiva, deja de ser un objeto c_ puedo ver y tocar para convertirse en *aquello desde Lo cual me es posible ver y tocar*. Me es dado ver mi ojo, pero en cuanto *visto* y jamás en s_ función *vidente*. El «cuerpo-propio» deja de pertenecer al ámbito de mis haberes para casi coincidir conmigo como poseedor. Al científico en cuanto tal, sin embargo, sólo le importa el <cuerpo-objeto», el cuerpo que puede estudiar y analizar- Y a éste también nos referiremos nosotros aquí, ya cae única- mente este enfoque del cuerpo humano nos permite instrumentaitzarle en vistas a comprender el proceso educacional. Este «cuerpo-objeto' lo hemos llamado la *materia viva* del hombre.

Parecerá exagerado, pero nos inclinamos sin titubeos a incluir también bajo la noción de «cuerpo-objeto» cuantos datos proporciona la psicología científica, incluido el psicoanálisis. Mientras aguardamos más resultados, suponemos, aunque sea a manera de hipótesis, que la psicología científica es reducible a biología, a bioquímica más precisamente. El pensamiento, la i nteligencia, la memoria, el amor..., y hasta la locura tienen su bogar en el cerebro. Aun sin entenderse entre ellos, psiquiatras, neurólogos, psicoterapeutas, psicólogos..., cuando enfocan la demencia, la delincuencia, la psico- sis..., están refiriéndose más o menos directamente al cerebro. aodríguez Delgado en más de una obra(3) se ha referido a la neurobiología para ex- plicar conductas tradicionalmente clasificadas como psíquicas. As-, ser más o menos agresivo depende, por ejemplo, de la radioestimulación _e ciertas zonas cerebrales. Lo mismo puede sostenerse del instinto materno opino se ha comprobado con monos rhesus; basta estimular elécticamen;e el cere- bro ele la madre para que se inhiba la fuerza instintiva. la causa del trans- torno mental llamado esquizofrenia puede atribuirse a un eccese en la ac- tividad de un neurotransmisor denominado *dopamina*, cuya accir---, consiste

co servir de mensajero quinticu entre una y otra neurona. Se trata de algunos hechos escogidos al azar que hacen razonable la hipótesis de que todos nuestros fenómenos psíquicos analizables por la ciencia psicológica son como mínimo corresponsales de los procesos biológicos. Un día pueden quedar reducidos a biología. la cuestión de tiempo. Así lo creemos.

Aunque un día la verificación científica confirmara la hipótesis lanzada, suprimicndose entonces la psicología en provecho de la bioquímica, lo indiscutible de nunmento es que todavía no hemos llegado a este estadio, justificándose, por consiguiente, el actual tratamiento cte los llamado fenómenos psíquicos.

Acabamos de insistir sobre este particular por dos motivos. Uno a fin de explicarle al lector porqué al describir la *educación* como *proceso* no aparece en ningun momento la esfera de lo psíquico. Se la considera incluida en el ámbito de lo biológico- El segundo motivo reside en el convencimiento czis tncial de que hay una psicología metafísica, no objetivable, la erial no es reducible a biología ni a ciencia alguna. Se la podrá negar de entrada, pero no reducir o subsumir. En el tema dccimo, y en esta segunda parte, nos entrenza remos con dicha psicología metafísica, la cual nos permitirá tratar la libertad, la ética, la opción de valores-, cosas tan vertebradoras de la *educación como contenido*.

psi colo q la
m eta', física



tsi cogía
cl en,ífica

fenómenos psíquicos
conocimientos, act-tulle, habilidades--

4

4

t

bioloia

reflexología, neuroiisiologia, bioquímica_



naturaleza

sociedad

sociología
economía
historia

gealogi:!

L_

Mecanismos
de la
evolución

mutación génica
LOnlbinBO .r. gen lega

c11 nra
relieve
ecología

ext rlnseces

„pu., C.- - Fl h ch. OSicjvico se puede estudiar tanto em „ire—, [.)ntq nictuüsicuentc

EE en el presente tema nos hacemos cargo de los engranajes psico-biológicos de la educación como proceso. No se husque, empero, un resumen ni sistemático ni asistemizado de los [actores biológicos de la educación- Ta cometido no incumbe al filósofo sino al biólogo. Si abordamos el tema desde nuestra perspectiva reflexivo-crítica es con ánimo de descubrir el significado que posea el que educarse se tenga que hacer siempre desde el cuerpo, v a fin también de obtener una noción más adecuada tic aué sea educar.

El progreso de la evolución

En nuestro planeta, cuarenta millones de años atrás, no se daba ningún proceso educativo. Había ya simios, pero no había propiamente educación. Esta únicamente fue posible cuando el progreso de la biología provocó la cultura, momento exacto en que apareció asimismo la transmisión genética de la misma, es decir, hicieron aparición los procesos educadores. Parece ser que no hay acuerdo en señalar esta frontera que marca el tránsito de lo zoológico a lo antropológico y educacional. Basta, no obstante, con indicar que no resulta descabellado situarla entre cinco y cuatro millones de años atrás-

De no haber existido la evolución, nunca hubiera habido procesos educadores sobre nuestro planeta. El cuadro adjunto esquematiza el proceso.

Las cuestiones educadoras que dan vueltas en torno al tema hereditario abultan muchísimo más que las referidas al tema evolutivo, y, sí, empero preciso es reconocer que el ser humano es el resultado tanto de la herencia como de la evolución. Jacques Monod lo ha dicho con un grafismo que ha hecho fortuna al afirmar que el hombre es fruto de *necesidad* y de *azar*. Los mecanismos de la herencia *conservan* mientras los de la evolución *seleccionan* y *modifican* el material heredado. La escueta herencia no hubiera dado lugar ni a cambio ni a progreso; no se hubiera alcanzado el plano antropológico.

Linneo y Cuvier, en pleno siglo XVIII, son todavía fijistas oponiéndose a la concepción evolutiva de las especies. Darwin, ya en el siglo XIX, convencido de la evolución biológica. El problema muy pronto apareció: fue el de cómo casar *herencia* biológica -necesidad- c *evolución biológica* -azar, constituyendo, ambas mecanismos opuestos. Los mecanismos evolutivos irrumpen en los hereditarios originándose, la novedad:

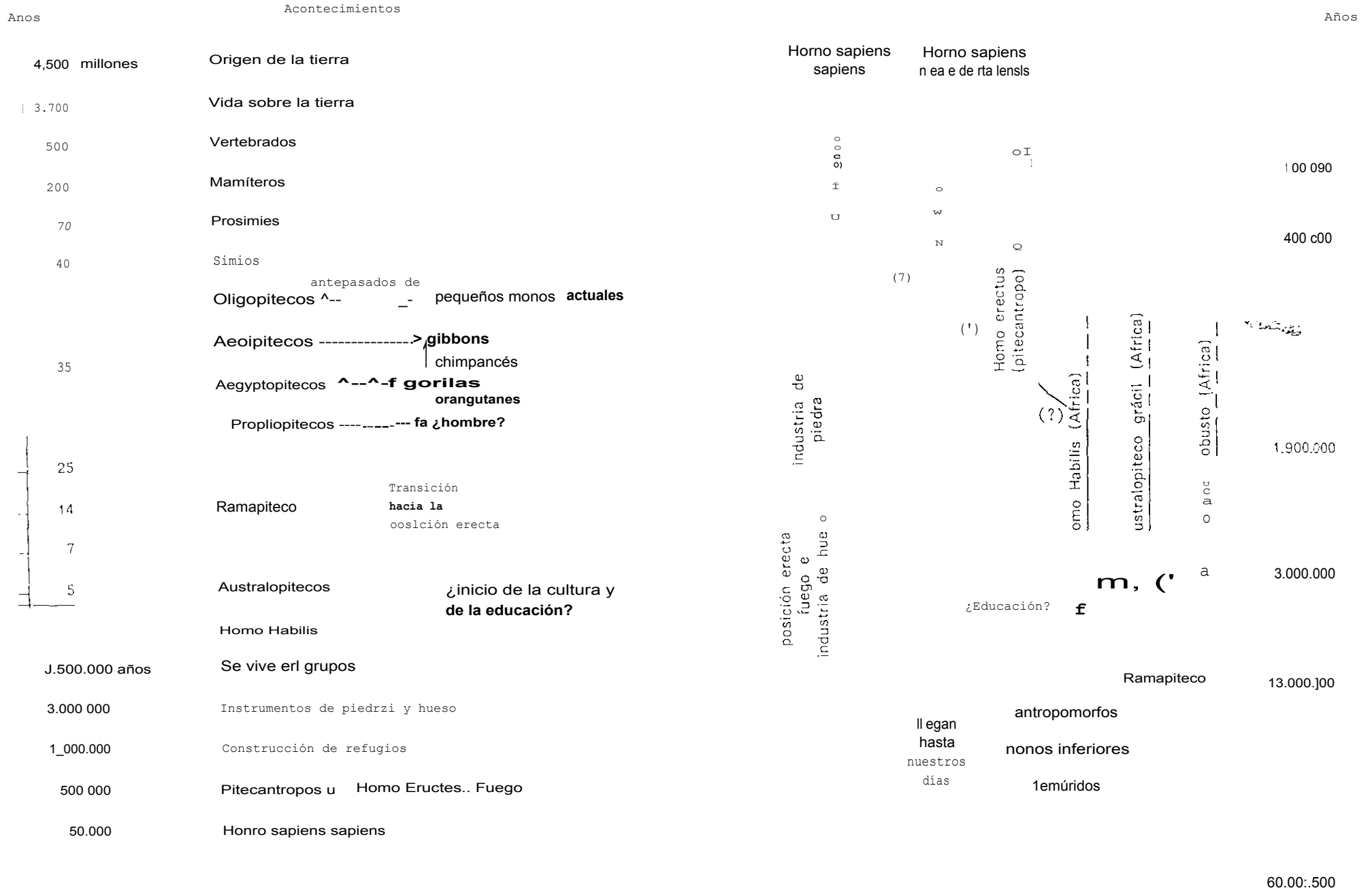


Figura 6. -- Antecedentes del hombre.

Figura 6. 4.

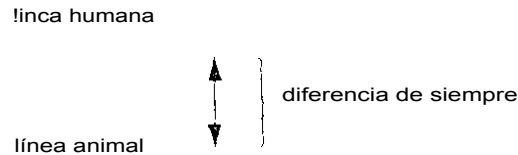
Possible árbol genealógico.

insectívoros

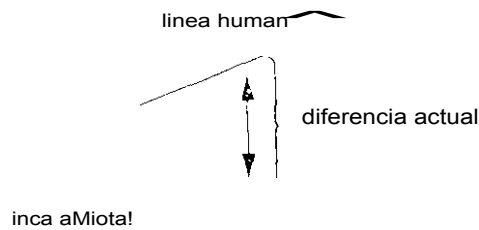
Los mecanismos intrínsecos determinan la aparición de individuos diferentes de sus progenitores. En el código genético aparece una modificación -mutación génica-, la cual se transmite a la descendencia; hay luego cruce entre individuos con mutación -combinación génica-. El clima, la ecología, -mecanismos extrínsecos- condicionan a continuación el proceso selectivo. El seleccionador de los nuevos grupos aparecidos, si el carácter adquirido es benéfico, cara a la adaptación al medio ambiente, pasa a extenderse a toda la especie. De mutación benéfica en mutación benéfica la especie se transforma acabando siendo 'otra especie'. --No entramos en la controversia suscitada por los japoneses sobre la unicidad de los genes».

El origen de nuestro grupo humano puede perfectamente explicarse mediante los mecanismos descritos. La paleontología y la prehistoria, al lado de otras ciencias, proporcionan datos concretos sobre el origen fático de la especie humana y, consiguientemente, de la educación tan íntimamente atada a nuestra singular existencia. El adjunto árbol genealógico resume los datos más significativos sobre el particular.

A la vista de los datos esquematizados en el árbol genealógico ya no es posible, como antaño, repensar las diferencias entre animal y hombre de este modo:



La «racionalidad», no irrumpió bruscamente, sino de forma progresiva y como si despertara de la animalidad. Para el paleontólogo, el ser humano constituye una historia que tiene su comienzo en lo zoológico. La representación gráfica de esta mentalidad sería:



A la luz de lo escrito, hacemos ver que las pruebas de la evolución son (1) el carácter predominantemente lógico: de los datos paleontológicos, anatómicos, embriológicos, etc.; (2) lógicos: variabilidad cromosómica y bioquímicos se infiere la hipótesis evolucionista, la cual en la actualidad constituye ya el hecho una teoría, dadas las muchas pruebas coincidentes.

La evolución de las especies ha sido la que ha hecho posible el fenómeno educacional.

Somos herencia

Cuando en el apartado anterior hemos hecho alusión a la herencia ha sido únicamente pensando en su papel dentro de la especie; ahora nos interesa primordialmente en cuanto referida a aquellos mecanismos del individuo que puede explicarnos. No conviene, sin embargo, perder la referencia a la evolución,

Los hijos se parecen a sus padres. Salta a la vista. No y, Villa. por lo demás ya que cada individuo proviene de un óvulo y un espermatozoide. El código genético que nos planifica está constituido por el conjunto de genes, o unidades, y por el orden en que éstos se hallan. El código determina como mínimo la estructura y las propiedades fundamentales del nuevo organismo, como el orden de las letras en una palabra. Puede modificar su sentido. Una bacteria viene constituida por un código de unos diez millones de unidades, o signos, mientras un ser humano procede de un código de varios miles de millones de signos -o elementos moleculares- de ADN. La herencia está dirigida por un mecanismo de copia, representado por la duplicación del ADN; dicho mecanismo permite la conservación del código y, a su vez, de los accidentes que sobrevienen a éste. Es posible manipular el código o programa genético; ya se lleva a cabo con bacterias a las que se altera su patrimonio hereditario añadiendo, por ejemplo, un gene.

Lo dicho resume los mecanismos básicos de los procesos hereditarios. Somos herencia, los hombres, como acabamos de ver. La discusión se origina cuando se intenta establecer cuál es el peso de la herencia biológica y el peso del medio ambiente, principalmente social, en la conducta de los individuos; cuál es el peso de lo innato y cuál el peso de lo adquirido. Las consecuencias en el terreno educacional, de las respuestas que se den al tema discutido, son notorias. A modo de ejemplo valga esto: ¿la inteligencia de cada cual descansa primordialmente sobre la herencia o sobre la sociedad?

Llevamos años -y para resumir- con dos grandes tendencias opuestas sobre el particular: unos supervaloran lo biohereditario, otros, lo sociocultural. Biologistas y culturalistas nos tienen acostumbrados a «resultados irrefutables», según cuentan sujetos de cada bando. Ahora bien, serán tan contundentes las observaciones traídas cuando no obtienen el asentimiento de sus adversarios. Unos y otros mezclan las actividades científicas con fuentes dosis de ideología y de emotividad.

La agresividad y hasta la criminalidad de ciertos individuos son conductas que las vemos explicadas tanto por el contexto social como por la herencia biológica. En esta segunda dirección, Jacobs por ejemplo, sospechó que la causa de la criminalidad podía ser una anomalía cromosómica sexual, llamada trisomía «XYY». Jarvik posteriormente le llevó a

cabo un estudio [ti, j-, d tCnido de la etastiún, obteniendo igual resultado. Como mfniino hay que concederles que entre los varios factores que conducen a la agresividad criminal hay que contar con un cromosoma «Y» de nifls En esta misma finca interpretativa bioligista se halla -como uno de tantos eicmplos- la explicación ele la psicosis maníacodepresiva que según trabajos de Ic ^Columbían Presbyterian Medical Center» hay que hallarla en dos alteraciones que dependen de genes anormales situadlos en un mismo Ci)' resonia

l os trabajos de los ecólogos inciden en la hermenéutica biohercditaria ie las conductas. Lorenz(') escribe contra la simph(tcanóu hecha de los hallazgos ele Pavlov y de la doctrina «hehavforlstau, defendiendo que «todo comportamiento, exactamente igual que toda estructura corpórea, sólo puede desenvolverse en la ontogenesis del individuo siguiendo las líneas y dentro de las posibilidades de especificos programas propios de la especie, trazados en el curso de la filogénesis y establecidos en el código del fenoma.). Muchos más parecen estar de acuerdo en que como mínimo el recién nacido posee reflejos innatos que no dependen del medio ambiente: tal, por ejemplo, el reflejo de succión.-

La 1 reacia psíquica de en n er.:nútico ha quedado el,, entredicho por parle de os c;ncialistas cn die ias humanas. Dos rnellizos univitclinicos con tener ideniica herencia gandida poedcu poseer inteligencia y carácter muy cías Cintos -arias a las relations sociales que se establecen entre ellos mistos y entre ellos x sil medio(«) l) sde esta nueva perspectiva se señala la mportancia ele las condiciones f an i iar s tzinto en la adquisición del lenuale como en el desarrollo de t a oto lv aciones e intereses del niño, así e..uo cr s . evolución intelectual l Ni l a inteligencia ni el carácter son ostables a lo largo de su evolución, hallándose sometidos a cambios que están en función de influencias exteriores. Los profesores Zajonc y Markus de la universidad norteamericana de Michigan (') relacionan el grado de inteligencia con el plumero de personas que viven juntas en la misma familia; el nivel intelectual de un individuo estanca, según ellos, en función de su edad V de su «contorno intelectual», ex:resalo, éste, por la media de niveles intelectuales de los miembros de la familia en cuyo seno vive dicho individuo.

La herencia es innegable; no parece sostenible, sin embargo, que sea preponrle, ante. Los ar-años lobos. no pueden aprender a hablar, a pesar del códi(eo ge peí tico, porque no se lcs enserió a su debido tiempo- Las conductas humanas ama recen como el resultado del encuentro entre herencia individual mu^, dns lisieo v social-

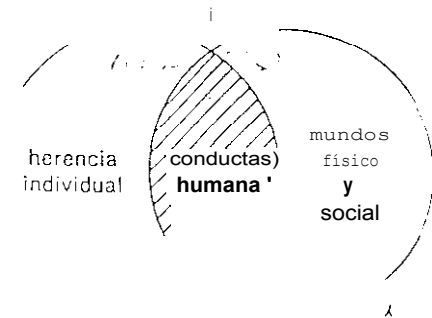


Figura 6.5. - La conducta humana como síntesis.

El profesor Jacques Ruffié, en febrero de 1977, distinguía tres procese= de adaptación, ante los reunidos en un congreso de psicogenéticc.. Resala útil la distinción para nuestro propósito.

- genética
- Adaptación de aclimatación
- psicológica

La adaptación genética es un fenómeno fijado por herencia y que obedece a un modelo selectivo. El neo-darwinismo se funda sobre tal adaptación. Gracias a ella, el camello puede vivir en el desierto y la llama puede resistir las grandes alturas. Muchos caracteres biológicos son adaptaciones genéticas.

La adaptación por aclimatación, es una respuesta adquirida ante un estímulo pero no está inscrita en el código genético. Desaparece cuando las causas que lo han provocado desaparecen. Se trata de un fenómeno fisiológico y coyuntural. Cuando alguien sube a una montaña alta, se multiplican sus glóbulos rojos, desapareciendo el fenómeno cuando desciende.

La adaptación psicológica se inscribe en lo cultural. Los leones son capaces de adoptar su estrategia de caza a las condiciones del medio. En el hombre, esta adaptación alcanza su máximo despliegue: el fuego> el vestido- la casa, la alimentación.-, constituyen adaptaciones que le ha: perruno: al «homo sapiens» habitar en toda suerte de condiciones geográficas sin requerir modificaciones biológicas notables.

Aconsejarnos completar lo apuntado aquí con lo ya escrito en el Clímic apartado del tema anterior.

(1) 'q[s[K «La enernismd entre las gro- racionoc } sus pro0 ables causas etoló- ^los_ tic asta Cos.doiem' ario 19 '2 1 n.' _.. l3--eloaa, pags . 10, 11, 12 Y 15-

t'l Lazze. R.: f.es . icen, (e z rCso:ur I.L.P. P.,: s. 1960. Citado por Labro L. en Teoría Le la auuee Ld. F. meancilla, llar ala n^ 1976. Plu- 24.

?duuwr r_- l vorL^ccid,l pide. n, Fd. iccns Vivens Barcelona, 1971, 39. :0, 41

('1 Le 1londe (23-111-19771.

El señorío de las hormonas

Estar de buen o mal humor, tener ganas de estudiar o no, ver más claras las cosas teóricas o no_, son cuestiones que tienen que ver con el cuerpo, primer engranaje del complicado proceso educacional. En concreto pensamos ahora en la endocrinología como factor educativo inescapable.

Las hormonas son unas sustancias químicas segregadas por glándulas endocrinas que cumplen muy diversas funciones: estimular órganos, excitar ritmos funcionales, conmover la vida instintiva y también inclinar, como mínimo la vista psíquica. La cortisona, por ejemplo, aumenta el entusiasmo de tu hipotónico; un feto ele cohaya hembra sometido a la acción (le andrógeros se convierte en uii individuo casi completamente masculinizado.

Los productos ele las glándulas endocrinas influyen sobre la conducta animal y humana hasta tal punto que ello permite hablar de relación de causa a credo entre variaciones hormonales y ciertos comportamientos. Con todo, el ncxu entre el compuesto químico que es una hormona y la conducta del individuo es todavía oscuro. Algo, sin embargo, se ha descubierto. Les rutas a las que prevé antente se les ha extirpado la hipófisis glándula de seereeitin interna situada en el cerebro-- no aprenda: determinadas res-s, ha comprobado que se, restablecía tal capacidad inyectando la hormona ACTH, ama de las hormonas fabricadas por la hipófisis Esta glándula relaciona el sistema nervioso v el sistema hormonal.

Las drop,as psieotropas, que son sustancias químicas de origen natural o artificial, si se introducen en el organismo humano son capaces de modificar basta la actividad mental del sujeto- Unas estimulan como el tabaco, otras producen depresión como el alcohol y unas terceras causan delirios cwno acontece con la mescalina y el LSD, 25.

La bioquímica provocada, o la espontánea del cuerpo humano se la califique a esta ele sana o de enferma, intervienen ambas poderosamente en la psicoloeia del hombre v, por tanto, en su capacidad educable.

La neuroendocrinología proporciona actualmente explicaciones muy serias de los fenómenos psicossomáticos, tales como emociones, dificultades psíquicas, etc. Da la impresión que ciertos aspectos del sistema nervioso central v del sistema endocrino se imbrican poderosamente, constituyendo el substrato regulador ele actividades como las de la memoria, la agresividad, la sexualidad, la sed y hasta de los mismos afectos. Las formas que tienen de actuar la dopam(na v la bromocriptina abren un campo interesantísimo a las 'investigaciones en torno a la vida ntental(t)

La presencia cerebral

Tocamos, finalmente, uno de los elementos más importantes del proceso educador: el sistema nervioso. Es imposible comprender al ser humano si

se prescinde de su tejido nervioso. Este es un tejido animal encargado de adaptar el organismo al medio ambiente; tal adaptación se lleva a término a base del esquema:

estimulo -a integración- O-respuesta

Presentamos a continuación un par de clasificaciones que ayudan a hacerse cargo de la complejidad de tan importante tejido:

Clasificación A

Sistema nervioso

central: encargado de la integración (médula + encéfalo)

periférico encargado de conducir estímulos y respuestas (nervios periféricos)

vegetativo: regula actividades (medular y automáticas diencefálico)

simpático: funciona en (o adrenal) estado de energía rendimiento

parasimpático: Funciona en (o colinérgico) estado de reposo

Clasificación B

Sistema nervioso

voluntario: regula actividades controladas (encefálico)

Es posible relacionar las dos clasificaciones traídas, cosa que hacemos con el esquema de la figura 6.6.

1.a neu roq u im ira v la neo ro lrmaco logia abren caminos interesanlisi en la exploración del sistema nervioso central tanto normal como patológico. Mc<i a ite tus tu lles que se lleven a cabo es presumible el lento ile los mcea.nsmos del pchs:unicnlo, clic la memoria, del aprendizaje v tiunbicn ele los desarreglos que conducen a las enfermedades mero tales- Ya co la actualidad estos estudios empiezan a sol importantes; se analizan células nervios: s aisladas y tauibidn asociarlas con otras, se precisa la bioquímica de los neu rot r<ms^nisores que permiten el paso de la informari de una célula a la siguiente.-, todo lo cual permite comenzar a entender el laberinto cerebral.

Pn el cerebro del educando tiene lugar un juego educativarnente importantismo. Ill paleocórtex es el lugar funcional del cerebro en el que se desarrollan los instintos primarios o necesidades biológicas fundamentales que se atienen al presente. Muy pronto las diversas instituciones en las que se organiza la sociedad irrumpen sobre este cerebro primitivo mediante los cuetos condicionados ole modo especial y a través del mesocórtex, el cual aprende los mecanismos que jlit eriorizan el tenómeno socio-cultural envolvente. Ya no sólo se vive el presente, mas también el pasado. Los mecanismos riel mesocórtex -reflejo de la cultura ya interior izada- se convierten en macan isrnos represores de la espontaneidad del paleocórtex, el cual muy pronto ve reprimidos parte de sus mecanismos. La educación conlleva esta «agonías, o lucha, entre este par de funciones ce rebrales_ Las posibilidades totales elel cerebro adquieren forma a medida que se concretan a través del ueen represor social, juego que se, reproduce en el interior de los educandos iteras al u r:sucó rte^_ Li neocórtex vive .demás el futuro con la creatividad, por ejemplo, V la telcologia

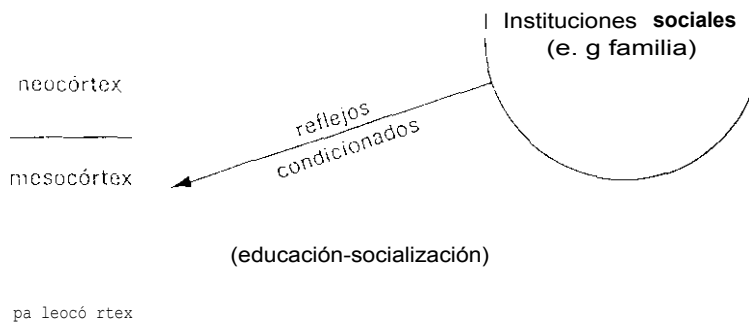


Figura G.S. - El contrato social es imprescindible para el desarrollo f.eno de la copacidad cerebral.

Positividad de la inmadurez biológica

El hombre posee cuerpo; según como se mire, lo es —cuerpo propio,, entonces-. Ilcm.os pasado revista a algunos aspectos más sobresalientes ce la corporeidad humana, de la pertenencia al ámbito del «zoon .. El pronoeucacional es posible únicamente desde el cuerpo del hombre; es acedonde se traduce en bioquímica el intríngulis socio-cultural. Alguien queda socializado, culturalizado o educado cuando ha intelnalizado la complicaramadeja de las instituciones sociales y de los modelos culturales vigentes en el lugar y tiempo donde ha hecho aparición. La susodicha internalizaciense lleva a cabo, o se traduce, mediante mecanismos cerebrales.

Conviene subrayar algunos aspectos biológicos que tienen mayor importancia en el proceso educador. Cuando nacemos, nacernos tan desprovistos de todo lo específico humano que no nos queda otra posibilidad que por. rnos a aprender. El niño aprende a andar, a hablar, a vestirse, a comer al modo humano, a...; hacemos el aprendizaje de todo -lo típico, del hombre Aprender cosas se hace dependiendo, precisamente, de aquellos que ya llevan tiempo habiéndolas aprendido; es decir, dependiendo de las personas adultas o rnayores.

Este aprendizaje biológico de «lo humano» viene facilitado por el hecho de nacer antes de tiempo- Parece ser que naceríamos maduros si estuvieramos un año más en el útero materno; pero no es así y nuestro organismo nace, por ejemplo, con un sistema nervioso anatómicamente poco acabado y fisiológicamente en deficiente funcionamiento. Tal inmadurez se truca en beneficiosa cara a la formación de un futuro hombre educado. El anual viene programado y acaba siendo mediante maduración aquello que ya es en ciernes; al hombre no le sucede lo propio: tiene que hacerse. Lo pasmoso del caso reside en que puede hacerse casi no importa qué, gracias a la plasticidad, de alguna forma ilimitada, con que llega a la existencia. Silo la moral colocará límites a esta plasticidad; pero la moral ro pertenece a la educación como proceso sino a la educación copio contenido. Can esta perspectiva, la naturaleza humana, si se prescinde de lo adquirido o educacional, queda reducida a bien poco. Esto y no otra cosa dejan al descubierto los «niños-lobos» que se han podido estudiar. Cuando los vástagos de la especie humana no son educados por otros hombres, quedando a merced de su código genético y de un ambiente animal y físico, no dan muestra alea de humanismo. La especificidad humana no se hereda biológicamente; es preciso que cada individuo reconquiste la herencia cultural. Nuestra indefinición biológica facilita este proceso culturalizador.

Extremando las cosas y saltando planos, se ha alcanzado un límite en el que ya se sostiene, por parte de alo nos, que el hombre carece de nirturalidad humana, no siendo cada quien otra cosa que aquello que se ha hecho, es decir, no siendo otra cosa que resultado de educación. Asi, pongamos por caso, lo afirma Sartre cuando escribe que «la existencia precede a la esencia», o que «el hombre es lo que se hace» (9). Este era también, el pensaien

(9) saanu_, J. P.: L"Existen[ialisme cst un hummtisime, Ec s age1, Psas, 1961, par 1 22.

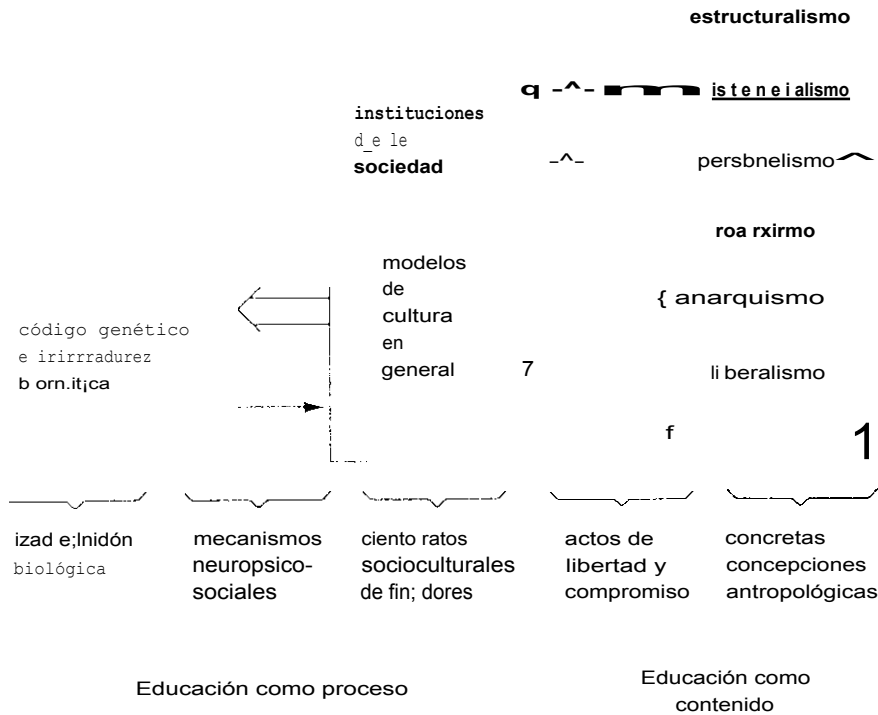


Figura 6B. - Acción de lo aprendido sobre lo biológico-genético.

to del viejo sofista Protágoras según nos narra Platón (10); los dioses al contemplar al hombre tan despojado biológicamente acabaron dándole el luego -las técnicas --y también la justicia -que posibilita vivir ciudadanamente -. Tanto el «fuego» como la „justicia» se aprenden y no se heredan genéticamente.

«Lo biológico humano» en el principio de cada biografía es una masa informe que puede ser moldeada de mil maneras distintas gracias a la influencia que presenta- Los empiristas,, ingleses imat iralo la capacidad eog:toscitice cae; hombre como un encerrado en el que todo esto por escribir to-Javio se instalaron también en esta concepción omnipotente de la educación. Los bdtaciocscu, desde una cosmoris ión materialista, repiten el modelo cm p, ri sti,.

El esquema de la figura 6.8 sitúa la cuestión valorando más el peso de lo aprendido, sin negar empero cierta programación biológica. Por otro lado queda planteado el tema de una naturaleza no biológica del hombre al quedar abierta la «educación como proceso,, a la «educación como contenido»

Ambivalente insuficiencia de lo biológico

La estructura y la función biológicas del ser humano, como acabamos de considerar, posibilitan desde su inmadurez el que el hombre pueda hacerse, educarse, ya que no viene hecho ni educado. Lo antropológico es esencialmente educativo; el hombre es «tener -queducarse>,. La biología humana con sus rasgos superiores, pero también con su inacabamiento, es el soporte primero del proceso educador, pero nada más,. La necrofisiología del recién nacido permite la educación; si se prefiere, la postula -aunque esto último es más una extrapolación, que realiza el va más e menos educado, que dato científico-. Lo indiscutible es que: o hay educación emm1ce: contamos con hombre, o no hay educación, y en tal hipótesis nos quedamos sin él por muy rebotante que sea la biología.

Lo biológico humano, de suyo, no presume el tipo de hombre que luego vendrá -dejando de lado excepciones como los deficientes mentales--, como lo cual tenemos que un mismo código genético puede dar [orilla _ una gat, muy variada de seres humanos. No se nace hombre; nos realizamos paulatinamente hombres. Son cosas propias de la especie humana el lenguaje, el arte, la religión, la física, la urbanidad, el vestido, la moral..., c :odo eso se aprende. Durante milenios las civilizaciones han acumulado estas cosas que constituyen la cultura; nos educamos al asimilarlas. Lo que acontece es que sobre cada uno de los sectores culturales, en los mismos lugar tiempo, se ofrecen diversas alternativas. La biología es neutra, de entrada; es amor valente; con ella pueden obtenerse gentes muy distintamente educadas. Parece que tocamos la libertad como si cada hombre fuera libremente lo que es. Tal ocurrencia ha podido ser la de Sartre en alguna de sus publicaciones-- Da la impresión, a partir de este enjuiciamiento, que existimos sin encosetamiento, que somos libertad, pura libertad, como mínimo si nos referimos al hombre en general.

Aun en el supuesto de que la ambivalencia de la precariedad biológica del hombre --una biología que deja libre el hacerse del hombre- nos conduzca al tema del hombre como animal educativamente libre, cabe inquirir: quién disfruta de libertad en tal hipótesis educacional, si el educando o el educador, Si al nacer somos como una cinta magnetofónica e-, la cual no hay sonido alguno grabado a fin de poderlos registrar todos, sala a la visu que la presunta libertad es como cerrado del educador, quedando el educado sometido al constreñimiento más absoluto. Esto es lo que han sostenido los behavioristas desde Watson(11) hasta Skinner(u) Si con el hombre

(*) Wnrsos, 1. B.: Citado por Ulman, J en La tra en,, c: Pró.. cc:im; La p/tosephic de 1'educatiert P.U F., Paris, 1971, pbo_42.

(*) Snssra, n P idos allá de la libertad, de la dignidad. F.d Fen_aelia. 5...; na, 1972 También Cierrela y conducta Juortorra, en la mismo editoria 1.

áni[dtos educacionales-
lPiaget, Lobrot)

r hay que educarse .la libertad educativa posee lim es»

espontánea	li bertad., m arti pu ladora
(ROrb'seecl, hogers)	(Watson. Skinner)
((l dado)	(lo adquirido)
iris u fi cierr cia	suficiencia
aunque rio absoluta	aunque no absoluta

ricura 62 - Lo dado y lo adquirido en la educación.

puede educativamente hacer todo -prescindiendo ahora del ámbito moral y jurídico- porque es pura plasticidad, la educación se convierte en un corsé que el educador impone al educando por mucha suavidad con que se dulcifique la aspereza.

A pesar de ser ambivalente la biología humana, en vistas al proceso educador, no parece que la insuficiencia biológica sea completa. No resulta descabellado hablar de cierta *naturaleza del* hombre. De no admitir esto, quedan sin explicar las constantes históricas del fenómeno humano, tales las estructuras sedales el habla, el dise» rrir_. Sufren mudanza los contenidos petu persisten cierta., in';ariantes que permiten la comunicación entre las diversas culturas humanas v que posibilitan en último término que posea sentirlo lablor de l: unrmidad- No habrá naturaleza prefabricada, pero se consta tan persistencias-

Tanto lLousseau como Ro"gers exageran la espontaneidad del educando, cie:tarrente; pero los condnetistas se extralimitan por el lado opuesto al creer que [ocio es «objetivo». El educador topa con límites en su tarea -y ou consider mes, por cierto, en este montento los limites éticos-. Ko todo es factible en la Faena educadora- Preucí y Piaget, por ejemplo, señalan las tupas :sol [as que atraviesan los desarrollos afectivo-sexual e cognoscitivo de los eduerndns, tales etapas son resistencias que se oponen a las capaci-cl,ules del educadur- Las capacidades educativas humanas, como escribe Lo-

brot("), se elaboran y se constituyen poco a poco en función de las *nece,i-*dades *del individuo*. El hombre es una variable *dependiente* de la histo-a social pero no se reduce a historia social.

La naturaleza específica del hombre consiste en tener que educar;;; ahora bien, tal educación -ámbito de la libertad del educador, de ent_ da- está sometida a resistencias insalvables. Lo natural, sin embargo, so circunscribe a señalarnos aquello que no puede hacerse. Lo que puede cerse, por el contrario, es de una amplitud escalofriante. Unicamente la leología educativa, el interrogante acerca de los fines educacionales, le ci-tará absurdidad y dramatismo a la ambivalencia «natural» de la educar:



7 - SOCIALIZACION INSTITUCIONALIZADA



CULI AC₁ J₁ oBc
LA EDU-AL Q
CIENCIAS
HUMANIDADES

Trama y urdimbre

Los significados de *trama* y de *urdimbre*, tal como los ha troquelado Rof Carballo, nos sirven para introducirnos en el segundo era. elemento educativo, el cual perfila la estructura educanda del hombre. La indefinición biológica del ente humano exige que la concreta definición de éste nos venga Forzosamente desde el exterior de la biología. La sociedad es, precisamente, dicha fuerza definidora.

Cada individuo con su herencia queda sometido a partir del crimen instantane al contorno con las dos versiones de éste: *el medio físico* r *el medio humano*. Este último siempre es una sociedad histórica que tanto abraza la afectividad de la madre del recién nacido como los macro y micromodelos culturales allí y en aquel momento vigentes.

organismo singular = herencia medio ambiente

Un gato recluso por espacio de unas semanas en un loca: completamente oscuro, desde el instante de su nacimiento, queda ciego para siempre. El sistema de visión lo posee el gato desde que nace, pero, de no ponerlo en funcionamiento, dicho sistema no logra estabilizarse y finalmente desaparece. La herencia fija ciertos límites que por ahora desconocernos; el medio ambiente opera el resto, quedando de hecho completado e indio ;duo con lo uno y lo otro.

En 1920 se descubrieron dos «niñas-lobo» en unos bosques cerca nos s Calcuta -India-; la mayor tenía siete años, la menor sólo dos. A ésta le pusieron el nombre de Amala y a la primera la llamaron Kamal: El pasto: protestante que las encontró se hizo cargo de su educación anotando en ur

Bibliografía

BAaseTT y otros- *Urn siglo despues de Darwin*, Alianza Editorial, Madrid.

I o.,uę,tsn C, J.: *Comunera(mora cervean s'injOrme*, Ed. Robert Laffont, Patis.

IACOe_ *La jarpea de 70 viviente*, Ed- Laia, Barcelona.

Jthtizez VARGAS, J.: *Personalidad y cerebro*, Ed. Universidad de Navarra, Pamplona.

LA[IORit, II.: *introducción a una biología riel comportamiento*, Ed. Península, Barcelona.

Loi<ruz, K -: *Hablaba con las berlias, los peces y los pájaros*, Ed. Labor, Barcelona.

Sobre ta agresión: el pretendido mal, Ed. Siglo xxt, Madrid.

MAS DI, Ci:ccsn *De la vida rle le céhda al hombre*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

Ui-t vlei<, G.: *(?! hombre r !a eroLación*, Ed- Labor, Barcelona-

i',tvL n':, I.: *P.e/l ejos cocadicionadas e inhibiciones*, P_d. Península, Barcelona.

Pivuu:vU, J.: *De los primeros veuebra<Ios al hombre*, Ed- Labor, Barcelona.

ROsTA.An, J.: *1-1 fiambre*, Alianza Editorial, Madrid.

El correo de un biólogo, Alianza Editorial, Madrid.

SooT!+, C. U. M.: *El cerebro*, Alianza Editorial, Madrid.

-I ^.^n uncen, N.: *L.sindios de etologie* Alianza Editorial, Madrid.

diario cuantas observaciones le resultaron llamativas (1). Ainala, la más pequeña, murió antes del año de residir en un orfanato; sin embargo, había va dado señales de adaptarse fácilmente al medio humano. La mayor, por el contrario, a pesar (le vivir todavía nueve años desde que dieron con ella, no logró acomodarse al contexto civilizado. Bebía como los lobos, prefería la compañía de los animales a la (le los otros compañeros del orfanato, apetecía que le colocaran la comida en el suelo; sólo logró aprender algunas palabras.

En 1976 apareció en la selva de Kenia un niño, que aparentaba de ocho a diez años, al que unos profesores de la universidad norteamericana de Boston que lo examinaron, le dieron el nombre «John». Había sido criado entre monjes. Sólo emitía gruñidos y eslamio desprovisto de conducta humana.

Como este par de ejemplos existen varios.

Personalidad de alyulen trama r urdimbre
(herencia) (medios físicos y social)

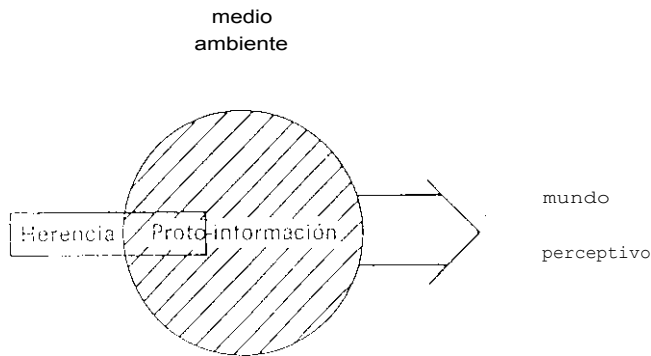


Figura 7.1 -- La base hereditaria resulta condicionada según la acción del medio.

La desnuda herencia se ve acto seguido potenciada o reprimida por el medio ambiente. En la filogénesis descubrimos un paralelismo de lo que acontece en la ontogénesis; así como a la lenta evolución biológica le sobreviene la rápida evolución cultural dando un resultado distinto de los procesos anteriores, así también al código genético de cada quien se le suma el contorno cultural lográndose un precipitado nuevo que es la individualidad de cada cual. Cuando nace un niño se le incorpora un «mundo perceptivo», una concreta *manera de ver el mundo*, la cual es algo distinto de un paquete de contenidos culturales. Si es posible que alguien asimile contenidos de una cultura es gracias a que ha adquirido un «mundo perceptivo».

Rafael Carballo asigna a la «proto-información, la capacidad formadora de un «mundo perceptivo». La «protoinformación, programa desde el exterior de la herencia, alcanzando dicha programación hasta la misma anatomía del sistema nervioso central.

La inmadurez anatómico-fisiológica, principalmente neuronal, con la que el hombre nace, determina una gran vulnerabilidad de los mecanismos con los que se edifica la personalidad. El psicólogo Spitz ha probado en relación a esta cuestión el peso predominante, para el futuro personal del individuo, del complejo bio-psicológico «madre hijo».

Oliver Reboyl (2) precisa algunos mecanismos que incardinan la herencia biológica de los individuos en una sociedad. La *trama sometida a la interacción* produce un ser educado, socializado o culturalizado. Las diversas e instituciones sociales llevan a cabo este proceso de incardinación.

Los mecanismos socializadores son de varios tipos:

- doma
- aprendizaje
- iniciación
- **enseñanza**

A los animales se los *dona*, para el circo o para la labranza o para lo que sea, que siempre tiene que ver, esto, con el interés o utilidad del dueño del elefante de circo o del caballo de tiro. En la doma o amaestramiento de los animales - del delfín o del mono-, en nada importa el desarrollo de las posibilidades de éstos; lo único interesante es el uso que de ellos van a hacer sus amos. A base de la recompensa -e. g. un terrón de azúcar o una sardina- y del castigo -e. g. un latigazo, los animales acaban domesticados o domados, habiendo adquirido unos mecanismos que les permiten desempeñar determinadas habilidades. Aunque alguno se escandalice

constara que con los niños o hurta con adultos se pr-adlican técnicas de doma o de domes ticación_ Se trabaja con ellos aunque sin contar con ellos a llu de que adquieran concretas habilidades que interesan, por lo pronto, a otros

Pavlov explicó los procedimientos de la doma con su teoría del reflejo condicionado- Con esta teoría reciben aclaración gran número de actividades del proceso de aprendizaje. Aprendo a orinar en el lugar y fonha prescritos lror cae . ^iv il izac. óu, saber vestirse, saber comer con el instrumental «adecua,lo», saber hablar y escribir, aprender los signos aritméticas, aprender a andar. ., pueden constituir perfectamente, aunque no necesariamente, otros .:u tos rncanismus de doma. Modo depende de- que se realicen mecánicamente ---urea !:upen escin<libie hartas veces- o, por el contrario, despertando la intelerrosori v la s'uluntad del aprendiz.

Los psicólogos hablan del training que pudiera traducirse por el vocablo «aprentizaje» y que más o menos coincidiría con el término aristotélico «*tékhné*» o *suben linceen* las cosas, saber cocinar-, bailar o nadar. No se trata sólo de *hacer* cosas sino de *saber* hacerlas. Antes de nadar o de bailar o de cocinar va se conocen los «gestos» de la natación, del baile o del arte culinario. La única, mediante el procedimiento de aciertos y errores, mediante el tanteo, elunina los gestos inútiles y confirma los útiles, con lo cual acaba uno sabiendo hacer- las cosas.

Aquí no hay doma porque el educando anda subjetivamente motivado. «*fin de* presentar platos cocinados con exquisitez, el aprendiz de cocinero un día se quema el dedo y otro día presenta un arroz salador El que quiere aprender acepta el fracaso como un posible riesgo mediador hacia su meta. Se aprende a través del tanteo, del fracaso, de la dificultad, de la frustración. Futre *saber* una cosa y *saber-hacerle* se sitúa un muro que sólo puede superarse con el drama del aprendizaje.

En otro momento nos referiremos al mecanismo socializador de la iniciación.

Con la palabra *ensedairga* se apunta a otro proceso que también implanta en la sociedad. Pero, ahora, tal implantación, con ser Concreta, va más allá pues procuro la formación de «lo humano» genérico, o común, sin precisa tal o cual nacionalidad o profesión o credo religioso o político. Tanto intauesa Sisakespeure como Tirso ele Molina o Esquilo, tanto Galileo como Einstein, Imito Fidias como Miró, tanto Marx como Tomás de Aquino o

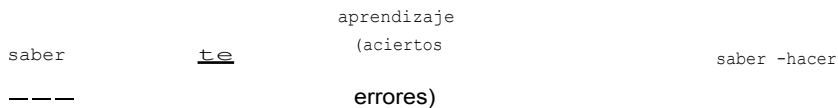


Figura 7.2- - Misión del aprendizaje.

Platón. No importan, estos personajes, por pertenecer a tal Estado o a tu patria, a tales creencias o a tales otras; interesan básicamente por el hecho de pertenecer a la comunidad humana.

La enseñanza no apunta ni al saber-hacer ni tan siquiera a las *creencias*: apunta de lleno al comprender, al simple *saber*, a algo que Aristóteles llamó *phílosophía* -que abrazaba al *Nous* y a la *epísteme* en una interna unidad-- Mediante enseñanza -ahora entendida como no coincidente con instrucción- no se forman creyentes, políticos o ingenieros, sino *hombres*, gentes cultivadas por la cultura humana.

Educación en sociedad

Tanto las ideas educativas como las instituciones educadoras poseen historia, y esta historia no constituye un bloque autónomo sino una variable dependiente de la historia de las sociedades humanas- Si las ideas e instituciones en torno a la educación disfrutaban de vida y movimiento se debe que se hallan inscritas en una sociedad. El hombre debe de progresar si le coloca al margen del medio social. Estaríamos perdidos todavía en los prehistorizados de no haber penetrado en el ámbito de una sociedad.

Cualquier cosa que pronunciamos, hacemos o deseamos sólo adquier sentido dentro de su sociedad. Negar a Dios o creer o en El defender la pirtura informal o burlarse de ella, colocar en el candelerero a la unidad humana o marginarla, bendecir la poligamia o proscribirla, llevar plumas en la cabeza como única indumentaria o vestir chaqué--, son peripecias significativas cuando se las analiza insertas en su medio social.

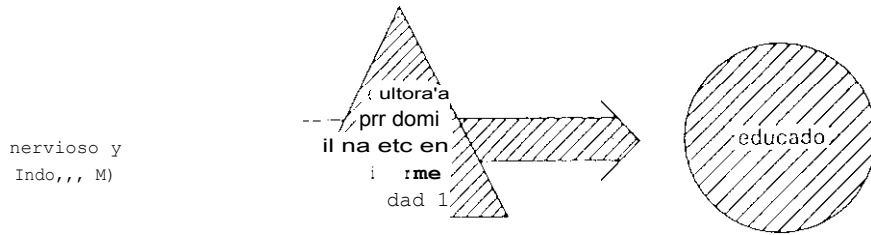
Al ingresamos en sociedad, a través siempre de la educación, o no tras pasamos las posibilidades del bruto, Educar es socializar.

Según Malinowski (3), una sociedad es un complejo de proporciones vastas que le permite al hombre resolver del modo más eficaz los problemas concretos de su adaptación al medio y de la satisfacción de sus necesidades. La complejidad de la sociedad constituye un todo organizado y dinámico -la producción con sus técnicas y relaciones, las instituciones, las relaciones, los modelos de comportamiento --, todo que resuelve los mil problemas cotidianos del existir humano -problemas naturales y también artificiales-, y que al resolverlos configura, dicho todo, a quienes viven en su seno. de modo especial a los más maleables, a los más jóvenes.

Kant, Herbart, Stuart Mill, Spencer concibieron muy individualmente el proceso educativo. Durkheim, por el contrario, en la línea de Comte, define la educación como el modo con el que la generación adulta socializa a la generación joven (4). Cada sociedad actúa sobre los individuos de tal suerte que éstos vivan convencidos del carácter natural de aquello que de

(1) MALINOWSKI, E. *Tratado de Sociología*, Sc: Faven 1945. Citado en *Pedagogía: educación y cultura*, Ed- Maspero, París, 1972.

(2) Durkheim, E. *El método sociológico*, P.U.F., París, 1965, -págs 37-4-



Figra 73. - La educación es socialización.

hecho es la simple concreción histórica en que está organizada cada sociedad. Los individuos que piensan y obran de modo distinto al prescrito son tildados de «in-educados», e hasta de malos y, en el límite, de locos. Sólo el conformismo -sea en una sociedad comunista o burguesa o... en la que sea- pasa por ser virtud y cordura. A pesar del esfuerzo «educador-socializador» de toda sociedad constituida, no faltan, sin embargo, elementos inasimilados, perturbadores, que son el síntoma de la marcha histórica, la cual no permite ni la estabilidad ni la instalación. A la postre, la sociedad entera sufrirá mudanza; la nueva sociedad, sin embargo, jugará idéntico papel asimilados que el ejercido por la sociedad vieja.

La dependencia que padece el proceso educativo ante la todopoderosa sociedad es patente. No obstante, la educación no es una humilde paciente del peso social. Hay que confesar, ciertamente, que la sociedad dicta los fines educativos, pero también puede constatarse que los individuos -educandos, profesores, padres- influyen consciente e inconscientemente sobre dichos fines. El informe de la UNESCO *Aprender a ser* apunta a esta temática al pronunciarse de la siguiente guisa: «Consideramos que existe una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socio-económico y las estructuras y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia»⁽¹⁾. Los actos educadores, tan condicionados como se quiera por la estructura y la dinámica sociales, pueden ayudar a la toma de conciencia de los pro y las finas de la sociedad, con lo que contribuyen a la transformación (de las civilizaciones).

Socialización bajo autoridad

La «educación-socializadora» introduce, quiérase o no, el tema de la autoridad en el proceso educador- Kant(c) descubre que mientras el niño

mal llega prefabricado a la existencia, el hombre, por el contrario, ___ ve forzado a discurrir para alcanzar su desarrollo; ahora bien, dado que al p_ -netrar, aquél, en la vida no disfruta todavía de la capacidad de pensar otros tienen que hacerlo forzosamente por él. La moda habla actualmentt de libertad del niño; el sentido común de los progenitores, empero, no lo dudado nunca en ejercer su autoridad a fin (le que sobreviva bloioeic men c el recién nacido y con animo también de implantarlo en su sociedad, *La r;* Gerencia a la autoridad educante se hace de alguna Corma indispe s2ohc siempre que se aborde el proceso educador mas allá de la demagogia

Cuando hay educación se constata la presencia de la autoridad, la cu_ adopta muy diversas formas; por ejemplo, la autoridad del con-retente e: un saber o en una hst,ilidad encima del ignorante o del inhzhilidc>o; autoridad del adulto sobre el pequeño-.. Premios, castigos, esámencaa, ht-rarios, organizaciones escolares, el mismo prestigio del educador-.., so_ otras tantas maneras de encarnarse la autoridad. Podrá discutirse la mor-ijidad del hecho autoritario en la educación, hasta podrá ponerse en duch si es realmente necesaria salvo extremos inesquívales; lo que aparece eo ro dato sociológico es que la relación educativa constituye de hecho *una re'*-ción vertical. Cuando hay educación se cuenta con un educador cue o anc-o sanciona, o se pone como modelo, o bien combina tales posibilidades.

¿Puede darse educación sin la relación '(superior-inferior)>?; abandona mos de momento los aspectos éticos del tema y también los apetitos utóp.-cos, ciñéndonos al análisis de la realidad y a las posibilidades objetivas s ésta. El que se conteste la autoridad educante, el que explote la rebeffhón •_ contra de la autoridad del educador -como viene sucediendo tanto en a teoría como en la práctica actuales-, puede sólo apuntar al *rr:ode* de L autoridad, con lo cual ésta persistiría aunque modificando su modo, o bi_ puede encararse con la autoridad misma, y en tal hipótesis aún cab_ a pee guntarse si lo defendido con la rebeldía no es acaso la supresión mi_ ^ na *as* la educación, con lo que no quedaría tampoco claro el que se creyera en .r posibilidad de una 'relación educante despojada de autoridad. Simpiernena se creería en la posibilidad de la antropogénesis sin necesidad de la edu_ ción. El pensamiento de Freud, sin embargo, no da mucho juego a este en- sueño.

Suprimida la autoridad *del adulto propio* o del *comisionado*, anare== peto seguido otras autoridades paralelas, la del político, la del come_ cian^ la de los compañeros, la del grupo... Lo que no sucede -por lo que ce ve- es que el educando sobreviva en cuanto educando- libre el el co_ Zstref_ miento de la autoridad. En el límite, suprimidas todas las autoridades desde el nacimiento, no quedaría otra realidad que un «niño-lobo,, o m «niño-mona, o...», un «niño-animal».

Resulta poco estético, y hasta tal vez para muchos indecente, incodunr el factor autoritario dentro del proceso educativo; ahora bien, el lado y el lado malo de tal intromisión no reside en su mera presencia -seem creernos- sino en los *modos* de esta presencia. El concepto de eucucaci:a encierra como un constituyente suyo el de autoridad; los finte-oganres cor-ales y estéticos tienen sentido cuando se formulan preguntas de este lantc *¿qué reprimir; qué no reprimir?, ¿cómo reprimir?* A maneen relativismo y de la modalidad autoritarias apuntadas, carece d_ sencio arta pregunta en torno a la supresión pura y simple de la autoridad en mate-a

(1) n.: II AI SCO -Altere l'diluminl, illadrid, 1973, p-iles. 113-116.

t: o: r. 1 R.' ..n., i. ! cc'ion. Ed Crin. París, 1966, ,á s- 7073.

maleabilidad.
neu ro Lsiológica

agresividad

ati lari d ad
bu m a na

doma autoritaria

ser civilizad

democracia

Figura 7.4. - La autoridad es imprescindible en educación.

educativa, 15 preferible presentar la cuestión en esta su desnudez, que llamar libertad del educando a lo que es llanamente autoridad, aunque camuflada, del educador --de algún educador, sea el que sea, el comisionado o el casual o el entrometido -

Una sociedad, además, cuando forma médicos, arquitectos, juristas o ingenieros tiene derecho a formar médicos, arquitectos, juristas o ingenieros. Tal derecho solo se ejerce con autoridad -no decimos cuál-. ¿Pueden los responsables de una sociedad ser tan espléndidos con los educandos que no les fuercen a hablar con con ección bajo el pretexto de respetar la «espontaneidael» de éstos?. ¿pueden dichos responsables desinteresarse de la correcta transmisdn cica:f:ca, Jrl fstita, moral religiosa, política-.-, elementos que consta luyen so ,;ur-o? -se deberá hacer críticos a los alumnos frente a lo transmitido, cicaaanicnte, pero antes tiene que haber transmisión v ésta tener í que s-r corneaa y no fabulada--- Una sociedad que no ad,ipta a lo; rec1in llegados -larva que se (leva a término siempre con au 1oridnc es ;eri socidacI cae ha dejado de ser tal. Existe un mínimo de citares sin los cuales rescIta inviable la vide, social.

l a pul- boa au[oridncS» c ri a del verbo latino an<geo que quiere decir i. nc: ac c r e =-ai uc-nin 'luto", se| a aeac gene hace crecer. La auto iclad ci sd t-i isirclita t fue,zt que frac e crecer v aumentar. Esta

incursión eti moleigica ya hace sospechar la variada gama semántica del vocablo «autoridad" Siempre se apunta, con disimulo o a las claras, al cons-trenimiento, pero éste ofrece muchos rostros- La educación se modifica al unísono del significado cte autoridad que se adopta en la praxis educante. Cuando platicamos etc autoridad nos referimos siempre a un poder de algún, modo legitimado -aunque estas legitimaciones sean ideológicas; tal vez Ir, sean todas-. Rehid(') distingue cuatro legitimaciones del poder con que se obtienen otros tantos modelos de autoridad; los resumimos en Cl siguiente cuadro:

	legitimación	ejemplo	necaci ón
	contrato (la regla)	la regla en el juego de ajedrez	ira:-pa
	experiencia (el experto)	el médico	Imp rcdenci^
Autoridad			
	arbitrio (el árbitro)	Cl juez	desobediencia
	carisma (el consagrado)	el jefe politice indiscutible (e. g. Mao, Hitler_.)	sacrilegio

En la práctica educativa se dan los cuatro modelos de autoridad: la pactada entre educador y educando, la del educador-experto, la del educador-árbitro o juez y la del educador-carismático. La autoridad fato del contrato, pactada, resultado de un mutuo consentimiento es la más racional_ siendo la mas ir-racional la carismática, la cual se apoya en la emotividad Al educador-árbitro se le exige independendencia y que no se deje arrastrapor querencias y malquerencias. La autoridad del cducadorexperto descasa sobre la competencia de éste: realmente sabe biología o h_toria de la cultura. La autoridad más practicada en educación, sin embargo, es de hecho la menos racional: la *autoridad en nsndiha*: Como ca advertimos antes, n_ entramos en las implicaciones morales, r=.r. cambio, insinuamos que carece razonable el distinguir momentos en la e•.olución de los educandos- caca

uno de cuyos momentos exige el predominio de alguno de estos cuatro modelos autoritarios. Lo inimaginable por ahora es una educación despojada de alguna que otra modalidad autoritaria. Los educadores habitualmente no han dudado de esto, convencidos de que un ser humano se distingue de un animal salvaje dejemos de momento los animales domados y los domesticados por el hecho de *cuitar en razón*.

El tema de la autoridad en el proceso educativo es complejo, máxime cuando se lo aborda en general como estamos haciendo. Más fácil sería el planteamiento si se analizara el asunto por edades y situaciones del educando. En el primer año de vida o a los 18 años--; pero no entramos en ello para no salirnos de la reflexión filosófica. La autoridad del educador se encara, por ejemplo, con que hay diversos modelos antropológicos a proponer a las ahunuos, existen simultáneamente opiniones plurales «doxa» decían los griegos-- en torno a qué sea el hombre y a que hay que hacer con él -- Y sobre la «doxa» no hay ciencia --«epistéme»-- sino compromiso.

¿Cómo ejercer desde tal panorama la autoridad educativa? Los demagogos sin principios o caudales responderán afirmando que hay que respetar siempre «los intereses, del niño». Nadie discute tal banalidad. La dificultad, cuando menos ética, reside en enumerar objetivamente cuáles son dichos intereses. No nos hemos salido de las opiniones y del tener que elegir «autoritariamente» por lo menos durante la edad tierna de los educandos. Otros escurren el bulto etc la *autoridad* refugiándose en el amor. Pero no se pone en duda que el amor del docente es indispensable para el éxito de su tarea; lo que se discute es *que* hay que enseñar. El amor es un elemento formal; *el qué* es siempre un contenido. Dejar, a título de amor, que los educandos determinen totalmente y siempre el qué y el cómo de su educación es probablemente la manera como un pedagogo disimula su incompetencia metodológica o su ignorancia, o ambas cosas a la vez. Ciertas formas que adopta a veces la *autogestión escolar*, negando la autoridad educante, conduce a

situaciones trágico-cómicas, creen en ocasiones descubrir, estas extraordinarias cuando no van más allá de sostener pero-- Indas o, lo que es peor y más frecuente, elementales confusiones sentimentales.

Ante la cuestión de la presencia de la autoridad en el seno del sistema educativo han aparecido en Europa dos respuestas exactas remesas: la tesis autoritaria y la tesis libertaria. Quizá lo más atinado sea buscar un inestable punto medio entre ambas tesis. La existencia del amor en el seno de la autoridad por parte del educador pudiera suavizar la dureza de situación. El conflicto surge nuevamente, sin embargo, cuando los educandos rechazan, además, el amor de los educadores constituidos en autoridad, éstos, los padres, los maestros, los políticos, los artistas o los sacerdotes. En tal circunstancia ¿qué hacer? Por otro lado, el amor que hace tolerante el uso de la autoridad es equívoco; no se olvide que todos los tiranos dan asegurado que les movía el amor a su pueblo.

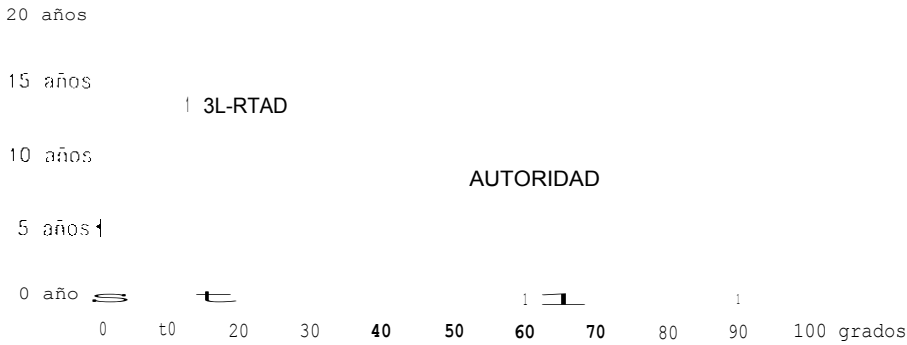
Si se usa la autoridad durante la educación es, sin embargo, para su gloria y para que triunfe de una vez por todas la libertad del educando. Libertad que no puede confundirse, por cierto, con los efectos de la endocrinología de éste.

Instituciones y cultura

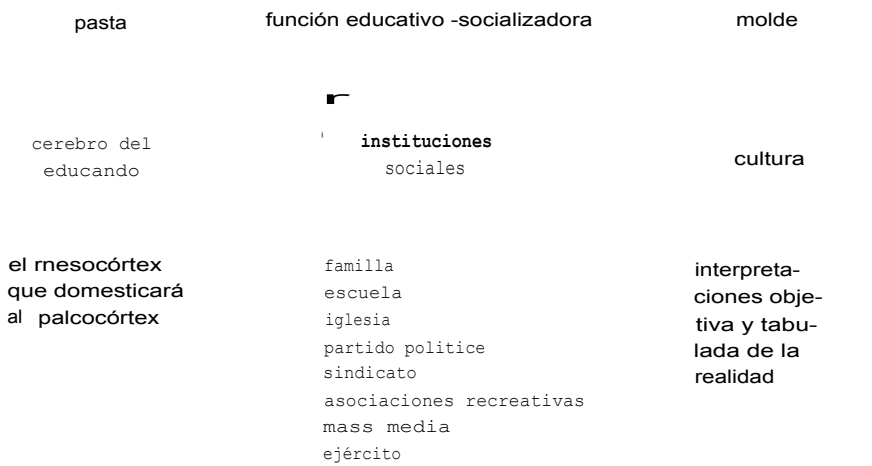
Las distintas instituciones sociales en que se organiza cada comunidad humana llevan a término el proceso de socialización de quienes viven en su interior, particularmente de los más jóvenes que son, por cierto, los más maleables. Ahora bien, el proceso socializador es distinto según los países y las épocas. Es cosa sabida que una tribu masai africana realiza la socialización de modo diferente a como la practica una familia francesa. No solo en lo referente a los métodos, temas también y principalmente en lo tocante a contenidos. La salida del sol entre los masai es una cosa y en Francia es otra distinta; las reglas de urbanidad también se diversifican, así como las normas morales. Que una femina masai enseñe siempre las maneras no es un mayor tropiezo; que lo haga habitualmente una dama francesa será una atención. Una familia francesa enseña unos concretos contenidos de conocimiento y de conducta, mientras una tribu masai irxcelca otros distintos; se hallan sometidos a «culturas» diferentes. Las instigaciones sobre los puentes que relacionan los cerebros de los individuos con la cultura receptiva, la cual siempre es una interpretación o hermenéutica tanto del contorno físico como del contorno social.

Por cuestiones de método simplificamos el esquema, pero no es notorio que hay más de una cultura ofrecida, también lo es que los educandos protestan tanto de la cultura servida que implica el rechazo de las demás como de las instituciones que la sirven. La encuesta de mayo de 1968 en Francia ofrece muchos datos sobre el asunto. Con todo, y con ánimo de facilitar la comprensión de los mecanismos de la educación como estructura, persistimos en la simplificación. Sólo después puede pretenderse un tratamiento pormenorizado.

Las instituciones, estando como siempre impregnadas de la cultura de los grupos dominantes, sea una clase social o un régimen,

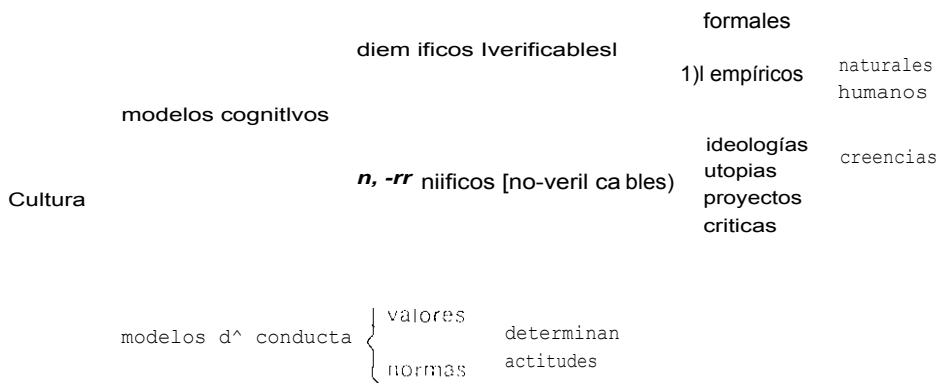


7.5. Distinta incidencia de la autoridad según la edad. Dado.



Finura 7.G -- La cultura ejerce su ace/de socializadora a través de las instituciones sociales.

comunista en el poder-, transmiten básicamente dicha cultura. El proceso educativo -socializador no se entiende sin la constante referencia de las instituciones sociales de la cultura. Esta proporciona los conocimientos, dicta las habilidades y proclama las actitudes que los educandos deben recibir, aprender y asimilar.



Toda cultura encierra un conjunto de *patrones* tanto de conocimiento como de conducta que deben ser aprendidos *social,nen(e)*. Las culturas se aprenden en sociedad. La cultura encarnada en las conciencias de quienes forman la comunidad adulta se trasvasa, gracias a la familia, a la escuela, etc.... hacia las conciencias de cuantos nacen en aquella interpretación cultural.

En la primera parte de esta obra se ha explicitado el vocabulario colocado en el esquema. Los *patrones cognoscitivos* de una cultura pernocten enfrentarse con eficacia -ingeniería, medicina, agricultura_ - con la cotidianidad y sus problemas de sobrevivencia. Las *creencias* son «veltanschauungen» referidas a la totalidad de cuanto hay o a la vida humana v a su peripecia histórica. Las creencias se descubren siempre fuertemente imbricadas con la conducta y, por tanto, con los valores y las normas- Los *calores* son juicios de deseabilidad o de rechazo atribuidos a objetos y a hechos- Los valores se manifiestan necesariamente a través de *normas* de como•arta niiento.

El primer agente de socialización es el grupo familiar. Mediante el sistema de gratificación y de castigo, los niños se moldean según las creencias y los valores vigentes en su sociedad. Se les transmiten normas de conducta. Los educandos interiorizan la cultura quedando poco a poco, cada vez más, «educados». Los agentes socializadores rebasan el ámbito familiar, de modo especial en las sociedades occidentales, ampliando muy pronto el papel de la familia. La escuela, la iglesia, y en forma eminente el aparato estatal constituyen nuevas instituciones socializadoras. Igual papel juegan Ir prensa, la radio, la televisión, el cinema, los espectáculos o la propaganda de los partidos políticos.

Existen sociedades que señalan con una ceremonia el ingreso defis=tic: en su colectividad; se trata de un rito que consagra la iniciación:- Las s,ciedades arcaicas poseen más una iniciación que permita el encuadrara 4ente dentro de la tribu que una enseñanza propiamente tal. Esta se refiere a ccnocimientos particulares o a los aprendizajes de técnicas y habilidades, ccas que se hallan en la línea de los medios: la iniciación, en cambio, in cesa a alguien en una sociedad. Esta constituye la finalidad indispensable de aquella. La introducción en una comunidad comporta determinada sede de pruebas. El noviciado de las órdenes religiosas, la iniciación sexual, las pruebas para el ingreso en la masonería, constituirían ejemplos menores de la ma croiniciación social, a la que todos hemos estado sometidos. I z inici_ciór es algo más que un aprendizaje, es la renuncia de sí mismo como condciór de ser aceptado por el grupo.

Los hombres vivimos en sociedad porque somos animales- El mello secial sigue siendo un modo biológico aunque superior, más evolucionada Los mamíferos no sólo poseen conductas innatas; junto a ést as se s_tuar las adquiridas. Las técnicas de caza y hasta la cópula de algunas eS Zcies zoológicas son conductas aprendidas a tra'cés de la imitación c ce la interar ción. No puede Hablarse, sin embargo, de iniciación social en :ales casos- Esto se reserva al ser humano porque éste es un «animal culto,- La o.;ltur y no la simple sociedad separa al hombre del bruto. La cultura esta, -ane, Lada con la biología pero es distinta puesto que su naturaleza -o es bioligica- El hombre satisface sus necesidades biológicas no sólo biolgieacaent.

esta nueva faceta de la estructura educanda de] hombre, perfilando de esta guisa *el qué* del proceso educador.

Los hombres se bar, agrupado en asociaciones y comunidades desde los más remotos tiempos Las sociedades mis complejas conocen: instituciones bancarias, deportivas, familiares, religiosas, sindicales, políticas, docentes, militares, artísticas, reocaovas, investigadoras, industriales, comerciales, agrícolas Las sociedades primitivas presentan un abanico, mucho más reducido v elemental; la tribu acapara casi todo elemento organizado. La coraple]idad de las sociedades contemporáneas fuerza a buscar cierto orden ante tanta variedad. El proceso histórico de la complicación social ha pro-
 pistas Se ha observado que los grupos más arcaicos poseen la eunalividad como fundamento coordinador mientras que los grv pos aparecidos posteriormente acusan como vínculo (le trabazón del grupo la funcionalidad del mismo. Esto le da pie al sociólogo Giner(0) a distinguir (los modelos dentro de los grupos humanos; resumimos su pensa-
 Inicr.to en et esquema siguiente:

GRUPOS HUMANOS

denorn i nación	fundamento	fanci0n	ejemplos
comunidades (G e ni ein sehaf ten)	emotividad (algo primario)	el «otro» como fin	familia nación peña de amigos
asociaciones (G e se liso ha fien)	utilidad (algo secundario)	el 'otro- como medio	escuela partido ejército sindicato Estado

Esta clasificación en grupos conunitarios y grupos asociacionales se impone dada su elementalidad. Con establecer frontera entre unos y otros grupos, no se niega, sin embargo, la invasión ele campos. Así en el seno de una escuela ;ruede nacer un grupo basado en el sentimiento [^] g. en la an',islad--, pero, de entrada, la funcionalidad de la escuela no exige de suyo que la asociación «escuela» se convierta en comunidad escolar; esto último rá tan rlescable como se quiera pero será siempre algo sobreañadido a tal iusttuciórr sil ial.

En la *comunidad* la relación entre los individuos es completamente diferente a la establecida en una *asociación*. Cada individuo de la comunidad considera a otro como fin en sí mismo. Muy distintamente sucede en la :sociación; en ésta, cada individuo enfoca a los restantes como medios para conseguir unos fines que son comunes al grupo. Para la comunidad, lo decisivo es el afecto. Para la asociación, en cambio, lo característico es la división funcional del trabajo, así como la colaboración compleja e imcer-sonal.

No parece posible salvaguardar la salud mental de cada quien si se prescinde de los grupos primarios o comunitarios. La familia es uno de estos grupos, y de los más importantes dentro de la marcha educadora o seria-
 lizadora. En una u otra variedad, la familia constituye un sistema serial universal. 1_o que distingue al grupo familiar de otros grupos también com-
 munitarios es su capacidad integradora, en una fornlu la de convivencia, de cuatro funciones fundamentales:

- sexo
- procreación
- socialización
- cooperación económica

¿Qué es lo específico de la función socializadora de la familia? Platon(") subrayó la importancia de la educación afectiva durante la priede-
 edad humana; tal educación se obtenía mediante la música. Después, decia, *re-*
 sultará siempre más fácil aceptar *lo razonable*. La *paideia*, o primera forma-
 ción estético-sentimental, proporciona fuerza *-arete, virros-* para ace•mo-
 darse luego a la razón cuando ésta adviene con el correr de los primeros
 años. La familia interviene poderosamente en la formación pre-Latelecmal
 del educando. Tal formación es ambivalente, como veremos, es fundance, c
 por consiguiente fundamental a menos de quedar uno invertebrado e- su
 personalidad, pero al propio tiempo es represora.

Las dos funciones que habitualmente ha ejercido la familia son: la :gro-
 lección de la prole -alimentándola, vistiéndola, curándola, vigilan-lo que nc
 se dañe- y la *educación* de la misma -despertándole, por ejemrlo, acritu-
 des y enseñándole habilidades-. Ni una ni otra función pueden realizarse
 sin recurso a la autoridad. Freud concibe la familia como una fuerza social
 que transforma los instintos *-Eras y Thararos-* en cultura humana gra-
 cias a la represión ejercida sobre los pequeños. La educación familiar pue-
 de engendrar neurosis si se realiza incorrectamente; por lo demis. res-alta
 indispensable, dicha educación, a pesar de basarse en la represión Al fin

(11) Oui. lid -ninscl:r ll rrlann lrr . Per s. llo-114

at cabo el ser humano era un *aeLnaL reprimido*, biologicreamente hablando- Sin *Super-vo* represor no hay hombre

Conviene desprenderse de eufenúsmos y con esas que la acción parental encina de los hijos es tremendamente autoritaria, mucho más que la de no importa que jefe político sobre sus súbditos. El padre y la madre moldean los cerebros de su cría (le la forma m 'is absoluta; las inician en el pensar v en el sentir sin posible discusión- Este poder absoluto de los padres es, de hecho --no le valorarnos universal, Irzílese ele padres sensatos o atolondrados, perversos o sanos alegres o hipocondríacos- Los padres *fierren* hijos y uo solainente los engendran. Los hijos en su tierna edad son un irabes de los padres, aunque quiera revestirse esta desnudez fáctica con poesía o ideales estéticos II fultuo ele los hijos viene dictado en gran parte por sus pad:<s -.prescindimos mctodológicamente ahora de las causas socio-económicas que (abrearr la institución social llamada «familia»-. La familia es una institucio:: bú sianncmc jerarquizada. Cuando la autoridad sobra o se hace intolerable --cosa que no sucede durante los primeros años-, los hijos se marchan, acabando así la función educaute familiar. Si, además, los padres cumplen mal con su misión fabrican entonces unos anteriores de edací,, para siempre más.

Familias iras' que desempeñan pcsintamcn tc su función autoritario-educante; esto no cuita el hecho decisivo de esta autoridad. La intervención de las instituciones judiciales muy poco disminuye el papel decisivo de los padres aun de aquellos que legalmente actúan con incorrección. Cuando interviene el tribunal de ordinario ya es tarde. El ejercicio gendrico de la autoridad parental cn el terreno educativo socializador se traduce en la transformación de la instintiva animal en afectos, actitudes, habilidades y conocimientos. Lo chocante del tema reside en que no parece factible suprimir la familia a pesar de su indispensable papel constreñidos; sin familia -en casas de tersidad, asilos..- , los hijos acusan mayores desarreglos aún Si logramos el nivel de personas se debe, precisamente, a la institución familiar, a pesar de cuanto dejamos escrito. La familia únicamente forma a partir de la repiesiór; e enfundando en un corsé, lo cual no es sinónimo, sin embargo, ele que a mayor represión mayor nivel educativo.

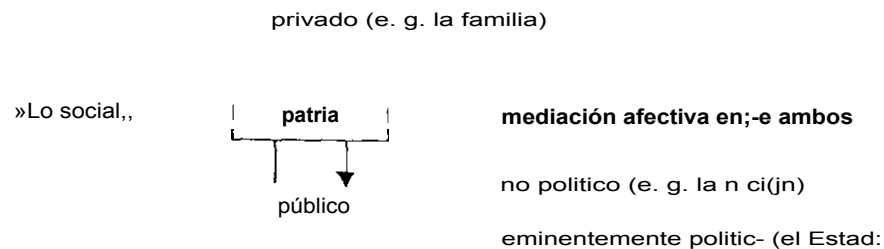
No causa maravilla que hayan aparecido tantas protestas en contra de la institución familiar- Jcsa:crisic va invitaba a tal inconformismo: «Si uno viene a mí v no aborrece a su padre y a su madre..-, no puede ser mi discípulo,, (0). Canto los mov!mientos contra-culturales como la antipsiquiatría como anarquista y hasta el Gcudomarxismo douuuciau lit autos c irl familia por ser ahogadora de la libertad individual. Muchos proponen h,t supresión misma ele la familia en cuanto institución social educadora El padre es el rival del niño, aseguró Freud. El padre es la enc=arnacin f.unilir' de los padres sociales --e. E. del político.en el poder o del propietario sr,Intac!or-, han afirmado los componentes de la Escuela de Prankfurt; la ,ibenad del sujeto pasa por el asesinato simbólico del padre.

El antipsiquiatra Laing desconfía de la familia. Para Laing la función de la familia está clara: «adaptación a que?, ¿a la sociedad?, ¿a un mundo que se ha vuel lo loco? La función ele la familia consiste en proporcionar en falso sentimiento de seguridad,>("), El anarquista Bakunin escribió ta,ahdn contra la institución familiar por las mismas razones que escribió contra el Estado: a fin de dar libertad al individuo, creando una nueva rel zc:gin educativa como imagina Proudhon.

A pesar de todas las críticas hechas, la familia es el lugar privilegiado clonde se educa la afectividad, reducto último, o primero; del sujeto hu-no. La personalidad de cada quien tiene su fundamento en la institución miliar, la cual moldea sentimientos básicos y proporciona h_bilidades dispensables. Antes (le que los niños reciban instrucción, es preciso cionar esta educación pre-intelectual reservada, por ahora, a !a familia.

La omnipresencia política

La *Repdblica* de Platón cs a la vez un tratado d,e política y un trata-o ele educación. No es posible separar una de otra- Ahora bien, la relacEn que las ata es mucho más gendrica v no se limita a ellas dos: lo político se encuentra presente en todas las instituciones de la sociedad. El Estada, máxima encarnación de lo político, prescribe conductas familiares -divorcio, herencia, aborto—, sindicales -sindicato único o plural-, escolta_s --escuela única o pluralista-, recreativas -espectáculos tolerados espete táculos prohibidos-, de comunicación social -censura, o no, de prensa- El Estado es omnipresente. En síntesis:



Lo social público eminenlaeae te polirico, el Estado, se en:-amere en l_ r estantes instituciones, politizandolas, aunque ellas, de suyo, -o sean e_ Jades políticas.

(") Reraiiu: G. C.. /oing ,r. <^,tipv ryit inr l.id. A Rcuondo, i.a re cloaz petgs. i), 36-

^t palabra *política* es niltigea. Yuedcn dCSltcarse tras significados en-
 re Varios:

- programa (• la **política escolar** de los' próximos araos seró

tslit lc9 - l wtilidac! f íclono de l al :leva cl asunto con n:uchn polítiea.l
 lora inio (:l Estado abarca órganos **políticos**•)

Ahora nos referimos al óltimo ale los significados, a lli «política-
 domi-nio». *Po - ice*, así ntenc!icz es sinónimo de poder, del podar que unos ejem-
 can sobre otros. Pnaae c'ef:nirsa c' *poder* como la capacidad de que disfru-
 tan anos individuos o r -pos para Intervenir según su voluntad en la
 ...t :.Dscce :e o, ros r < 'ia^t:os o grupos- <'Lo politico» apunta. a un modelo
 oncac:o de poder d istinto, de sayo, del poder económico o del poder pa-
 rvvtal o del podar profaso-SI- El pactar político compromete a todo el
 hor:ebre-; descor ccc .inri tes ftí cacos prescindimos de la referencia a la
 cuca; es indeterminado aunque no abstracto. El siguiente cuadro, inspirado
 en Jean Yves Calvez("), penI-Ia por contraposición este peculiar poder de
 algunos hornbras:

elodelos de instituciones			
1nstitiución	tipo de rolación	característica	ejemplo
	amorosa	don sin	una
a,at t r	(padre-hijo)	reciprocidad	familia
	cu a n uta ti va	i iintercanbio	una
económica	(comprador-vendedor)	eot:valente	tienda
	violenta e	dominio del	
política	indeterminada (hombrehombrel	hombre sobre el hombre	Estado

El rn:ísinlo e...poneuf el pod:r po".itioe lo conslituta el , ter.'o
antes de toda posib!c jl f r .aeiúu tact onal lo as ara cosa
incondicional clc forzar m*pti ^^ adra , ...: l del _
lado soviético e icl Est 'ec Errro. Donde irla e , al r,
 tata1 sc ha e1erado con oda S.l faati rano c',.- .o tir, ita do en Camboya
El 1' de abril cc 1975 ; V' u_, olas -u...ntes - se apudaban de
 Phnoa-Pcni hq ii an c p ,^s cin^; años < guerra un Estado corrup-
 pido y protegido por Ic EliA Lt,- A partir c ,tal ala 0
 Gslado comunista ha ejercido cn :ic n lis r-u atd cr
del cct:ti uio del hombre >l, -e cl !;otrora. **Al, t aJ** pri ar
 tes amigo, cl : ueva jale (la l-stado Kh;ca C n:pta., h htr la sistema
 barmen te n los clcm,cntcs ,contara hados,, sc po- : e fir tur 'eu ras s
 por colaboración con los c.,stra:ljcros. Sien: n e ^:ta ,za do c. s-95
 millones de hombres 1' mujeres a trabajar da folm,»pro nc l ia_e. los cam-
 pos de arroz. En abril cle 1977 — chis arios despees- .colaba que a
 número de muertos. entre purgado : y **sac ireadcs e, u e,sasos de**
 bajo, alcanzaba la sama de 600 000- F-1 núar:ero de trabaj ac ot as rraartos pta
 tonelada ale arroz ---en el mismo ano Ja ca cs.^o -t-'oa 7 tonelada
 constituía una pregunta oportuna ("). Ll pde: político a u, estatal, qa
 daba en sus puras caritas. Lo mismo sucedió en el Egipto la las Faraón
 o en el Lnpcrio Romano. jan ,;raruito es es tc ciomirio c' l sobre i
 hombre que de siempre se lo ita adeeaatac:c coa jasnino -a -onai_s
 o idologías. Cada poder político estatal proc,ua vestir s , ,tal iadaea_
 eia lógica con razones que lo hagan mis aceran ,le s!ta que -ce por o--
 parra se logra la absoluta justificación r cioaaP r.o -:oil cc Cia-l sic--
 prc un ndlcio a-racional Al podar 110 t;fz l rac ao a -arta n s
 le domina *au(orida*d):oitticn.

Sucede (lile en cl fondo toén a In cu o ls :ot l -1n:: c ucr__
 polítida que es de a uncla la escuctul l í;lea cr cnx.l: _-: c lra, :-
 litica entendida como *dominio* es un quehacer no j.sti Sc ur c Lc sc tc -
 til menre racionalizarse mediante tan idcoio :ias- El Estaéo accs el males ;
 de tolla faena pohntc a.

La especie h --tat viviendo en sociedad , desal -c l e. un t Je de relaci rri
 tic unos individuos sobre» otros dese zaciarn n riolcn la c.: aura fueras.
 de dominio y de poder. Esto es así aun antes ac oue pueda hablarse -e
 clases sociales en el sentido mar.-:fano de la expresión . 1_a ruca de clase:.
 por tanto, no es la única fuente de las idologías El anclar ca unos sobas
 otros es el constitutivo ^und . n cn tal ale »lo política::. Ka -dados t
 disimularlo, pero a la postre cuaalgt icr aetiric d JJ;liao liar. n nn--
 teamericana, de tal partido cie derechas o de tal o tra. -aartido r_ ouierdas-
 es una tentativa para hacerse con el *poder o* con mas poc".er dA ate Na
 tiene.

1. 1' / oirtccr ,. rir/r Ivotirica lid -srcla, l3a rccolna, 1969, pSgi-
 1641.

(") *Le Aionde*: 17-18, 1V, :977_

1-taparnos un ese t dr: los distintos modos de entender la au-
lo ridarl del Estad

A utoriA.-^d politca. - poder o dominio i- ideología o pseudojustificación

Aparierr m cionnl - lo ir-raciono : { intento de radonal i ación

Estado = aparato represivo r aparato ideológico
(de propaganda)

Estado politico - -1 ' por la gracia de Dios*

Estado comunista tri burla les p o1 icia } -sociedad com unista»
cárceles

Estado liberal tribunales policia - -bien común=
cárceles

tonto el hecho cie que unos disfruten de poder y otros tengan que pa-
decerlo -«realidad política»- no resulta nada convincente y hasta causa
vergüenza, se ha intentado desde siempre e, inconscientemente legitimar tan
fea situación, 1-n este punto, precisamente, hacen aparición las «ideologías».
Cuando el dominio de unos hombres sobre otros resulta intolerable, irra-
cional, gratuito o absurdo, se fabrican ideologías o explicaciones pseudorra-
cionales que conviertan al poder bruto en «autoridad», o sea, en poder
legitimado o racionalizarlo. la apetencia casi biológica de someter a los
conciudadanos se manifiesta, así, en (rota de razones o ideologías que jus-
tifiquen tan bestial apetito, el cual en sus puras carnes resultaría a todas
luces insoportable, mereciendo el destierro v el insulto-

Las auto rictuales politices, sin embargo -las comunistas incluidas- no
logran jamás hacer completamente razonable su poder. Esto es así porque
en todo poder hay algo de irracional, de indemostrable El que unos manden
sobre otros es, en su núcleo, perfectamente gratuito. Guando la autoridad
política ya no puede convencer más -«ideologías- exige entonces la fe
de sus súbditos.

Los dos aspectos clel poder político indicados --«dominación» brutal p
-lau [crin ad^ prelenctdamen [: legi timarla-, particularmente cuando alcanzan
:1 nivel de Instado, se traducen en il oor ratos represivos --que tanto se hallan
2:t lai Giin.r Popote como en [tarara:- v cn apn+ratos id eo(ógieos o de pura
aoanel.v -que puv-din obsrt vause cn las [1 C(1 o cn Si URSS.

Las nloof.t .isi entendidas no sum otra cosa que, diversos estados de
cocdci fue ne,t ole con r t tete, conic- nctidnd política. En ocasiones

juegan el papel ideológico indicando otras realidades, tales la religión, la m-
ral, la estética, la ciencia...; en tales circunstancias, se desvirtúan arosa
tuyéndose. No toda faena religiosa es tarea ideológica, aunque con fr-:cuco-
cia, dejando su cometido propio, ha jugado funciones ideológicas o legi-
madoras del poder político,

Hay actualmente cuatro macroideolo,gias que son: el fascismo, el roan-
nismo, el socialismo y el liberalismo. Su labor propia es justifi_ar el Done-
político y lza distribución ele éste dentro de la sociedad- El anareaismo seno
el intento de (les ideologización absoluta por supresión total del atis:ne oe=-
hncer político -

El anarquismo --Proudhon, por ejemplo- ha comprendido que la ra-
de la calamidad humana reside era «lo político», en el dominio del hombrs
sobre el hombre. No maravilla, pues, que tome mur, en serio la suoresi,
del Estado por tratarse de la más potente estructura política- Sin embare:
cabe preguntarse si la eliminación de «lo político" es un dese ima-nsf e
o algo realmente viable; mucho nos tememos que el grupo humano o s-
guirá siendo «animal-político» o dejará simplemente de ser- las utopia:
surgen en la imaginación social para suplir la política: pero, por ahor-, sói:
han sido utopías. Las sociedades comunistas no han logrado en la h - sio:s
suprimir el aparato estatal como predijo Marx; niuv al contraho, han fo>
tificado el Estado convirtiéndolo a veces -caso Stalin, por ejemplo- en pa-
ticularmente despótico,

No obstante, entre la supresión de todo Estado s, la equiparación cr
todos los Estados históricos, cabe la búsqueda de una forma estatal muno:
mala. Esta es una tarea política fundamental.

Se distinguen dos grandes modelos de Estado:

- de hecho»: aquel en que el poder poiinco no carece límites.

Estado

- «de derecho: aquel en que el poder político está limitada pa-
las leyes emanadas de una cámara realmente
representativa.

¿Hasta qué punto el Estado, aun el «de derecho', ha de asumir las
funciones de la sociedad? Antes de responder debemos notar o_e así com_
la patria es una unidad afectiva y la nación una unidad moral, el Estaó:
es -tendría que ser- una unidad de servicio. El Estado ha de cotocarss
al servicio de la nación, convirtiéndose en su unidnc, objetit'ada en vez de
adjetivársele en Corma de ahogo o de suplantación.

Se dan dos respuestas a la pregunta recién traída, dos re^puetc&s e:=
trenas que en la práctica se recubren mutuamente en no pocos seises. Un:
arrincona el Estado, dejando toda la iniciativa a la sociedad -lfrerallsro-
la otra deja de lado la sociedad, como a una cenicienta, y jura n eesarv:
todo intervencionismo estatal -comunismo Ruco remos que _(proM ere
de la mayor o menor intentención del Estado es distinto del -e l `orrat
de gobierno.

La persona humana, como creadora que es de credencia, -cbe
todo problema político, debe ser respetada como el canonr ex re orle
actividad esta tal de la ciudad ale los hombres 1 ,n ; -cato se realizo- en

pa tría, en la nación y en el Estado; en la medida, pues, en que **aquella pue-**
da realizarse, **star tres rumias** se hallan situadas en la posible corrección.

«Lo políticos en su rcrsióu suprcusn, o Estado, es **una institución social** peculiar que sodali/.a u educa h.acicndose presente en todas las **restantes** ins tí ulcfones. Sc educa así o asá según imperio de la donara legislativa -sí a hay y del golph:erno. La educación, de modo sobresaliente **en la escuela**, depende ele la opción política de quienes detentan el poder estatal. Programas, horarios, id eologias, selección, metodología, créditos financieros..., **todo** depende de la ideologio polític.t reinante en el dominio estatal. No existe la educación «neutra»; todo proceso educador está cargado de ideología política, trátese de la escuela o de la familia. « **Lo político se sirve preferentemente** de la institución escolar para reproducir la «justificación» **ideológica** que intenta racionalizar el dominio de unos sobre los **otros, acontezca esto** en la Cuba ele Fidel Castro, en la China Popular, en los EE. UU, o en la Alemania l'cdrcal.

Los intentos *autogestionnrios* ensayados en algún centro escolar v defendidos t eó rí actuante en varias pedagogías no-directivas denuncian precisamente una mata conciencia al respecto. Inculcar el autogobierno **es un intento** de rechazar la esencia de «lo político», es querer instaurar **aunque sea en** una parcela de la sociedad la utopía anarquista. **Si la escuela encaminada** tradicionalmente a la formación de sumisos fabrica personas **independientes**, la **institución política** puede acusar alguna zozobra.

«Lo político» se vale de la familia, de la figura **del padre, para perpe-**
tuar la obediencia y la dependencia tan esenciales para que el **Estado exista** en todo su esplendor brutal y gratuito. La escuela **también está al servicio** del Estado reforzando la represión de los educandos **a base de jerarquía y** de respeto al «saben».

En el siglo xtx se soñó con obtener una sociedad **libre gracias a la** extensión de la escuela. En la actualidad se está casi **en las antípodas, afir-**
mando muchos que la escuela es una cárcel'y **un lugar de represión. Unos** consideran que este mal se debe al poder **político concreto que impera en** una sociedad -así, por ejemplo, los comunistas, **mal que se alejaría cam-**
biando un poder político por otro- Los anarquistas **son mucha más radica-**
les al sostener que mientras exista poder **político, lo ejerzan los comunistas** o los liberales, habrá dominio del hombre sobre el hombre. **Hobbes con su** creencia de que el hombre es un lobo para otro hombre **propugnó la cove-**
na»I aci, el pacto social que engendraba el «Estado-Leviathan» **o monstruo-**

«l-t político»- desemboca siempre en la monstruosidad del poder. Según los anarquistas, sólo es posible una escuela completamente **nueva, liberado-**
ra, el 'día en que se haya suprimido el Estado. **Mientras tanto** la educación anclará inescquivablemente politizada siendo **hontanar de alienación humana.**

Como antes **se insinuó, aunque el análisis anarquista resulte convincente,** por *ser* inmaculado, no parece probable su **realización ni a corto ni a** medio plazo. Mo puede liquidarse «lo político»; ahora **bien, una democracia** real en la que todos participen en su destino colectivo, **resulta mucho más** interesante cara a modificar la escuela y la familia que **no una dictadura** Cl una democracia simplemente formal, a pesar de **que en aquella persista** el elemento politice a nivel de Estado.

Bibliografía

- CousINET, R.: *La vida social de los nidos*, Ed. Nova, Buenos Aires.
- DE COSTER y otros: *Sociología de la Educación*, Ed. Labor, Barcelona.
- Dunsnetnt, E.: *7-extes (3 vol.)*, Ecf. Minuit, Paris.
- Grvcn, S.: *Sociología*, Ed- Península, Barcelona.
- GURVITCii, G.: *Dialéctica y sociología*, Alianza Editorial, :Madrid.
- JEANSON, F.: *L'action cuherelle dan, le cité*, Ed. Seuil, Paris.
- LAI ASSADE, G.: *L'entrée dans la vie*, Ed. Minuit, Paris.
- Mlcunux, L.: *Los jóvenes y le entended*, Ed. Planeta, Barcelona.
- Si'TTZ, R.: *El primer año de le vida del niño*, Ed. Aguilar, Madrid.
- Tno.A soy, D.: *Las ideas políticas*, Ed. Labor, Barcelona.

8 - CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

Escuela y conflicto

Dedicamos un tema entero a reflexionar en torno a uno de los acen_ educativo-socializadores más sistematizados y, por otra parte, ;nás codic dos por las fuerzas políticas. No se realiza aquí ni un análisis socio?ógic_ ni organizativo, ni metodológico..., del fenómeno escolar. No transgredimc nuestro propósito de *reflexionadores*, aunque nos vemos oblicados, cla.-: está, a pensar a partir de.los datos que los saberes empíricos proporciona- El clima que descubrimos en la escuela actual es el clima de conflicto- Dese este ángulo elaborarnos la presente reflexión- Habrá más interrogantes qcc respuestas. He aquí una posible enumeración de conflictos escolares pla- teados y discutidos en muchos países de nuestro planeta:

Escuela reproductora	<)	Escuela liberadora
Escuela clasista		j	Escuela popular
Escuela pública			Escuela privada
Escuela estatal	e	j	Escuela lib re
Escuela laica			Escuela confesional
Escuela autoritaria	F		Escuela d e mocrática
Escuela dirigida	F		Escuela cogestionada o a,togestionaca
Escuela castellana	e		Escuela catalana
(Escuela francesa)	e		(Escuela bretona)
Escuela	e		No-escuela
Escuela			Escuela

Aun reconociendo que una completa comprensión de la conflictividad apuntada sólo se alcanzaría con la adecuada precisión semántica de cada uno de los términos utilizados, la lista traída basta para descubrir que el conflicto vertebrado actualmente el hecho social escolar. Se trata de cuestiones incansablemente discutidas.

Analizando el esquema general del proceso educativo del tema cinco, en el cual se ofrecía Fano r.'un camcu [e la *estructura educanda* del hombre, pueden establecerse los puntos clave que ocasionan conflictos y agonías en el macroproceso educativo. Los principales hitos de lucha quedan resumidos en este cuadro que simplifica el recién mencionado subrayando únicamente lo significativo para nuestro caso.

Los principales problemas que afectan a la institución «escuela» se pueden entender --en cuanto problemas-- desde la dinámica de la educación como proceso, la cual involucra a la educación como contenido en la fase terminal de aquélla --terminal metodológicamente--, cuando ya hay que escoger, a la lucha, entre las varias finalidades que brinda cada sociedad en su superestructura cultural: Estado, familia, iglesia, modelos cognitivos no-científicos y hasta contrapuestos, valores y normas diversos y opuestos, la lucha de clases en el proceso productivo, el hecho nacional y la supuesta libertad radical del hombre constituyen los «topoi, los lugares más destacados donde hay que dirigirse para comprender la conflictividad ineludible del hecho escolar. Además, habrá que sumarles los focos coyunturales que cada momento histórico les añadirá, pero el conflicto es de suyo crónico porque está inscrito en el mismo proceso educativo.

La educación en general, y de modo particular la institucionalizada en forma de escuela, es un instrumento que transmite saberes y valores. Siempre ha sido más o menos conflictiva, la educación, pues ha pretendido trans-

portar cosas tan discutidas como: qué es la verdad y qué es el error; e-é es bueno y qué es malo; qué es bello y qué es feo. Los individuos quedan sometidos a la escuela y acaban repitiendo la lista de cosas verdaderas y cosas falsas, de cosas buenas y cosas perversas, de cosas hermosas y cosas feas, que en el centro escolar han aprendido. Si el centro escolar propone una lista de verdades y de errores, de... se debe a que el poder político del Estado se lo tolera o bien se lo impone. Y esto último está en función de una lucha entre los grupos sociales, grupos de producción y también grupos nacionales. La libertad siempre discutida y ahogada de los ciudadanos protesta y como puede. La escuela es estructural y dinámica se cero- /licor. No hay un único proyecto de sociedad; existen múltiples y, además, simultáneamente, quien disfruta de poder político porque tiene poder económico impone su proyecto de «convivencia en sociedad»

No hemos definido la escuela por su significado es notorio dada su presencia visible. La escuela abarca semánticamente, aquí, desde el preescolar hasta los cursos universitarios de doctorado Alfonso X el Sabio la definió con estas palabras: «Estudio es aya n tamice te de maestros el _e escolares que es fecho en algún lugar con voluntad el con entendimiento de aprender los saberes .,(:), se trata de una definición descriptiva. a que no apunta la conflictividad aunque queda sugerida. Profesores y discípulos se descubren sometidos a unos *salieres* que están ahí y que ellas se han producido. La escuela --el estudio-- es una parte de un todo social muy amplio; este *todo* no es jamás una armenia.

A lo largo de la historia, la entidad escolar ha conocido sucesivas --aliteraciones que dan pie a hablar de la evolución del significado de escuela». En los inicios, la familia --como parentela-- se bastaba para los menesteres educativos. El imperio romano ya encargó la tarea instructiva a organizaciones extrafamiliares, El medioevo produjo la gran organización universitaria. El actual significado de «escuela» no aparece, sin embargo, hasta la Revolución Francesa; a partir de este momento, escuela es un lugar de aprendizaje obligatorio en alguno de sus grados. El Estado se ocupa cada vez más de ella. La transformación histórica de la escuela recién iniciada se debe con probabilidad a la manera social de producir --división y especialización del trabajo según intereses de grupos-- y, a consecuencia de esto, a la complicación de los saberes,

La conflictividad reflejada en la institución escolar ha subido de punto en estos últimos tiempos. Conviene desentrañarlo un poco. La escuela confiere poder político y económico; cuanto más alto se sube en la pirámide de esta institución social --hasta la universidad, por ejemplo--, más poder se obtiene. En los Estados de producción capitalista, la escuela da en primer lugar, a sus clientes, poder económico y luego político; en los Estados de producción socialista otorga de entrada poder político y, desde éste, poder económico. Siendo así, todas las gentes quieren subir la totalidad de los peldaños, hasta alcanzar el doctorado. Siendo así, por otra parte, les apar-

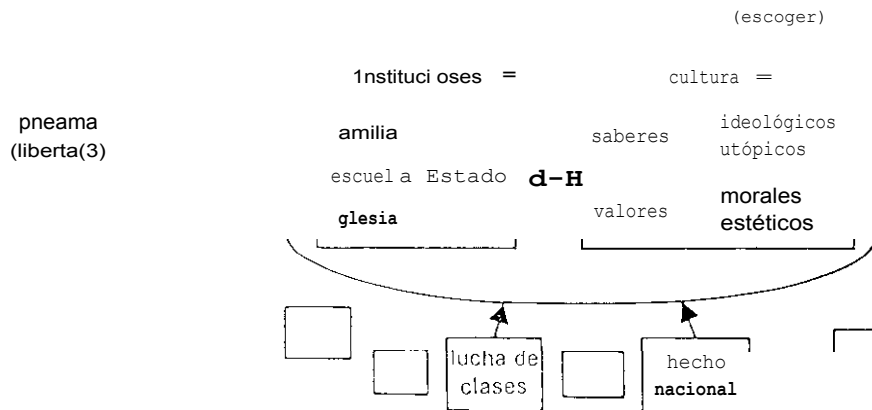


Figura b -- Algunos de los elementos que entran en juego en el proceso educativo.

(1) Alrousó el. Saneó: *Las siete* partidas Parida segunda, Título XXXI, Lev I.

ros eje 8slado. del laie y de! Oeste, quieren conrol'ar --los primeros de fornei descarada, los segundos de manera encobrena — la institución escolar pues de esta suerte aseguran su conlinuación en los poderes político y eco-

La escuela transmite —según en qué lugares y grados también crea- Información, inlormnación científica —ciencias formales y empíricas de la naturaleza — e información no tau científica --ciencias empíricas del hombre —"lo, además, la escuela lleva a cabo otra función transmisora: litros- por la ideologías o saberes nucachala cos --no somelibles a prueba — que fie- neo peso sobre la urgauización de la sociedad en cuestión. Si en la transmi- sión científica se erre cierta concordancia, no sucede lo mismo en cuanto a lra función dc transmitir ideolueia pues óstas son varias y aun contrapuestas.

El poder político o ecol iónico que controla de hecho, aunque no apa- rezca ello era la superficie, el funcionamiento escolar, controla la transmisión „e l:as ideologías. Impensable la transmisión del pensamiento cristiano en les escuelas de la Unión Soviética, e impensable también la transmisión del ncasamiento marxista en lea Alemania de Hitler. La ideología que carezca de poder --propiedad, u otro - sobre algunos centros como mínimo no podrá iransmilir su concepción de la existencia en ellos. Se lo prohibirán desde el poder allí establecido.

Si la normativa etica que un grupo hace suya engloba el valor «justicia», resultara necesario que los servicios escolares estén al alcance de todos en no importa qué nivel. Pero, ¿cómo?: ¿estatificacióa de la escuela?, ¿socia- lizaciárr escolar?, ¿cogestión?, ¿autogestión?, ¿municipalización?, ¿subvencio- pesó. Pero, ¿a caso es factible la justicia escolar —escuela igual para to- dos-- con la presencia del pluralismo ideológico en la institución escolar?, ¿no se trata de dos cosas antagónicas?, ¿pueden coexistir *justicia y liber- tad!*?, ¿podemos evitar Pa «escuela -reproductoro-declases -sociales» sin caer en el totalitarismo ideológico?

Inesquivablemente la escuela es un lugar social de enfrentamiento, Qui- zlas el clic en que no haya clases sociales pase a ser un ámbito tranquilo, pero ¿a qué precio?, ¿al precio, por ejemplo, soviético de perder la libertad de pensamiento? Queda apuntado una vez más el drama humano.

Escuela y libertad

Aunque reservarnos para el tema diez el planteamiento frontal de la *libertad* dentro del proceso educador, no es posible eludir su referencia al tocar la institución escolar.

Dejando para luego la delimitación (¿el ámbito de la libertad, nos cir- cunscribimos a un par candente de problemas concretos: la escuela como el posible lugar de la libertad de pensamiento y la escuela como el lugar de la libertad organizativa pos parte de sus usuarios Sin duda se marginan oreos lentas indiscutiblemente englobables en este apartado pero no es este el sitio del análisis sociopolítico sis(cmalizado).

Si la escuela debe estar al servicio le la *persona* --hay quien lo niega- la persona es fuente de sigmhcación c de responsabilidad no causará mar- lar pasmo sostener que en la escuela no puede cu il tete ese un dictado del ""ns mace;, que ronliale. a profesores c a nlininos No faltan exclusivistas

que esconden su talante dictatorial bajo capa (le esa<elo científica. En la mayoría de estos casos se califica de ciencia lo que no va más allá de ser simple *ideología*, es decir, un' saben no probado al servicio de algún poder político. ¿Puede ser totalmente científica alguna vez, la educación?; dado que el ser humano no acaba irrnecliabernente en ser «pedazo de natura lcaza», pudiéndosele concebir también como libertad, la tarea educante es algo mas que ciencia. Será, además, opción de valores, riesgo, compromiso. Es fácil imaginar la «educación de los animales" como ,nasi vamonte cien*— fica; la humana, en cambio, es en parte quehacer cicnrífico -peso de . psicología empírica no idcologizada, de l: nenrofisiolop,Fa, de la sociol% gía--, y en parte es tarea axiológica, libre - .ncdelo de hombre o de s.- ciedad! o de cosmovisión abrazado. Esto segundo pertenece al sentido é- la existencia y no a la *necesidad* objetiva. Estancos escesi va Inca te ocupados en buscarle la pura eficacia a la institución escolar: que todos disfruten ce ella a fin de situarse cada uno con mayor justicia en el seno de la socie- dad. Tal función de la escuela -su dimensión informativa- es P. todas luces inaplazable; pero no basta a fin de que cumpla con su total cometido.

La escuela no sólo transmite saberes más o menos indiscutibles -lc. matemáticos, los físicos, los químicos, los biológicos, los geológicos, los eco- nómicos, los psicológicos, los sociológicos, los históricos...-, mas tambie;- transmite, aunque no se lo proponga, muy discutibles e inmarginables, per otra parte, saberes -religiosos, políticos, sindicales, estáticos, morales, jure- dices, filosóficos, de urbanidad...-. Darle *sentido a la vida* -que cada quie-, cabe a los demás, se vive- implica manejar este segundo paquete de sabe- res, tan desnudos de la seguridad que proporciona «la prueba» y tan indi- pensables, sin embargo, para vivir como seres humanos.

El centro escolar que se refugia en la simple información de su alur- nado -le proporciona únicamente los saberes considerados indiscutibles- comete dos errores: primero creer que realmente sólo entrega «informa- ción» cuando de hecho ésta anda transida de Dios sabe cuántas ideologías que asoman a través riel gesto, del silencio, del tono de voz, del libro o revista recomendados, del conferenciante invitado. El segundo error radica en abandonar invertebrados a sus alumnos. Ni la lógica, ni la física, ni 'a sociología... vertebran una existencia humana. Los saberes de la deducción y de la realidad son muy científicos, pero con ellos no se justifica el vivir: para esto son precisos los valores, las significaciones que damos a la realidad a fin de que nos sintamos vertebrados por un proyecto vital. Los «proyecta: de vida» no se prueban; uno se lo juega simplemente todo en ellos.

No basta, sin embargo, con que la escuela suelte inconexamente retazrs ideológicos paralelamente a una sistemática en lo científico; tal procede- más bien despista dejándole a uno desazonado- Al lado de unos precis,-s programas de matemática, de lengua, de biología, de historia---, un cent docente propondrá -jamás impondrá- un «sentido de la vida» -uno 0 más- de forma coherente a 8n de que pueda ,esuftar entusiastamente. Pc nuevo hemos ido a parar con lo del pluralismo escolar Dejamos abierta a cuestión de si cada centro debe ofrecer más de un » er:tido cae la vida, a s_ alumnos -concepción pluralista de la escuela--, o U'ien si cada centro so?: propondrá un <sentido de la vida» dejando que el pluralismo provenga del conjunto ele centros -concepción plural de al escue;:a--- Lo imprescmdi\$e es que las escuelas sean vertebrantes y no pretendida menea asépticas. Las

escuelas cubanas, por ejemplo, y las de la República Popular China son tremendamente vertebradoras; lástima que sólo lo sean según un modelo dogmáticamente exclusivista.

Han aparecido documentos en España y en otras geografías abogando por una «escuela laica y democrática». De entrada puede dar la impresión *clac usare/« laica y esa<eln d n or'rci fierá* son sinónimos o algo por el estilo. Puede suceder, en cambio, que no siempre sea así. Dependerá de qué se enrienda por «escuela laica» s' ro, «escuela democrática». Esto tiene que ver con la libertad escolar.

La opresión «escuela laica» se presta a análisis de un signillcado. El artículo 4S de In Constilución ele la if República española declaraba Laica la c ase ñu raza. Una circular del 12 de enero de 1932 explicaba el susodicho artículo con las siguientes palabras: «La escuela ha ser laica.-. Toda propa-eancia política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida c:l la escuela. la escuela no puede coaccionar las conciencias»- Nos hallamos delante de ui7a interpretación histórica de «escuela laica»- Si partimos de aquí, resulta uu tanto difícil hacer concordar *escuela laica y escuela democrática*-

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama el derecho de los padres a «escoger el tipo de educación» que habrá cle calarse a sus hijos. El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aclaró y especificó luego tal derecho. El concepto de *escuela democrática* tiene que ver con la admisión del pluralismo ideológico, el cual se postula con el indicado derecho de los padres a «escoger el tipo de educación.»; difícilmente podrá escogerse si sólo se ofrece un modelo de escuela. La escuela de un país será democrática cuando sea respetuosa con las diversas ideologías existentes, teniendo presente que tan i ideologías son las concepciones religiosas como las políticas, las morales, las estéticas o las filosóficas_ Encubrirse con la palabra «ciencia» no libra de la ideología --o saber no sometible a prueba y con consecuencias prácticas.

Desde las dos semánticas apuntadas aparece más propio oponer escuela laica y escuela democrática. La primera tiende a proscribir el pluralismo ideológico mientras la segunda parece incitarlo.

Un posible acercamiento entre arabas concepciones escolares sería posible -aunque excluyendo la total reconciliación, a partir de las definiciones dadas-- si por «escuela laica» se entiende aquella que rechaza el endoctrinamiento o la propaganda de una ideología, vituperando las otras, pero sin ocultar la simple manifestación de las creencias políticas o religiosas o morales o estéticas. En tal supuesto, escuela laica % escuela democrática, o pluralista se acercarian visiblemente.

1.1 segundo problema al que hemos apuntado es el de la libertad de organización del centro escolar senda iniciativa de sus usuarios. Jean Lacroix sostiene (=) c., u. la escuela no silo no es una excrecencia de la familia sino que

incluso puede constituirse en su rival. La sucesiva introducción en la escuela grande, precisamente, libera poco a poco al niño del part icu lar smo familiar. La escuela queda de esta guisa magnificada; pero. ¿a qué escuela hay e', apuntar? Introducir en la cultura *forzosamente*, ¿no es cometer un atro:ello de mayor envergadura aún que la cerrazón en que enfunda la famú:-' Alejandro S. Neill(2) califica de «criminal», por ejemplo, el que se fueres a los niños a asistir a clase, como considera incorrecto enseñar divertiera to pues se trata de engañarlos, presentándoles artificialmente como l t ressutos unos estudios que les son aburrid isimos en la pura realidad, S.osties que amar al escolar no consiste en contrariar sus instintos sino en *ahorrre* los problemas de conciencia a base de no enseñarle moral- En la escuela de Summerhill la pedagogía descansa sobre la autodeterminación :el alumnado.

Ahora bien, una amplísima libertad de los escolares, ¿no terminará e jándolos desnudos de libertad? la libertad no es un don sino una adquisición. ¿Cómo aprender la libertad?, ni estando el alumno perpetuamente temetido ni demasiado pronto e inconsideradamente entregado a sí inis-o. Así lo escribe Albert Samuel (')- Los rebeldes N. los esclavos previenen, uas, de la debilidad y los otros de la disciplina gregariaUna escuela convertida en democracia diminuta permite, en cambio, adquirir la libertad, la cual' :t sitúa entre la demagogia y la tiranía. La resignación gregaria escolar fue a súbditos para las dictaduras- Un educador escolar, al otro lado ^alto = autoridad provoca inseguros que pronto irán a refugiarse er, dueños ni, tardos. Cierta disciplina que desemboca en la autodisciplina ce] escolar carece la más adecuada para el parto de la libertad de los usuarios.

Escuela y confesionalidad

Un concreto uso semántico ha reducido el significado de *escuelas confesionales a escuela religiosa* —dominada por tal o cual creencia religiosa se entiende-. Si concretas situaciones históricas han favorecido dicha reducción semántica — las escuelas estaban dominadas por instituciones eclesiales-, no parece oportuno persistir en tan imprecisa reducción . Ese «la escuela confesional» es toda escuela que transmite saberes no-científicos despernando paralelamente las actitudes correspondientes . Desde esta definición cabe inquirir si es posible en la práctica la existencia de una escuela que no oca confesional. Es posible distinguir modos dentro de la confesionalidad ad tre, por ejemplo , aquella escuela que impone saberes no-científicos 'iácos 'e aqLr la otra que sólo los *propone*-, pero siempre habría «confesionalidad» e- la tarea escolar- La escuela aunque no se lo proponga explicitamente pretende hacer algo con sus alumnos : cualquier proyecto educativo que tiene a limar al fondo termina desembocando Cu un supuesto «modelo de-h-abre'- el triar se incrusta en un modelo de sociedad v este último recibe la cc-_.r,:ca

(1) Srlu, A. S. *Libres e,r (a,715 ese Su..... rtill*, Ed. Fr°.ois Mas[h"-. París 19

(2) Sntre, A.' Ln educadón *set dvisnto*, Ed- A'ova f.,-a. óurccloaa

de su implantación en un panorama sobre la totalidad. Tales modelos no proceden ¡«cutis totalmente de a rr análisis técnico científico (le lo *real*, sino de opciones (ulid «litigue ales ante el sentido (le la existencia, opciones que noten er la libcnad v que tienen sus raíces en la actitud última de la persona delante de la historia y del destino humanos, casa que trascienden todas v , oda cano c' dos :n trntsi,c realizados por las ciencias empíricas.

Pi ^t.,c n la con_Ci confesional se pro po ec frecuentemente la escuela ncu; r:e- Loe, id vocablo <'escueto=, entlrndase va de ordinario la institución educativo rluceitc Musa ¿qué embutir dentro del pellejo neutra?; el latín tenía *nerLer* que significaba- »ni uno ni otro». ¿Acaso será neutra aquella escuela (lrle no es ni de *mios* ni de *otros?*; pero, ¿quienes son los unos y quienes tos otros? Quiz:i los unos sean los socialistas y los otros los bur-1pueses: tal c-e; los unos podrían ser los cristianos v los otros los ateos; o, ¿por qué no?, unos serían los monárquicos y otros los republicanos, unos los estetas fieoratreos y otros los estetas abstractos, unos los adictos a la mural A y otros los sometidos a la moral E. l'n esta dirección, una escuela se denominaría «neutra» cuando fuera indefinida, sin sexo ideológico, amputada ele cuanto no sean ciencias formales -lógica v matemática-, ciencias □sico-naturales -astronomía, física, química, geología, biología...- y ciencias humanas --economía, sociología, psicología e historia-, y aun en este último caso extirpando todos aquellos apartados ctiscutibles, los cuales posibilitan el que se hable, por ejemplo, de economía socialista frente a economía capitalista. En la escuela nevera no se daría ni filosofía, ni ética, ni estética, ni teoría política, ni religión..., por ser tales saberes siempre discutibles; tampoco entrarían en ella los capítulos discutibles de las ciencias humanas.

Si escuela neutra es aquella que no se pronuncia sobre temas discutidos o bien que no lleva a cabo algún grado de propaganda en pro de alguna de las tesis humanistas en confrontación, diremos que esto sólo es viable como *brerm c'olrutlad*, como intención, pero es algo completamente imposible de llevarse a la práctica por tratarse (le lima uropia absoluta. Aparte esta ingenuidad -la «buena intención»--, descubrimos que históricamente se ha hecho un uso malévolo de la pretendida escuela neutra; se ha tratado de un enearlo- So capa de ,ateut ralldad« se ha ofrecido a los alumnos y a sus padres una concreta ideología -de derechas, de centro o de izquierdas, que para el caso da lo mismo deniertndo las ideologías del contorno.

La escuela neutra podrá existir en *La Ciudad del Sol* de Campanella o en la Utopía de "hormas Moro, pero jamás en una sociedad histórica; en estas sociedades, la neutralidad no se da de hecho; sólo se la conoce o como aquello que se desea o bien como encubrimiento (le la propia ideología. Hay que malita roo, pues, de los «neutrales, pues o son unos ilusos o unos estafadores.

ido --n sigui Picad o, no obstante, es posible la Escuela Neutra cuando <ido se mrn remete *a no jreponer* la ideología que time y que aún sin querer it cbllea.

Idos programas, los si rn bolos, el lcnquajc utilizado, los manuales, el tono ele coz. -esiicetaciún, el rictus cte la cara, la biblioteca, las conferencias, ..^s pc1icel s a diaposiGras, ln_ periódicos ccrnentados, son otras tantas -:J ida dos que no t-rmiten s - adutm ni al profesor ní a la institución sin-

la iii,i, ni en la Unión Soviética ni en la Che l'unu! tt n; ea P.' I II Sier:eH así los hechos, quienes

no se creen en posesión de la Verdad, cual si fueran dioses, tieso-atarán a los prójimos, no montando pretendidas e imposibles escuelas neutras, sino permitiendo el pluralismo ideológico dentro de la institución escolar bien porque haya centros *así* y centros *asá* en el mismo Estado, bien ¡saque en cada centro haya profesores de diversas idcológias.

Entre otras, es posible hablar de tres modalidades escolares que se distinguen entre sí por la solución que clan al plan tea ni ien te de cómo entrará lo «no-científico,, -lo confesional- en la escuela. En los centros escolares se entregan al alumnado, corno ya hemos dicho, cosas indiscutiblemente científicas, otras cosas no-científicas y, por último, unas terceras eue a Bias son científicas y a medias no lo son, sin que pueda establecerse con total seguridad la frontera que separa a tales mitades -rsicología, economía, sociología, historia.

Escuela única, escuela *pluralista* y escuela *plural* constituyen :res en`o ques distintos de la presencia de «lo nocientíficce, -de lo confesional-- en los centros escolares. Escuela única suena a partido único p a sindicato cuico, a algo que se adueña de una situación excluyendo otras posibilidades - *La escuela única* sería aquella que al amparo del poder estatal adopta determinados «criterios no-científicos,, de entre la variada gama de los eue hay, y prohíbe que puedan existir otras escuelas con -criterios ao-eientíficos distintos. la escuela cubana es, así, escuela única; no se calera _ concepción de la existencia distinta de la marxista. Lo mismo se_edie, con la escuela nazi y, en determinados momentos, con la escuela cristiana _m -puesta a todos por el poder estatal.

Escuela pluralista es aquella que defiende que todas las materias acientíficas -en sus diversas muestras- tengan cabida en cada centro escolar. En el mismo centro, un profesor defenderá un código mor-I y erro profesor uno de distinto.. En Suecia pasa así mas o menos. El aroblema radica en quién asegura el pluralismo, no fuera que so casa de e^uela -!u-ralista se infiltrara la escuela única.

Escuela plural es la que entiende que cada centro puede organizarse independientemente, desde el ángulo de la transmisión de saberes v valores no-científicos. De suerte que en el mismo Estado haya una escuela marzEsta al lado de otra cristiana, o racionalista, o... De alguna forma esta acorrece en Inglaterra. Aquí el peligro a evitar es la escuela elitista -clasista- que puede filtrarse con ropajes de escuela plural.

La «escuela pluralista» parece ser que disfruta de más clientela Sic,-do la «escuela única,, la menos favorecida por recordar la dictadura-

Hemos traído estas aportaciones semánticas, sabienw que pueden cese otros significados a estas tres expresiones de: escuela única, pluralista v plural.

única	una sola ideología -confesión- pa- todos 'c5 cena-os
Escuela pluralista	-en cada centro. todas las id :olor.-s con'esiones-.
plural	cada centro con su ideología -contusión

Una confrontación serzintica entre las expresiones *escuela eonuul[Slav escuela* nstiana ayudara a precisar la idea que estamos desarrollando: todo centro escolar es irreniediublenrente confesional, aunque difieren en el modo de prescutar su confesión. Las expresiones «escuela comunista» y «escuela cristiana» apuntan a la ideología o utopia o humanismo que se sirve a gusta del consumidor o a la fuerza o abusando de la ignorancia del alum- go- en un cfetenninado centro - No nos referimos a la metodología; pongamos por caso, roo tratamos de lit untos de trabajo y estudio que puede constituir un elemento metodológico de la «escuela comunista». Apuntamos al núcleo cu-científico, metafísico, no sonielitile a prueba, tanto del eomuniso- ro como del cristianismo, dejando aparte los restantes aspectos. Unicamen- ,c tracemos referencia, para facilitar las cosas, a una escuela cristiana pública, desprovista por tanto de propiedad privada, dejando otros posibles nodelos

Por debajo del funcionamiento de no importa qué escuela hay siempre elementos metal i5 reos; como mínimo hay que contar con una concepción enrstemológica --c g. conocer es reflejar la realidad, o bien, conocer también es crear , 1111,1 concepción antropológica e. g. el hombre sólo es ma- terin, o bien, el hombre también es espíritu y una concepción cosmovisiva e. g. la realidad se agota en lo que vemos, o bien lo real tiene un *más allá* que trasciende a «esto»-. Y lo más llamativo de toda praxis escolar es que aquello que confiere sentido a la misma, aquello que la anima o vertebr, es precisamente tal elemento no-científico. Las concepciones en torno al co- nuco cerca del hombro, ele la sociedad v de la realidad toda, que se han escogido -que no probado-, constituyen la *justificaerán* de cada proceso cd uva tiro-enseñante histórico y real-

Algunos elementos no-científicos del comunismo y que serán además ideológicos en la medida en que pretendan justificar la posesión del poder politico- son éstos; teoría del reflejo en gnoseología, afirmación de que todo CI materia, nclcación cic Dios, promesa de una futura sociedad comunista que tracrai la beatitud, desalienaciún total, desaparición de las clases sociales, disolución del Estado y de toda ideología...

Al unos elementos nocientíficos del cristianismo -y que también serán ideológicos en la medida en que proporcionen razones justificadoras de concretos poderes noliticos son los siguientes- abstracción y apriorismo gno- scológico tdemr- de la materia han espíritu, Dios es razón última de todo, Lt vida futura dará plenitud...

Llegados a este punto, hay que quedar perplejo cuando uno se entera ene a alguien le cae bien que todas las escuelas cubanas sin excepción, pongamos por caso, prediquen la metafísica commnista, protestando el mismo sujeto que co un Estado haya algunas escuelas o individuos dentro de un nusmo ,nitro- cuna mettfisic+ ver[rbr adora sea la cristiana. No se entien- de esto t enor que veamos en ello intransigencia del dictador obsesio- nrdo ns el n seedor de la ecr!aé

Sr o sor u ti rl a prueba, e.n lo este ctamente científico tenemos que - ^ ^, n^e,tt_ ceo^ mdrirs doutro tc la escuela; en lo que se refiere a lo re:bl e, a o opinable, a lo con esiona1, a lo que es objeto de compro- .. nucctrn grosturr tiene que sor la del respeto- Corno mínimo, esto pa- Actuar'.r otra suerte es lo qoc han hecho todos ,li rl u: cs de la 111,[u n', tic flanco Stalin n 41tiller

Puesto que lo no-científico, lo **metafísico**, aún sin querer está inervanéé todo proceso escolar, no puede tolerarse la **intolerancia** -todas las escuelas comunistas o **todas las escuelas cristianas-**

Escuela y Nación

Algunos consideran la escuela como si fuera una realidad que se prese- tara en «estado puro» independientemente cfel pueblo que se tenga que cd_- car. Aunque a muchos les asuste y consideren que ele lo contrario la escue» perdería su «virginidad», hay que señalar que la educación no se da en abstr- acto, en un mundo ideal, sino que es una tarea extraordinariamente enc- carnada. Puede que a esta encarnación se la califique de correcta o incorrc-:- la, monstruosa o normal, pero indiscutiblemente se educa en un *lugar y e-*. un *tiempo* definidos, con unos seres humanos que tienen sus nombres s apt- llidos y que se relacionan entre ellos de una manera u otra. La .cducacir-, escolar realizable estará siempre contaminada por elementos ezeraescolares se hallará marcada por el Estado, por la tradición, por el partidismo, p_r la Iglesia, por la familia, por la economía, por la renta, por la política, el -.

La escuela, queramos o no, se introducirá en todas partes y a la v__ sufrirá la intromisión de su contexto. La escuela «aséptica» no existe. E-s puede, pues, consignar que la escuela -como un elemento de la educación- es fundamentalmente *relativa*. Analizar la realización escuela-contexto es As capital importancia para podernos pronunciar, más tarde, axiológicamen sobre la escuela de un país. No toda relación histórica entre la escuela y contexto *será* decorosa.

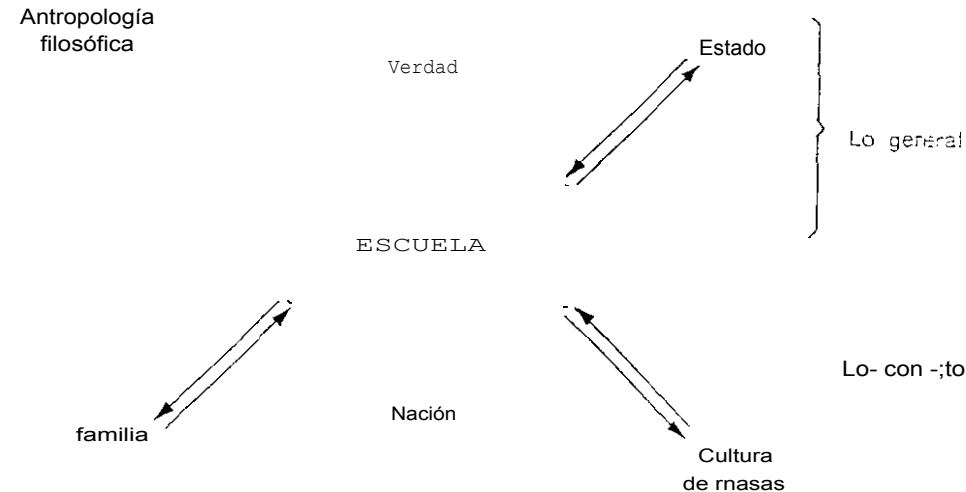


Figura 82. — Tensiones que convergen en la escuela.

Abandonada la concepción purista de la escuela, la contemplamos como un cruce de tensiones: la escuela que no se evade, nada tiene de estática y de deficiente, pues su vida es un hallarse continuamente sacudida como murga por los seis Cactus indicados en el gráfico.

Vecino, si quisiera hacer posible el abrazo entre las dos realidades indicadas la escuela posibilita el ascenso de la nación a la verdad, y al mismo tiempo brinda el descenso de la verdad a la nación. La escuela está otra vez entre la *generación* y lo *concreto*; escabullirse por una vertiente o por la otra es renegar de su existencia, es suicidarse como escuela.

La escuela llega a la escuela como «noticia» diciéndole lo que es, sin eufemismos. Es de capital importancia que la nación se muestre con absoluta transparencia, que diga a la escuela que la nación la *orina* *redes* y no solamente algunos, que incluso los mineros y las empleadas de hogar son nación. Nada de «nación-partido», según la nomenclatura de Perroux; esta versión de la nación, la más generalizada sin lugar a dudas, es totalmente incorrecta: se confunde una minoría con el poder económico o político, o con ambos poderes, con la totalidad. La nación no es de nadie en particular --de un partido, de un movimiento o de una clase--, la nación es de todos» o mejor dicho: *somos "todos" (t)*.

La nación en cuanto es «noticia» para la escuela tiene que indicarle que está ella incapacitada para *crear* la verdad y que únicamente va encaminada hacia su *descubrimiento*. La nación no inventa verdades; como mucho es un montón de valores de convivencia, no de ideologías, entre las que el Estado tiende a privilegiar una, consagrándola, haciéndola ideología, e imponiéndola después. Pensemos en la escuela hitleriana y en la comunista, entre otras, como claros ejemplos de abusos sobre este particular.

Junto a estas dos informaciones que la nación brinda a la escuela en un plano axiológico y que tendrían que ir seguidas de otras-, tiene que informar también en el plano de los *hechos*: sobre la lengua o las lenguas que se hablan dentro (de un Estado, siembra una o varias naciones. La escuela beba suiza -, ¿por qué no la española? - han de estar enteradas de si su tierra, dos o cuatro las naciones que forman un mismo Estado y de son uno o dos o cuatro tus idiomas. Confundir Castilla con España con otros males a desmenuzar la escuela por creer que un grupo es el total. La tierra. S. S. ha tenido ('Ti cuenta el pluralismo lingüístico en la escuela. --) aunque no el pluralismo nacional, a pesar de la propaganda. Durante el período 1911- 1940, la escuela soviética incluso confeccionó gramáticas para las lenguas de aquellas naciones que sólo eran (tablas).

De las «noticias» que aquí hemos resaltado, y que la nación envía a la escuela, consideramos vertebral la primera: la nación no existe si todos. No son todos. Hasta que la colectividad afectada no es *totalmente* humana, la nación es un desastre. La monstruosidad nacional implica siempre la monstruosidad escolar.

No es la nación *de* hecho la que tiene que informar a la escuela en cuanto a «normas» se refiere, sino la nación *che* derecho; y esta nación de derecho aparte de intimidad, es apertura a la universalidad. La nación tiene vacación: universal, y esto se ha de reflejar en la escuela. Ni los Estados Unidos ni la Unión Soviética llegan a formar grupos nacionales que merezcan este nombre por el hecho de que *estadísticamente* se desentienden del Tercer Mundo y aún lo que hacen no responde a la vocación universal de la nación, sino a una táctica política.

La escuela debidamente «informada» por la nación de derecho a la nación de hecho, es ya fruto de sus contactos con la verdad --véase el esquema propuesto anteriormente--, ya que lo que debe ser la nación se recibe de la verdad, que es fruto de un descubrimiento histórico.

La escuela, encaminándose hacia la verdad, investiga; sabe nuevas cosas del mundo de los astros, de la esfera biológica, del campo físico o de, sector jurídico... Y tanto la tarea de búsqueda como el hallazgo ayudan a construir la escuela. Lo que sucede es que la escuela no es una realidad autónoma, sino una síntesis de fuerzas. Así, la cultura que la escuela ayuda a engendrar y de la cual ha de ser la gran depositaria y donadora, se puede convertir en culturalismo; esto sucede cuando deja de ser «nacional». siendo un *ghetto*, cuando no responde a ninguna instancia de los interesados siendo un amontonamiento del saber por el saber. La cultura es un fenómeno total, algo que *debe* suceder a toda una colectividad; cuando adopta la forma insular en lugar de la continental pasa a ser algo disecado *¡* que sólo le queda de la vida no recuerdo; estamos, entonces, ante lo absurdo de la cultura.

La escuela cubana ha conseguido con el castrismo eliminar el *analfabetismo*, y es el primer país de América Latina que obtiene este éxito. En parte ha sido un modo de ajustarse la escuela a las instancias de la nación, correctamente entendida, y a las solicitudes de la verdad, aunque haya aspectos de ésta que la actual escuela cubana no tenga presentes. La cultura que se pueda elaborar en Cuba será mucho más «nacional» que antes, siendo lo que la precedió más culturalismo que cultura.

Nación y verdad van íntimamente ligadas a través de la escuela. La escuela impregnada de verdad y sabiendo qué es la nación, tiene que entregarse a ella totalmente. La escuela bajando hasta la nación corzo un servicio es lo que le confiere su ser. La escuela es nacional cuando llega a todo y de la misma manera, cuando ante la escuela todos tienen las mismas oportunidades, cuando la escuela es, de hecho, de la «comunidad» y no de la «clase» o del «grupo».

Ni colegios, ni institutos, ni liceos, ni academias, ni universidades, ni escuelas especialmente pensadas para economías notables-, sin escuelas nacionales, sino que son escuelas de determinados grupos minoritarios de la nación que les da vida.

Hasta ahora no hemos hecho otra cosa que espigar con el *apelo* *caín* de la *relación e'sau'lacontesto*, y aún de forma discreta, va que nos hemos

casi limitado al par ele tuerzas nación-verdad sin tocar los demás elementos.

Parece oportuno insistir en un aspecto ele la relación escuela-nación. Pensamos en el terna lingüístico. La escuela está al servicio de la nación y ésta posee una lengua, la cual no siempre coincide con la lengua políticamente oficial o lengua del Estado.

Son muchos los Estados que respetan, si bien en diferentes grados, el derecho de los idiomas maduros a ser lengua escolar; incluso a veces esto se hace con idiomas que han evolucionado poco, que se hablan poco y sin categoría literaria, lo que no es el caso, por ejemplo, del gallego, ni del vasco, ni del catalán en España.

La unión Soviética es uno de los Estados que ha respetado los idiomas que se hablan en su vasto territorio, a pesar de tratarse de unos cien idiomas principales. En el Reino Unido el galés se usa en la enseñanza, así como el maltés en la isla de Malta y el lituano en Polonia. En Suecia se usa el lapón en la enseñanza. Por todos es conocido cómo en Bélgica se produjeron incluso dls trbios para reclamar el derecho a la lengua escolar, y todos sabemos que en Suiza tos cual ro idiomas --alemán, francés, italiano y romanche-- son idiomas escolares. En los Países Bajos, en la Frisia, pequeña-reilión con reas 150000 habitantes, se utiliza la lengua frisona en la enseñanza.

Conviene emplear en la escuela la lengua espontánea y materna, la que le ha nacido.

No lo mismo *l-atxuo* que *nación*. Bélgica es un Estado con dos naciones; los judíos, antes de fundarse en 1948 el Estado de Israel, constituían una nación si bien no formaban un Estado. Muchos ejemplos encontraríamos para establecer netamente la distinción entre las dos realidades. Podríamos animar, sin pieten sienes técnicas, que si bien tanto «Estado», como «nación», son realidad-; s 'social -públicas, le segunda no es una entidad política, mientras que la primera es la realidad política por excelencia, realidad que podríamos denominar *empiricament* como el «poder de forzar incondicionalmente».

Establecida esta distinción, aunque muy rápidamente, defendemos que *la escuela tiene que estar al servicio de la nación, y no del Estado*. Si bajo el poder político de un solo Estado hay más de una nación, será necesario que la escuela se ponga al servicio de la nación respectiva. Toda nación tiene su idioma en el que se expresa y se realiza histórica y culturalmente; no hace falta decir que si la escuela tiene que estar al servicio de la nación, conviene que adopte como idioma el de la nación correspondiente y no de otra. Esto resultaría constituiría una seria aberración en el terreno de la «naturalidad».

Escuela y Estado

El hecho histórico se concreta en comunidades y asociaciones. La familia, la iglesia, la nación y el listado constituyen algunas de estas entidades sociales. En el tema anterior nos hemos ya referido a ellas. Lacroix⁽⁶⁾ cree

(1) Lacroix 1. A. de la escuela, G. de la nación, 1967, p. 159160.

que la familia y la vida profesional son los dos pilares de la vida nacional. La nación se alimenta de todos los grupos que la componen sin ser la prolongación de ninguno de ellas. Si la nación no se organiza políticamente corre el riesgo de ser simple virtualidad. También necesita el reconocimiento por parte de otras naciones; al quedar reconocida se convierte en Estado. Este establece un núcleo vertical mientras la nación lo coloca horizontalmente entre las gentes que la componen.

Entidad	modelo social	relación	el_ mplos
Nación (público no político)	comunidad	ciudadanos (horizontalidad)	nación catalana o Flamenca
Estado (público político)	sociedad	súbditos (verticalidad)	Estado español o belga

El Estado acostumbra fácticamente a estar al servicio de un grupo de intereses particulares. Siendo así, cada facción social procura acaparar el poder estatal. Tal dinámica competitiva se deja trotar sobre la institución escolar. Hay que hacerse con el aparato estatal --desde esta óptica-- para hacerse, entre otras cosas, con la escuela. Y, sin embargo, no parece teóricamente sensato sostener que el Estado se halla habilitado para impartir enseñanza, entre otras cosas porque cuando es neutro --plano de la teoría-- nada tiene que decir. Si un Estado tiene algo que decir a sus súbditos, en cuanto Estado, se debe a que posee una doctrina que piensa imponer; se trata en tal caso de un Estado totalitario, de derechas o de izquierdas. Un profesor jamás debiera ser representante del Estado; cuando tal acontece, el profesor es ya un agente político. Un profesor no tiene que ponerse al servicio del Estado sirio de la nación transmitiendo la *cultura* de ésta y no la posible *doctrina* de aquél.

Cuando se proponen modelos escolares hay que prestar atención a las reflexiones recién traídas. Se disimula corrientemente que el modelo propuesto es un modelo de facción en vez de ser modelo nacional. Si la facción sube al poder impondrá su modelo particular, desde el Estado, al conjunto de la nación-- como si fuera cuestión de un modelo nacional de escuela--

Resultaría más correcto y convincente si el presunto interlocutor que propone un modelo escolar, empezara confesando su ideología o su militancia política, es decir, su inescapable «partido», su manera casi biológica de inscribirse en la colectividad, y a continuación sacara las consecuencias más o menos lógicas de esta su postura opcional o de compromiso colectivo.

En lugar de querernos convencer, alguien, de que su modelo escolar es el único válido, apabullándonos con discursos especiosos: que si educación científica, que si educación autogestionada, que si educación democrática, que si educación autónoma--; es mucho mejor que comience sinceramente y nos diga: mire usted, yo soy comunista, yo soy socialista o yo soy

crasa o anarquista o denio. • ito cristiano o liberal o fascista o_ , y, por consiruicnte, ele acuct che con i idrologia política, proponto tal modelo de escuela en P11tas a la socieJaú ideal que defiende-

.Sucede que en estas cosas de la con vive nc-ia humana, primero está el ent:rsut nao por uu ideal político y solo despees viene la racionalización de este primordial epa:ltos» o apasienatnchn to- El que, a veces, se denomine »ciencia» a tal r:re u<nalisste:on no tuerza a que ésta deje de ser lo que es: una su pe resiruclur] psieo-social.

Puestos a descubrir los principales modelos de escuela que se proponen desde las civelsas uperoues políticas presumibl e ni en te mayoritarias, atinamos a ver tres- Los u (rece m os como consecuencias de concretas ideo logias políticas ---que no discutimos ahora-, en vez de presentarlos como verdaderos o falsos, buenos o malos, eficaces o ineficaces.

EL primer modelo sería el de una *escuela estatal*, *cínica y laica*. Defiende objetiva mea te la monoidcsogia escolar aunque por razones obvias no se explicita esto en exceso, cuando se propone dentro del mundo occidental. Se excluye clara m,en te la confesionalidad religiosa de la escuela. La cosmocisión marxista de :n exis Lcadn, por ejemplo, será entonces la única ideología predicada. 1at razón de ello es que, a tal ideología, se la llama «cienteta»- Los militantes de partidos comunistas v hasta social-marxistas poseen un modelo mu\ p:.,ccldo a éste, que encaja con su prefiguración de sociedad. La escuela cubana podría convertirse en paradigma.

El segundo n°.udelo <s el de una *escuela piblica* -no necesariamente estatal v *pluralista*. Aquí no se ve con buenos ojos la escuela privada, la cual será a lu sumo tolerada aunque ;amás favorecida. Se luchará abiertamente contra la escuel.o-aeooc Se defenderá !a pluralidad de ideologías c:zr.tru de la insut.eión escolar, incluida la religiosa. Algunos nostálgicos y utópicos, sin embargo, sot:arán aún Cu ama imposible escuela neutra. Militantes ele socia lism,us no-marxistas y algunos democristianos proponen este modelo escolar. La escuela sueca podría ser su concreción histórica ejemplar.

El tercer modelo es una *escate/a privada* -sin excluir la pública- y *plural* liste es el modelo que ha imperado, por ejemplo, en España durante los años de dictadura frangcista. Lo defenderán probablemente algunos partidos liberales y hasta tal tez neo-fascistas-

La extrema derecha aboyará pre fe rentemente por el primero de los tres modelos ananqc andolos contenidos ideológicos, siendo el marxismo su bstitui<lo por el 'nseismo-

Eelaeionar escuela y Estado tuerza a pensar también en el par: *escuela piblica* v *escuela lo rienda*. Se trata de un tema todavía discutido con no din,inuta emotividad. E; " _cr rdisrno reforzó la distinción entre <do privado>

«In ntibleio desde ta. distinción cobran precisamente existencia la escuela pública e la escuela privada. La pública siempre queda más vinculada ol Estado mientras la privada tiene mayor relación con la familia. Preferi mos. empero ahogo ltera. la relación por caminos propedéuticos, casi ^em<in ticos, apea etado soluciones en esta línea, pero sin entrar en el fondo dr: la uesnión p l ,rat:ctse ele un lema que inatmbe a la sociología, al dere- ^ho. : , in política e ; , l a ; n o g a l , pero no directamente a l a filosofía-

-^li. cuela púb r , c u e l o p h o d a , : hc aquí un par de trampas lin- <^a is lid as. «La escuela tiene croe ser pública; es evidente», dice uno. Otro, r, caí Slu, scnr ti -a. aten oye haber escuelas privadas; salta a



la vista». Las evidencias del primero provienen de la »justicia.; la clarividencia del segundo se origina en la «libertad según cuentan.

¿Dónde se esconde la trampa? Al sostener «la escuela tiene que se pública», uno ignora qué se defiende, estando convencido por otra parte de que se profiere un aserto respetabilísimo. El engaño se halla en que !revende sostener algo muy precioso, nada se afirma en concreto. fin la mayoría de ocasiones, la expresión «escuela pública» -y lo propio hay grse contar d_ «escuela privada- encierra mucha mayor cantidad de emoción que de noticia, más secreciones suprarrenales que bioquímica cerebral.

«Escuela pública», ¿qué significa? Si abandonando las fantasías no:- atenemos a los hechos, nos encontramos con que tanto en el pasado cuan! Co la actualidad, «escuela pública» ha designado y designa realidades esclares harto distintas. Así, la escuela de la Alemania nazi era pública eem lo son ahora las escuelas suecas, soviética, francesa o la española del Estado. No nos queda otra salida que escoger, pues son muy diferentes a p_ sar de nombrarlas a todas con el mismo significante No caeríamos en i_ trampa si al decantarnos por la «escuela pública» especificáramos un mod_ lo concreto de entre los históricos o los actuales. El modelo sueco de «ea cuela pública», respeta las diversas ideologías; el modelo soviético de «e> cuela pública», en cambio, impone la ideología del Estado con igual brutalidad que en la Alemania de lltler.

Algunos creen que añadiendo a «escuela pública» lo ele *neraocrática s_* obvia la indefinición anteriormente señalada; y no sucede así. Veamos, c no: ¿qué democracia?, ¿la española?, ¿la soviética?, ¿la sueca?_. No queda más remedio que abrir los ojos, contemplar qué pasa en España, en la Unj¿,- Soviética, en Suecia..., y después publicar uno qué quiere. Lo demás sodescaradamente trampas. Existen múltiples modelos escolares: ¿por cut nos inclinamos? Esto es concreto. Lo otro es palabrería-

«Escuela pública», ¿la de qué país?; «Escuela privada», ;la de qué país?; «Escuela democrática», ¿la de qué país?_. Planteado así el asunto sabríamos de qué se platica. Con palabras altisonantes, podremos has_ emocionarnos, pero desconoceremos de qué estamos hablando.

Escuela y clases sociales

La lucha de clases dentro de una sociedad tiene que ver con las ins-- tuciones sociales existentes en dicha sociedad y, consiguientemente, con modelo escolar privilegiado desde el poder. Lo que no queda :in nitido r el grado de la dependencia. Sin embargo, aquí se sitúa una explicación dr: fracaso de la escuela como institución introductora de la igualdad entre lls e iu dicta nos.

A principios del siglo xx nadie ponía en duda la capacidad de la enseñanza para reducir y aun anular los «handicaps» socioculturales surgidas de la situación social de las familias. Se tenía verdadera fe ea la escued Los padres más humildes estaban convencidos que sus hijos escaparían _ la miseria en cuanto se librarian de la ignorancia. Ciertamente el des- rrole ele la escuela primaria y de la enseñanza secundaria ha acomeñado al o'- sarrollo industrial y al crecimiento económico. Los niveles de vida han o bido. Pero, estos últimos tiempos, han brotado serias dudas sobre el poder

nivelador ele la escuela. La sociedad continúa dividida en grupos y en clases.

La institución escolar, para algunos, ha relevado a la institución Iglesia (ti su tarea de transmisión cultural, ideológica, intentando también con tal fama prolongar la sociedad burguesa y el sistema capitalista de producción. Esta nueva función de la escuela se resumiría con la siguiente expresión: «la lucha de clases masita por el organismo escolar». Tal institución ha dejado (le ser un «no urnds land» ideológico, hallándose al servicio de grupos Sociales IEn otrrs palabras aquello de la «escuela neutra» es un monstruo)so lolol1 un chiste de mal gusto- La institución escolar disimula la realidad, dando gato por liebre, inculcando la competición, el egoísmo, y también la esigaación c l:t pasividad, haciendo creer por otra parte a las gentes rr.c aporta la salvación t la libertad (le las sociedades y de los individuos qur cn ellas moran- Cicanrente, enseña saberes indispensable, pero saosor ;t itrve el cebo riel anzuelo Luídico. Para colmo de males, la escuela {ea"; por ser la iustitueiío social particularmente, apta para consolidar la rviSiön de la soci daci en clases. Por esta razón se negará a los padres el Entieso derecho de eleuir centro escolar para sus hijos y el derecho a orientación pro fe so mal; tales derechos son mecanismos para perpetuar las clases sociales

Se objetará que la escuela también promociona individuos de clases pobres, proporcionándoles el arrea del saber. A lo cual responden que la escuela no da nunca susodicha arma a la clase obrera, sino a determinados individuos de la clase, obrera, los cuales por el solo hecho de estar en posesión de tal saber dejan de ser miembros de la clase obrera.

Ante esta literatura -que debe ser adjetivada de abiertamente contundente uno nota en su entraña el impulso de rechazar la escuela; pero se trata de un impulso primario, fruto de no matizar y de no darle vueltas a lo [ciclo. Por lo pronto, no siempre el aparato científico-positivo (análisis sociológico) que debe probar los anteriores asertos es suficientemente válido. Pu ocasiones, tales estudios son más ejemplos o muestras a favor de tesis dogmáticas que análisis rigurosamente científicos que permitan correctamente la universalización. Aparte (Inc en tales menesteres la cantidad de variables es tal que, según como se plantee la cuestión, hasta la simple enumeraeiuu exhaustir-a de las mismas se nos escapa- Queremos decir que no es fácil la verifeaciun científica de tales hipótesis. A pesar de ello, conviene admitirlas con tal que se deje un hueco a las iniciativas de maestros, profesores v ele otras personas, los cuales permiten el nacimiento de procesos enseñante-educativos iuucho menos pcsim islas. Y el optimismo fuera todavía mayor si los enseñ artes anduvieran tan preocupados por los ternas educativos corto lo están por los laborales.

El mars isuto }' el anarquismo ùan ensayado también la salvación pública a través (le !,! csarc[jt Uno c otro consideran que la supresión de ciases sociales posib)lita el nao imlent0 de una escuela salvífica; ésta a su vez asada a consumir lit supresión de clases en el seno de una sociedad. No se con. unda, sin embargo, el modelo escolar marxista-leninista con el mociclo escolar anarquis [a l quin, en *Los sindicato c*, la situación actual (r) sos-

tiene que un sindicato es una escuela, asignándole parecidas tareas, le relación pedagógica quedará establecida básicamente a partir c-l par die-u «sindicato-educanic» y también desde el esquema «partido-eduaate e; enea esquema se constituye en paralelo del papel educador tanto sirdicai corta de partido.

La relación educativa entre sindicato y partido por un lady v masa r trabajadores, por otro lado, es una relación deseen Gente ec ;a ese „ele'-. aunque admita florilegios ascendentes en su relleno La libertas de la base la de los educandos, es una libertad encorsetada -t 26, p. 430- El *partig*= juega siempre un papel dirigente: «organiza controla fu -a el o, so» -La *enfermedad infantil del comunismo*, /I . Los educar-les -toca: qué les conviene: «Nuestro Partido es el intérprete consciente d: un p-oses. inconsciente» -Un pas *en avant, deux pas en arriere*, p. 54-. La solo- ec-candes, desprovistos del apoyo magistral de los educadores -.s mierbrzt del partido--, son incapaces de progresar en su humanización. Ls clase obrera, educanda por antonomasia, sólo puede superar su espontant'.dad sin l toro si se deja impulsar por el partido, el cual constituye el *ei--;ente co l ciento* de la antropogénesis -¿*Qué hacer?*. II a-. El Partido, clameara ed-cador del ploretariado, constituye la vanguardia y la conciencia de l s ti— bajadores, los cuales son el elemento educando -t. é, p. 526.

El esquema leninista, como se ve, establece una diferencia -atable entra fuerzas *educadoras* y elementos *educandos*. «La clase obrera, escribe Leni_ tiene necesidad de autoridades». La perspectiva anarquista sobre la educación se halla en las antípodas de la tnarxista-leninista De elle tuvo plena conciencia el propio Lenin. Una y otra perspectiva, no obstante concuerda_ en la defensa de que una escuela realmente salvadora sólo puede exisrir m- una sociedad que ha eliminado las clases sociales. Una y otra, también, co--ceden cierto valor incitante a la escuela en vistas a la igualacian de la sociedad.

Liquidación de la escuela

«¿No sería mejor suprimir la escuela?». El lector se creará ste un apartado surrealista, onírico. *Une société sans école*, de Iván Illich, abancona 'a enseñanza institucionalizada, que considera esclavizarte, para dedicarse a la educación liberadora prescindiendo de toda instrumentación e=colar. Cuando parece obligado predicar el valor de la escuela -de los do- a los vei--ticineo años, desde preescolar hasta el doctorado- F todos se cruet-r=ñn dr mando que la escuela debe alcanzar hasta al más desheredad:.. cu _do critica la insuficiencia de las inversiones públicas en la enseñanza- .. no :s de extrañar que quedemos sorprendidos ante alguien que pub-ca u:-]lb--: nada menos que para eliminar la institución escolar en bloque

Ni total acuerdo con Illich, ni desacuerdo absoluto. Encano- su a:tite- iconoclasta -aquí el icono es la escuela- por lo que vosee da _st ir.ulantc para el intelecto. La fábrica escolar se ha convertido co un elez_nre o:itic. en algo incuestionable en cuanto a su substancia genérica; se c_cuti- Si u escuela tiene que *ser de uno u otro modo*, pero se respetará no faltara más! - la substancia escuela. Illich ataca, en cambio a la eseue e en st re,-

naa v no, cien a in ente, su vicia accidentada o su sombra; V aquí radica su orinahadad. No lo sigamos en la invectiva global, pero sí parece interesante que dcscua roemos el mito escolar; después podremos continuar, quizá, con el ,:nrrnaje ele la escuela, pero habiéndolo previamente desmitificado.

Inc insrttucionalización escolar se opone --según Illich- a toda forma tina tina que merzca realmente este nombre. La escuela perjudica a la uca.fo por co>>:"iderarse como la ornen capaceada para la tarea educa- § n-i- l nieta que nos [mancas que fijar nao es otra que la de asegurar las i vvas pvsibflidadccs educatic s para todos; ahora bien confundir este ob- jctivo con la escolaridad obligatoria es cometer el mimo disparate de los que conlur.d cn la «salvación cristiana» con la Iglesia. Prosigue Illich sostenien- do que la czuela --pienso co ticj etamen te en la institución- se ha converti- da cn la religión de un proletariado rmoderno, al cual la organización escolar bae ofrenda ti, sus promesas salvadoras -promesas, por otra parte insig- nilic<aires- propias ele la era tecnológica. La escuela ha pasado a jugar el papel ce «salvador» papel que en otras épocas se atribuía exclusivamente a Cristo Por esta linea se está exagerando, mitificando la escuela, y es preciso d esm ni; ar el mito que nos aliena.

faro hay más cosas: teneinos necesidad de separar el Estado y la escue - la. cenia antaño ya se separaron en inás de un lugar el Estado de la Iglesia.

¶l pesar ele que la enseñanza contribuye al proceso educativo, éste no se ndamcntrn en aquella- Ciertamente, algunos conocimientos se adquieren en el recinto escolar, pero la mayor parte son fruto de experiencias extraescol- lares. i Dónde aprendió a hablar el niño? Cuántas veces, incluso un segundo idioma, lo hemos aprendido por circunstancias como el cambio de domicilio, cn viaje, un enamoramiento, etc-

La escuela se ha convertido en *fuerza* de falsas ilusiones. He aquí algu- :as, se-eón Illich: hace-nos creer que proporciona las mismas posibilidades a todos, cuando éstas se encuentran fuera del ámbito escolar y son distin- tas seei,ctc el grupo social de pertenencia; asegurarnos que ella la escuela-- ci r cnuo privilegiado de la educación, cuando, por el contrario, se nos educa de hecho fuera del organismo escolar; contarnos que la escuela es uo scrNicie público, cuando de hecho se encuentra al servicio de economías privadas. Aro sólo engendra ilusiones la escuela; padece, además, otras en- § 'mees que sumadas a las anteriores claman por su supresión: el saber <!spcaado *es ambiguo* ya que confunde adquisición de conocimien- tos', maclurez cultural, es un saber *obligatorio* -quien está desprovisto de tftn;o,rn si a ser infravalorado social el saber de la escuela está *monopo- lizar ciu* -determina los valores sapienciales e los impone después a título, ciertamente irónico, cie neutralidad-; se trata de en saber *prefabricado* como la Coca-Cola o los viajes organizados.

Posüramentc. ¿que proponc Illich? Que la educación se coloque al ser- i_uo <L:l iocü vid uo r no al servicio tic la sociedad Na sea la manipulada o in,:nipulado ra; úl lo traduce en una ed oca ción lbahada a cabo en el con- .e, val. eencial-nelue dentro del mundo laboral; además, tiene que ser Ir^rrnanan' ic, hu de ser libre v no impuesta por lo. c,^!c mandan, escogiendo a su modelo educatieo-

ir la escuela, continuaremos reproduciendo **incesantemente**

que tanto du sh unanica Q.:ó colocar en el lugar or la escu " Pos cn.n es t;; u al red objetos educativos--biblio-

tocas, cintas magnetofónicas, películas, diaposi tivas, laboratorios. - puestos zl servicio del público; un sistema de intercambio de conoeim ier.ms que p - mita ponerse en contacto a quienes los ofrecen con los que los solicitan; r_ organismo que, facilite debates entre iguales; y, final tiente, un ropo de ec- cadadores puestos a disposición temporal de los ciudadanos que lo solicite--

No está mal, pero suena a utopía. Y esto a pesar de esta- de : cuer con la casi totalidad de sus críticas:

¿Poi qué interesa el pensamiento de Illich En gran parte- porqu d s- fruye lo consagrado, lo institucionalizado. De una mareen mu-: de s a re- nos vamos liberando -o así lo parece-, aunque no sorprende-a que abs - donásemos simplemente una represión para caer en otra- Y deseafadacame-- te nos esforzamos en vivir con una total novedad. Illich exalta esta dinámic- predominante en las nuevas generaciones, lo que de ningún modo cine re decir que esté falto de razón en sus intuiciones.

Antes de proceder a un breve análisis crítico riel pensamiento de Iv Illich, no estará de más sintenzar algunas de sus tesis- Puer_ la escuei= ¿Por qué? Por ser un mito, un ritual, una aberración. ¶llich echa po: - tic- < todas las ,escuelas», las reaccionarias y las progresistas, las c.eservedorz_ y las contestatarias, porque el mito escolar en su opinión convierte al maca- tro a al vez en guardián, en predicador v en terapeuta. El maestro es e' dián del sistema vigente -aquí o allá-; además *predica* los .alones» c r: conformismo con ellos, y los predica porque se sobreentiende que e_ :tá posesión de la verdad, porque está constituido por la ley en <,,: crn;ediari:c' entre el Saber y los enseñados. Juega el papel divino de decreta- lo ate ese bien y lo que no lo está. También es *terapeuta*, el maestro, eot.ometiende a con esta excusa en la intimidad personal de cada uno sin respe: _r las rarz:- tías de la libertad individual.

La escuela -todo centro educativo- continúa Illich, posee ta e+:_lush de conceder títulos, con los cuales y únicamente con ellos se pueden obten_ medios para ganarse satisfactoriamente la vida, aunque eso esté actuai_nen_ en entredicho. La escuela tia acabado siendo su propia justificación p-irq la gente ve en ella la fuente del «rito del progreso». La escuela no nos des- cubre nada; su labor es la de *reproducir*. La escuela se limita a conforme' a los educandos a las exigencias del consumo de la produccica industria. Illich castiga duramente a la institución escolar y su personalización: c_ maestro o educador.

No interesa ahora decidir si Illich tiene o no razón, sino .enunciar ir inanidad de sus ataques, su idealismo. La «idea de justicia» no :raerá :tunca a la tierra la «justicia»; la «idea de una nueva educación» no hará brota' nunca la «nueva educación. Con esto nos referimos a que tamo la cstit_ ción escolar como la ideología que la protege son dos elementos sLiperestru- rurales que están en función de su infraestructura socioeconónaica- H bla- do con otras palabras: ¿se puede eliminar la escuela como ins:itu gin, si- antes cambiar profundamente lo que la hace posible e incluso in'_ispt :sabl:- Illich parece desconocer la dependencia de la escuela tanto frer'e a l s m_ dios productivos como frente a las relaciones de producción. `en e s- puesto sus discursos son muy interesantes, pero son perfectamente -anea o casi llegan a serlo. Si no se introduce objetivamente en el :5:rer,e de praxis, si no se enfrenta con la in traestruc tara de la sociedad su c..cnuc: se quedará en eso: en discurso o habladuría cul turalista

Unicamente podemos dar importancia a Sus criticas contra la escuela si van unidas a acciones como las que llevan a termino --entiéndase: que rrían llevar a cabo- los Qultra izquicrd is ras». Podrá suceder muy bien que estas acciones sean en la práctica perfectam ente inútiles o incluso, si tanto se apura la cosa, con tráp reducen res; pero, por lo menos hay una coherencia mental cutre el ámbito del «decir, y el del „hacen, cosa que no se encuentra en la producción escrita de Iván Illich. Este analiza las instituciones --p re fer-entenientc la escolar-- como si Fuera una cuestión de realidades autunouias que se podrían someter a analisis, e incluso a terapéutica, independenclntenrerire de sus condicionamientos socioeconómicos. A pesar de esto, las sneerenci2s desp-adaéas de Illich poseen algo muy bueno: uo nos dejan en paz; v esto pociría provocar el inicio de cierto cambio.

Bibliografía

- ALBERTI, A. y otros: *El autoritarisnto en la escueta*, Ed Fontanella, Barcelc .
- ARMAND, L. y DRANCOURT, M.: *Una sociedad cn movimiento*, Ed. Cid,
- J3ANOrL01, C. Y ESIABLET, R.: *La escueta capitalista* en Francia, Ed Sivio ?., Madrid.
- Bomuuteu, P., PASSnRON, J. P_ y SAINT-M,v<us, M.'. 2npports p¿csgog;c<u commufnication**, Ed. Mouton, **Paris.**
- BouRUTcu, P. V PASSrROS, J. P.: *Les héritiers*, Ed- Minuit, Paris.
- La fiéprod+mtion*, Ed. Minui t, Paris.
- FERNÁNunz DE CASTRO: Reforma educativa y desarrollo capi(nlis:a, Ec_ G:_ demos para el diálogo, Madrid.**
- FouRNIER. J.: Politique de Péd ucation**, Ed. Senil, Paris.
- GLOTON: *A la recherche de l'école de demain*, Ed. Armand Colia. Pan-_
- GosDORP, G.: *¿Para qué los profesores?* **Fd. Cuadernos par el Madrid.**
- LAMBERT, Ch.: *L'enseignement de demain*, Ed. L'Ecele Unique, Paris.
- PALLACu, J.: *La reforma de l'ensenyat en [mitjá*, Ed. Nova Terror. Bar_dlor.
- SNVOERS, G.: *Ecole, classe et lurte des classes*, P.U.F, Paris.
- VARIOS: *La répression daos t'enseignement*, Ed. Maspéro, Pariss-

9 - LA CULTURA Y SUS FUENTES

3

Condicionado y condicionante

Cerrando la incursión más detenida que acabamos de realizar a través de la institución escolar -por tratarse de un agente socializador preferentemente discutido en estos tiempos — conviene proseguir la descripción de la *educación* como proceso. Llenamente así alcanzaremos cierto perfil del qué educacional. Después nos asaltará ya el *para qué* del hecho educativo.

Los educadores actúan principalmente sobre los educandos a través de las instituciones -familia, escuela, iglesia, sindicato, partido, prensa, televisión, radio, espectáculo...-. Esto ha quedado sentado. Las instituciones trasvasan o transmiten modelos culturales del medio ambiente social hacia los cerebros de hijos, escolares, neófitos, fans, crédulos, papanatas, fanáticos, aprendices, medradores, curiosos, amedrentados, aburridos, pasados, débiles, explotados—. Algunas instituciones sociales -muy pocas- colaboran en la producción de nueva información cultural. Salta a la vista, por tanto, que es pregunta muy pertinente aquella que se interroga sobre la función de la cultura como también acerca del origen de las mismas instituciones socializadoras. Si los modelos culturales, con los que se moldea el saber y la conducta de los recién llegados a una sociedad, resultan tan decisivos, tan apabullantes, es sensato indagar por su nacimiento. Sólo de esta guisa completaremos el engranaje que constituye este magno proceso que indistintamente puede llamarse educación o antropogénesis, siempre -dolo, en esta fase, de lo axiológico en cuanto tal -lo cual traería ya lo que Quena o mala educación»-. Los valores entran indiscutiblemente en la estructura cultural, mas ahora los contemplamos todavía como si fueran sucios >on curar en la disquisición de qué valores son positivos y cuáles negativos. Este aya forma parte de la *educación como condicionante*

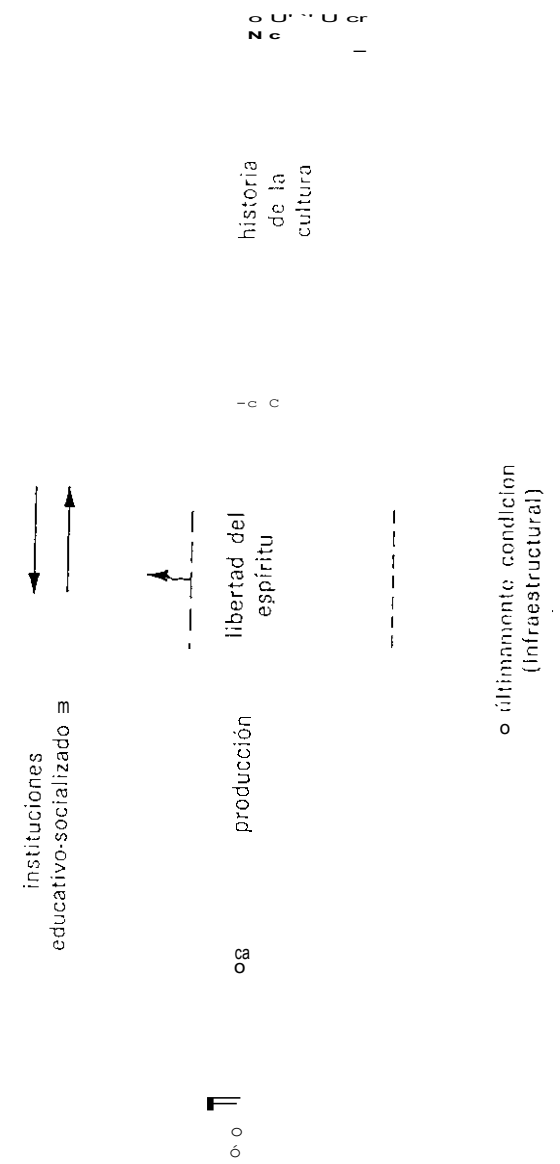
1_o que salta a la vista cuando se analiza una sociedad, sea actual o pre-
 térita, son las costumbres, las catedrales, la música, su física o su filosofía,
 su sistema jurídico, su organización política, su manera de enseñar, sus re-
 glas ele moral..., etc. Hasta tal punto es esto así que nos vemos fácilmente
 tentados a creer en la independenciam de estas realidades, como si llevaran
 vida aparte, y no se nos ocurre, por lo menos de pronto, verlas conectadas
 y menos todavía supeditadas a otras realidades también, por cierto, detcc-
 tables Nos da la impresión al primer vistazo ingenuo que la llamada histo-
 ria de la cultura ha seguido su marcha al margen de la historia de la produc-
 ción, de los diversos hechos nacionales y aún de las mismas biología y geo-
 grafía- Un unidisis más detenido de los diferentes datos permite descubrir
 fuerzas que relacionan unos hechos con otros, poseyendo algunos mayor
 peso que los restantes. En la figura 9.1. hemos esquematizado este aserto,
 indicando vectores que señalan las relaciones. Dentro de lo infraestructural
 cabría también determinar que factores poseen mayor influencia, y aún se-
 ria aconsejable subrayar los juegos de *fuerza* que se desarrollan entre ellos.
 Probablemente descubriríamos que la historia social de la producción disfruta
 de mayor vigor cine los restantes elementos. También lo superestructural,
 por otra parte, presiona sobre lo últimamente condicionante. Al fin y al
 cabo, la historia constituye un todo dinámico fuertemente trabado gracias
 a la imbricación de sus elementos constituyentes. Analizarlos separadamente
 como ahora hacemos es cuestión de método pero no ele realidad. El factor
 «libertad del espíritu» va señalado diferentemente en el cuadro a fin de su-
 brayar su peculiaridad de no ser objetivable científicamente.

Los idealistas han descubierto en el pensamiento el motor que ha crea-
 do por su cuenta las instituciones y los modelos de cultura. Para ellos goza
 de primicia la cultura, hija predilecta del discurso mental.

Los materialistas absolutos, en cambio, han negado el juego de influen-
 cias que desciende de la superestructura hacia la infraestructura. Para éstos,
 la lucha de clases es la única explicación de la cultura y de las instituciones;
 el proceso ascendente es totalmente irreversible. No parece que los datos
 den la razón ni a los primeros ni a los segundos; siendo lo más sensato des-
 de el ángulo científico situarse por ahora en una postura intermedia. Lo ma-
 terial --Cínico, biológico y' cocí al- y lo intelectual --ideas, valores, *leyes* fi-
 sicas, teoremas-...- forman un todo dinámico en el que no puede decirse sin
 dogmatismo que lo uno es total epifenómeno de lo otro,

Las estructuras sociales básicas han sufrido más cambio con el descu-
 rrimiento del motor a vapor o del de explosión y con el descubrimiento de
 la electricidad que a causa ele la *Critica ele la anión Pura* de Kant, En la sua
 'dzación ele la dureza de vida ele los siervos medievales ha pesado más sin
 duda la invención de los arares de los aminaes de labranza que los grandes
 tratado de justicia del medioevo

Los modelos' de vida colectiva --normas, por ejemplo, morales- tipicos
 de 't.тна e cica hislú:,- con tos cuales va a darse `orna a los educandos,
 liaren como o i actos r),) lo oconorn co por lo social v h sta por lo político -
 t o no cs tes o cns qu decían los escritores del siglo XVIII Eran
 -o-Plus !.c u socieda no -)icen del espíar u de la época, ni de la
 SUMIA ..e los espíri[s ingula a's que la habitan como por arte de prestidigi-
 nación, si ro que eobi.m vida a partir de las mandas de trabajar técnicas
 y relacion s 'e nr or c i(u La historia de las ideas aun la de las ideas mo-



tales, sólo puede tornarse en consideración cuando se la contempla desde la historia de lo socio-económico (1)

El modelo de varón y el modelo de mujer, el rechazo de la coeducación o su defensa -para poner un ejemplo que pesa indiscutiblemente en la educación- son elementos de una deprimida cultura que no se resuelven en ideas u ocurrencias o razones; poseen su hontanar en estratos inferiores- Sostener que hombre y mujer tienen psicologías diferentes y que, en consecuencia, han de ser educados en sitios distintos. supone algo más que teorías psicológicas, supone que hay grupos en la sociedad que defienden una familia tradicional, jerarquizada, autoritaria, donde el marido es el jefe, porque defendiéndolo así reservan a los varones los puestos directivos de la sociedad. La estructura social condiciona las ideas en torno a los modelos masculino y femenino.

Como escribe Coombs (r), el proceso educacional escolar -que abraza la cultura a impartir- se organiza en un subsistema dentro del sistema social- Resultan hasta imprescindibles tanto la *familia* y la *escuela* como los *saberes* y los *valores* si no se los aborda desde la totalidad del contexto que configura una sociedad integral. Dentro de la dinámica social, la cultura como también los agentes socializadores -es decir, las instituciones- están condicionados en última instancia por elementos infraestructurales.

Lo geográfico y lo biológico

No tocamos ahora lo biológico como factor condicionante de cultura -y hasta de las instituciones- porque de alguna forma ya le dedicamos todo el tema sexto y algún apartado del quinto. Basta ahora recordarlo.

Lo geográfico -sea geomorfología o recursos- tiene una incidencia originaria aunque no independiente sobre la historia de la cultura. Los recursos, sean forestales, mineros, energéticos -hulla, petróleo...-, hidráulicos -los ríos, por ejemplo- colocan límites a la actividad productora de los pobladores de una tierra. Las ideas, o cultura, que irán originándose a lo largo de la producción histórica reciben una primera delimitación por parte de los recursos geográficos. El clima y el relieve no son tampoco ajenos a la historia, comprendida la historia de las ideas.

Pierre Vilar(3) descubre en la particular geografía catalana un condicionamiento importante de la historia de Cataluña. Los Pirineos la han configurado como región; la desaparición de éstos cabe al Mediterráneo la han constituido, a su vez, como región de tránsito. Dada la configuración del

terreno, a través de Catalunya -la litoral- han viajado no sólo mercancías, mas también conocimientos, valores y normas- Los movimientos de los pueblos, ante la barrera pirenaica, se han desviado hacia el paso de Le Perthus- La Cataluña -refugio encierra la posibilidad de que aquellos que la pueblan se constituyan en *nación*. La Cataluña-corrector posibilita el constante crecimiento cultural, Si no hubiera habido Pirineos sino, por el contrario, una inmensa llanura al sur de Francia, la cultura surgida en la zona ahora llamada Cataluña hubiera sido otra; difícilmente hubiera aparecido la cultura catalana con su lengua y sus típicos contenidos culturales. La Cataluña-refugio hizo posible el surgimiento de la conciencia de poseer una cultura propia. La sola Cataluña-corrector no facilita las cosas en tal dirección.

La historia, pues, según parece, está orientada por la geomorfología. También se halla condicionada por los recursos, sin querer, empero, esta beber ahora el grado de dependencia. Exagerarlo no sería acorde con los datos que poseemos. Los productos alimenticios básicos, las materias primas y las fuentes de energía orientan en alguna medida el desarrollo histórico. Ese, sin embargo, viene más señalado por las fuerzas de producción -técnicas, por ejemplo- y por las relaciones sociales de producción que por los recursos naturales. Tales recursos pueden quedar inexplorados durante siglos Si no entran en juego oportunamente las *fuerzas* y las *relaciones de producción*. Ahora bien, el hecho de que estén allí constituye un dato primario que posibilita cierto desarrollo histórico que no quedaría posibilitado de falta de tales recursos.

La industrialización del País Vasco, para poner otro ejemplo, -industrialización que se traducirá en transformaciones de los modelos culturales-, se debe a la presencia de excelentes minas de hierro, cercanas a grandes yacimientos carboníferos españoles y se debe también a la facilidad de relaciones con el norte de Europa. Los recursos geográficos de una zona prefiguran en algún grado la historia social y cultural de dicha zona.

Vilar resume su pensamiento sobre este tema con las siguientes frases: "La geografía orienta. Propone, pero no impone". La naturaleza le ofrece a la historia un marco, un punto de arranque, pero no la predetermina; la historia con la cultura sustentada por ésta se mueve dentro de los límites señalados por el marco geográfico.

La praxis productora

Algunos escritores están convencidos que la escuela en particular y la educación en general constituyen instrumentos aptos para transformar la sociedad. Hasta se han ensayado prácticas escolares libertarias en el seno del mundo capitalista con la esperanza de mudar substancialmente la estructura burguesa de la sociedad. Sin negar el peso de la escuela y de otras instituciones encima de la infraestructura productora, consi-

A. G. V. [...] .doranasilo A. Ed- Cuadernos para el Diálogo. Madrid, n.º 9-14.

P.U.P., Paras, 1968, págs. 5-6.

h. r. u. P. Cnrdurn-o 11,111 11,1's; r.,raya nmdenm. Ed 62, Baçadona, 1965, tomo I, págs. 22-226.

(1) Ibid, pág. 426.

ramos utópico un cambio protagonizado por los elementos superestructurales de la sociedad. Una revolución cultural, por otro lado, puede alcanzar éxitos duraderos a la medida en que va precedida o, por lo menos, acompañada (le una revolución en las fuerzas productoras y en las relaciones sociales de producción. Esto es así porque en gran parte el surgimiento y la persistencia de los modelos culturales, a transmitir a [os educandos, son modelos que han sido provocados por la praxis productoras. La cultura viene condicionada en última instancia por la práctica social. Analizamos a continuación dicha praxis para comprender mejor el amplio engranaje educacional o antropológico.

Los hombres humanos dado el bulo al básico instinto del hombre a través del trabajo. Necesitamos consumir bienes para satisfacer nuestras más elementales necesidades. Inmase *econoraí* al conjunto de acciones colectivas merced a las cuales satisfacernos las necesidades de consumo.

Los diversos sistemas económicos se especifican según el tipo de propiedad que abrazan. Tomada en su acepción genérica, la propiedad es el derecho sobre cosas y, en ocasiones, sobre personas. Las diferencias proceden de quien la posee, de cómo se transmite, de cómo se reparte y de cómo se adquiere. La clasificación más elemental al propio tiempo que más cargada de consecuencias para la organización social es aquella que distingue entre *propiedad privada* y *propiedad común*. Al trabajar se producen relaciones sociales muy distintas entre los hombres según domine la primera o la segunda. Si la establecida es la propiedad privada de medios de producción es fácil imaginar que surja un antagonismo entre intereses de poseedores de propiedad y desposeídos de ella. Este antagonismo traerá lucha, engendrando cada grupo ideas que defiendan sus intereses -ideas morales, jurídicas, religiosas, artísticas, filosóficas, políticas - En principio triunfarán las ideas del grupo más potente que será también el detector del poder político del listado. Este parece ser, por lo menos, el esquema más plausible.

El sistema de propiedad, las relaciones laborales así como las de consumo de una sociedad dada no sea jamás un todo autónomo sino realidades sociales íntimamente relacionadas con el resto de la estructura social y con la cultura. La producción es un subsistema social y el ámbito de las creencias colectivas otro; ahora bien, el primero ejerce mayor influencia sobre el segundo que no al revés. Consideramos, no obstante, sin fundamento empírico la teoría que defiende un determinismo económico tal que ve en la cultura una simple excrecencia del modo social de producir.

La división social del trabajo se encuentra en toda comunidad humana que no sea muy primitiva. Tal división estructura hasta jerárquicamente a las colectividades facilitando la división en clases privilegiadas y clases desfavorecidas. Las normas y los valores culturales vendrán a consagrar teóricamente el hecho - la división laboral y hasta de la explotación de unos por parte de otros. Los que trabajan en labores más manuales estarán más alienados que los demás. Cada clase social desarrolla su estilo de vida que concuerda con una subcultura que disfruta hasta de su propio folklore, cuando las clases populares cobren conciencia de sus respectivos intereses explotados por las clases-

Fuente: Filia, E. M. 'Estados y modelos culturales son variables dependientes -aunque disfrutando de cierta autonomía- de las infraestructuras de

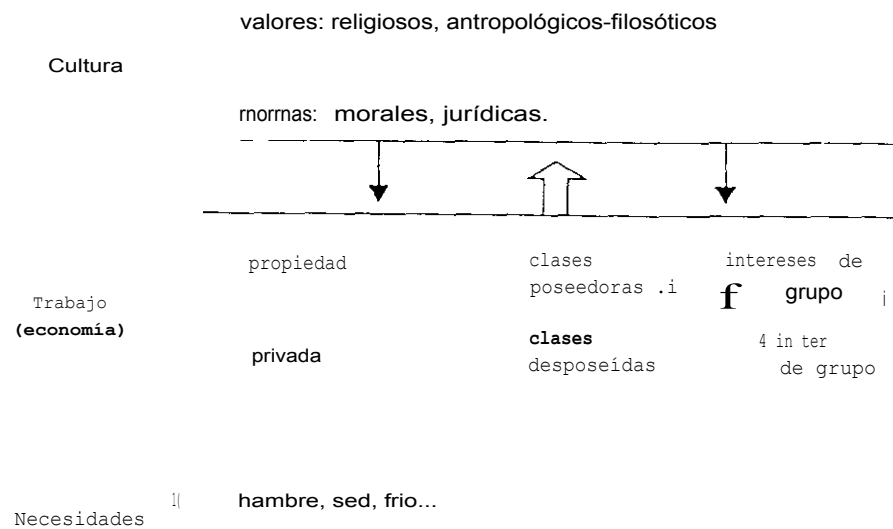


Figura 9-2 - Existe una estrecha relación entre necesidad-u- bajo-cultura.

producción. Siendo esto así carecen de ser viables los intentos de las pedagogías no-directivas. Es confundir el efecto por la causa. El comunista francés Snyders lo ha subrayado en su libro *Où aro l'les p-(Icgoóies non direeves? (e)*. Si las transformaciones de la escuela, con la cultura alai impartida caminan en solitario, por muy radicales que sean dichas transformaciones, no serán ni ampliables ni duraderas. Se ha perdido de vista el principal honor tanto de las instituciones como de la cultura.

En el extremo opuesto se sitúan aquellos que como Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, y como Iván Illich imaginan tan determinadas, la escuela y la cultura, por las infraestructuras sociales que prácticamente los consideran siempre peligrosas en el seno de una sociedad burguesa. La escuela y su cultura, según los análisis de estos cinco sociólogos, jamás jugarán el más mínimo papel liberador, hallándose sometidos a un juego fatídico: de reproductores de una sociedad vertebralmente injusta. La escuela reproduce de modo fatal la estratificación en clases sociales. También Snyders í

(1) Snyders, G.: *Origines de la culture scolaire*, P.V.F. Paris.

(2) Snyders, G.: *Ecole, culture et classe sociale*, P.U.E., Paris, 1976.

ha atacado este sitio por el primer, La cultura entregada en los centros escolares está contaminada por la ideología de las clases dominantes; la institución escolar, como tal, está al servicio preterito de las clases privilegiadas; ahora bien, de aquí se concluye la total peligrosidad ni de la cultura suministrada ni del congreso, escolar. La escuela y la cultura también son útiles a los grupos proletarios; al fin y al cabo es aquí donde se adquieren los conocimientos que pueden liberar de la explotación. Lo sensato es renovar la escuela pero no destruir.

Cultura e instituciones socializadas están condicionadas por la praxis productora pero viceversa vienen fuertemente determinadas por ésta,

El hecho nacional

Tanto las culturas como las instituciones vienen también condicionadas por el *Archa nacional*, no siendo, éste, fácilmente reducible como algunos afirman, a un resultado de la lucha de clases. Mientras no se prueba lo contrario, conviene creer en la nación una entidad que posee cierta autonomía desde la cual configura modelos colturales.

En pleno siglo xx estamos contemplando el brotar de naciones salidas de la lucha contra las potencias colonizadoras, sean Argelia, Kenya o Mozambique. ¿Cómo se forja la conciencia colectiva, pertenencia a la nación argelina, conciencia que puede existir independientemente del Estado? También resulta llamativo comprobar cómo a lo largo de la historia la conciencia nacional de una comunidad humana aparece y desaparece, se contenta con una autonomía política a veces, exigiendo en otros momentos una independencia a nivel estatal, y haciendo uso de las armas en ocasiones para obtenerla.

La comunidad nacional es un grupo primario mientras el Estado es un grupo social secundario. Una nación tenderá a darse una estructura política bien sea a nivel de autonomía am como de la nación flamenca en el Estado belga, bien a nivel estatal -caso de la nación judía que después de siglos tiene su autonomía filialmente la categoría de Estado el Estado de Israel-. Puede también existir una nación en todo lado político como acontece con la nación Kurda que repartida entre los Estados (Ir Turquía, Irak, Irán S. Mil. Cuando el Estado no adopta la forma federal así sucede en España pese a haber más de una nación bajo su dominio, suele imponer la idea de acción unitaria, y una de las nacionalidades en detrimento (le las restantes). España la identificación propuesta es entre el Estado español y la nación catalana.

La nación es muy otra cosa que una prolongación de familias; entre lo familiar y lo social-público existe una diferencia sustancial. La fuente de la conciencia colectiva, de lo social-público, es la simpatía, mientras que la familia descansa sobre la unión sexual-

La nación es lo social por excelencia, tiene carácter totalmente colectivo: se compone más de ritos, que de individuos. Los grupos quedan unidos en la nación por el *ocscinz v por querer*; la nacionalidad «se padecen, se crean y se forman a través de ritos biológicos, culturales e históricos-Tener una nación es haber recibido del predio nacional en el que ha hecho su aparición una *ex-rin(rnd e/fer-minada*- Así como no es po-

sible cambiarse de patria, sí puede mudarse la nacionalidad; basta con que uno cambie de mentalidad.

La nación es aquel dato sociohistórico que transmite y desarrolla una tradición cultural.

Pero la nación no es solamente una unidad impuesta, también *es unida-querida*- Mirando hacia atrás, la nación se padece, oteando el horizonte, la nación se quiere. La nación nos asalta por el pasado y la abrazamos cuanto la consideramos como un futuro a realizar. La nación como *y: ende*, obra a hacer juntos, ha de esforzarse en dar sentido a la nación como *sui-ida*, como impuesta.

La nación es un pueblo que, consciente de una comunidad de origen, de tradición cultural y de intereses, acepta y quiere esta como **condición** de la vocación personal de cada uno de sus miembros tiende hacia el futuro para realizar su proyecto fundamental.

El concepto de nación queda más nítido si se confronta con el de Estado. Llevados de un escolasticismo fácil algunos autores han aplicado la teoría (le «materia» y «forma» a los conceptos de *nación v Estado*. Considerarlo la nación algo así como una materia amorfa que recibe del Estado la forma que la hace penable y viable. No faltan juristas que afirman que si la nación llega a tener conciencia de ella misma y de su unidad, esto se debe al Estado, que hace de ella un grupo humano consciente de su destino-simple hecho de la nación judía, que ha vivido siglos e siglos, así como hemos indicado, con plenísima conciencia de sí misma, desmiente esta teoría.

El Estado es el poder soberano que sobreviene a una nación, o a un grupo de naciones, o a una parte de una nación, etc.

Concepto	Tipo de unidad	Condicionantes
		los mismos antecedentes
Patria	afectiva	pasados y la misma tierra?
		ni económica ni social
		raza, religión, idioma, voluntad, historia
Nación	histórica	inca-vienen todos o casi toda
		historia
		fuerza
		dinastía
Estado	política	se dan
		federación (paraoj)
		decisión cosechada

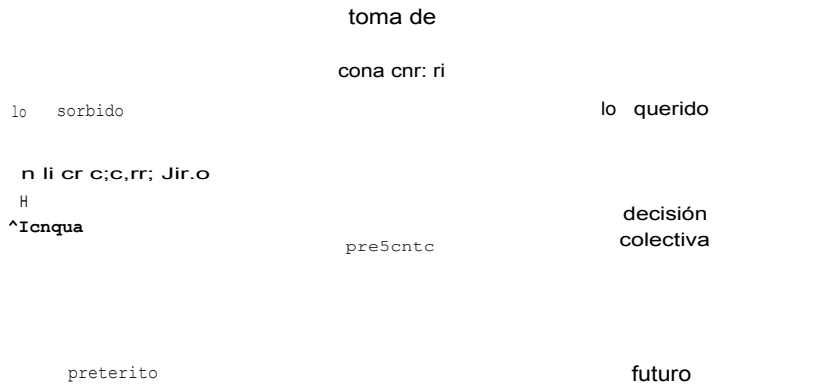


Figura 93. - Elementos de /a nacida.

En el plano de lo acoalcido» y no n c de las opiniones teóricas, tanto se Jul dado una na tún (Jul' 'Lituo se Ira constituido en Estado -tal es el caso ele Alemania.- Como viceversa, un Estado que después ha engendrado una nación --el hecho de los Estados Unidos-

En Europa las nacionalidades empezaron a madurar con el Renacimiento y llegaron muchas a consolidarse con la Paz de Westfalia en 1648. La Edad Media hacia constituido un proceso paulatino de gestación.

La doctrina política de iMaquiavelo secular¿ri el poder político y constituyó en nutónana.ra las nacionalidades.

Las nacionalidades surgieron en situaciones de desigualdad que forzosa. mente las abocaron a la lucha -

Resulta plausible ver en cada nación un elemento recibido y otro querido, como escribimos líneas arriba. La geografía, la economía, la raza, la religión, el idioma son entidades entregadas por la historia de un pueblo. Si falta, empero, la decisión colectiva de recibir el legado histórico considerado común a fin de proseguir como pueblo, no parece prudente hablar de nación. Enre ,lo recibido» y vlo querido» hay que situar la toma de conciencia del grupo.

Una nación no es siempre la ideología que una clase social produce a fin cie racionalizar su apetencia de proseguir en la dominación política efectiva. Esa visión de algunos marxistas resulta excesivamente estrecha para explicar lo. diversos v complejos datos históricos sobre el tema.

En Sor,ietica dot dicen (lile no liar clases sociales persiste fuer r tt sos r ryot la conciencia racional de los diversos grupos co- t trío lrs cu ales trinen u s_ srr a ir idos en pt :echo cie la nación igi !-> l lo oil So,ie tica cs i compuest a por un 4t por ciento de no-rusos;

las diversas naciones que componen el Estado soviético se vieron forzadas a integrarse en él durante la revolución fundacional del Estado, primero y durante la II guerra mundial, después. La nación rusa conoce un desce-^o demográfico; por el contrario, las naciones de Asia Central han experimaa- fado en diez afros un progreso demográfico del 50 por ciento. A pesar Ce la gasificación -no pueden obtenerse ciertos empleos } cargos sin conoce- a lengua tusa-, la resistencia ha sido notable, hasta el punto por ejem que el partirlo comunista de la nación armenia se ha visto sometido , _ sería purga entre 1972 y 1974, con entrada de rusos en el se etariado ce- i raj del partido, a fin de hacer frente al sentimiento nacional a_!do que _ recia. Lo inisnro puede contarse de otras nacionalidades del Estado sorietr:

Tales hechos hacen sospechar que el fenómeno nacional disimila de crdr- ta independencia y que desde ella se configura, en parte, la cultura de u sociedad. La lengua como mínimo pesará irremediabilmente. Aquí resic-= una de las causas de los conflictos escolares.

Condicionantes en lo condicionado

La cultura que servimos en las escuelas, familias, espect^-malos, peri6e cos, etc, conoce dos nuevos hontanares: la irt(erreicciórr dic_a71ca que :e establece entre todos y cada uno de los elementos básicamer.__ condicio dos, de la superestructura social, y la misma historia de esta cultura que e- la actualidad presenta su propia faz en los diversos campos.

Si una formulación jurídica concreta recibe el primer impulso de la p- -sis social y del hecho nacional, su modelación definitiva tiene que ver con los demás elementos superes tructurales, sean, éstos, otros modelos de c--- docta -éticos por ejemplo-, sean modelos culturales de _onocimiere. -biológicos, sociológicos o económicos-, como también sufre mudanza configuración en contacto con las instituciones -el aparato es-.tal, la fa tia, los sindicatos...-. Esta mutua influencia superestnictural actúa indepe- dientemente, en lo inmediato, del peso infraestructural, convirtió.-.lose d, _ e: guisa en factor condicionante de la cultura y pudiendo, por consiguiera, ser entendido como algo también infraestructural. Las flechas en la 9a_ ra 9.4. designan precisamente este factor condicionante.



Figura 9 a- - clulua interacción eor-o insüu

(/) Lr Sierva,' r-ll-1977.

No diseñamos que el hecho cultural responde a las necesidades del hombre como ha subrayado Malinowski con su concepción funcionalista. Ciertamente, mediante la cultura los hombres satisfacemos nuestras más elementales necesidades, o ganizándrnuls al propio tiempo -origen de las instituciones- para mejor cumplir con tal cometido- Lo que añadimos aquí es que las concretas culturas no reciben total explicación en SUS detalles como no se las entiende desde la confrontación dinámica que vertchra la existencia de cada uno ele los elementos- liegel peco por reducir el proceso cultural a la dialéctica interna ele éste prescindiendo de su base material; tratamos de no caer en el extremo opuesto, que consistiría en- explicar la totalidad del fenómeno cultural desde su exterior, despreciando la «agonía» que configura su interioridad.

Son pocas las ciencias, por ejemplo, existentes que disfruten de su perfil marcado cinc circunscribe el ámbito de su especificidad. No se sabe con exactitud dende coro ienza c dónde termina cada una de las ciencias porque, se ignora de *grill* balan, cs triclancn te hablando. Esta falta de objeto propio de muchísimas ciencias denuncia su inevitable mutua influencia. Lo que diga atta ciencia depende de lo que sostengan otras. Las ciencias parten clertumea te de ur. *ldositum*, de un algo que está ahí; varias ciencias adoptan para sus análisis el mismo objeto, de aquí una nueva causa de imbricación inesauivable.

P.instein le comer taba a Xavier Lubiri: «Con solo números no hay ciencia- Le es precisa una cierta *re/igiosiriact*. Sin una especie de entusiasmo religioso por los conceptos científicos, no hay ciencia»(°). Apuntaba a que la praxis pruciuctora de noeiones científicas se halla fogosamente condicionada por otros elementos no-científicos de la cultura.

Aunque perdiendo el aspecto dinámico, el estructuralismo ha insistido en que únicamente la red de relaciones constituyentes de un todo cultural hacen inteligible a este todo. Piaget lo describe así; «Además de la historia hay el «sistema»; tal sistema consiste esencialmente en *leyes* de equilibrio que repercuten en sus elementos y que, en cada momento de la historia,-dependen de la sincronía» (9). Marzosa en su *Historia de la Filosofía* ofrece esta presentación del pensamiento estructuralista: «El modelo ha de ser una estructura; es decir, ha de ser de tal índole que cada elemento se defina ex-

P11 sus dependencias con respecto a los demás» (10). Una cultura, pues, también viene producida, aunque no en exclusiva según creemos, por las fuerzas cae se establecen entre sus elementos. En su práctica estructuralista e'xpoue así Michel Foucault su visión: «Mi problema ha sido demostrar ele que manera las significaciones vividas de modo inmediato en tira sociedad representaban condiciones suficientes para la constitución de un objeto cien tilar_- Se trataba de la interrupción entre sentido y objeto cientiGco, es decir. cle as condiciones formales para la aparición de un ob-

jeto en un contexto de sentido» (11). Quizá sea más explícito todavía, el r:--rigo autor, en el siguiente texto sacado de *Las palabras y las cosas*; enfr,a así una cultura: «Los códigos fundamentales de una cultura -ios que ri su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus va., res, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para caca hombre ese ordenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los c--se reconocerá» (u).

Si la concepción heliocéntrica del astrónomo Aristarco de Sarnos glo tu a C.- no triunfó en su tiempo y tuvo que aguardarse a llegada Copérnico -1473-1543-, no se debió a la lucha de clases si,,s al cante; cultural de Grecia. Thomas S. Kuhn liama *pe radigrnas a* modcios traniicie-a: les científicos que se explican desde un conjunto de presupues;ss que ha: e: coheren te el modelo por cierto lapso de tiempo; la astroncreía otolra_ ca y la dinámica newtoniana serían dos «paradigmas». Un pradigr ;a ese: tífico lleva vida aparte hasta tal punto, escribe, que «puede incluso aita- a la comunidad de problemas importantes desde el punto de vista social»

El segundo condicionante de cultura, dentro de lo condicionado wra:.. es, como hemos escrito más arriba, la misma historia de la ralturs. A_ n matemática, ni la física, ni el derecho, ni la pedagogía, etc., actuales re-]-:-cabal explicación desconectadas de sus propias historias y de la historia-sena de estas historias parceladas. La historia de la cultura constituye ur, ace- que tiene substancia propia, más allá de la historia social. No negarnos --e esté condicionada por esta última; sólo sostenemos que se independiza _ , parte, y que en su totalidad _e l lado condicionado de esta historia v el jato originario- es un condicionante de todo presente cultural.

Se atribuye a San Agustín esta concepción de la Biblia: cSovuc: Te:_-mentum in Vetere latet; Vetus in Novo patet» -«Ei Nuevo Testamento cesa latente en el Antiguo; el Antiguo está patente en el Nuevo»-- Con asta inició el físico Schrödinger una conferencia en Berlin (I'). Sin acertar momento la teleología histórica que puede encerrarse en el texto z-tsti_:e- no, sí puede servir de ejemplo de lo que estamos subrayando: no se exp_u, por ejemplo, la nueva ética sin la ética antigua.

En el prefacio al libro *De Revolutionibus*, Copérnico dejó constancia _e que había heredado una tradición astronómica monstruosa. Atora bien, que el paradigma científico ptolemaico *recibido* fallaba ya en de----- puntos, fue posible precisamente el cambio copernicano. La verdad cienoS- ca no es aquella patencia, o *a-léthia*, de que platicaron los grie-os; la versad es fruto del método *méthodos* o manera de acercarse in:electealmere alas cosas. Tal acercamiento o metodología gnoseológica es un proceso `:s-

I.oitei. c | dite rn Aác, o nal, :A4od: - pág. 275

F15cec jiiRuo-Ta u. óurcdona, 1971. pass 88-54

'1 vvn, 1 .51 -llo solir., liid. Isnno. ,Madrid. 19'? 1 n,n, no lt.pJr 482-

(*) Foeuuer, M'. *Nial uch e, Freud, Marx*, Ed Ana era roa, Barecto2 1970. pár

(*) Eoucrer, M-: *Las pelitr'as y las cosas*, Ed Siglo xx,. léxico, 1+5, pa_

(*) Ketis, T S'. *La ,;cVUCbua de las rer olucim,cs cien FC=_ Atrvm,* . pág. 71.

(*) Zumai. X.: *Obra cit*, pág. 230-

Pretérito cultural	Presente cultural
Historia de las matemáticas	Matemáticas
Historia de la ética	Ética
Historia de la física	Física
Historia del derecho	Derecho

Figura 9.5. - La historia condiciona la cultura.

tórico; no se da una vez por todas. Según se interrogue el mundo, se abre uno u otro campo de posibles respuestas. La interrogación sobre el contorno no comienza a partir de cero, sino de los datos científicos recibidos. Siempre hay unas cuestiones previas que posibilitan el que la inteligencia pregunte de una u otra forma. Porque había matemáticas pudo la física interrogar matemáticamente a la naturaleza. Ahí están las cosas físicas sin apreciables mudanzas desde tiempos remotos; la historia de las ciencias, en cambio, notifica sus contenidos incansablemente y lo hace siempre arrancando de lo que le precede. La condicionalidad histórico-cultural es innegable. Hay problemas científicos que sólo han podido presentarse después de otros. La ciencia física de Galileo nació al preguntar *matemáticamente* a la naturaleza.

Paulo Casini (1) hace notar como la física de Zenón y de Crisipo, fundadores de la Estoa -siglos III-II a. C.,-, englobó elementos presocráticos y platónicos gracias a lo cual aparece una concepción vitalistocanaterialista del mundo. La *Platónica* es para estos pensadores un proceso dinamizado por el *principio* o por el *principio* -«fuego»- que lo invade todo. En el *origen* de las cosas se encuentra el *principio* -«razón creadora»-. La cosmología estoica se entiende únicamente desde la historia cultural sin perder de vista tampoco, claro está, la historia social de este pueblo.



131 físico Heisenberg ejemplifica la postura aquí defendida con estas palabras: «La adaptación de nuestro pensamiento y de nuestro lenguaje a las experiencias de la física atómica va acompañada de grandes dificultades. Como la teoría de la relatividad fueron muy útiles, para esta adaptación, las conclusiones filosóficas anteriores acerca del espacio y del tiempo (1A). Los campos del saber, y aun de la conducta, -si coleccionamos su pasado condicionalmente- discutiblemente cualquier presente cultural.

Fatalismo o libertad

Hemos pasado revista a los seis principales condicionantes del presente cultural. En el próximo tema abordaremos de frente un posible y discutidamente discutido factor-condicionante de cultura; nos referimos a la «Presencia del espíritu». Con ello cerraremos el conjunto de secuencias que definen la educación como proceso *o* *qué* educacional- quedando abierto: a la educación como contenido *o* *para qué* educacional-

En este apartado sólo esbozamos la cuestión. Planteamos el tema llevamos a cabo convencidos de que si no lo hiciéramos así podría darse la impresión que no consideramos pertinente preguntarnos por si acaso la libertad no-material *o* *libertad?*- interviene también en la producción Lección de la cultura. La respuesta que se dé no sólo tendrá consecuencias sobre la concepción de la cultura, mas también las tendrá encima del mismo cuando, el cual o bien quedará reducido a neurofisiología trabajada por los estímulos naturales y sociales, o bien estará además abierto a la creatividad personal, a la responsabilidad, a la libertad. Nos limitamos ahora, sin embargo, tal como hemos indicado, a presentar un perfil del tema de la libertad en el ser humano.

El vocabulario utilizado por el lenguaje de las ciencias de la naturaleza -el lenguaje de la física, por ejemplo- sirve para explicar cierto número de fenómenos de los cuales tenemos noticia, pero no parece muy apropiado hacerse cargo de otros fenómenos como, por ejemplo, de la conducta inteligente, la cual encierra la capacidad de innovación. Descartes admitió el modelo de una máquina podía explicar hasta el comportamiento de un perro, pero se le hacía muy difícil explicar determinados fenómenos de conducta humana a base de tal modelo mecanicista. El espíritu sería aquella realidad que explicaría las conductas propiamente humanas. Frente a las ciencias de la naturaleza hacen aparición, así, las ciencias del espíritu. Los conductistas, no obstante, han persistido en explicar las conductas inteligentes en términos de reflejos condicionados, suprimiendo en esta suerte el principio cartesiano. Pero, cómo explicar, entonces, el paso de la realidad física a las llamadas *mediaciones del espíritu?*

La contraposición entre espíritu y naturaleza viene de lejos; los orígenes concibieron la naturaleza como comprendida y hasta ordenada por C

pirita. Este era *pnecona*, o principio ordenador, Ya la vez explicación o pen' simiento, *t2aut*. La mayoría de los filósofos griegos concibieron el espíritu como «nous», razón, y, por consiguiente, colar) realidad activa independiente cc la naturaleza material.

lin la Grecia arcaica, «nous» es aquella eructad que hace que el hombre sea un *nro[lecto]*. El hombre merced a disfrutar de «nous» asume su propia ,ituaciort, se *da cuen(a* de ella, es presencia al mundo; éste, el mundo, es CI a aa.b: o de la existencia huuuuua, allí donde puede realizarse el proyecto que el hombre es. *Nocin*, conocer, es hacerse cargo, asumir el Inundo, no crearlo. Gircias al «nous», el hombre tiene la posibilidad de arrancarse a la existencia inmediata v cotidiana (").

A partir de Platón, el «nous» se cutienel e ya como conocimiento superior. f n CI *Filebo* hace notar que el placer no es lo acabado por estar siempre sin determinar; lo que introduce la determinación[de las cosas es precisanicnte el «nous», el cual es presencia del «ciclos», de la idea- En el hombre, el «nous» es esta presencia de la *idea*.

Aristóteles es más tajante: sólo el alma del hombre tiene «nous». El ser humano ha dejado de ser una cosa más ele la « Physis»; no es tan siquiera un viviente más. El alma humana, ciado que es capaz de *noein*, es de suyo nacía, ya que mediante el conocimiento puede serlo todo. 131 alma, poseedora del «nous» capacidad de llegar a ser todo-, capaz de realmente conocer, no puede tener determinación propia. El «nous» aristotélico le permite al hombre una intelección superior a la lograda con el saber científico, o epis[cmicq el hombre tiene un modo de saber por el cual sabe acerca de «lo que es siempre», aprehendiendo las cosas en su ser inconmutable, en sus <arkhai» o principios. Porque es posible la intelección apodíctica acerca del triángulo -el triángulo en general- es posible la ciencia del triángulo. Porque hay «nóesis» del triángulo hay luego «epistéme» del mismo, deducción, cl emo si rae ión.

El ser humano se les apareció a los griegos, indiscutiblemente, como un «animal *distinto*».

Los temas del espíritu y de la libertad se han tratado simultáneamente casi siempre lino e otro apuntan á lo mismo: ¿cuál es el estatuto del ente humano? Según se responda ante la libertad del hombre, se obtendrá una concreta noción ele este y también una noción de las relaciones del *ser humano* con el *ser nalternl*, o naturaleza. Si el hombre es puro ser natural, se queda sin libertad; lo que en el haya ele realmente libre no puede ser pedazo de naturaleza, lo cual es lorzosamente necesidad -

Cuando algo lo pensamos como *objeto*, lo determinamos; la naturaleza es por esencia nn orden de determinaciones. Tales determinaciones pueden proscribir -corso posibles- de la voluntad de Dios, de la necesidad lógica o de la causalidad natural. En ninguno ce los tres supuestos hay libertad puesto que hay objetos, hay determinación. Si el mundo resulta comprensible sc debe a que está determinado por algún principio -uno de los tres indi-

cados; los tres se han dado his tó rica menea La «libcrtad del espíritu» ef n tal planteamiento se sitúa fuera del ámbito de lo comprensible por no estar determinado, al no ser jamás objeto. La libertad no pertenece a la natur'eza, a la necesidad. La «libertad del espíritu» no puede, por consiguiente, pse. barse; es un postulado Kant la entendió así.

Si se admite que la „libcrtad» del hombre lambido condiciona la p.-o- ducción de cultura, al lado (le los restantes condicionantes, s-e oh tic ne modelo metafísico dualista -*nmferia* más *espírito*- con consecuencias s roas en la concepción del proceso educador. Si se r haza dicho [actor. modelo metafísico obtenido es monista y de un moni no materialista. Tae bien las consecuencias son graves sobre la educación si se adopta esta r_ gunda alternativa.

^Stauun, 1'. ?.L: Obra cit., 0.115_ 2176.

Bibliografía

-Anot:ça7; t, 'l r ,l-fa asís rato p ovr'opolo,,la, Ed. Anagram.a, Madrid.

Anos, R.: *Ln lui (e de clases, nouvelles icpons sur les sociétés industrielles,* Ed. Ge!!imard, Paris-

Atecé, M.: *Théorie des pouvoirs et idéotogie,* Ed. Hermana,

CASStar_r, P. -: *F ilosofía de las formas simbóliuu (2 vol.),* Ed. F.C.E., México.

COLLCTTI, L.: *ideología y sociedad,* Ed. Fontanclla, Barcelona.

Alienación, Ed. Labor, Barcelona.

Coaur., R.: *Sociedad, Estado v Derecho co la Filosofía Marxista,* Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid.

G urMOrs,n e altri: Itircalítá *del materialinno dialettico,* Ed. Riuniti.

Goruausss, L: *La créa(ion colín ralle (lans la société moderue,* Ed. Denoel-Goutiner, Paris.

GouzriLni. Rutz, J. rMI.: *Mar.rismo y cristimtismo frente al 6mmbre nuevo,* Ed. Marova, Madrid.

HnucaAtAS, J.: *La 7 eclmique et la Science contrate idéotogie,* Ed. Gallimard, Parir.

LquntoLA: Saeyi srr(*materialismo siorico,* Ed. Riuniti.

,MoNr[NGCRO, W.: *Jetrodrmcitin a las clodrinas politieo económicas,* Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

PoursNTtss, N.: *Les classes sociales done le copitalisme aogan rd'huí,* E_d. Scuit, Pariu

S. scirrr, V,íz(7ueZ, A.: *Filosofía de la pra.vis,* Ed. Grijalbo, México.

Il etzso Gtr^_^^, E Facón rr *cdnica v razon dialectica,* Ed. Tecnos, México

Pradrrction de la sucio/ e, Ed- Scuil, París,

10 - LA LIBERTAD CREADORA

Libertad como gratuidad

El tipo de discurso mental que utilizaremos en el presente tema cornac con las modalidades de discurso hasta aquí usadas, las cúrales can sido p--dominantemente descriptivas y critico-reflexivas. En la tercera parte del bao reemprenderemos los discursos descriptivo y critico-reflexivo. Ei tra_miento de la «libertad creadora» del ser humano no tolera el discurso :o,: pues sería una manera de asesinar aquella; sólo quedan el discurso *mítico* a lo más, el discurso fenomenológico. Nos serviremos de uno v otro. No trata tanto de describir la libertad -sería dejarla exánime- cuanto d

dad científica de tal procedimiento, hay que subrayar que el t ma de la *bertad del* hombre es fundamental para pronunciare sobre el quehac_r educativo. Además resulta intratable el *para qué* educacional -objeto o- estudio de la tercera parte de esta obra- como no nos pongamos m ente de acuerdo en torno a tan a-lógica e importantísima cuestión.

El primer motivo de asombro al estrenar esta temática nos lo brinda a equivocidad del mismo término «libertad». Considerase, si no. esta bree retahila: «libertad sexual», «amor libre», «libertad de pensantenm <libec-tad política», «libertad de expresión», «libertad divina». «.libertas de los ec_candos».- Algunos descubren en tal vocablo tres principales ir flexion es mánticas: libertad frente el constreñimiento de la naturaleza, :!bata,': arce las presiones sociales y libertad delante los mecanismos del propio y- sin__lar organismo psicofisiológico. No exploraremos estas tres rcmones col s;:-nificado. Nos situamos antes; nos colocamos en aquella notica pie.ia la cual resultan inconcebibles las diversas concreciones de la]:-xrtad. C_-quiera de las libertades predicadas o hasta ejercidas ---al menos en el mara del «creérselo uno»- apuntan hacia algo no-objetiva e anterior _esde _a cc:.. cobran significación las libertades individuales y sociales.

El pasivo causado por la nolisemia del significante «libertad» es cosa relativamente reciente; se da la mano con la maravilla que nos causa la imprecisión del vocablo «hombre». No liza mucho tiempo, las palabras «hombre» y «libertad» resultaban sencillas para la mayoría de las gentes, y sólo eran enrevesadas a las mentes barrocas y complicadas. Pero, esto lha dado un vuelco y ahora casi nadie se pone de acuerdo sobre qué es el *hombre* y qué cosa es la *libertad*-

Ileidei;gen constata que «En ninguna época se ha sabido *tanto y tan rti-vecco* con respecto al hombre como en la nuestra... Ninguna época, hasta la fecha, ha sido capaz de hacer accesible este saber con la rapidez y facilidad que la nucstrt. Y, sin embargo, en ningún tiempo se ha sabido menos acerca *de lo que el* hombre esa En ninguna época ha sido el hombre tan problemático como en la actual»(1)-

Grecia se dio diversas concepciones del hombre, Desde el inicio, empero, los *plysiologi* jónicos ya le buscaron a la naturaleza --la «Physis»-- el principio, o «arkhé», que le hiciera reconocible. Había, pues, la *naturaleza* y la *razón* de la naturaleza. Quedaba apuntado el dualismo, lo agarrable y lo huidizo. Flcriclito introdujo el *Póleenos* -la «guerra»- como explicación de todas las cosas, en su libro *Peri phryseos* (zj; este germen de dialéctica era un segundo elemento, escurridizo también, pariente de lo que otros llamaban «pneuma» --espíritu-. En la Antigüedad, entre quienes se abrazaron al monismo materialista -frente a los dualistas- hay que colocar a Lcucipo y a Demócrito; los «insecables» o átomos eran corpúsculos materiales, indivisibles -«átoma sómata»- e inmersos en un espacio vacío. Este mecanicismo eliminaba la libertad, la inteligencia, el origen de la vida, la necesidad de Dios-...; todo se explicaba materialmente. Este par de esquemas -o sólo hav materia o bien hay materia y algo no-material- han perdurado en la cultura occidental citando se ha pretendido comprender la realidad.

La vieja Grecia ya defendió claramente el valor del discurso alocado, inconsciente. Así lo hizo Plafón en la *Apoiogío de Sócrates*, donde afirma que in locura es el regalo más hermoso que los dioses han hecho a la humanidad. El mismo autor en el *Fedro* entiende la locura como una pre-consciencia espiritual, una fucha no-material engendradora de inteligencia. Cosas parecidas liar) sostenido en In contemporaneidad los surrealistas, aunque éstos han hecho hincapié en la irracionalidad de esta fuerza creadora. André Breton venera una fuerza psíquica inmensa que se identifica con la anti-razón la locura. Una de las inscripciones más claramente en esta dirección, de das que llenaron las paredes de París durante maya de 1968, decía así: «Tomo mis deseos por la realidad porque creo en la realidad de mis deseos; resumida esta idea, produjo esta otra frase surrealista: «La imaginación en el l) l) oler».

Nos encontramos en la plena ambigüedad de la «libertad» y de «lo espiritual»: por uu lado se abre a lo sublime y a lo absolutamente distinto;

^trmrcErt, .51

Irmn ir fo m ctn(i cfce F.C.E.. M1ésico, 1959. pág. 175.

r) H.udcerto: *Fuente W*, Ed_ Aguil.r, fluenos Aires, 1973, pSgs, 104-105.

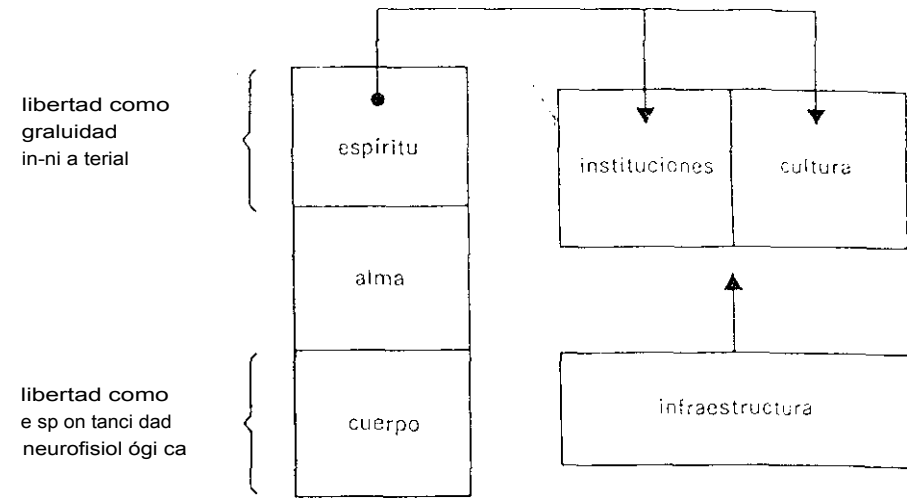


Figura 10-1. - Dimensiones ce la llv'rra_'

por el otro lado, en cambio, constituye la más elemental expres;on de lo inconsciente y de lo biológico.

La *libertad biológica* -la surrealista y la de «quiero hacer lo que rae da la gana»- no se coloca del lado de la razón, entendida como «ncmos cuando menos; tampoco se subordina a ella la *libertad gratuita* -la cue crea va lores y se abraza con la fidelidadí, por ejemplo-. En este no coinciden ambas. Y en este sentido hacemos notar que tanto mat^ismo copio capita;ism: no se hallan del lado de la libertad -ni de una ni de la otra-, ya que combaten mutuamente en nombre de la razón- Según el pensateato de Man -el segundo Marx especialmente-, el movimiento obrero tiene como finalidad el dominio científico de la naturaleza y el crecimiento económico- Lo obreros tienen que triunfar gracias a la lógica de la dominaciéa. El anarquismo, en cambio, sigue otros derroteros.

Frente a la autoridad de la lógica y del «nomos», se yergue, rebelde, ti libertad. Palabra, como liemos hecho notar, de sorprendente equivaada_. Por un lado designa el conjunto de fuerzas biológicas, reducidas a bioquímica, que se oponen al manoseamiento autoritario de las instituciones sociales -la escuela y la familia entre ellas- encargadas de culto-alizarnos socializarnos. En esta dirección, querer ser libre es luchar por; a sahagua-- da de la individual animalidad; que la herencia no se vea atropellada nos cultura, por la autoridad culturalizadora. Al lado no pre_ amcr,tc c.- contra- de este significado de libertad, se da otro mino distini; que empvarnaria con el concepto griego de «pneuma» o espíritu. bajo este significanse señalan realidades, muy encarnadas ciertamente, pero a las antipos'.as e: las recién apuntadas- Ahora «libertad» es sinónimo de creatividad o de Eno ginación creadora, de duda, de profctismo, de crítica, de fideG_ad, de ave:-

mra, ele riesgo, de fraternidad, de locura, de arte. listarnos situados allende la compacta lógica, más allá del discurso racional siempre tan transido de *necesidad*. La libertad no es un objeto, ni siquiera es objetivable; cuando se la objetiva en intento por ejemplo, de entenderla, de someterla a la «ratio» entonces se la destruya. Así, a Dios únicamente se le puede abordar desde la libertad gratuita. Dios no se halla en el plano de las necesidades del hombre sino en el plano del *deseo* de éste. Dios no es algo *wil* para nosotros, no es un «ídolo», sino la gratuidad absoluta, pura gracia. No hemos sido fabricados para aviar a Dios sino a Gil de que Dios nos pueda amar. ¡le aquí una posible dirección de esta libertad superior.

«Logos», y «Mythos»

Ciertas contraposiciones nos van a permitir poner en marcha, en nuestra intimidad, como mínimo cierta sensibilización de que estamos atisbando los recovecos interiores donde nos palpita la libertad, así como las metas hacia donde nos impulsa.

No es posible tratar del hombre como *persona libre* si antes no se aceptan algunas premisas. Si la ciencia en sentido estricto —como saber sometible a prueba— puede dar la explicación comprensiva y total del fenómeno humano, éste se convierte entonces en puro objeto sometido a la necesidad y a la razón. O el hombre es algo más que objeto de ciencia, o carece de sentido hablar de «persona libre» o de «libertad personal». Y si educador y educando no son *seriamente libres*, dedicarse a la educación es, por lo menos, muy poco serio.

El hombre no queda agotado con la perspectiva científica como creyeron los científicos (siglos del siglo XIX y principios del XX); aspectos hay humanos, como la poesía, el amor, el simbolismo, la honradez, la mítica, la fidelidad, la fe o incluso el cinismo, que no reciben total explicación con el abordaje científico. Algún aspecto se le escapa a éste(3)

Conocer algo es tener acceso a ello; aquí lo conocido es el ser humano, no sólo en cuanto a *lo que es*, mas también en *aquello que desea ser*. El acceso o penetración en la realidad conoce dos modalidades: la científica y la mítica. La ciencia moderna, dejando ahora el concepto griego de ciencia, pretende establecer un universo científico que explique toda la realidad mediante leyes expresadas en fórmulas o leyes versales y necesarias. No lo ha logrado ciertamente, pero ésta es su pretensión todavía a pesar del relativismo histórico en que la ciencia se ha concretado en el hecho. Extensas capas de la sociedad siguen convencidas en la onisciencia del conocimiento humano cuando éste se soneta al rigor científico. La ciencia, creen muchos, explicará un día toda la peripezia del hombre, rechazándose de plano los saberes proporcionados por el arte, la religión o el amor. Sólo el conocimiento verificable y suantificable merece respeto. Desde tal perspectiva, la libertad del hom-

bre se desvanece. De seguir en esta dirección del imperialismo científico, el hombre se reduce a pedazo de naturaleza quedando desnudo de *desune* y de *sentirlo*.

Resulta indispensable recorrer otros caminos de acceso si pretenden conocer al hombre en su integridad.

En griego, *Logos* significó discurso ajustado, preciso, basado en el procedimiento causa-efecto. *Mythos*, en cambio, era una narración que nada de mostraba y a la que le bastaba el hecho de ser narrada, sin más. Para ellos pensadores de la Grecia clásica, el «mythos» y el «logos» expresaban elementos complementarios y distintos de la realidad. Uno y otro con, a lo que el hombre es aunque en planos distintos. Con ello se defendía, de hecho, la plasticidad del ente humano.

La ciencia habla del hombre valiéndose del *discurso lógico*; la mitología, en cambio en cuanto «fiesta-del-mito» y no entendida como «logos-clamito», configura al hombre a la manera como lo hace el arte; es decir, valiéndose del *deseo del hombre*. A la ciencia, al «logos», le basta con la que el ente humano es; la mitología, el mundo del «mythos», por el contrario, va más allá de los datos, internándose en el ámbito de lo que el ente humano *desea ser*. El «mythos» anuncia el coraje del hombre para traicioner los condicionamientos presentes y dados de la existencia. Rebelarse contra la tacticidad pertenece al «mythos»; jamás al «logos». Este, a lo sumo, señalará las estrategias y tácticas a adoptar en caso de decidirse alguien a la revolución.

Las palabras *lógicas* se limitan a ser lo que son; no así las palabras *luidas*, las cuales pueden disparar aquello que dicen. Los vocablos amorosos pueden desencadenar el amor; los términos en torno a la libertad pueden poner en marcha a la libertad misma; las palabras de entusiasmo pueden convertirse en el inicio de una alegría; los vocablos religiosos pueden disparar hacia la experiencia personal de lo divino... El discurso lógico, el científico, está dominado por el hombre; el discurso mítico, en cambio, posee al hombre y tiene fuerza para lanzarlo más allá de sus pobres presencias.

Un docente que no esté transtornado por el «discurso mítico, en su faena escolar, será un buen tecnólogo, hasta un científico si se nos apea; pero nunca llegará a ser un educador.

En Occidente, y siguiendo en esto a Herodoto, el «mythos» anuncia la mentira mientras el «logos» proclama la verdad. Aquí nos apartamos de esa interpretación de *mito*, apoyándonos en Homero, Sócrates, Platón... De nuestra postura, el «mythos» no es totalmente reducible a «logos»; la esmitificación total de la experiencia humana es un mito más. Stalin, Hitler o Mao, con su fe en el hombre racional, engendran nuevos mitos. Es esquivable. El conocimiento científico intenta dejar al descubierto la naturaleza, una vez ésta desacralizada; el saber mítico, en cambio, quiere enseñar que la vida humana trasciende el conocimiento proporcionado por la ciencia. Si el conocimiento científico consiste en dominar y verificar el *discurso* mítico implica estar, uno, dominado por él, descubrirse comprendido. Donde acaba la lógica, empiezan la mítica, la vida espontánea, la esencia ferviente.

Kierkegaard se instaló en el sendero «mítico». Transcribimos un texto suyo que ejemplifica lo escrito antes «Qué inaudita paradoja es la de un ojo capaz de hacer de un crimen una acción santa y agradable a Dios pa-

radoja que devuelve a Abraham su hijo, paradoja que no puede reducirse a ningún razonamiento porque la fe comienza precisamente donde acaba la razón» (1),

En un libro reciente de Jean-Luc Marion (5) descubrimos la capacidad «mítica» del hombre, más allá de sus ciencia y tecnología. Distingue el autor dos maneras «de abordar a Dios: a través del *ídolo* y a través del *icono*. El primero es una imagen fabricada por el hombre a partir de alguna experiencia concreta de lo divino. Por este camino se procura suprimir fraudulentamente la distancia insalvable y la alteridad absoluta que distinguen a Dios del hombre. El icono, por el contrario, ofrece la imagen de un dios siempre invisible. Arcos y creyentes –a través del icono, estos últimos– coinciden en alguna forma al sostener que el *concepto de nada* sirve para demostrar a Dios. Unos y otros destruyen los ídolos y la divinidad. Cuando Nietzsche toma nota del deceso de Dios lucha contra el poder idolátrico en general dejando un espacio vacío, un desierto, el cual permite ejercer la capacidad creadora de seres humanos por parte del ente humano, permitiendo también la existencia del icono. Únicamente la *dis[mi]ta* nunca superada posibilita la búsqueda del Absoluto. Este nunca es el trabajo del «logos». La muerte de Dios hace posible *creer en* El.

Reducir el ser humano a objeto de conocimiento científico es recortarlo dogmáticamente y de antemano. El hombre es objeto de ciencia –su páncras, su biografía, sus costumbres, sus creencias...– pero también es objeto de experiencia y de «mitos». Es Apollon y Dionysos. El ser humano se alimenta de pan –alimento terrenal– y de vino –alimento exaltante y antilógico–. Solo admitiéndolo de esta guisa puede abordarse como libertad, como sujeto de moral, de arte, de religión, de amor, de compromiso, de fidelidad, de preguntas sin respuestas definitivas.

Dato y sentido

En la historia del pensamiento occidental se han dado corrientes que, aunque en parte opuestas entre sí, han coincidido en admitir únicamente la existencia de los *datos*, o cosas dadas bien sea al entendimiento bien a los sentidos. El racionalismo, el empirismo y el positivismo constituyen tres de dichas corrientes. El *racionalismo* es un saber de evidencias intelectuales, matemáticas o lógicas por ejemplo; es tornar nota de los *datos ofrecidos* al entendimiento cuando éstos están totalmente aislados de *toda ciencia* de los objetos, tal como éstos se presentan en la experiencia *sensorial*. Los *datos* primeros, para el racionalismo, son los conceptos *o ideas evidentes, irrefutables, universales*. Dos más dos es, claro está, *igual a cuatro*. El *empirismo*, en cambio, preocupado por el origen de los *conceptos o ideas*

generales, sostiene que lo primero y más evidente, lo indiscutible, es la serie de las sensaciones –sensación de color rojo o de ruido fuerte...–. Según el racionalismo, el entendimiento es la facultad de las evidencias mentales. Según el empirismo, los sentidos son los órganos de las evidencias sensibles. En uno y otro caso, se da la pretensión de no moverse de los datos, aunque se trate de datos muy distintos.

El *positivismo* incide en esta perspectiva: hay que quedarse en las cosas mismas, observándolas y describiéndolas. Carece de importancia averiguar por qué ocurren las cosas; basta con saber cómo ocurren. Aquí también se constatan hechos; no se explican. Únicamente disfruta de sentido real lo que anuncia un hecho o aquello que se reduce al enunciado de un hecho. Lo restante es quimérico. Sólo lo *positivo* ante el hombre –lo puesto o colocado en su campo de experiencias, goza de realidad. –s cosas existen; la medida en que son observables y verificables. No hay más hechos *–cosas–* que los hechos científicos; sometibles a *ley*, la cual no es más que la invariabilidad en la presentación de los fenómenos.

Racionalismo, empirismo y positivismo se circunscriben a los *datos*, sean éstos racionales, sean sensitivos. La «libertad del espíritu» escapa a tales coordenadas. Es preciso buscarla allí donde, en el terreno del *sentido* y no del *dato*. Kant posibilitó tal enfoque. Llamó *Ideas* a la intelección del *dato* algo sin que nos sea dado nada en la experiencia sensible. Las «Ideas» son para él conceptos situados más allá de las condiciones de posibilidad de la experiencia. Llamó *Razón* –en contraposición a Entendimiento– a la *facultad de las Ideas*. Las Ideas, para Kant, son el *Mundo* –como totalidad de lo dable en una experiencia externa–, el *Alma* –como totalidad de lo dable en una intuición interior–, y *Dios* –como totalidad de todo lo dable en no importa qué experiencia, más allá de lo cual nada es– a pensable. Para Kant, la estructura misma de la experiencia de objetos lleva a tener que forjarnos una Idea de la totalidad de objetos de toda posible experiencia. La razón posee dos funciones: la científica, la determinada por la *intuición sensible*, y la pragmática, determinada por el *Faktum* de la conciencia moral, por el imperativo categórico. En esta segunda de sus funciones, la *razón* –no-científica– aborda al hombre, sabe acerca de él, pero no en cuanto *objeto* sino en cuanto *persona*, o libertad, en la medida en que es para sí, en vez de ser «objeto-función» de los demás. La libertad del ser humano no es un conocimiento científico; no podrá, por consiguiente, describirse su mecanismo. Sin embargo, inteligimos que somos libres.

El hombre como parte de la naturaleza es un objeto, un dato; pero como sujeto del imperativo categórico es personal libertad, es «dador de sentido». Esto segundo no se comprende científicamente; sólo se afirma intelectivamente su realidad, quedando sin explicación su cómo.

El vértigo metafísico no es cosa que le haya pillado recientemente al ser humano. Según los resultados de la paleontología, hace más o menos 1.700.000 años que el «homo erectus» da sepultura a sus muertos. Lo religioso viene en ayuda de un ser vacío de seguridades biológicas. Los *me-litos* neolíticos, las pirámides egipcias, las catedrales cristianas, los *mausoleos* a Lenin y a Mao..., responden al mismo impulso metafísico de la especie humana.

Según como se te lee, es posible descubrir aun en el *Marx* maduro e-doble función del hombre. Al principio del capítulo quinto del primer libro

(1) h11 RMceewc, S.: *Tenucr*, *unb(o r. [d]* losadr., naceos Aires, 1947, p5g_67.

(2) A1nRm.e, J. L.: *h[do(c ce in t)]strnrc*, rcl Grassct. Naris, 1977

de *Ef Capital*, Marx establece que el trabajo es la expresión de lo humano en cuanto actividad proyec [adora que precede a la acción, actividad racional e espiritual. Distingue entre *Neto rsroff*, o materia como punto de arranque e *Velonmcht*, como capacidad de plasmar un la materia determinados fines. •^nmrst ofG. es la naturaleza como materialidad abierta al poder del hom6rc_ «Naiurat eb;» es el hombre como fuerza, ciertamente natural según Mace, pero que se o.,nooe a l natuvoltea en c.tanto que ésta es materialidad. «Naturst off» es el ofleio material niicnlras Nato rtnachtu es el sujeto consciente, por mip' únbricados e dialectizados que se los conciba.

El naturalismo y su versión actual el cientlfismo, sostienen que el hombre es una cosa en medio de las cosas, que sus relaciones con el mundo tienen lugar al [nodo de las relaciones causales entre las cosas. De esta suerte desaparece la *bona ene'utica*, la donación de sentido. Kant no permite ya tal actitud naturalista. El mundo para un hombre también depende de este hombre Según sea la actitud que adoptamos ante el mundo, así se nos configurará éste

Lobrot (b), aunque con enfoque distinto al nuestro, se refiere a un tercer sistema de pulsiones del hombre, el más importante, el que define al hombre e lo distingue del resto del universo, sistema que engloba las necesidades de creación, de invención, de superación, de prestancia, de comunicación y de expansión. Se_ trata, según él, de un tipo de búsqueda que apunta a hacer surgir nuevas realidades, nuevas formas, objetos desconocidos. Como mínimo hay que reconocer- que el hombre no se limita a los datos, estando siempre abierto a lo imprevisto.

Usando el lenguaje de la fenomenología, diremos que *el noema* -lo dado al sujeto- depende de la «nóesis» -la actitud del sujeto-. En buena parte, el mundo se nos hace presente según la forma como nos dirigimos a el. El hombre es «Dasein,^ según Heidegger, es un «ser-allí», es un entrometido. 17,1 hombre propiamente no es, como es un árbol; el hombre consiste en «ser-alli», en un estar presente. El hombre es en la medida en que anda ocupado allí donde está Laa actitud ingenua o naturalista que reduce el hombre a banal ser, pierde al ente humano porque no cae en la cuenta que éste es constante, hermenéutica, incsquivable creación de sentido. El hombre es libertad además de ser objeto o dato

Biología y biografía

En cuanto perteneciente a la naturaleza, el transcurrir' humano es pura *biologin* -ciencia--; en cambio, como vida intransferible y única es ya *bio-fracin* -persona. Dllthey- propuso una *Critica de la rozón histórica* para dar valelez a las *Geist esWissensGtaften* o *saberes del espirito*, no explicables cient írucarnen(e. Las ciencias de la naturaleza -*Naturi:'issenschaften*- no dan ;viento cabal de la totalidad de la peripecia humana.

El hombre tiene una primera realidad, estudiada por las ciencias postivas de la naturaleza, que va por delante de todo su ser posterior. El hombre, por este lado, simplemente *se es*. Pero, además, el hombre *se hace*, y en es;a su dinámica socio-histórica confiere sentido a las cosas de su vida, trátase de sentido cultural, espiritual, existencial o social. Creando el sentido de la realidad, el ser humano es algo más que biología, es biografía actividad libe y personal. El hombre en parte recibe su realidad en otra dimensión la *ltate*. No maravilla, pues, que al lado de las *ciencias de la realidad* -biología, por ejemplo- hallemos los *saberes del sentido* o «ciencias semánticas», *denominadas* también «ciencias hermenéu ticas^^. Estas últimas no se contentan con los acontecimientos de mi vida, búscanles además el significado que :o man en ella.

La diferencia entre el hombre v el animal radica en que el hombre brica proyectos y el animal no- Proyectar significa de entrada e»capar ce los propios ritmos biológicos entendidos como necesidades inmediatas, c2 terminadas, rígidas, precisas. El hombre no actúa mediante errores y *aciertos* sino a través de proyectos; el pensamiento produce muchos modelos ce pensamiento, de los que luego hay que escoger uno. Un proyecto es una acción posible. Pensar y actuar constituyen una unidad en los animales; per el contrario, en el hombre forman una dualidad. Prever la propia muerte significa poder proyectarla; el miedo a morir forma parte del proyecto ce muerte. El suicidio pertenece en excluiva al ser humano, entendido aquél como proyecto (r).

El hombre no sólo es *algo hecho* -biología-; también *es lo que tico que hacer* -biografía-. Un animal nada tiene que hacer; de algún mofa ya está hecho, acabado, cuando nació. No así el hombre en cuanto es perzana. Por serlo dota de sentido a las cosas, y en este su quehacer nunca es_ terminado. Sólo el fenecimiento lo completa,

En la actividad humana cabe distinguir el momento de *dar* sentido a ls cosas y el sentido *ya dado*. El primero es un acto incomunicablemente már, personal, biográfico; los sentidos ya conferidos, socializados -como los sueños analizados por Preud o las ideologías estudiadas por Marx- pertenecen ya al ámbito objetual, son materia de estudio hasta ciemífico lis actos timos, constituyentes del sentido, libremente queridos, en cuan:o tales, ntca son objeto de ciencia, pertenecen en exclusiva a la vida biográfica de caza quien.

Muchos han intentado reducir la biografía humana a biología o a psicbiología modelada por el contorno. Tal reducción, empero, no parece tarea excesivamente científica Es un modo más de dotar de sentido a la existencia. Dicen que el cerebro del hombre con su complejidad neuranal ha dada lugar a la inteligencia, al uso del lenguaje y a la conciencia del propio e=s-tir. La complejidad del cerebro determinó la posibilidad de accuirir nueces funciones que permitieran liberarse del determinismo natural, introduciendo

lnoaor. ^., - Ter e. Li t *ra-Ion, It.* l'oaaraedla, Barcelona, 1976, págs 66.89.

(1 Rovvont, R.: »Problemi di vltty, A':mvi q^mderr(, nP PJ. Panca,

momento de la personal vida de Napoleón. El «opus operatum» pertenece a la historia y también a la psicología, pero pertenece a ella sólo impersonalmente. El Napoleón de la historia es el que nació en Ajaccio en 1769, promulgó el Código Civil, ganó la batalla de Austerlitz, estuvo un día enamorado de Josefina y otro de María Luisa, perdió la batalla de Waterloo... y murió en 1821 en la isla de Santa Elena. Pero, todo esto es *lo impersonal* de Napoleón, lo único que ingresa en la historia; todo esto es el *qué* de Napoleón pero en modo alguno su *ynien*, su libertad. El «quién fue él» se refiere a la persona de Napoleón, a su irrenunciable libertad, pero se fue a la tumba con él; no pertenece ni a la historia, ni a la sociología del conocimiento ni a la psicología. Estas ciencias su hacen cargo únicamente de las acciones de la persona, -las cuales son ini personales-, pero pierden irremediablem en el mismísimo «ser-personal pierden la intimidad, los momentos de la libertad de un quien.

El desarrollo de la intimidad intransferible humana, en el tiempo, origina la «biografía personal», siempre inalcanzable a la ciencia. La historia impersonal, aquella que aborda el «opus operatum», posee dos aspectos: el individual -la «historia biográfica» de tal o cual personaje- y el colectivo -la «Historia social» de unos siglos-. El único objeto de estudio científico es el «opus operatum» en estos dos aspectos indicados. Carece de sentido para la ciencia -para la verificación- la intimidad personal y libre en cuanto momento de vida. Ser «yo» es ser «mi yo» allende lo individual, lo social y lo histórico, aunque ni; autoafirmación se vea dimensionada por lo individual, lo socio) y lo histórico. Ser «yo» no es primariamente ser un ejemplar o número de una determinada especie o de una clase social, sino ser, por constitución intrínseca, irreductiblemente *éste*.

Nos descubrimos *semientes* y *perceptivos*; pero toda sensación como toda percepción presuponen una disposición anterior. Una y otra suponen un «sentirse a sí mismo», una previvencia del propio cuerpo. Los mundos sensitivo y perceptivo remiten a una protosubjetividad, a un sentir -o sentirse- primordial, el cual es afectivo antes que sensorial. Porque es «poder-ser, el hombre *descubre el* «ser-de-las-cosas».

La lengua como sistema del habla me desborda en cuanto se autohabla y se afirma en mí. Pero, tal alineación carecería de sentido si yo no fuera un proyecto libre, La *palabra*, siguiendo la nomenclatura de Saussure, posee mayor importancia que la *lengua*. El sujeto es ontológicamente anterior.

Acabamos de considerar la cerrazón de la libertad personal, su autonomía y su intimidad. Pero no nos la imaginaremos correctamente si prescindimos de su apertura a otras personas, a otras libertades.

La relación entre personas es una dialéctica ele la soledad y de la comunicación. Si el «otro» no es más que un significado inaccesible y que sólo puedo inferir a par air de i, t, significantes constituidos por sus gestos y expresiones, ut quedo en la soleridad, v la comunicación resulta imposible. Cada oneicn ci a, cada libertad, es *elle hnsnre* a solas, como notaron Leibniz y Husserl. Cuando hav, lo hay en i, t níedir'a en que está referido a mí. Cuando el «otro» existe como referido a mí se convierte en objeto mío, v reconocerlo carne «otro» resulta imposible. Se da una distancia absoluta entre la «conciencia del otro» a suya, la que el tiene ele él-- v los «indicios del otro» -sus inflexiones de voz su pandea estos últimos son testimonios objetivos, cuantificables, mientras que las vivencias del «otro» son vividas en

primera persona resultando subjetivas y dotadas únicamente de cualida'.. Parece imposible, pues, la comunicación entre un «yo» y un «tú».

¿Cómo entender al «otro» sin reducirlo a *yo mismo*?; en el limite, alteridad es algo incognoscible. Desde luego, yo no fundo al «otro»; si fuera así podría avasallarlo. Busquemos otros caminos. Husserl ha trazado sendos- Los objetos culturales -instrumentos, obras de arte, teoremas...- poner la intersubjetividad mientras las simples cosas se refieren sólo a la Naturaleza. El objeto «triángulo» es omnitemporal, remitiéndonos, por serlo, a una comunidad de sabios, los cuales comulgan con una misma vendad a pesar de las diferencias de espacio y de tiempo. Hasta aquí la simple c. rrelación entre « intersubj^tividad» y «objetos culturales». Pero, adelantemo:- ¿Cómo es posible la aparición concreta del «otro»? Vas Schefer invocó el principio «amor» como el lugar del reconocimiento del «otro». Husserl siste en la imposibilidad de que el «otro», como intimidad, se me haga presente, pues se trataría de la fusión (le dos intimidades que por definición, si irreductibles.

Sin embargo, es posible descubrir de alguna forma al «otro» en la medida en que dejo de abordarle como *objeto*, en la medida en que me calo-. Co su lugar proyectando, por ejemplo, con la imaginación, mi personal conciencia en su posibilidad de repetirse. Mi «yo» histórico está constituido pidi- diversas conciencias de mi «yo»; esto permite que «ye» sea «roa-o» con respecto a mí mismo. Tal experiencia facilita la comprensión del «otro». La emoción de otra persona se convierte en signo de una «x» que puedo leer desde mi conciencia de las emociones personales. Es una cuestión, en par-semiótica.

La estructura «yo-otro» no es óptica sino «ele conciencia» v consiguiientemente, no pertenece a lo universal sino a lo singular. No proviene del -o-cepto *hombre* sino de la experiencia vivida. Hay más referencia a la libertaque al conocimiento. La estructura «yo-otro» sólo es potencial v se reali n únicamente cuando la adoptamos como tarea. El amor, la amistad, los celos, la fidelidad, la misma agresividad,.. son modalidades que adopta la estro=tuya antedicha- Si las conciencias luchan entre si, sostuvo Hegel, no es pan aniquilarse, sino para reconocerse mutuamente_ En última instancia, emp_ ro, el verdadero reconocimiento del «otro» procede del amor. La suprema desgracia es no ser amado, La falta de amor produce la agresividad hosca o negadora del «otro»; aunque lo peor, por ser hontanar, es no amarse z sí mismo, es no reconocerse como libertad. El amor a si mismo funda ir autonomía y posibilita la libertad, con la cual se puede ir hacia el «otro» Dos interlocutores llegan a conocerse a fondo cuando previamente se ha-comunicado. Hay armonía entre dos personas porque en el o-: en hay ecomunicación. El simple hecho de que yo exista río explica mi comunicación con otros; en cambio sostener que he sido hecho para la comunicación es plica por qué existo. Un pequeñín busca al »Foso» -a su madre- muchos antes de conocerlo.

La sociedad facilita o coloca obstáculos a ni; comen:eaclón con el «orro» pero jamás crea la comunicación Esta se ei'e en la penpeeia personal v nc en el «se» colectivo. Podemos dudar tic la xlnlencia de', «ro», _omo lo ha-hecho el psicoanálisis, la lingüística, el essrue trnlis rho no es posible, sir galbano, tal duda cuando estoy ex perirrenta ndo al «otro» como persona cuando mi libertad se une con otra libertad

Sartre ira llevado a cabo inteligentes análisis sobre el encuentro de conciencias en su obra *Fl ser y la riada*. La mirada del «otro» sobre ni; provoca vergüenza, timidez, orgullo--.; mi libertgd queda entonces fijada; me descubro como ohj eto para el «otro.,. Este se me aparece ya como conciencia, cono subietividad- El *copio* solitario de Descartes ha quedado atrás.

El tratamiento cientdice de la comunicación destroza a ésta. Reducir la comunicación amorosa a sistemas referenciales simbólicos aprendidos por :asedio (le la experiencia informativa -la cual causa el desarrollo dendritico, quintare y funcional del ccrLbro ele cada quien- es uu quehacer ciertamente cicientifico pero lta perdido la vida, aquello que hay, las personas, las libertadu-

Los sentidos de la existencia

La simple descripción (le la peripecia humana abunda en la necesidad de tener que darle sentido al existir. Veámoslo.

El animal tiene suficiente con las informaciones recibidas a través de sus sentidos para responder con acciones. El hombre también acumula información en su cerebro *pero* éste no dispara siempre e irremediamente respuestas. Al hombre, para responder a las instancias, le hace Yalta en muchas ocasiones lo «supra-real, -los valores, los sentidos de las cosas-; sin ellos no puede vivir, no puede tomar decisiones. Las religiones, las morales, las cosmovi s iones, resultan inesq uivahles a la especie humana. Los animales tiencr, suficiente con los instintos, con la bioquímica. La función inteligente del hombre tiene que asegurar a éste la pervivencia, tarea difícil por tratarse cic un ente altamente evolucionado. El poder formalizador del ser humano introduce distancia entre él y su entorno, con lo cual no le basta ya con los estímulos sensoriales para sobrevivir. Cassirer llega a definir al hombre como «animal symbolicum», animal que fabrica símbolos: lengua, arte, mito, religión. En estos productos es posible descubrir el *qué* del hombre como aquello más genuino.

El hombre progresa porque es un inadaptado impenitente- Si un día lleara a daptarse totalmente a lo que hay, se convertiría en una cosa más. Entonces dejaría de bucarle sentido a la existencia. La inadaptación radical del hombre se traduce en la misma producción o trabajo; éste se lleva a cabo proyectando utopías, descubriendo finalidades a las cosas y a los suces-ns El humor: si procura sentido ele la existencia proponiéndose fines, nim Lino c ir los cuales le satisface en su detalle descubriéndose remitido e algún que n io fan absoluto que no envíe ya a nuevos fines El hombre es *deseo* de un fin ultimo, dei *eticlraton*, que se convierta en sentido definitivo, en su plenitud y descanso.

Sati rcr. dist uague -.rrb>ut os mente dos planos sl cien tt tico o empírico e l trae scedental o metafísico Este último se patentiza al hombre en «situa c iones lunitr ., tales la lucil t l st.fn nt nto, la culpa y la muerte. Este se ^.unclno plano es el de una existencia ro, objetiva, siempre abiet ta, inacabada. f l plano ecntífico, en cambio, es el de los datos, el de la ciencia hecha o (lile Si fabrica, pero no el hacerse subjetivo de la ciencia. Frente a un *mundo c asas rt itredo*, oíafeto de ciencia, repleto de bechos naturales v de hechos socio-culturales, está el *mundo constituyente*, el proyecto, el acto o momento

de la hermenéutica. El *inundo constituyente* humano objetiva y cosido« da sentido, pero él no es ni objeto, ni cosa, ni sentido.

La subjetividad libre del hombre es la posibilidad que éste cncin, ra negar la objetividad fáctica, engendrada por él rnismo, o mundo de los c -nifieados. Dicha subjetividad es una tuerza creadora de sentido, es una s-_-jetividad constituyente Enfrente se hallan los objetos constituidos, los feo. henos- El hombre crea necesaria roen tc *sentidos* aorque es capacidad c_ no, de oposición, de duda, de resistencia a lo que se cuenta c se sostiene comúnmente.

Es perfectamente inútil prohibirle al hombre preguntas de este estii_. ¿que soy en mi existir?, ¿cuál es el sentido del mundo en cl que inc d_. cubro existiendo?, ¿qué significa la totalidad ele cuanto hay?

A pesar de lo escrito, se constata la existencia de corrientes ictuaa: ele pensamiento que de un modo u otro le niegan sentido --cualquier tido- a la existencia humana.

Niegan el =sentido» cientistas (Monod Jacob, Skinnrr, Lorenz, Huxley. Rostanr estructuralistas (Lévi Straoss louc;ult, Al thusser Laca, de la existencia a analistas (Ayer, Ryle--.1

Entre quienes han buscado cierta inteligibilidad en la totalidad del --nómeno humano, se dibujan, para simplificar, dos grandes corrientes: -, *materialismo* inmanente y el *espiritualismo* trascendente. Se trata de d grandes «sentidos, dados a la existencia del hombre.

En la medida en que se distinga *mundo* de *conciencia*, calificamos materialista toda doctrina que establezca la primacía ontológica y meto- :lógica del mundo -materia- sobre la conciencia- Las leyes del unive_v material dan cuenta de todos los fenómenos conocidos, aura de los llarnad_s espirituales. Con el término *inundo* entenderemos no sólo la materia c_ físico, del biólogo o del psicólogo, mas también la «materia= según Ma-t que no es otra cosa que la «práctica-social» -las tuerzas y las relaciones de producción-

Al hablar de materialismo es necesario precisar siempre en qué semiár se utiliza la palabra *materia*, de otra suerte el discurso sostenido reside exclusivamente emotivo.

	antigüedad	hilozoísmo (Tales <e Milito) atomismo (Anaxagoras euci)o, Demócrito Ec,;,r Platón (materia como mero reep. culo) { Aristóteles (hilemorfisrPD)
Significados históricos del término .materia-	modernidad	(Descartes (mecanismo cartesiano) Leibniz (dinamismo leibniziano)
		materia física (Marx)
	con te m po tia ase idac	materia psíquica (Ereud); materia social (Marx)

11 r,i 'r'mcate sc ha u,n trnp ues!o un el, rterialismo niecanicista, estático
31 u [la corno pu dato- , c otro lialcetivo, activo, pdixico.

Le Ucnión t0, Epicuro, Lucrecio)
La DI etrr:a. D 11oliaach, 11elver-
erot)
[Calca lis, Vojt i lacckel, Thomas
n

in. fvl eo)

otra gran corriente dadora de sentido a la existencia es el *cspiri[rur*
ús!no. Mientras el matetialisnro entiende quo la vida humana halla su total
c: xplicuciorr v finalidad en la materia in tiarundanal, el espiritualismo cree
auc el se acido del t o-. abre uc s, errare rl cxtaiaslv m en te en el ámbito de
lo iiii, abriéndose a lro r ;opera «todo esto», sumergiéndose en
urr tipo (1, realidad que ya no es prn YC ruateria.

Tarrtbren el vocabulario --alma espirito, persona, yo, libertad, conciencia...--
es in; preciso en este caso. E]aa tandonos a «espirito» procuramos
establecer puntos ele referencia se:n árticos. Salta a la vista que según el
significado eue se de al término -.espi ri t;n,, así será el espiritualismo en
caes tióu.

lierrtailo. ii „oto d,e vida)
PI ,,,, ..r,ürle, ni izo, indestructible)
ora= de! cuerpo, fuente de vida)
{ Estoiicos ,lo r,ue onielc2 cl cuerpo)
Filón -dad ihcr':ler,el)

li :rat^a

i i li (:'ora orcúnii re, los
co r r r).
a l a (ra, r del pe!s.micnto)

o (cl spíritu contra la carne)
e rnc l o materia.)

,us:ín í ,cmienhn concicnci norato-

i (°forma, del cl

aun nurol
n. creó **raconal)**


en L'cr, lle y Le Sen

lapr_r:ura al Otro)

[fa habido en la historia multiplicidad de *espirinm(ismos_ Lo*; irap
bién en la actualidad. Vos limitarlos a describir dos modalidades u_u
viven en nuestros días.

Se han dado unos *espiri[uali9>tos inl,n ..reales* inspirados ca Dese,->,-;,-,
en San Agustín, en Platón y en Plotino; otros -necese las ticos •d n naos-
tas- se han inspirado en Tomás de Aquino v en Aristóteles.

Corrientes ' Fil cofia **del espíritu'** fl rl _.. senrire, mor !!
nooagustianes **Espiritualismo cristiano i(** une S,-ilr r, **M aell**

Corrientes Escuela de Lovaina (.d are r 3aevnr keC
neotomistas **Escuela franc** 

La duda cartesiana conduce a la primacía del sol te co r:endi
espín tu abierto al Espíritu y distinto radical te ate de la rea: -ir
ritu es pensamiento; la materia es extensión-

La segunda modalidad espiritualista e co.stitaida p_r el
lisnio que conoce en la actualidad das orcas nlexiones.

Personalismo
francés (Mounier, De Roage:non';, (Ladréis. Sicoeu-?
alemán (Guardini, Sp-'ma)
norteamericano (Brigh:man. Fl era _'.ling)
británico (Coates)
ruso (Berdyaev)
jucio (Buber)

En el presente tema privilegiamos -LO n, ; _ ae se
francés.

Quando nos llaman a la puer t2. pr:gira ;nro. *cn es?*, c no:
es?». El hombre es 1111 *quien*, un *alguien*, cierta unte, pero c- carnes
medio de una concreta historia social, a la croe *ddoc* únnrin:r rumbo. C_
ser humano es un nombre propio, un quito v ncr rrrn rnnrhre romo-..
que, pero para serlo tiene que jug ícelas en l:r cc;s: Uj:!
lógica_

La esencia de! espir t , es el , ns,r
eseoc n del hombre, Est es ade ra_ b o.
por rp -o viso con un croe po v con u n s.:cl! d
no rriepa la infraestruct r ra econcr rica y st,, t,[le lz inteligencia —Mar-
como tampoco niega la infraes[retara. intiva de ésta —Nietzsche y
Preud-- . *Negar* tales condicionantes es tarea del idealismo y del liberalismo:
el **personalismo** los conoce para ! ueraise eiles en la medida de la pue-
hie Las condiciones, no obstaffre uo scc „esa. sñificantes existe una
[rascan de ocia de la reflexión -es:riritu r relacion con sus condiciones.

GI destino de cada quien, ¿es *toraLn.crrr* interior a la historia y a la
bioloe,ia7, el ncrsonal is n-ro consid lai cae 1,, 1ea..

significados
históricos
de la palabra
«espíritu»

u u u a u u a u u a 4 a u B jj 11 11 -1] 11 !i, u

ParosoiIA:i al: LA enutActóu

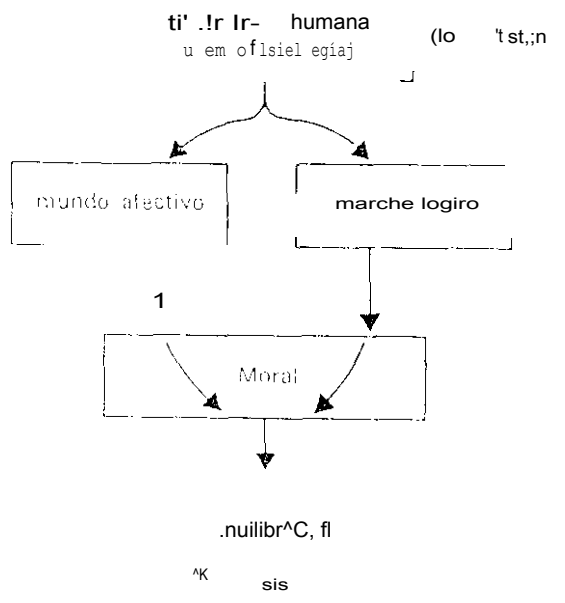
can and.Ir tren:cl da:nsi Ir url ^ ieo^rrda por las ;los- _a **persona es una**
 [nca.a co la historial es .u ertncirr rlica. l_a historia no puede sur cual -
 rr cos-r hay u-n to'Irn ta.! dr Lorena viriblc. la exigencia ética. con sus
 supe; fl :: dr: n tistor r 1 :tica, sólo halla, no obstante, su
 curvo l la l:is:t aria - l a hieluria, para el persltial si] lo, uo esLi
 cerrada, no r., tur atalisnto: queda abierta.

l:l t areisnlo, al vaciar al hombre sir su interioridad y al mundo de Su

t rsa]ialis nlo nn S, curterin CII una rlla1CCf lea Immanente, rmate-
 audt **abierta** . u **dial. l ;ca entre el tiempo y la eternidad,**
 tid.ur y el senttdra lota]. Fl **final de la historia no es un punto**
 iac una resurt tCCCIU

La experiencia moral

La Conciencia del hombre no es sólo r l.tricncr:i cosnoscerite, también es
 mcieur ta moral. Los preceptos , normas morales han sido muy variables
 >n eel r-u o de lucia, peto todos h • vd.o »rr rtrcp tos morales». Kant se
 rtmt t, .c ella en virtud de lo c- l ic, proa retos son rrorata. l; ; sch-
 (cnir .-.cal na rs mocal es s^nial o; afro psicológico y, por tanto,
 ,, Kant le iut resala el r.Vario oblcoco de este son tim ien[o.



situación cnsica natural del hombre

thi'o dL Ir. - libertad?

pero no el sentimiento mismo. Halló en el *deber* el sentido objetivo de moral». El deber no es u- «ser», es un ,deber-ser». El Jeber moral no pende de las leves de la naturaleza; no pende de condi ion abzeaa El ... perativo categórico, el deber, no es un dato, no nos cura u cica le aue algo _ sino lo que algo dcbe-ser»

EEI hombre es un ente que nunca ha cumplido del tou< H.!ase Co coa.-- tante tensión de cumpliutiento hasta alcanzar la muerte Si el hombre -- ,deber-ser» sc debe a que antes es «poder-ser,, es lee: ectibilidad, es liben (ad. Cuando el educador se vierte a su tarea ne puede, po perder en proporcionar un acopio instructivo de noticias al educando; tiene que d--: pertarle el «deber-ser», la libertad.

Si denominamos *nrrnrnteze del hombre a* lo que se conserva consta— en el, observaremos que tal constancia, aun en el plano neorelé:-:coa consi en hallarse en *situación crsica*. El hombre se halla distendido entre «lo _:- oicm» y «lo afectivo», siendo su constante una apertara a la esquizofrer_ Vivir en conflicto pasa a ser algo natural -«continuo»-- dentro ce la espe: humana. La moral, desde esta perspectiva, viene solicicada por '.a misma : turaleza crsica del hombre. La moral incluso viene en ayuda de la n:tura e- sa neu robsiológica procurando superar el constante conflicto. Im moral cc - *O bligación*, sin embargo, -y no ya como fármaco- va mis allá da e»ra r--- sideracion paraci en ti Cica; apunta a la «libertad del espirite»

Quando producimos un discurso sobre algo. o bien ..-ss es delante -no hace falta que sea delante de los sentidos- -i aro caso *descripción* -posible ciencia-; o no tenemos dicho al?o tren :e a nosov como un dato, en cuya circunstancia sólo es posible la *esper: !ne ór p--:* jamás la ciencia. Las corrientes actuales de pe nsarr-iealo se rganiza n =e- brio a dicha constatación:

- formales (lógico-matemáticas)
- científica
- nan ralos (físicas, biológicas..)
- Í analíticas (neopositivlsmo)
- Corrientes} tilosó(iras actuales 1
- fenomenológleas (ezlste nr n a^;n. sc z smo]
- marxistas (antropologias fiioshbe b1cr, rnscl, Kosik. Trotski
- i deist as
- :llriyieas (catolieisrno, orto" ásti cal

El discurso mu a, nc es c -nohco pues no des, ,r l
 es ncccsatiut .zntr. (l,l cista descansando en ur A^u les. rt ..-^

crasa, de las rolla d les u en un ribsohno inmanente -sociedad connuaisla termin .b--. GI priteudide d coral- moral filosi>fico-arialitico,,, por Su parte, pierde lo esp', ftien de la moral- Donde la reflexión moral cobra mayor sentido een c[,,,nlo :oral, cx ;: t la frnomcuolnl,iu. Los juicloc de valor- "esto ::strl bina 'rqudic taba rennmieij o -:1 tlebr'r y el hecho de arrcpcnfiase mstitit t_n. t.-cs elementos de la pe- rípecia moral que carecen absolutamente de se-:, do como en ,l ser bt)) nO no haya alga irrduetib e a la actividad ,ntíf 1-1 ict Ca entren , , are rea 11 «serte pero no .-cerca del ,deber-,,,,- Iste e encara con la libertad rechazando de plano la necesidad y el 'anisl:b_ IJ hecho moral nos invita a ru_onoeer nos como «personas», como lihertaoes además de ser inolomos complicarlas, zarandeadas por la hi stona social Si 1111 somos .algo más que materia y resultado de materia, ticos. (le ri i ih ca la ahl_n_rión moral- Podrá ser eientilicamento cierto, Ir c_j nnpro que silo una rct,rnlínada revolución haga dichosos a mis coi] - :iudadanos; de ac,,ii nunca se desprenderii el *deber* de hacer tal revolución. Los datos sor, datos; nunca oblieaeion es Inorales -

Ki ke ,iard expuso tales u as coa lo s si; ,olemos tdnninos „Todo gira a rl entra rl sic li un ostia en escena El hombre es unas síntesis p rn,ico a .!o co col ,;c; Pero nut si;nr_s inconcebible cuando los : reinos no están ruidos el ,sur tercero : el espíritu-- La angustia es ld o la l11" rtad e ,dan posibili ad antes de la posibilidad .. Por eso ,c u' ara 1i i Luna :u n 11 5i11 en l animal (")- Si la conducta no des- z11 „ sobre la blser rd del espíritu, una vez nutertu Dios I7ostoievski y Nic:rzsa agur I[iric Stalin- 1 a moral no puede montarse encima 'h ora a a Sdd S arto] \n l -c Goiz ha procurado defender (10)- „,O. i , - « dar^<. l te cr ^ju_ valer más que el esclavo sumiso?

Educación de la libertad

Sc r,-olieren cl fl -n tehos 111seursos en tomo a la educación de la libe sos pech euros, empero, que se- trata de ha b,edu rías en la mayo- de os, por ', _ncilla l axón do tes mueles ene hablan v escriben así c, cic. Wi i L.aad sil],) cv1Jrus iva]cite en i ^tece^idad --dialéctica o áni de la. ir asteria- si In noci ^n ele libertar: de que hace gala Skin- nC: /" i l rr,ti tablar se iamente ele educación de la libertad. Tampoco c 1 d s r l e , eepro r:_ liberad C (, : carerde de contenido, inspira- ,, corriente d e prsnuniento r x: ca desde Kant a Benedetto Croce, do que se- halle dicho con eeato La libertad apunta a eoriteni-

dos aunque haya que rechazar siempre los com. t.or.:lis 111,1 como uv-ia Pablo de Tarso: «¿por qué, cual si vivieseis en el n-,ando 1 fl dejáis In poner leyes? No tomes, no gustes, no toques, (=).

Ser hombre es un indevnavable *querer ser, n-* gacre nos ser hombres. Tomás de Aquino lo propuso ton e ^ aso ^ tico sum horno tnca volunLtte» (u) --«soy hombre t radas a 1 vo:salad 'e '-, los'-. No resulta fácil esta faena v menos todavía a los .lprer te ces, la tren. la!idad envolvente nos condiciona hasta tal puerto q,,e_a!lmen L' coroerti:nos en fanáticos ele algún sector de dieh- roen nin .a2 o, non el contrario, en rebeldes gratuitos. La liocración se inicia enano, obtctivar.a v analizamos al mentalidad Smbientai.

Ni la educación libertaria ni la educación autoritaria coz,titoven caciones de la libertad Una y otra confunden autoridad } z dn- Cuy. 'o unos hombres coaccionan a otros, los enajenan; ahora bien, ala coacción. ro siempre es mala dentro de la historia y dejando de lacio las reas- Cuando la autoridad educadora se convierte en testimonio ce !a coa-,,ón indis_ en. sabe para alcanzar la libertad, en vez de ejercer la enneccior. posibilita ^l paso hacia la única libertad dada a los hombres- la auto o ec_é a_ CI edc_- dne semi un libertador cuando le proporcione al niño medios de ser c Pue -y no el esclavo de su endocrinología o del medio nmhienfe- el ueño de ss propio clcstino-

ido entramos en el terreno de la estrategia en esto d la edu ció la libertad- No nos incumba, Señalarnos sin embarco, al un a e o o r...r_ roo- El «Instituto Rousseau» de Ginebra posee un enrolen r el qu s lee; Dise it i buera mcaister Que el : estro apre nda del noN S ---- tes se perfeccionaba enseñando ate esclavo Alenón I:j: e a,, md se halla lejos de una práctica unilateralmcnre eoreuctis ^a Platón -a^ lo cuenta por boca de Sócrates en el „Teeteto» con estas r- abras. So sabes que vo soy hijo de la partera Fenárate, v que e dedico al mismo que mi madre?_. Pero ni; trabajo es más difícil que el ríe zas carteras 'e: que las mujeres no pueden parir más que ve dac_. es I.W_. :.:icu as c mi mayor trabajo es distinguir si lo que I-,an dado z luz _ ,i_ 'iarerlocc es verdadero o no» ("); e l buen educador de l a libenmd posee- cl vu,, Je tear que no consiste, según Sócrates, en dejar hacer -c, a aodia lo erróneo- sino en un cotejar lo nacido ron la No -snslute tampoco en llamar «verdad» a lo aceptado el] cada so riel fab, icen rapta os a la Inisrna; de ser así Beethoven NicVs _ e \zin -agh sido suprimirlos ya que fueron unos inadapado done - qt c le cuerda al diseente pero en el ámbito de la refrie «educó_ar-educar-. Tomás de Aquino apuntaba hacia esto cuando escribiz „El r-estro co sa co el discípulo lumbre intelectual-., sino que c.,: su ele»e:ñ.anza rn al discípulo para que éste, por la virtud de u1 _^c,;. Ecce

[1] KURAKAWA, S: *El concepto de la energía*. Ed. Espasa-G;1; Idadrid.. 1972. nSii, 111, 2142

[2] GAU, A: *Fundement pour une morale*, Ed. Gallée, Par-

[3] SKINAE, B: *El Mis alió de la libertad y la JeenaaA* Ed. nuni-nona, Bnrcalona, 1972, págs. 46-47. *Sobre el mandamiento*, Ed. FontanOla. Itarcdo**. 1957, ISI.

Sas fama Cotusc,cses, II, 20-23.

Lreh e]; Adc,,sç Son [hçolo=!

a cabo una nueva lectura de Platón que le permite presentar un Sócrates algo distinto del r_onsabido. Sócrates fue el primero que liheió el espíritu tanto de la ciencia como del poder político. La única forma de 'conocernos a nosotros mismos -dijo Sócrates, según Clavel- es dirigir el alma hacia un Dios que nos abre de la razón; no liad que ríear el corocinuento sino aquello que el ti ieinúcl t; escorad! Fu esta r irección rmeta-científica es preciso ce d: ser un lrs,nático pa r a convertirse, uno, en testlgn de In 'dilo-sofiay o sea de la búsgí^eda inacabable.

Ge ramos el segunda parte del libro con el convencimiento de que el análisis de lo educativo nos fuerza a tener que optar por una u otra concepción filosófica del hombre, por uno u otro *para que* educacional. Podda nos desarrollar la tercera parte eicn donosa una personal opción. No nos ha parecido lo mas oportuno; por esto hemos decidido describir las principales concepciones antropológicas contemporáneas en la medida en que vertebran las distintas opciones pedagógicas. Por debajo de cada pedagogía, y su s(en tándola, existe un modelo no-cientí fico de hombre -en parte ideológico, en parte utópico-: se trata ahora de presentarlos. Inclinar se por uno o por otro es faena que dejamos al lector, a su *libertad*. La intencionada imparcialidad que quiere Presidir la tercera Parte de esta obra justifica el título -en plural- de la misma: *Filosofías de la educación*.

Bibliografía

Buoor, NL: *¿Qué es el hombre?*, Ed. P.C.E., México.

DEse,uens: *Discurso del rzétodo*, Ed. Fama, 13ircconx.

Dc,Alérv, H.: *Tenor enología y religión*, Ed. Nova Terca Barcelona.

KANj, L: *Crítica de le razón práctica*, Ed. Espir: -Lainc, .dad rió.

l,r rsdar'reotaeroo de la laetrfisicn dr. 1r1s costo

Laa< o ix, J.: *Personne e! anrou*, F.d. Seuil, Paris.

L'échec, Ed. P.-.P., Paris

El personalismo cano nnli-ideología, Ed. Guadiana. Madrid.

Historia y misterio, Pd. Ponlanclla, Barcelona.

LAVELLE, L.: *Introducción a la ontología*, Ed. F.C.E., México.

MARITAtN, ?.: *Hunlanismc integral*, Ed. 62, Barcelona.

MAX SeuEcEn: *El puesto del hombre en el cosmos*, Ed Losada, Buenos Aires.

NcoonenI-LE, M.: *Personne hulnain et nature*, Ed. Aubricr, Paris.

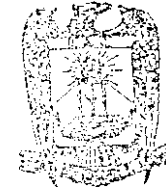
P,tseAL: *Pensamientos*, Ed. Austral, Madrid.

RicoeuR, P.: *Le conflit des interprétations*, Ed. Seuil, Paris.

Freud: una interpretación de la cultura, Ed. Siglo xxi, Madrid.

u u u u u 11 11 11

1 U U u Y U Y U Y U



Facultad de Ciencias
y Humanidades

Parte III

FILOSOFÍAS
DE LA EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA
(Educación como contenido)

Fullat

11 - LAS ANTROPOLOGÍAS CONTEMPORÁNEAS

La, educación como teleología

Al encararnos en esta tercera parte de la obra con los contenidos educativos, o fines educativos, no apuntamos a fines propiamente *es_atégicos*, o casi instrumentales, sino que nos referimos a los- grandes modelos humanísticos -o inhumanísticos, según el caso-, modelos que se encuentran siempre incrustados en una concepción más amplia todavía va que pretende hacerse cargo de la totalidad aunque no alcance plena conciencia de ello. Estos fines últimos implicados en todo proceso educador constituyen propiamente diversas *Weltmuchaungen*; los fines menores e inmediatos de la educación cobran inteligibilidad a partir de dichos macromodelos antropológico-ontológicos. El discurso que niega esta elementalidad es taidológico como el que fabrica dichas cosmovisiones.

Dado que nos hemos situado expresamente en la esfera de la reflexión filosófica, con todo lo que *ég^aa* acusa de fragilidad, no causará mayor *pasme*, saber que nos circuns:ribitños al análisis de relaciones superestructurales prescindiendo del estudio infraestructural del tema. Nos limitamos a presentar los vectores que señalan la dinámica ideológica inescapable -poco menos superestructuralmente inescapable- que va de las antropologías filosóficas hacia las teorías educativas. Cuando un escritor o un maestro defienden determinada concepción pedagógica están proponiendo, aunque no se enteren, muy concretas visiones metafísicas del hombre. Toda praxis educadora -familiar, escolar u otra- está inserta en una antropología filosófica desde la cual se vuelve coherente e inteligible, lo cual, sin embargo, quiere decir que quede justificada. En esto no hay justificación científica posible quedando siempre el último reducto en manos de la libertad de cada quien, la cual decidirá -si decisión hay- en última instancia. Cuando no interviene la libertad, tampoco hay elección antropológica reduciendo entonces la práctica educativa a un conjunto de mecanismos neuropsicosociológicos que no han, superado el momento de la «educación-estructura-

tur+... Aaui eclplíd tarneu te „ba Ti dona unos esta tase educacional para íntet' rruros cn la «educación como contenido».

1- hecho de tomar, la educación, la vía que conduce a un *lelos*, marginando con ello otros posibles, introduce los valores, en el torre no educativo. A partir de este instante habrá buenas y malas educaciones, según sea la axiología desde la cual uno se pronuncia. No hay verificación de la bondad o maldad axiológicas de un proceso educador; éstos son asuntos sobre los que tiran la palabra realidades tan inconcretas como la libertad, el compromiso, la honestidad, la persona, el *sujeto*, la conciencia, el *roen* ¿Qué educación es mejor: la anarquista o la marxista?; sólo hay una respuesta aceptable: para el anarquista, la mejor educación es la anarquista; para el marxista, en cambio, la mejor de las educaciones es

la *la* No es posible situarse en el punto de vista de

los calores totales, como si uno fuera Dios. Quien tal hace es un dogmático -aunque se refugie en una incierta noción de ciencia que no viene en absoluto al caso-, es un dogmático que encubre así su talante totalitario. Inclinar por *esta* educación, soslayando *otras* constituye tarea política, religiosa, moral, filosófica o estética; jamás es cuestión de un quehacer estrictamente científico -entiéndase cuando lo involucrado es el «lelos» o el *dr*, y no exclusivamente el instrumento o método.

La didáctica proporciona pautas, normas, sobre *cómo* enseñar a leer; nunca, sin embargo, prescribe la necesidad moral de enseñar a leer al prójimo. Esto segundo conoce otros hontanares: los valores antropológicos a los cuales se está de hecho adherido, habiendo podido estar adherido a otros, de los cuales se prescinde o a los que incluso se vitupera. La Filosofía de la educación trasciende el ámbito epistemológico. El neopositivismo es un exceso; hay que contar además con la axiología, la ética, la teleología.

Ni la ciencia ni la técnica educativas pueden prescribir fines a la faena educadora, con reconocer a ambas su capacidad de sacar a luz posibles fines encubiertos que, no obstante, se hallan objetivamente presentes en el mismo proceso educador. Cuando se descubre una axiología implícita en una tarea educante, forzoso es evaluarla, y esto se lleva a cabo siempre desde una filosofía o comprensión «no-científica» de la realidad. La epistemología sabe a poco en tales circunstancias,

No sólo las ciencias y las técnicas de la educación acusan este rasgo de apuntar hacia algún sentido antropológico; cosa parecida descubrimos en otras ciencias y técnicas como es el caso de la psicoterapia y de las prácticas políticas.

El pluralismo finalístico

El debatido tema de «escuela única o escuela plural» adquiere fuerza hasta significación en el ámbito de la cuestión: «educar, ¿para qué?». Como sólo sea posible un solo *para qué* educacional, salta a la vista que la fórmula escuela única es incuestionable; ahora bien, si los *para qué* educacionales son múltiples y no hay manera científica de discernir cuál de entre ellos es insobornablemente bueno, verdadero y hasta bello, no

queda otro salida ética que la de aceptar la fórmula escuela plural. Como puede observarse, el lema de las finalidades educativas no se recluye en el recinto teórico, sino que lo desborda orientando el mismo campo político-educacional- si éste, alguna vez, tiene que hacerle caso a la moral.

La escuela laica y única se difundió con ánimo de salvar aquello en que coincidían todos los ciudadanos de un Estado; actualmente se ha caído en la cuenta que la laicidad, o neutralidad, de la escuela así como su unicidad podían perfectamente ser el disfraz o máscara de una ideología dominante. Escuela única y laica fue la de Hitler; escuela única y laica es la de la Unión Soviética. Parece aconsejable eliminar la escuela educativo-docente reconociendo la existencia social de diversas concepciones antropológicas en lucha entre sí -no siempre tan fácilmente reducibles a la lucha de clases, a menos de ser uno, dogmático-, permitiendo desde el poder político fáctico la refría ideológica en el mismo seno de la docencia -sea en cada centro, sea unos centros frente a otros-, como acontece con la educación familiar o con la educación realizada a través de la prensa, de la televisión, del cine o de las conferencias. Una escuela única y laica sólo encaja en un Estado que ha impuesto la prensa única, la televisión única, el cine único... como también el partido único y el sindicato único; es decir, sólo encaja en un Estado irrespetuosamente totalitario. El careo de Tules Ferry ha quedado atrás, y la neutralidad educativa aparece ya como la ideología que de hecho justifica una dictadura vergonzante, sea de derechas sea de izquierdas.

El señuelo de la «escuela neutra» también ha servido para que los reaccionarios no permitieran la crítica de las estructuras socioeconómicas, so capa de unidad entre los ciudadanos. Ante este estado de cosas parece aconsejable que en la educación pueda manifestarse cada cual según su conciencia. Que todas las antropologías filosóficas -ideologías, utopías o simples proyectos- puedan manifestarse tanto en las aulas como en las familias como en los *mass-media*. Amordazar unas ideologías e imponer otras es juego de pura fuerza política; no lo justifican ni las razones pseudocientíficas de que sólo hay que dejar en libertad la presunta ideología de la clase social explotada, ni tampoco los ideales paranoicos de hallarse, unos cuantos, en posesión del verdadero modelo de hombre.

La idea jacobina de la Francia «una e indivisible» condujo a la idea de la escuela única; la democrática igualdad jurídica de los ciudadanos reforzó dicha ideología. En España, después de cuarenta años de franquismo, hasta algunas izquierdas han defendido la escuela única como hicieron en su día los fascistas. Las izquierdas españolas, no obstante, conocen dificultades en su formulación como ha sucedido parejamente en Francia. El lado flaco de tal uniformización general queda al descubierto en estos momentos con el despertar de las minorías étnicas de uno y otro Estados. La docencia en castellano -de la escuela única franquista- se enfrenta con deseables enseñanzas en gallego, en vasco y en catalán. En Francia suceden cosas parecidas: la escuela con mentalidad francesa de las *tv* y *la* República chocan con las concepciones de escuelas vasca, catalana, corsa, flamenca, británica, alemana..., dentro del mismo Estado francés. La escuela única es coa del nazismo o del comunismo más clásico pero no cuadra con una concepción democrática de la educación, la cual -quierase o no- reivindica el pluralismo educacional en lo referente a la educación como contenido.

En la Revolución francesa ya reconoció los »Derechos del hombre y del Ciudadano« en la Ley del 1624 de agosto de 1790 y en los Decretos del 28 de agosto de 1792 y el 12 de febrero de 1793. Tales derechos, si embargo, no penetran dentro de la institución escolar hasta los últimos decenios del siglo XIX. Se produce entonces un real vuelco en la concepción educativa; el niño pasa a ser el centro de interés de la labor educadora. Ha estallado una revolución: el niño deja de estar en función del saber para erigirse en centro en torno al cual giran el saber y la escuela. Ahora bien, dentro de un mismo Estado resulta fácil descubrir diversos tipos de educandos; se faltaría al respeto a los mismos si se pretendiera uniformar teleológicamente la educación dentro del mismo Estado. Los niños o sus indiscutibles representantes tienen derecho a elegir los contenidos últimos de su educación, no pudiéndose éticamente imponer ningún proyecto educativo macroeconómico ni tropo lógico desde el dominio político estatal.

En el plano fáctico se abre camino en Estados tan centralizados como Francia el proceso que conduce al pluralismo en la escuela, pluralismo que se enfrenta con el viejo modelo de escuela única y vicio únicamente en los países que no viven en dictadura; en éstos, en cambio, la escuela única es el modelo exclusivo. Las universidades de la Europa occidental declinan cada vez con mayor insistencia las máximas libertades en la expresión de toda clase de ideas. Más todavía; como sucede en Cataluña, dentro del Estado español, se exige autonomía para universidades y para la docencia en general, con lo cual se rompe con el mito de la escuela única que salvará la nación única e indivisible.

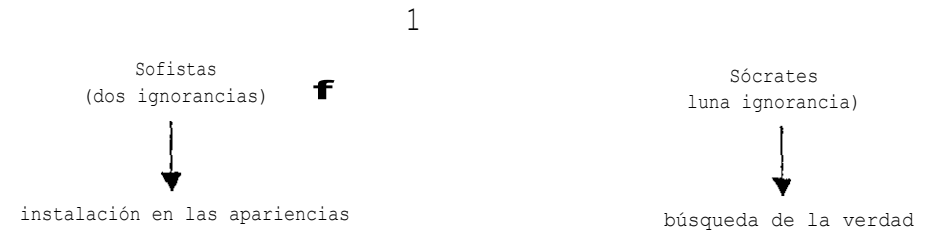
Socrático frente a sofismo

La ruptura de la «educación única» en provecho de una «educación pluralista» que reconozca la variedad de concepciones antropológicas y hasta ontológicas no está exenta de riesgos. No es el menor de ellos el que cada Grupo social divinice su opción metafísica y axiológica calificando de verdad absoluta lo que tendría que ser exclusivamente elección temblorosa de un modelo humano al que configurar a los educandos. Dando saltos excesivos se pasa con frecuencia de la verdad única, para toda la ciudadanía, a que cada cual posee la verdad -aunque a todas luces sólo sea la suya- por el mero hecho de ponerle sinceridad y emoción al asunto defendido. De esta guisa se confiere mágicamente objetividad a lo que tan sólo es subjetivismo de elevada temperatura psíquica. Cuando esto se produce se fabrican ideologías fervorosas que dan apariencia de objetividad a lo que no pasa de ser ocurrencia personal. Cuando sucede tal cosa va no vale el decir algo, sino el escueto decir; dejan de interesar los contenidos del habla prestando exclusivamente atención al hecho de que se habla. Una sola condición -for-

mal, por cierto- se pone en tal circunstancia: que el hablante se comprometa en lo que dice de tal forma que esté dispuesto a llegar hasta las últimas consecuencias prácticas de su discurso.

Este problema, o superficialidad, se hizo ya presente (de alguna forma en la Grecia clásica. Los *sophoi* presocráticos -*sophos* significó diestro, hábil, competente, entendido en algo; más tarde ya designó *sabio* f)- se autocalificaron de sabios, eran los poseedores de la sabiduría. Eran sabios porque se decían sabios, porque lo aparentaban, porque querían mostrarse como sabios. Lo sabían todo; afirmaban saberlo todo. Los «sophoi» eran omniscientes por autodecreto, porque arrollaban a los conciudadanos con su palabra. No alcanzando la Verdad, denominaron *verdad* la simple apariencia de la misma. Fueron diestros en la dialéctica y en retórica o habilidad de argumentar y de convencer. Podían probar primero lo que negaban a continuación; verdad y falsedad se metamorfoseaban fácilmente con sus hábiles discursos.

El círculo socrático hizo frente a esta desfachatez antilógica. Sócrates renunció a llamarse *sabio* (*sophos*), adoptando el humilde vocablo de *filósofo* -*Philos* significó *propio, perteneciente a y, por tanto, amigo*. El «filósofo» era un amigo o pretendiente a la sabiduría. Estaba tan ligado a la *dóxa* las opiniones frente al saber seguro- como el resto de los ciudadanos; su originalidad residía en hacerse cargo de la fragilidad de su saber esquivando el engreimiento, cosa que los demás ciudadanos no hacían. Todos los hombres son ignorantes, clamaba Sócrates; el filósofo, con ser también ignorante, es el más sabido porque sabe que es ignorante. De esta guisa, mientras los demás andaban poseídos por dos ignorancias, al filósofo sólo le quedaba una. El «conócete a ti mismo» -*gnōti seōton*- de Sócrates servía para librarse de una de las dos ignorancias, aquella que no discierne entre lo que es» y «lo que quiero yo que sea». Lo que conozco no coincide con lo que quiero conocer, dejó sentado el círculo humano que se formó en torno a Sócrates. Tan elemental saber no lo alcanzaron los sofistas o «sophoi». La ignorancia filosófica reside en no saber la realidad de algo; la doble ignorancia sofística consiste además en no saber que no se sabe dicha realidad de algo.



Sócrates los coloca en la base de la *paideia* -educación- el esfuerzo por suprimir la ignorancia es teñido por la supresión que dispersa el ansia de veracidad. Los sofistas, por el contrario, se recreaban en la palabrería dialéctica y retórica que confundía al auditorio.

El pluralismo teleológico que debe ser defendido a menos que la política imponga inercialmente -sin prueba científica- el *(e)os* educacional que pseudojustifica el poder bruto -político- que unos hombres ejercen encima; de otros, es un pluralismo que debe ir acompañado, en cada opción permitida en su seno, de una suficiente dosis de humildad gnoseológica. Un cupo de educadores -padres, maestras o periodistas -tiene derecho en una colectividad libre a escoger el modelo antropológico que más les convenza; lo importante, empero, es no adoptar el talante sofisticado en tal empeño sino la postura socrática, la cual evitará dogmatismos cerrados en el trabajo educarte.

Ensayos de clasificación educacional

La pluralidad de doctrinas pedagógicas es un dato apabullante aunque no nos movamos de la contemporaneidad. Esta diversidad está conectada, a nivel superestructural, con la diversidad de antropologías filosóficas. Con ánimo de establecer un estudio de las principales conexiones que se establecen entre teorías pedagógicas y concepciones filosóficas, nos vemos forzados antes a agrupar las primeras según criterios que ofrezcan un cariz razonable.

Quando se pretende colocar orden en un montón de objetos es preciso dirigirse hacia ellos desde un *esquema previo* que funcione como criterio de orientación. Si se prescinde realmente del citado esquema no hay conocimiento alguno; conocer es de entrada ordenar, colocar el mundo objetual dentro del cajón correspondiente de la cómoda intelectual de cada cual, es decir, de cada grupo social e histórico. Referirse a las corrientes pedagógicas actuales es poner orden en el magma informe que de suyo son. El esquema previo con el cual nos acercamos a la realidad posee siempre una dimensión de gratuidad y subjetivismo. La cultura que nos tiene brinda un abanico de posibilidades daseñatorias, más allá de las cuales no es posible ir, dado el momento histórico en el que se vive y dada la clase social a la que se pertenece. Constatamos, pues, la fragilidad de nuestra clasificación al propio tiempo que subrayamos la debilidad de toda otra posible clasificación.

Hacemos notar, además el pasmo que en algún caso nos ha asaltado tanto la necesidad de colocar - en un lugar del esquema a alguna concreta corriente. La duda se apodera de uno cuando se busca el sitio exacto que le corresponde a tal o cual concepción pedagógica- Reconocemos la perplejidad que nos ha acosado-

Nessif(3) cree que la pedagogía ha atravesado por tres principales nodos a partir del siglo xvii:

pedagogismo (s. xvii)

-- paidocentrismo (ss. xviii, xix, inicios del xx)

- integracionismo (s. xx)

En el primer momento predominaron el educador, el método y el enseñable. Con Rousseau se invierten los términos; el niño ocupa la plaza central del proceso educador relegándose en un segundo plano los centros de interés del momento anterior. Se estrenaba una nueva concepción pedagógica con muchas consecuencias en los ensayos educativos paraentes escolares. La pedagogía del siglo xx ha hecho cada vez mayor hincapié en la integración de los intereses individuales del alumno con los intereses objetivos de la sociedad -no los intereses clasistas -

Aún admitiendo estos grandes pasos históricos no resulta nada fácil establecer divisiones en cada uno de ellos. No contamos con pedagogías homogéneas de forma indiscutible. No basta, por ejemplo, como hace Suyders (1) con referirse a *una pedagogía de izquierdas* para tener ya un punto de referencia consistente. Pedagogía de izquierdas podría englobar concepciones tan dispares como anarquismo, marxismo y socialismo democrático -socialdemocracia-. El mismo significante «marxismo» carece de significado preciso pues alberga contenidos aportados por análisis muy distintos -estalinianos, trotskistas, maoístas, eurocomunistas...-. Las diversas lecturas que se han hecho de la obra escrita de Marx se concretan en el plano educativo produciendo pedagogías diferenciadas; de una hermenéutica marxista soviéticamente ortodoxa-se deducirá una pedagogía diferente de aquella que provenga de una hermenéutica desidente a los ojos de Moscú.

Tampoco el cristianismo -como otra gran concepción del hombre y de su historia- ofrece una pedagogía homogénea. De hecho sirve de substrato a teorías pedagógicas harto diferenciadas.

Lo único que salta a la vista de forma clara es que no importa qué pedagogía lleva siempre en su seno una inquebrantable referencia a un modelo de hombre. La pedagogía, cualquiera, cuando no es fanatismo patológico, se descubre siempre transida de alguna fe o de alguna esperanza -nada científica, por cierto- con respecto al papel del ser humano en la existencia.

(1) Nussu, R. *Pedagogía perera I*, Ed. Kapelesz, Buenos Aires, 1936, págs 9596-

(2) Snyocits, G.: *Pédapogie progressiste*, P.U.F., Paris, 1973, pág. 161

untes !:r96gicas

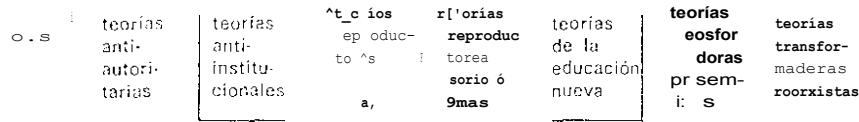
..rla uo9ias de la esencia del deseo

Pedagogías de la existe ocia



Dese rr su Spinoza, Lclbnø. Kong, ttegul_ tiendo marxismo. onorquism o...

Montoign Comemos, Oartoo Locke. Spencer, lleo ssemr...



Figuro 11.1- - (os dos grandes grupos de corrientes pedagógicas-

Puestos, sin embargo, a buscar puntos de referencia clasificatorios de las concepciones pedagógicas contemporáneas nos inclinamos por una dicotomía que posteriormente. enriquecemos. La obra de Arnould Clause, Le relativité d'actationnelle (r) nos ha proporcionado pistas en la dirección que hemos finalmente adoptado- Habla de dos modelos escolares, uno formalista y otro realista, correspondiéndose, según él, a dos sociedades, estática la primera, dinámica la segunda,

Pueden perfilarse dos principales maneras de entender la educación: la manera esencial y la manera existencial. Después del Renacimiento aún florecen las rpedagogías de la esencias, inistiendo en el intelectualismo, en el conservadurismo, en el autoritarismo, etc. El peso de los jesuitas, de Descartes, de Leibniz, de Kant...; es notable. Pero, sin duda, han sido las rpedagogías de la existencia» las que han disfrutado luego de mayor aceptación. :l rrunc.,n del Quattrocento y se inspiran después en los empiristas, en los positivistas y hasta en los pragmatistas. En la actualidad poseen más renombre dentro de la opinión pública.

Las primeras corrientes, con ahorcar cosas harto dispares de entrada, poseen en común al partir de intuiciones -de elementos intemporales o co-ocados en un futuro absoluto- que trascienden la inmediatez. Las pedagogías de la existencia, por el contrario, arrancan de hechos dados en la más inmediata cotidianidad.

Esta clasificación, a pesar de la similitud en el vocabulario, no coincide con la presentada por Suchodolski (a) como podrá comprobarse con la lectura del resto de esta obra.

Agrupación de las antropologías filosóficas

Puede hablarse de desfundamiento de le seguridad hasta ha poco acariada -piénsese, por ejemplo, en Perry y en el mismo Durkheim- de conseguir un nr in imo de creencias comunes sobre el qué del hombre I-- unanimidad ha desaparecido aún timitacia a un reducto mínimo. No hay consenso acerca del qué, del para qué y, consiguientemente, del cómo del ser humano Se han derrumbado los mitos de la unidad ideológica que muchos hasta principios del siglo xx consideraron posibles si se reducía la búsqueda unidad a unos pocos elementos' En 1973, el Congreso Internacional de Cien Bias de la Educación (') todavía intentó formo arel consenso minino moispensable entre Tac diversas antropologías; propuso la sinceridad como uno de los valores morales universales, la salud y la l sigicne como va lores., itales comunes, el dereT a ser %lrz corno va lor individu al aceptado por todos. Peno ni tan diminuto círculo a un consenso absoluto. Por otra parte, aun en el supuesto de que se aceptara, se trataría de una muy trivial lista de valores humanos, con lo cual no sería tampoco posible vertebrar una pretendida educación única que hiciera más iguales y fraternales a los hombres.

Ante esta constatación resulta aconsejable aceptar el hecho del más descarado pluralismo en las concepciones antropológicas aunque sólo fuera por razones de realismo Más motivo hay para ello, todavía, si recordamos que el intento de unificación, con ganas de alcanzar una unidad educativa, resulta siempre un presumible intento de dictadura. Hay diversas concepciones del hombre, ninguna de ellas puede presumir de ser científicamente verdadera; cada concepción inerva una teoría y una praxis educativas. Acen-ternos los hechos y no los enmascaremos.

También en este particular tropezamos con muy serias dificultades a la hora de clasificar las filosofías, en torno al hombre, vigentes en la historia contemporánea de occidente.

Desde Aristóteles se distinguen tres grandes esferas de la existencia: el artificio, la materia y la naturaleza (8). La primera esfera abarca cuanto al hombre produce con alguna finalidad. La segunda se refiere una entidad pri-

(') Sucnoo)LScY, P.' La pédagogie el les granda con runas pl dlosop Lique, 13d. 5c=r-béc, Paris, 1960.

(') AvuoziNi, G.' Obra cit-, pág. 358.

(') Rosser, C L'N r ti.Na l urc, P.U F., Paris, 1973.

Cr v sç. A.: La rcluli, drz ca... n rreulld, l d- abur (Bruselas) Y Na_han (Paris), 1976.

nitiva, algo si como el material informe con el que se hace el mundo. La tercera esfera, la referente a la naturaleza, viene constituida por un conjunto (de actividades y funciones) que trascienden la inercia material quedando, sin embargo, al margen de la producción humana. La naturaleza es el lugar del orden accesorio, hablándose de leyes naturales y también de moral natural. La naturaleza lo explica todo sin necesidad de tener que ser ella explicada. Frente a una concepción naturalista de la realidad se coloca la concepción artificialista; según esta, no hay naturaleza alguna, siendo todo fruto (de la naturaleza) al no haber ni principios ni causas de las cosas. Lo que existe es el mundo desde esta perspectiva es «insignificante». Empédocles, Lucrecio y también Bacon y Hobbes son representantes (de esta corriente de pensamiento. Platón y Aristóteles, (en cambio, se situarían en el inicio del naturalismo, según Clément Rosset, siguiéndoles Descartes, Rousseau y muchos otros.

Concepciones de la existencia (según Rosset)	naturalismo	conservador (Maritain...) revolucionario (Marcuse...) perverso (Bakunin...)
	artificialismo (Empédocles, solistas, Lucrecio, Bacon, Hobbes, Shakespeare, Nietzsche...)	

Esta clasificación de Rosset, aunque presentada en esbozo, resulta ya sugerente. Se contraponen las «filosofías del sentido» -*naturalismo*- a las «filosofías del sin-sentido» -*artificialismo*-; las primeras intentan explicarlo desde el inexplicable concepto de «naturaleza» que encierra el de finalidad espontánea, natural, mientras que las «filosofías del sin-sentido» desnaturalizan el mundo, lo vacían de finalidades; abriéndonos, como pretensión al menos, al goce inocente, al arte gratuito, al azar como anti-principio natural.

A pesar de lo estimulante que puede ser una clasificación antropológico-filosófica, siempre resulta insuficiente, escapándosele un sinnúmero de matices que constituyen la riqueza de otras divisiones. Conscientes de la precariedad de cada intento clasificatorio, hemos optado por ofrecer varios. Con ello se ejemplifica la endeblez de cada uno en solitario y al propio tiempo, por contraste, se recogen muchos más aspectos de los que se obtendrían con una sola clasificación.

Como señalamos antes, hemos procurado soslayar la dificultad de dar coa una clasificación satisfactoria de las múltiples concepciones sobre el hombre, actualmente vigentes a base de ofrecer varias. Unas recogen aspectos que escapan a otras. Reconocemos que con ello aparecen nuevas dificultades que hasta pueden parecer dislates mayúsculos como colocar el ateísmo y el existencialismo dentro del grupo de corrientes que dan vueltas alrededor del «espiritualismo». Lo hemos hecho a sabiendas aunque no podamos ahora explicitar las razones pues nos llevaría a desarrollar un terna complejo que saldría fuera del proyecto del presente Doro. De todas formas, las diversas adscripciones poseen un tanto por ciento de gratuidad; solo procedía destacar parentescos desde criterios distintos. Esto lo consideramos logrado.

	Concepciones tendentes hacia monismos materialistas		Concepciones tendentes hacia monismos espiritualistas	
marxismo	empirismo	estructuralismo	anarquismo	neotomismo
freudismo	positivismo	cientismo	existencialismo	neoescolástica
freudomarxismo	liberalismo		socialismo	ortodoxia
antipsiquiatría	pragmatismo			
	neopositivismo			

neo-idealismo	espiritualismo
neo-kantismo	
fenomenología	

Figura 11-2. - Antropologías filosóficas contemporáneas (desde la perspectiva ontológica).

	No hay Absoluto	El Absoluto deviene	El Absoluto es
	mecanicismo	naturalismo	espiritualismo
		1	
	materialismo	biologismo	personalismo
	ateísmo	panteísmo	teísmo
	positivismo	Darwin	anarquismo
	neopositivismo	Hegel	existencialismo
	Freud	marxismo	socialismo utópico
	cientismo	freudomarxismo	personalismo
	estructuralismo	Bergson	neo-idealismo
		Teilhard de Chardin	neo-tomismo
			fenomenología

Figura 11-3. - Antropologías filosóficas contemporáneas (desde la categoría de lo Absoluto).

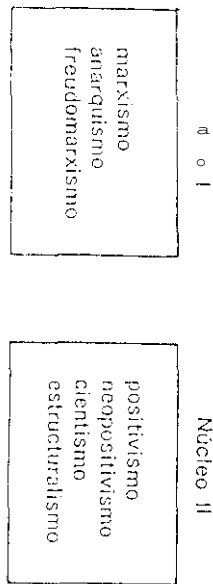


Figura 11.4. — Antropologías filiopectiva histórica).

)stivismo
 a entismo
 o sofía anal
 g)stivismo l

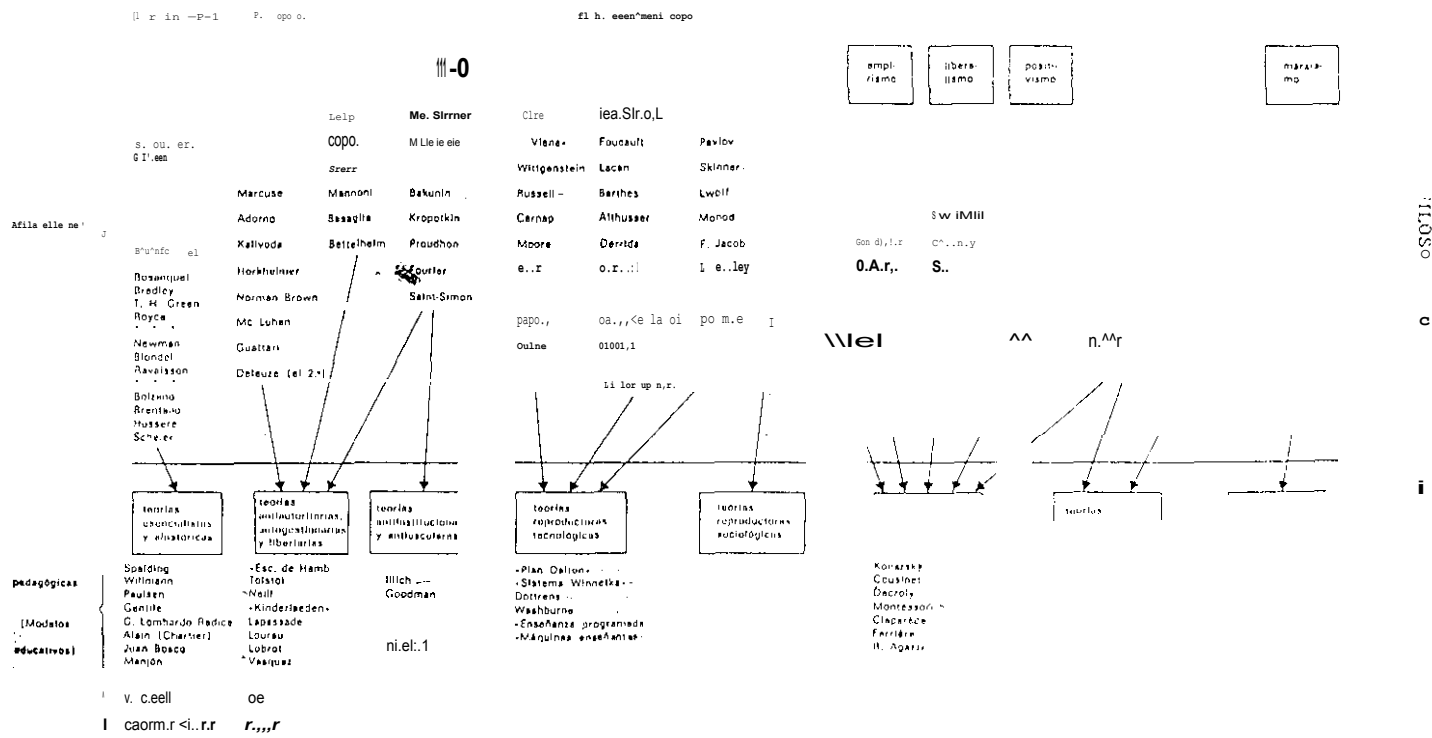
Filología
 crítica
 del
 lenguaje

hegelianismo
 marxismo
 anarquismo
 freudomarxismo
 existencialismo
 personalismo
 neotomismo

Figura 11.5. — Antropologías filosóficas contemporáneas (desde la filosofía crítica del lenguaje).

Esquemas de las filosofías de la educación

Los dos apartados anteriores han servido para elaborar este último, en el cual resumimos esquemáticamente toda la tercera parte de la obra. Aceptando como contemporáneas las ocho corrientes pedagógicas antes señaladas, hemos analizado a continuación qué concepciones filosóficas las inspiraban, esforzándonos además en descubrir las afinidades entre las distintas filosofías. Esto nos ha obligado a optar de alguna manera entre las plurales



clasificaciones antropológico-filosóficas anteriormente elaboradas. No hemos, sin embargo privilegiado una sola con exclusión tajante de las restantes. A pesar de reconocer las debilidades y hasta ciertos puntos forzados que encierra nuestra labor de compendio, establecimos finalmente el siguiente esquema que posee el valor de conferir cierta unidad a los variados discursos que se sucederán hasta el final del libro, resultando por ello un instrumento útil de intelección. Nos proponemos describir honradamente las ocho grandes opciones teleológicas de todo proceso educativo realizado actualmente en nuestra cultura de civilización; son éstas, a nuestro entender: *el hombre intemporal, el hombre freudiano, el hombre-libertad del anarquismo, el hombre-valor, el hombre positivo, el individuo del existencialismo, el hombre consumista y el hombre, como persona.* Cada teoría pedagógica se sustenta en una, o mala, concepción antropológica; las flechas señalan las fuerzas filosóficas inspiradoras.

En vez de redactar una filosofía de la educación que manifestara nuestra crítica metafísica, hemos decidido pasar revista sin ánimo particularmente crítico a las distintas filosofías de la educación vigentes en nuestras sociedades. Optar por una es una faena que dejamos a cada cual.

Bibliografía

- AGNANO, N.: *Historia de la filosofía*, Ed. Montaner y Simón, Barcelona.
- ASTUR, E.: *Introducción a la filosofía contemporánea*, Ed. Guadarrama, Madrid.
- BRÉLIER, E.: *Los temas actuales de la filosofía*, Ed. Tocinos, Madrid.
Historia de la filosofía, Ed. Sudamericana, Madrid.
- BOENSKOT, I. Iv.: *La filosofía actual*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- CLNCILLO, L.: *Historia de la reflexión. de Ockham a Lévi-Strauss*, Ed. Synagma.
- COLESTON, F.: *La filosofía contemporánea*, Ed. Herder, Barcelona.
- DELGAAUW, B.: *La filosofía del siglo xx*, Ed. Carlos Lohló, Buenos Aires.
- FERRATER MORA, J.: *La filosofía en el momento actual*, Ediciens 62, Barcelona.
La filosofía actual, Alianza Editorial, Madrid.
- FULLAT, O.: *Con el hombre*, Ed. Teide, Bosch, Barcelona.
- § LACROIX, J.: *Marxismo, existencialismo, personalismo*, Ed. Fontanella, Barcelona.
- MARTAS, J.: *Historia de la filosofía*, Ed. Revista de Occidente, Madrid.
- PICON, G.: *Panorama de las ideas contemporáneas*, Ed. Guadarrama, Madrid.
- RUSSELL, B.: *Historia social de la filosofía y Religión*, Ed. Argos, Barcelona.
Enciclopedia temática, Volumen. 3 «Filosofía y Religión», Ed. Argos, Barcelona.

12 - EL HOMBRE INTEMPORAL

La salvación total

El presente tema y los dos que le seguirán — *Antropologías freudianas* y *El —hombre-libertad " del anarquismo -*, con tener muchos puntos en oposición, comulgan en algunos extremos. Al proponer un modelo humano arrancan de realidades de algún modo absolutas o, como mímico, impresionantes, hasta tal punto impresionantes que hechizan y embrujan, restando valor a «lo que hay» para quedarnos pasmados delante de «lo que tendría que haber». Las *esencias* privan por encima de las *existencias*. La naturaleza recoge aquí más adhesión que el artificio. Las ideas y los proyectos — proyectos del Deseo, en tal circunstancia — poseen mayor bulto que los hechos, sean, éstos, individuales o colectivos o ambas cosas a la vez.

Estas concepciones antropológicas imaginan un hombre definitivamente a salvo de las impertinencias fácticas- Desde el ídolo de «un ser humano salvado en su totalidad y para siempre más», analizan, interpretan y critican a continuación la peripecia histórica, proponiendo métodos que permitan alcanzar el adorado *hom bre total*. El Marx joven —no así el maduro- también se situó en esta perspectiva idealista de lo absoluto.

Hasta el momento actual la humanidad siempre ha padecido opresión, dominio, sufrimiento, aconteciera esto en la vieja Asiria, en el Imperio Romano, en el cristiano medioevo o suceda en la comunista Unión Soviética. Hay que romper con este mundo y con esta historia, tabulando primero y trayéndola luego a la existencia una sociedad que no recuerde para nada la deplorable historia de la humanidad. Las concreciones del ensueño se diversificarán en anarquismos, freudomarxismos, idealismos, espiritualismos, neoescoiasticismos, etc. AEn común poseerán, no obstante, el creer en una salvación total del enténhumano.

-Nada e cuántoEay merece sobreexistir: el «hombre viejo» debe morir para posibilitar el advenimiento del «hombre nuevo». La postura es tan radical que resulta imposible por mucha fantasía que se le inyecte al curso

neo-escolásticas
neo-idealismos
osp iri tu alis mos
fono ni e no loq ias

					El hombre modelico intemporal							
Hombre intemporal (modelo eterno)			Hombre total (mod e lo escatológico)		neo-escolástica		neo-idealismo		espiritualismo		fenomenología	
Historia trágica del hombre			f reudomarxismo anarquismos cristianos (determinados)		Mercier Maritain Se rtilang es Gilson Zubiri		Lachelier Hamelin Croce Renouvier Brunschvicg Lagneau Brad ley T. H. Green Royce Bosanquet		Newman Blondel (el primero) Ravaisson		Bolzano Brentano Husserl Hartmann Scheleer	

Figura 121. - La búsqueda del hombre intemporal.

histórico. No se trata de arreglar lo que hay o de mejorarlo sino de transformarlo tanto uno de ser lo que era.

Lo que Platón llamó *meteméteosis* --cambio o desplazamiento notable-, unos lo traducen por «conversión» y los otros por «revolución». Apollon deja paso a Diónysos, como apetecía Nietzsche. Si no se rompe el orden establecido no podrá reinar la creación de un orden absoluto. Si se lee a Platón como lo hace Christian Jambet (1), también podrá descubrirse un Platón que posibilita la mística de la rebeldía; es el Platón de *La República* y del *Parménides*, el cual establece una total ruptura entre el mundo sometido a la perversidad y el mundo del *uno*, del *bien* y de la *belleza*: ruptura entre lo sensible y lo ideal.

Tanto la «revolución» como la «conversión» niegan este mundo nuestro llamando *otro* completamente diferente, inefable e incomprensible, por consiguiente. El nuevo mundo --paraíso o bien la sociedad comunista del mismo anarquismo-, hacia el cual se encaminan los educandos, sólo puede definirse negativamente, tal como han hecho los pensadores de la «teología negativa» con la noción de Dios. Los educandos aprenderán a ser rebeldes absolutos, cuando menos como meta.

No se cambiará un amo malo por uno que sea bueno; simplemente no habrá dueño y el hombre será finalmente hombre o, para otros, el hombre será Dios. Ambas formas coinciden.

En este tema nos limitamos a unas antropologías -inspiradoras de teorías pedagógicas- que tienen como denominador común la imagen de un hombre perfecto, intemporal, ahistórico, al que hay que aproximarse esforzadamente en el transcurso del tiempo.

4



teorías pedagógicas esencialistas o a-históricas

Laberthonnière (?)
Spalding
Paulsen
Willmann

Gentile
J. Lombardo Radice
Alain (Chartier)
Juan Bosco
Ruiz Amado

Manjón
Kerschensteiner
Valentín Caballero
García Hoz
González Alvarez

Figura 122. - Algunos nombres importantes en la búsqueda del hombre intemporal

En el esquema de la figura 12-2 los nombres propios juegan un papel sugeridor, pero no preside ningún intento de establecer listas ni exhaustivas ni tan sólo representativas.

El hechizo de Platón

Aun en la actualidad, con mayor o menor grado de conciencia, muchos pedagogos acusan el embrujo de Platón, soñando en un hombre tan modelico, como meta educativa, que jamás se da totalmente acá abajo. La vieja

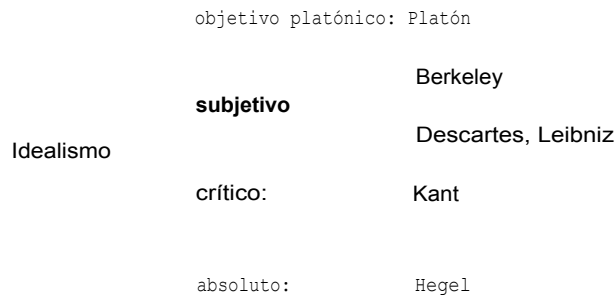
(1) Jambet, C.: *Apología de Platón*, 6d. Grasset, París, 1976.

paideia griega sigue entusiasmando a muchos; la *areté* que vertebraba a dicha «paideia» consistía en desarrollo integral, unitario y armónico en conformidad con un hombre ideal (2). Según Platón, la finalidad de la tarea educante es organizar la intimidad de cada ciudadano de tal suerte que en ella predomine la virtud -•-«areté»- a base de que el alma racional sea señora de las arpas concupiscible e irascible. El hombre educado es el poseedor de cultura p de humanismo. Paideia, humanismo, educación clásica y helenística son sinónimos. Según los griegos clásicos la educación formaba hombres de acuerdo can un ideal de ti umanidad que entendía a ésta según su forma adulta, madura, perfecta y trascendente.

En el renacimiento, el vocablo *lunnamitas* tradujo la palabra griega «paideia»; La educación también consistió en el proceso que se dirigía hacia la «hutnamitas» o desarrollo integral y armónico del hombre según un modelo considerado acabado.

Pedagogos como Dupanloup(3), en pleno siglo xrx, pueden considerarse como pensadores hechizados por Platón. El peso de este clásico griego inspira muchas concepciones pedagógicas presentes sin que ello quiera decir que se trate de platónicos. Muchos prácticos de la educación, así como no pocos teóricos siguen admitiendo aquella descripción platónica del proceso educador, el cual consiste en un arte que atrae y conduce a la juventud hacia lo conforme con la recta razón según la han explicado los ancianos y los sabios (').

Platón puede ser tildado de idealista en la medida en que funda el ser en la idea.



En Atenas, después de los años 500 a J.C., la clase social de los comerciantes, artistas y artesanos fundó la democracia. La apetencia de riqueza

(') Acazzl, A.: *Historie de la filosofin ^ la pedagogía*, Tomo I, Ed. Marfil, Alicante, 1971, Págs. 85113.

(') Acnzzt, A.: *Obra citada*, tomo 111, págs. 201-202.

(') Purós: *Leyes*, libro II.

pronto hizo estallar guerras con las ciudades vecinas. Entonces, la sososj, cha clase social acusó a la democracia y se la condenó. En 399 la democracia ateniense intentó renacer; uno de sus primeros actos fue, sin embargo, condenar a muerte a Sócrates. Platón lloró la muerte de su maestro como también lloró la imposibilidad de la democracia en su ciudad de Atenas.

Sócrates, según los diálogos de Platón (5), atacó a los sofistas descubriendo las contradicciones en que incurían por ignorar de qué estaba,, hablando; sólo la *necesidad* del «logos» nos fuerza a escapar de la contradicción. Si el hombre como defendían los sofistas era «la medida dr todas las cosas» estaba condenado a no salir de las meras opiniones *-dota-* sir; poder alcanzar jamás el saber cierto *-epistéme-*. Distinguió Platón entre el ámbito de la opinión -el mundo de las sensaciones- y el ámbito del conocimiento cierto -el mundo inteligible o de las ideas-. La idea de alga, a pesar de no percibirse, es más real que la realidad sensible, ya que aquélla es el principio de ésta y de toda posible inteligibilidad (6).

La esencia o idea de un acto piadoso no es el acto piadoso que yo v_o o escucho; tales actos son múltiples y cambiantes mientras la idea de acto piadoso es única e inmutable. Mediante la dialéctica resulta posible rems--

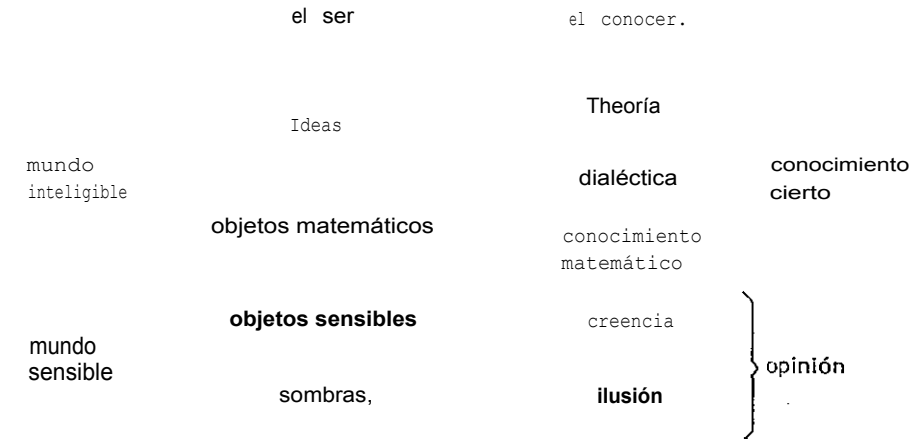


Figura 12.3. - El ser y el conocer

(1) PLATÓN: *Teeteto*, 152, a-b.

(') PLATÓN: *La República*, 10. 596 b.

la rsc hasta la catite m p la.ciún --7'hcnríá- de las Ideas. Tal esquematismo se halla en el fondo de no pocos proyectos educacionales de la contemporaneidad.

Los presocnuleos quisíerou alcanzar el origen uno e idéntico de todas las cosas; unos creyeron qic tal principio era la Tierra, otros el Agua, el Aire o le infinito No faltaron quienes buscaron este principio -arck-hé-ada atLi ele !n a l mzable por los senados: los Números -pitagóricos-, el Fuego Divino --llecfclito-- r) el Ser indeterminado -los elóatas-. I_os sofusa t ilgo absoluto proclamando il uc ! í tattr's la l Tej' ii t legento de tssae .,

Entre el ser y la *nfim ee;ti>*; del ser --por parte de una conciencia- un vacío insalvable. Los presocráticos se inclinaron por el ser; los sofistas us por la afirmación del ser (>), ¿Cómo definir el .ser eliminando el más diminuto indicio de *no-ser?*, ¿acaso es posible hablar del ser sin referencia al no-ser? Allí donde están la negación, la distinción, e) habla, allí está la conciencia. Los sofistas han engrandecido al hombre y a tina pedagogía peralterable; Sócrates, por el contrario, a fin de salvar la verdad, pierde el humanismo. Este queda sometido a un pensamiento que vale en sí mismo, independientemente de los hombres, un pensamiento impersonal, lógico, propio de un Logos trascendente. O se defiende al hombre y se pierde al Logos, o bien se defiende a éste perdiéndose entonces a aquél. Platón se inclina por la primera parte de la disyuntiva; Platón se coloca del lado del Logos, (le las Ideas. En el diálogo El *Sofista*, sin embargo, sospecha que la contradicción habita el ser en vez de hallarse completamente alejada de él; el ser lleno realiza la síntesis del ser y *de lo otro* -la nada-, del *ser y* de la *conciencia*. Abandonó, empero, este camino, instalándose en el predominio de las Ideas, del Logos.

Platón quiere reformar el Estado por razones pedagógicas. ¿Cómo puede reinar la justicia dentro de la escuela si aquélla se halla ausente de la ciudad?, ¿qué será nn niño si la vida ciudadana contradice constantemente la vida escolar? No puede reformarse el Estado sin una reflexión filosófica sobre el mal.

El bien nos hace dichosos. El amor es la aspiración a un bien absoluto. Conociéndonos nos vemos lanzados hacia las Ideas que son valores ideales y eternos. Sólo alcanzando meditativamente las Ideas puede llevarse a cabo la conversión del espíritu, de la Ciudad, del Estado y también de la Escuela.

Cuando conocemos de veras, conocemos verdades independientes de las opiniones humanas. La medida de la verdad no se halla ni en las cosas ni en nuestra subjetividad, sino en el Bien Absoluto; si se prefiere, en Dios. En contra del sofista Protágoras, se defiende que la medida de todas las cosas es Dios y no el hombre. Las Ideas no derivan de las sensaciones ya que sirven para juzgar a éstas; las tocas son irreductibles a las opiniones. En el conocimiento hay siempre un «a priori». Quien conoce con certeza conoce independientemente de los sentidos aunque atado a éstos. Juzgar algo

es subsumir la experiencia bajo una invariable que no es otra que la Idea juzgar es reconocer que tal objeto se conforma con un tipo eterno que le precede. Las matemáticas son una ciencia típica al particular. Si hay «a priori» cognoscitivo se debe a que el espíritu es autónomo(s).

Los análisis marxistas que se han hecho sobre el pensamiento de Platón a base de reducirlo a la lucha de clases en la Grecia de su época parecen abusivos y, desde luego, no verificados. No se pone en duda que la estaa:ificación social elaborada por Platón responde a la alta situación social ce éste. Ahora bien, reducir todos los problemas planteados por Platón a dinámica socio-económica acusa un dogmatismo excesivo, consistente en pro}cz tar sobre la historia entera, en todos sus detalles, el dogma hect _néuti_o que a uno le tiene. No es tan simple el estudio del platonismo ni tan fácil la condena de cuantas pedagogías se han alimentado, en una u otra forra, con el pensamiento platónico. No parece descabellado, pongamos por cso, subrayar la importancia de la *culturt desinteresada* --la «dteoría»- y su docencia en los centros académicos, una vez superada la enseñanza fundamental o básica. Al fin y al cabo, la «theoría», o saber innecesario de los griegos, es aquello que distingue al hombre del animal.

La sombra de Kant

Kant dejó escrito que «no debe educarse a los niños de acuerdo con la realidad presente sino en función... de una idea de humanidad ("). Los diversos idealismos surgidos del Kantismo hacen suya esta visión, matizada de una u otra forma.

Kant acepta de Hume el que no puede haber conocimiento sin experiencia; niega, no obstante, que todos los conocimientos procedan de la experiencia: «No ofrece ninguna duda que nuestro conocimiento se inicia con la experiencia... Ahora bien, del hecho de que la totalidad de nuestros conocimientos comiencen con- experiencia no se deduce que todo lo conocido derive de la experiencia (10). La experiencia no puede ofrecer conocimientos universales y necesarios, y, no obstante, poseemos conocimientos universales y necesarios como puede comprobarse en matemáticas y en física. Hay conocimientos derivados de la experiencia -ca posteriori > y conocimientos que posibilitan la experiencia, precediéndola -«a priori». Lo necesario y lo universal son señales del «a priori».

	(¹)	MOR&III, J.:	<i>Le Seas di, p)ntoninne</i> , Ed. Les Delles Lettres. Paris, 1967.
(¹)		KANT, E.:	<i>Réflexions sur l'éducalimi</i> , Ed. Vrin, Paris. 1966.
see. Ed. Vrin, Paris, 1962.	(¹⁰)	KANT, E.:	<i>Critique ae le siso» pare</i> , P.U F-, París, 5968, pág. 31.

- realismo

ser _

= conocer =

la realidad
en sí misma

las representaciones de
la realidad en un sujeto

-- idealismo =

-- idealismo transcendental -. (Kant)

la realidad en el sujeto

Figura 12.4. -- Posición de Kant con respecto al **realismo** y el **idealismo**.

Al lado de la gran tradición empirista, Inglaterra posee una tradición idealista que viene en parte alimentada por las universidades de Cambridge^A de Oxford, donde perduran el amor por la literatura griega y por el platonismo. Thomas Hill Green ha sido un representante indiscutible del idealismo inglés. Lo primero no es la antítesis «sujeto-objeto», sino una unidad más ambiciosa cuya clave reside en la conciencia. El espíritu establece una relación vertical con la naturaleza, la cual se halla sometida a aquél. Para Bradley la única verdad es el *todo*; «yo» y «mundo» se forman a partir de este fondo primigenio. El idealismo inglés es monista. Bosanquet afirmará que podemos experimentar el Absoluto porque éste habita en todas las cosas aunque ninguna de ellas es el Absoluto(").

En Francia, Brunschvicg representa el idealismo crítico. Para este pensador, idealismo significa que la metafísica se reduce a la teoría del cono-

KAN T

Fichte
Sche lling
Hegel

Cruce A
Ge ntil e

Escuelas de Baden y de Marburgo

Coleridge
Caird
T. H. Green
Bradley
Bosanquet
Royce
Bowne

Lachelier
Lagneau
Hanielin
Brunschvicg
Renouvier
Lalande

Figura 12.5. - Influencia de Kant.

cimiento. La afirmación del *ser* tiene como base la determinación del *ser en cuanto conocido*, en oposición al realismo que coloca en la base al *ser en cuanto ser*. Para Hamelin y para Hegel pensar es razonar mientras que para Brunschvicg y para Kant pensar es juzgar. El idealismo dialéctico de los primeros es una ontología; el idealismo crítico de los segundos es una epistemología. Espíritu y naturaleza no existen *en sí*; son relativos el uno al otro. Estamos obligados a ser inteligentes; ¡as buenas disposiciones no bastan. La educación hará inteligente al niño.

Alain posee un humanismo a modo de filosofía; el ser humano es el sujeto del conocimiento y de la acción. En el límite hipostasia la conciencia que es un ideal de inteligibilidad antropocéntrico. Las pasiones imposibilitan que el hombre sea dichoso. El alma -dentro del dualismo cartesiano- tiene que mandar las pasiones al cuerpo, al mecanismo, a la gimnasia, a la medicina, a la música. Las razones son inútiles para este menester. La salvación se logra a través de la filosofía.

Fröbel fundamenta sus concepciones pedagógicas en el idealismo, particularmente en el de Schelling. Educar es obtener que el educando tome conciencia de su divinidad interior, logrando la armonía entre cada quien y la naturaleza, y entre unos hombres y los otros. Un chico es un momento del despliegue universal; la educación hace tomar conciencia de la Unidad Total.

También el pedagogo Laberthonnière queda situado en estas corrientes idealistas. Los hombres son espíritus; es decir, libertades. Lo divino nos invade. El educador hará que la actividad del muchacho se-convierta en se-

(^A) PUCPLLn, 7.: *L'Idenlisme en Anglaterre*. Ed La 13aeonnO re, Paris, 1955

Por; , de si misma, domesticando la espontaneidad en provecho del espíritu. Algunos aspectos suyos aconsej arian colocarlo dentro del Personalismo.

Giovanni Gentile concibe la educación como el progreso del Espíritu en cada educando- La educación es filosofia ya que la pedagogía como la filosofia son la conciencia del devenir del Espíritu-Sujeto absoluto en los espíritus ele los nulos. Maestro y alumno constituyen un solo Espíritu en proceso dialéctico de autoed ucaciun.

Giuseppe Lombardo kaclice puso en práctica educativa las teorías ped(Gentile. La au locducación es la mejor educación. Un niño es esaonlaneouspiritual. Un maestro tiene que ser un hombre de gran calidad de espíritu.

El niño tiene importancia propia, sin duda alguna, como defiende]a pe- nueva: ahora bien, los idcalismos tienen a su favor el haber subra- vado el valor de los contenidos cultinales que deben transmitirse. Si se pierde a éstos (lo vista, el nino puede acabar formado por la televisión y los Astcrix.

El impulso de la fenomenología

La obra de ltusserl esta animando diversas concepciones pedagógicas que se inspiran en modelos antropológicos que valen por si mismos. De algunos autores más o menos inspirados en esta corriente so ha dejado constancia al comienzo del tema.

A principios de este siglo apareció la fenomenología como respuesta a la crisis de fundamentos que padecían tanto la filosofía como las ciencias. Husserl como otrora Descartes se interroga por las certezas que podemos alcanzar y al modo de Kant indaga las condiciones de posibilidad y de fundamento de la ciencia.

Husserl se coloca en las antípodas del empirismo. Este sostiene que el valor de todo saber posee su fundamento en la infinidad de las sensaciones; Husserl, por el contrario, coloca el valor del conocimiento en la intuición o visión de las esencias, las cuales, no obstante, no disfrutaban de existencia particular según el modelo platónico.

Fenomenología (Husserl) = cogito (Descartes) -1- a priori (Kant)

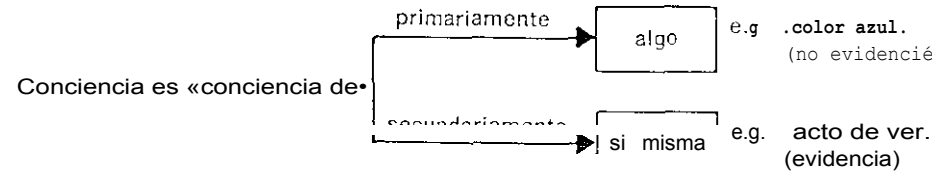


Figura 12-6. - Fundamentación de la feaomenología.

Racionalismo: deducción sistemática dentro del todo

Fenomenología: **mostración de las estructuras implícitas de la experiencia**

Brentano le sugirió a Husserl el concepto de *intencionalidad* con el que se define la conciencia y con lo cual se esquiva el mundo de las Ideas de Platón. El psicologismo redujo a fenómenos psíquico, la lógica, la e. ética, la ética.- Brentano empalmando con la tradición habla nuevamente de <<intention« o tensión *hacia*.



El *faktunt* de la conciencia viene dado por el de -«conciencia de»-: es decir, por la correlación entre conciencia y objeto.

Las filosofías anteriores a Husserl -fueran empiristas, idealistas o realistas-, suponían siempre un hiato entre *sujeto y objeto*, entre la conciencia perceptora y el algo percibido. El mundo en estas filosofías sólo podía existir, para una conciencia, a título de *representación*; a partir de aquí o bien se reducía el mundo a las representaciones de la conciencia, o bien como hace Descartes (u) hay que probar penosamente, discursivamente, la existencia de un mundo real más allá de mis representaciones del mundo. Para Husserl la primera evidencia es que no hay conciencia sin mundo y que la conciencia es la mismísima relación con el mundo. El objeto del acto de conciencia es un modo de eta conciencia, es decir, una vivencia objetiva

La tendencia natural nos lleva, cuando tenemos conciencia de algo, a poner este algo como existente. Husserl radicaliza la duda cartesiana: coloca entre paréntesis -epokhé le llama Husserl a esta operación-, la existencia, no tomando postura ante el mundo como existente. Este no pronunciarse sobre la existencia de las cosas permite dirigirse a las cosas mismas como «fenómenos de existencias. Precisamente esta cepokhé» revela el carácter esencial de la conciencia que no es otro que ser *conciencia de* alguna cosa.

(°) DESCARTES, R.: *Meditaciones inetafisicas*, Ed. Aguilar, _ Buenos Aires, 1973, páginas 107-125.

Merced a la fenomenología hussleriana adquiere nuevas posibilidades la existencia de un modelo intemporal de hombre, de algo así como una naturaleza humana válida por sí misma. Se comprende que muchos pedagogos que han buscado antropologías «seguras» hayan encontrado en el pensamiento de Husserl una justificación de sus modelos siempre válidos.

Husserl, por otra parte, en la *Krisis*⁽²⁾ desarrolla una tesis que tiene que resultar curiosa a cuantos pedagogos se inspiran en un modelo de hombre que valore el espíritu. Husserl ve un muy serio peligro en determinado racionalismo que mancha por el éxito obtenido por las ciencias de la naturaleza ha querido trasladar los métodos de análisis de éstas al ámbito del «Espíritu». Los tiempos modernos han pretendido extender la cientificidad hasta el extremo de *naturalizar* el espíritu. Tanto el excepcionismo como mis tiempos desarrollados últimamente hablan del fracaso de las pretensiones totalizantes de las ciencias psicológicas y sociológicas. Husserl quiere volver a un racionalismo «auténtico» que no es otro que su fenomenología.

Galileo posibilitó el conocimiento del mundo objetivo, entregando un método que se convertiría en el modelo de toda racionalidad. Ahora bien, observa Husserl, la objetivación de la naturaleza obtenida por Galileo no conduce al ser de las cosas sino a objetividades ideales. La naturaleza idealizada substituye a la naturaleza pre-científica. La matematización de la naturaleza ha violentado el ser natural. Husserl predica el paso de una «actitud natural» a una «actitud trascendental», en la cual la conciencia desarrolla el mundo como *fenómeno de mundo*. El sentido de la humanidad viene procurado, pues, por una filosofía de la conciencia,

Recuperación de la escolástica

Las diversas pedagogías que hemos situado en este tema poseen en común el aceptar, o como mínimo buscar, un ideal humano indiscutible, que no esté sometido a los avatares de la historia. Entre estas pedagogías, sin embargo, unas respetan más a Platón, otras a Kant, otras a Husserl. No faltan concepciones pedagógicas que sin renegar de los tres núcleos anteriores se descubren más pendientes de las filosofías aristotélicas y tomistas.

García Hoz en sus *Principios de Pedagogía Sistemática*⁽¹⁴⁾ sostiene que la educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas. Hasta el vocabulario es aristotélico-tomista. Parejamente se expresa González Alvarez. Aristóteles y Tomás de Aquino se hallan siempre detrás de autores como los dos citados.

La realidad material es el resultado de dos hontanares: «materia» y «forma». Esta última organiza la materia. Conocer será, ciertamente, comenzar con las experiencias sensoriales, pero a fin de acabar captando la «forma», es decir, la verdad. La «forma» de las cosas es siempre verdadera. Después de estudiar muchas realidades concretas se acaba descubriendo las «formas», las cuales son eternas e indefectibles. Al final de muchos estudios sobre organizaciones políticas concretas de diversos países, dirá Aristóteles, los estudiosos concluirán que la mejor «forma» de gobierno es monarquía. Las «formas» están ya dadas de entrada', sólo hay que dejarlas al desnudo.

Las teorías pedagógicas que se adhieren a tales filosofías serán realistas, se meterán en contacto con la realidad, pero esta tarea se encontrará siempre orientada y dirigida por las «formas» perennes. Los valores son consistentes en contra del subjetivismo actual. No se tolera el relativismo ni ontológico ni axiológico. Los principios básicos educativos, desde esta opción, son inmutables y eternos. He aquí algunos de dichos principios según Arnould Clause (1A):

- a) **A pesar de los cambios circunstanciales**, aquello que especifica al ser humano **es siempre** y en todas partes idéntico. La educación, **en sus elementos básicos, será la misma para** todos y en todos los lugares. **Todos los niños disfrutan de racionalidad.**
- b) Puesto que la racionalidad es la característica más elevada del hombre, hay que educar sometiendo la instintiva natural a los fines razonables. Esto es posible porque los hombres somos libres y, por consiguiente, responsables. En la escuela reinará el orden que es espejo de lo racional, en vez de imperar el desorden espontáneo que es síntoma de tendencias instintivas descontroladas.
- c) La educación **no es propiamente** la vida, sino preparación para la misma y, por tanto, **es artificial** donde forjar el carácter que someterá los **sentidos** **la razón.**
- d) **Los programas de estudio colocarán al estudiante en contacto con los valores racionales y permanentes, valores que se encarnan en las grandes obras de la cultura tradicional** y clásica.

(1) Husserl. F: *Leçons de Philosophie*, trad. de C. Geertz, Ed. Cencos, Madrid, 1971.

(2) García Hoz, v.: *Principios de Pedagogía Sistemática*, Ed. Rialp, Madrid, 1963, pág. 25.

(14) Clause, A. (y otros): *Pédagogie: éducation et mise en œuvre de la conscience*, Ed. Maspérou, Paris, 1971, págs. 37.38.

Maritaiu apoya estos principios (16) tanto desde el ángulo gnoseológico COMO teleológico- 1a filosofía tomista, dirá, implica la diferencia de naturaleza entre el conocimiento sensitivo y el conocimiento intelectual. En vistas de los fines educacionales, Maritain sostiene que el primordial empeño de la educación consiste en ayudar al niño para que alcance la madurez del hombre. Los verdaderos valores son los verdaderos. El hombre es un animal coronado por la gracia; tiene una relación personal con Dios. El hombre se muda en el curso de la historia; sus dignidades, su imperio, sus derechos, su destino divino, son inmutables.

El escolapio talentoso Caballero(°) en su extensa obra *Orientaciones de la vida* se halla de lleno con esta concepción escolástica del ser humano. El hombre, escribe, racional en su naturaleza, es con harta frecuencia animal en sus actos... subordina la razón a sus mezquinos intereses, y lo que había de ser instrumento de verdad lo convierte en instrumento de perfidia o de engaño». En el plano lógico, Caballero defiende la objetividad de la verdad: «La verdad es lo que es...independiente de todos nuestros

El pedagogo Otto Willmann representa este pensamiento en Alemania. La filosofía perenne engendra una perenne pedagogía. Don Bosco en Italia, Andrés Bello en España actualizan con originalidad estas tendencias perennales enraizadas en una antropología aristotélico-tomista. En cada hombre la espiritualidad tiene que triunfar por encima de su naturaleza instintiva.

Aristóteles se encuentra en la base de los discursos tomistas. Según la interpretación que hace Aubenque (13) de la metafísica aristotélica, Dios es trascendente al mundo sublunar; esto no significa que lo divino esté más allá del ser. Dios es. El «ser» es ser divino. Lo pobre, lo que casi no es por mezclarse con la nada, es el mundo sublunar. La teología es la ciencia plena del ser ya que sólo en Dios se realiza el ser en cuanto ser. La llamada ontología, por el contrario, es la expresión de lo que no marcha,-de lo que no es más de sí. Se ha invertido la concepción de Wolff; la teología es el estudio del ser en cuanto ser, es el estudio de «Lo Divino»; la ontología, en cambio, es el estudio del ser en cuanto es y no es, es el estudio del ser mundano.

Acéptese o no la hermenéutica de Aubenque, lo absoluto del ser preside el ser mundanal. La jerarquía óptica es innegable- El mundo es único y no hay lugar para la fantasía.

El peligro maniqueo

Porque las filosofías de la educación apuntaladas en este tema no disfrutan de prestigio en los tiempos actuales, parece oportuno llamar la atención sobre el peligro de simplificación maniquea. No existen unas filosofías de la educación absolutamente perfectas y otras completamente perversas. Tendemos a simplificar de esta índole, pero, de dejarnos arrastrar por ellos, perdemos contacto con la realidad encerrándonos en las seguridades subjetivas de nuestras opiniones. Mazdeísmo, maniquismo, gnosticismo, catarismo o herejía albigense, así como «materia» y «forma» del hilemorfismo o «el bueno» y «el malo» de los «westerns», o no importa qué otra estructura binaria con la que se ha organizado históricamente la realidad, pertenecen fácilmente entre las gentes por responder, probablemente, no a las cosas sino al modo más elemental de nuestra capacidad organizativa de los datos. Conviene evitar este comodismo en el caso que nos ocupa.

No resulta objetivo trazar una frontera tajante entre pedagogía nueva y pedagogía clásica o, tradicional; menos serio es todavía adjetivar de buena a la primera y de mala a la segunda. Unas cuantas observaciones bastarán para colocar la duda en tan simplista esquema cognoscitivo. De ordinario quienes más desafortadamente excomulgan el pensamiento pedagógico clásico son aquellos que más desconocen a los clásicos, sin que resulte, por otro lado, muy palmario su conocimiento directo de los pedagogos nuevos. La emotividad y los tópicos pseudoprogresistas dan cuenta de estos talentos expeditivos que procuran compensar quizás, de esta guisa, algún que otro fallo de su subjetiva salud mental.

«No uses la violencia con los niños; esfuérzate en que su educación se convierta en un juego; si lo haces así, estarás en condiciones de descubrir las disposiciones espontáneas de cada niño». Estos consejos no son ni de Pestalozzi, ni de Rousseau, sino de Platón (19). No son convincentes las divisiones radicales. En los pensadores calificados de tradicionales descubrimos ideas que que estereotípicamente se consideraban originales de los pensadores nuevos y, viceversa, concepciones educativas que comúnmente se venían calificando de malas por ser exclusivas de los pedagogos clásicos, puede uno encontrarlas defendidas, en las obras de los pedagogos nuevos.

Así, lo de aprender con esmero y sudor en vez de lúdicramente lo descubrimos también en pedagogos nuevos como María Montessori (m), Freinet(21) y Neill (u), para traer solo algún ejemplo.

1) MAARITAIN, J.: *Pour une pédagogie de la vie et l'éducation*, Ld- Art héme Fayard. Parir, 1959, págs. 146 150 y 154 155.

2) CAILLIET, V.: *Orlen raciones pedagógicas*, San José de Calasien r, C-S.LC., Madrid, 1945, págs. 14 y 19.

3) AUBENQUE, J.: *Le problème de la vérité chez Aristote*, L'U-1, Paris, 1962, cap. II.

PLATÓN: *República*, 537, a.

MOA-TREARTE, M.: *L'enfant*, Ed. Gouthier, Paris. 1936, págs.-103 ss.

FREINET, E.: *Naissance de la pédagogie populaire*, Ed. Maspéro. Paris. 1965, p. 214.

NEILL, A. S.: *Summerhill*, F.C.E., Madrid, 1977, pág. 299.

Alaiu, que pasa oor ser pedagogo tradicional, escribe que únicamente se aprende cuando se actúa; a partir de este principio rechaza los cursos ui agistra les, defendiendo la «clase -tallen (u).

El pedagogo Makarenko, clasificado entre los educadores nuevos, defiende: la disciplina v la aseesis como importantes factores educativos (14),

En las «Escuelas-Dccroly., también se enseñaba el griego. Los nuevos pensadores de la educación han aceptado, en parte cuando menos, la importancia educadora cíe la cultura denoatinada clásica. Las obras magistrales del pretérito -escultura, pintura, arquitectura, literatura, música, política, flosofía, teología, moral._- permiten hacerse cargo del presente con mayor usteza. Lo abstracto, los esquemas generales, por otra parte, se aceptan como los caminos que aseguran la com nrensi3n de lo concreto.

Se dan diferencias notables entre unas y otras filosofías de la educaci3n- Se evidenciará esto con la exposici3n que nos ocupa en esta tercera parte Ahora bien, tal constataci3n no da pie ni a creer en unos ámbitos pedag3gicos completamente de espaldas los unos a los otros -que constituirían compartimentos estancos , ni menos aún da pie a formular juicios axiol3gicos a partir de las diferencias constatadas, porque tales juicios descansen básicamente en que el locutor parte del supuesto que es valiosa su filosofía ele la educaci3n por el elemental hecho de ser suya o ele su grupo ideol3gico.

Bibliografía

- BRUN, J.: *Hommage ñ Maurice Blondel*, Societé d'édition Les Belles Lettres, Paris.
- DELrGAAuw, B.: *La filosofía del siglo xx*, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.
- DUCASSt', P.: *Les grandes philosophies*, P.A.F. Paris.
- ELLACURtA, I.: *Antropología filosófica de Xavier Zubiri*, Ed. Sociedades de Estudios y Publicaciones, Madrid.
- FERRATER MORA, J.'. *La filosofía actual*, Alianza Editorial, Madrid.
- GILSON, E.: *La filosofía en la Edad Media*, Ed. Gredos, Madrid,
- y otros: *Jaeques Maritain. Su obra filosófica*, Ed. Sudamericana, Madrid-
- BRAantANN, M.: *Santo Tomás de Aquino*, Ed. Labor, Barcelona-
- JoLtET, R.: *Las fuentes del idealismo*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris.
- LACROIX, J.: *Blondel*, Ed. P-U.F., Paris.
- MARITAIN, J.: *Humanisme integral*, Edicions 62, Barcelona.
- METREAUx, A.: *Scheler*, Ed. Seghers.
- OLIVER, P.: *Benedetto Croce*, Ed. Seghers.
- PASCAL, G.: Alain, Ed. Bordas, Paris.
- SciACCA, M. F.: *Panorama del pensamiento contemporáneo*, Ed_ Guadarrama, Madrid.
- SUANCES MARCOS, M. A.: *MaxioScheler*, Ed. Herder, **Barcelona**.
- VARIOS: *Homenaje a Zubiri*, Ed. Moneda y Crédito, Madrid.
- Husserl*, Ed. P.U.F., Paris.

(?) trae e, O.: L7mmrne ct cap. 5.

d'apres Alain. I_U.F., **Paris, 1968, tomo II.**

U) Puuar. O-: *Le ,_duas[ti, ovicrtce*, Ed Nova Torsa, narcelona. 1972, págs. 81-140.

13 - ANTROPOLOGIAS FREUDIANAS

El patriarca Freud

Son varias las teorías pedagógicas que conciben el hombre de tal forma que se hace más o menos presente la metapsicología freudiana. Tras el pretendido talante científico de Freud aparece una antropología metafísica de características inconfundibles. Los diversos freudomarxismos, así como las corrientes antipsiquiátricas -unos y otros deudores de Freud-, explican concepciones pedagógicas tan llamativas como las expuestas por Tolsroï, por Neill, por Lobrot, por Oury, por Rogers, etc. El pensamiento anarquista -al que dedicamos el próximo tema- también inspira las pedagogías de los anteriores escritores aunque en diversos grados.

Freud ha tocado directamente el tema educativo; así lo hace, por ejemplo, en *Cinq psychanalyses*(¹). Pero aquí no nos interesa esta vertiente del fundador del psicoanálisis, sino aquella otra que encierra un modo metafísico de concebir al ente humano. Sjt antropología, como él mismo confiesa, conduce a una concepción agónícf del proceso educador; toda educación, dice está condenada a descubrir un camino entre la *Escila* de la permisividad y la *Caribdis* de la prohibición (2). Aunque más tarde alterarán su pensamiento, y tal modificación precisamente iluminará el discurso pedagógico de diversos tratadistas, resulta imprescindible exponer de entrada aunque sea suscintamente y de forma un tanto impresionista el pensamiento del propio Freud, hontanar de muchísimos discursos posteriores sobre la conducta humana-

(¹) Fpnuo, S.: *Cm,7* psyclionelyses, P.U.E, Paris, 1954. pág. 197.

(²) Faeue, S.: *Nouve!(es conférences sur la p±ychanalyse*, Ed. Gallimard, Paris, 1952, pág. 203.

Freud proporciona dos descripciones de la estructura y de la dinámica del aparato psíquico humano. La segunda la expone a partir de 1920. La primera descripción distingue entre lo inconsciente por un lado y lo pre-consciente y lo consciente por otro lado; entre ambos espacios se sitúa la censura —o interiorización de prohibiciones—, la cual rechaza determinadas representaciones. Los principios de placer y de realidad procuran equilibrar las diversas representaciones. En la segunda descripción del psiquismo humano, Freud coloca tres instancias explicativas: el Ello —lugar de las pulsiones— el Yo y el Super-yo —interiorización de las exigencias y de las prohibiciones de los padres—. Las pulsiones conocen dos modalidades: Erótico «libido» y Thanatos = o instinto de destrucción. En esta descripción, lo originario no es el rechazo, como acontece en la primera de las descripciones, sino el doble sistema de pulsiones. En el esquema de la figura 13.3 se resume el pensamiento freudiano.

El mismo Freud resume su segunda formulación del psiquismo humano con estas palabras:

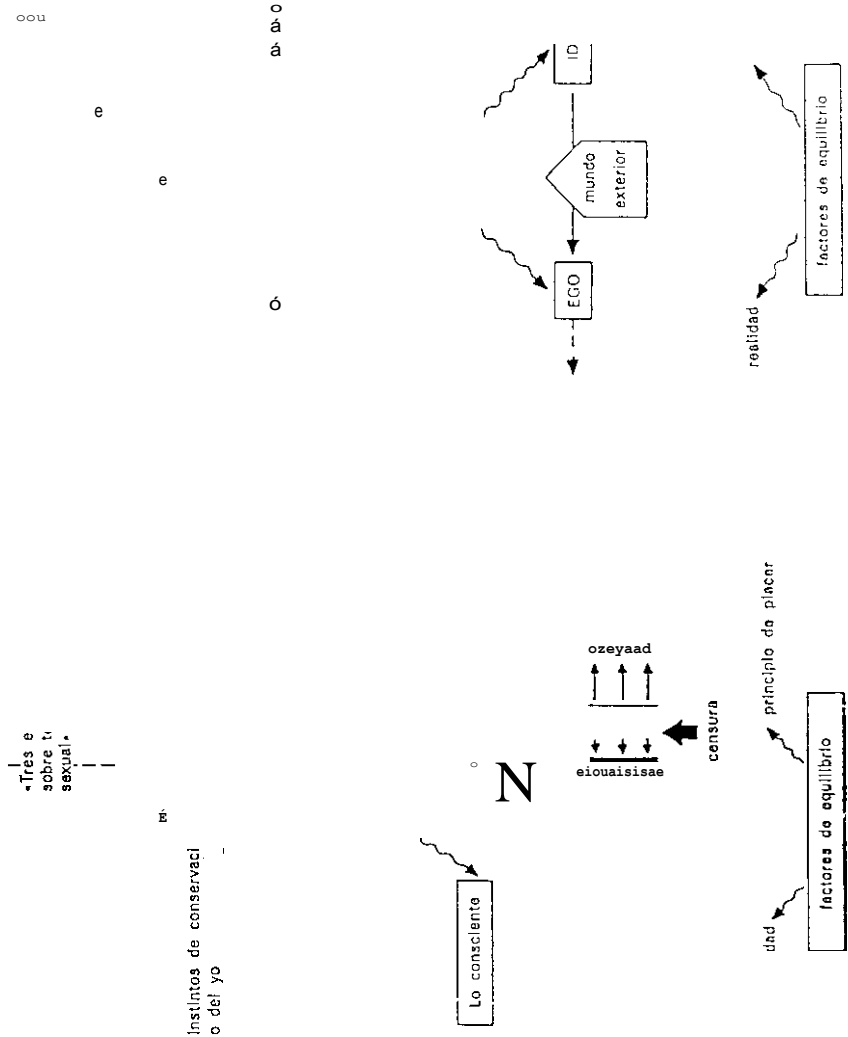
...las nociones que tenemos del aparato psíquico las hemos adquirido estudiando el desarrollo individual del ser humano. A la más antigua de estas... instancias psíquicas la llamamos *ello*; tiene por contenido todo lo heredado, lo innato, lo constitucionalmente establecido... Bajo la influencia del mundo exterior real que nos rodea, una parte del *ello* ha experimentado una transformación particular... A este sector de la vida psíquica le damos el nombre de *yo*... El *yo* persigue el placer y trata de evitar el displacer... Como sedimento del largo período infantil... fórmase en el *yo* una instancia especial que perpetúa la influencia parental y a la que se ha dado el nombre de *super-yo*... Una acción del *yo* es correcta si satisface al mismo tiempo las exigencias del *yo*, del *super-yo* y de la realidad. (*)

El psicoanálisis ha sido en manos de Freud algo más que una terapia médica; se ha convertido en un esquema hermenéutico de la realidad. Así el arte es el resultado de la sublimación de las pulsiones reprimidas, la vida social halla explicación en el mito edipiano del asesinato del padre, los fenómenos religiosos se deben a mecanismos de proyección... etc. En *El malestar en la cultura* defiende la siguiente tesis interpretadora de los hechos culturales:

...Dado que la cultura obedece a una pulsión erótica interior que la obliga a unir a los hombres en una masa íntimamente amalgamada, sólo puede alcanzar este objetivo mediante la constante y progresiva **acentuación del sentimiento de culpabilidad**... Si la cultura es la vía ineludible que lleva de la familia a la humanidad entonces..., a causa de la eterna querrela entre la tendencia de amor y la de muerte, la cultura está ligada indisolublemente con una exaltación del sentimiento de culpabilidad, que quizá llegue a alcanzar un grado difícilmente soportable para el individuo»(*),

(*) FREUD, S. *Compendio del psicoanálisis*, Ibid-, tomo IX, págs. 3380-3381.

(*) FREUD, S.: *El malestar en la cultura*, Ibid., tomo VIII, pág. 3059.



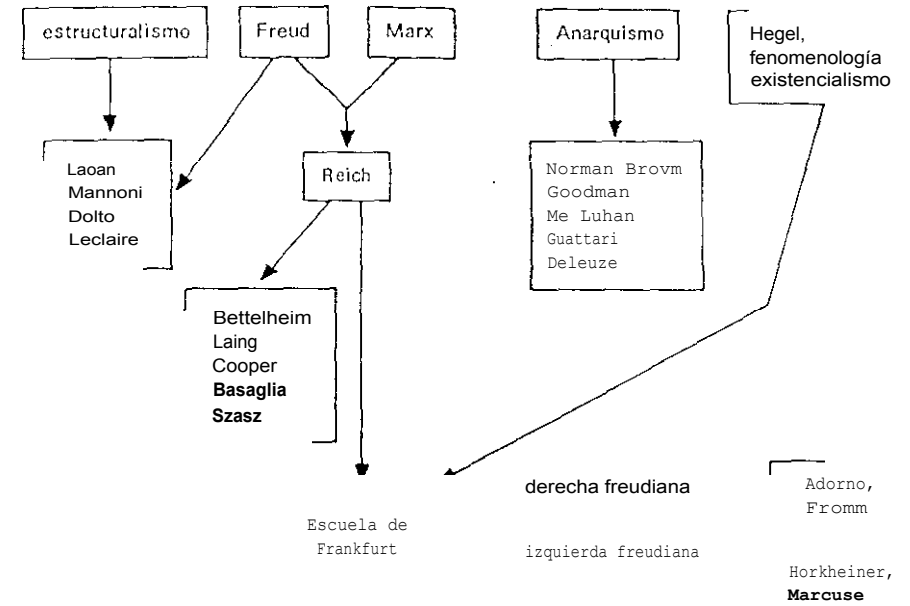
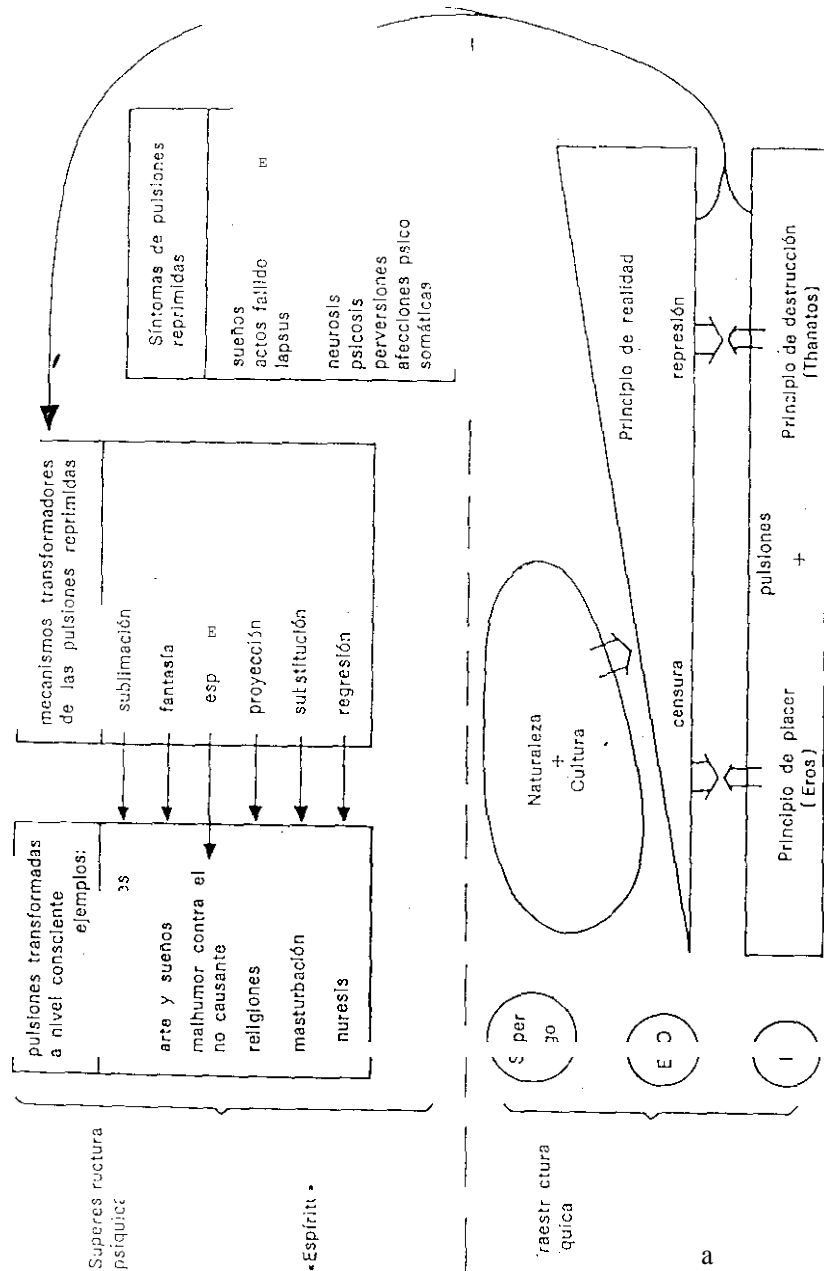


Figura 13.5. - Influencia de la teoría de Freud.

La ambición metacientífica de Freud posibilita la esquematización de su antropología metafísica. Ensayamos en la figura 13.4 una síntesis de la misma.

Las dos formulaciones del aparato psíquico expuestas por Freud antes y después de 1920- encierran una ambigüedad que ha dado pie a hermenéuticas harto distintas del freudismo. Si la fuente del psiquismo es el rechazo, como interpreta Lacan, entonces la sociedad es básicamente represiva; si, en cambio, el hontanar de la vida psíquica radica en las pulsiones, según la hermenéutica de Marcuse, en tal circunstancia el hombre puede alcanzar su liberación a base de liberar sus instintos y pulsiones-

El contacto de la obra de Freud con otros pensadores ha engendrado diversas antropologías que aquí hemos denominado freudianas con ánimo de subrayar fuentes comunes.-

Reich o el difícil enlace Marx-Freud

El maridaje del pensamiento de Freud con el de Marx, si bien en sus primeros intentos suscitó protestas y condenas por uno y otro lado, ha ter-

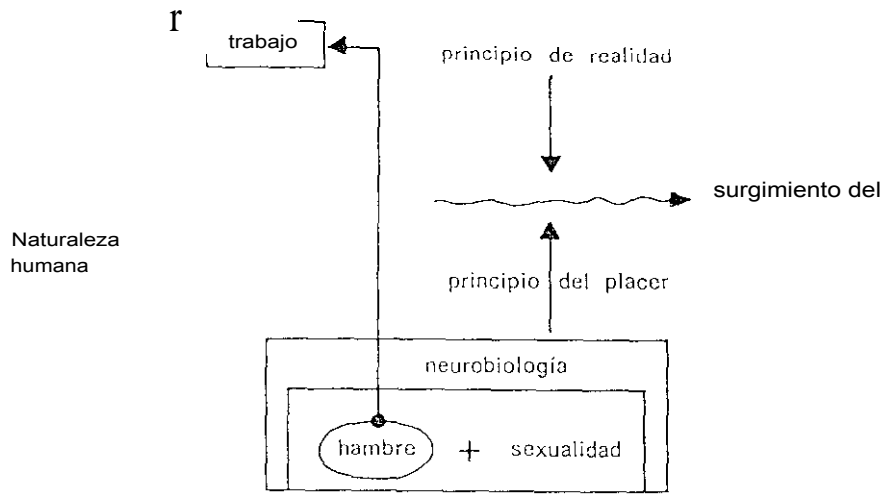


Figura 13.6- Fuentes de aproximación Freud-Marx.

minado constituyendo un enlace fructífero. De entrada parece imposible unir el biologismo de Freud y el historicismo de Marx, y, no obstante, en esto consiste el «hombre freudomarxista», El *hombre natural* fue cosa de Feuerbach; el *hombre social* constituyó el descubrimiento de Marx.

Sucede que la concepción antropológica marxiana no es opuesta como pudiera parecer al primer vistazo al «hombre natural». Para Marx el ser humano es «conjunto de relaciones sociales» -elemento modificable- más naturaleza apoyada sobre el hambre y la sexualidad» -elemento constante-- Contemplada de esta guisa la cuestión, resulta ya posible aproximar Marx y Freud.

Kalivoda establece el contacto entre Marx y Freud de esta forma:

«Marx ha definido el hambre y la sexualidad como las necesidades instintivas elementales del hombre. Esta delimitación de la esfera del instinto en la existencia humana es absolutamente exacta aunque Freud haya concentrado su estudio en la energía sexual. La necesidad de satisfacer el hambre difícilmente puede sublimarse; no obstante, en el modo de satisfacer el hambre encontramos otro tipo de variabilidad que tiene una importancia extraordinaria para la existencia del hombre y la evolución de su libido... La situación de carencia vital en la que aparece el hombre fue provocada por la necesidad elemental de satisfacer el hambre.. El hombre ha variado el modo animal de procurarse tal satisfacción inventando el *trabajo*, es decir,- descubriendo la economía.(1).

Wilhelm Reich fue el primero que intentó casar Marx con Freud. En 1920 ingresó en la sociedad psicoanalítica de Viena. En 1929 entraba en el partido comunista como militante fervoroso- Fue expulsado del Partido en 1933 y al año siguiente lo expulsaban de la Asociación psicoanalítica internacional por no admitir la segunda formulación de Freud sobre el instinto psíquico humano, negando el instinto de muerte o destrucción.

Reich se aparta de Freud en tres puntos principales: 1-no concede una importancia determinante a la sexualidad infantil los males radican en la miseria sexual presente; 2-niega que la civilización y la cultura sean taseables de la represión y del malestar; 3-se niega a que el psicoanálisis se integre en una sociedad cuyos intereses e ideología sirve En contra de Freud defiende que el rechazo y la sublimación no se encuentran en la base de todo proceso cultural, sino únicamente en el origen de los procesos culturales burgueses. Esto le conduce a combatir la familia, la escuela, la iglesia y el Estado. Escribe: «La familia y la escuela... no son otra cosa que talleres del orden social burgués destinados a la fabricación de sujetos discretos y obedientes. El padre.. es el representante de las autoridades burguesas y del poder del Estado en la familia» (7)

Contra Marx, afirma Reich que la liberación económica no traerá la dicha si no va acompañada de una absoluta liberación sexual. La sexualidad es de suyo sana; cuando se la cohibe no sólo se deja las masas bajo el dominio de las clases explotadoras, mas también se provocan perversiones sexuales como formas derivadas y malsanas de dar salida a las pulsiones más fundamentales. No deben prohibirse ni el onanismo infantil ni las uniones sexuales de los adolescentes.

El pedagogo Neill acusa directamente el pensamiento de Reich tanto en su producción escrita como en su tarea educadora de Summerhill. Para Reich la represión sexual no es una cuestión de cultura, sino de orda social. La impotencia social del obrero emana de su impotencia sexual. Reich no pretende sublimar la sexualidad, al estilo de Freud, sino restaurar el poder sexual.

Neill aceptó de Reich la inexistencia de *Thanatos* o instinto de muerte- Carecía, pues, de sentido la represión sexual: «¿Qué podemos hacer-. para evitar la represión sexual de los niños?..., desde el primer momento el niño debe tener libertad cortpleta para tocarse cualquier parte del cuerpo.-- Odiad el. sexo y odiaréis ja vida. Odiad el sexo y no podréis amar a tuestro prójimo» (8). Neill calificó de nefasta cualquier represión sexual; los niños son naturalmente buenos en su espontaneidad. Se halla próximo a Ro asead

Como escribe Maud Mannoni en el prefacio a *Libres enfants de Summerhill* de Neill (9), existen dos grandes modelos educacionales: según uno,, el proceso e ucador está sometido a un ideal que ya existe en el inicio dei

(1) Retoi, W.: La lucha sexual de los jóvenes, Ed. Roca, México, 1974, pág. 375-

(1) Neut, A. S.: Surnmerhill, F.C.E., Madrid, 1977, págs. 175-181.

(9) Neto, A. S.: Libres enfants de Summerhill, Ed. Maspéro;-País, 1970,-pes 8.

(1) Kei.tvpoA. R.: Alarx r Freud, lid. Anagrama, Barcelona, 1971., págs. 2627.

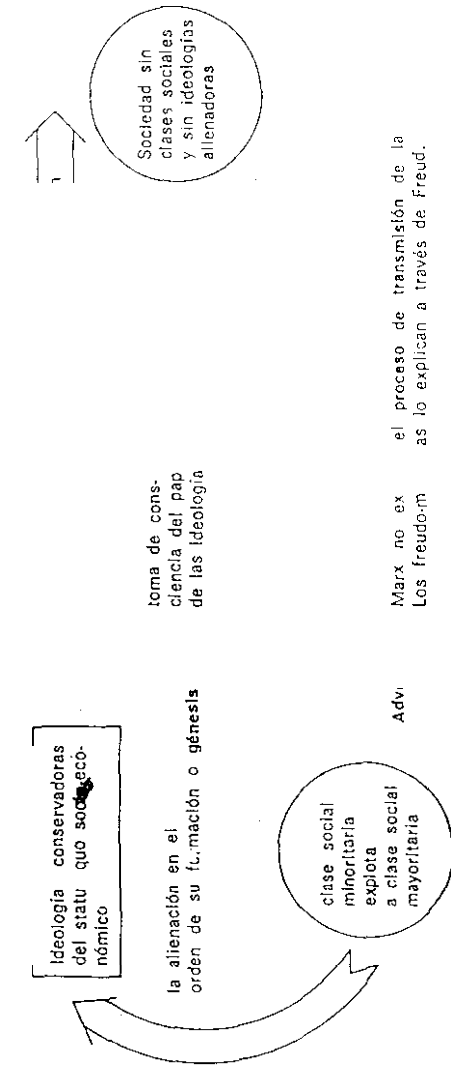
proceso. Los nidos, en tal perspectiva, sólo ilustran las excelencias de una doctrina. El segundo modelo presta atención al niño prescindiendo de ideales exteriores; se va a los datos, a los datos que ofrece cada niño. El primer modelo descansa en la imaginación del educador mientras el segundo, valiéndose por ejemplo del psicoanálisis, se esfuerza en liberar el *deseo* de los educandos — con todo hay que reconocer que el segundo modelo también descansa en una antropología metafísica: el niño y SU deseo son naturalmente buenos, como Adán y Eva antes de la caída —. Neill se adhiere incondicionalmente, siguiendo las doctrinas de; Reich, al segundo de los modelos. Esto le conduce a negar todo modelo de individuo ideal dentro de una sociedad ideal; se rebela contra todo sistema comunitario, sea israelita o conunista. Está emparentado con la antipsiquiatría. Como educador, Neill procura liberar al niño de la injerencia parental y social a fin de que tenga acceso al propio *deseo*. Las clases en Summerhill, por ejemplo, serán facultativas -

Neill (10) enuncia los principios pedagógicos que rigen la educación impartida en Summerhill. Se aprecia fácilmente el peso de las antropologías de Reich y también de Marcuse — autor, este último, que estudiamos en el próximo apartado—. El siguiente cuadro esquematiza la pedagogía de Neill:

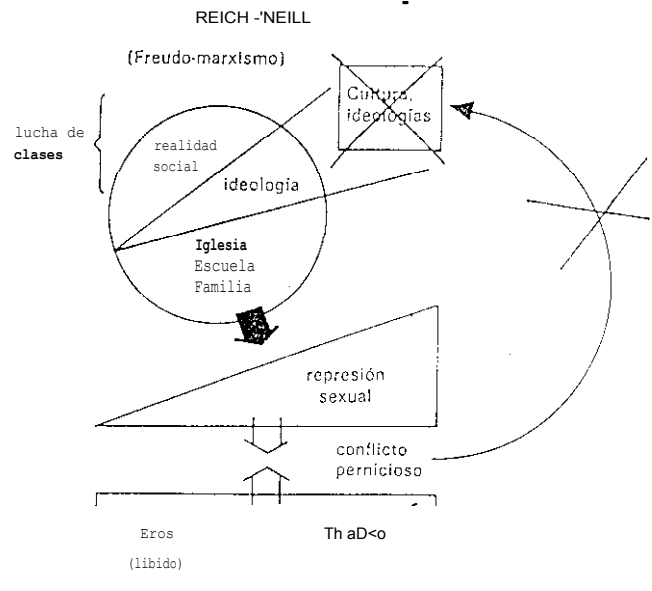
Principios educativos en Summerhill	Prácticas educativas en Summerhill
1 - El niño es naturalmente bueno	1 - Supresión de la jerarquía
2 - La sociedad reprime al niño	2 - Autogestión
3 -- La finalidad de la existencia es ser dichoso	3 - El trabajo es libre
	4 - Se juega siempre

En los esquemas siguientes resumimos las ideas de los autores hasta aquí comentados.

(10) La cuauum[, P. (y otros): *Pedagogie: educarion ou mise ee condiorit?*, Ed Maspero, París, 1972, págs. 115-132.



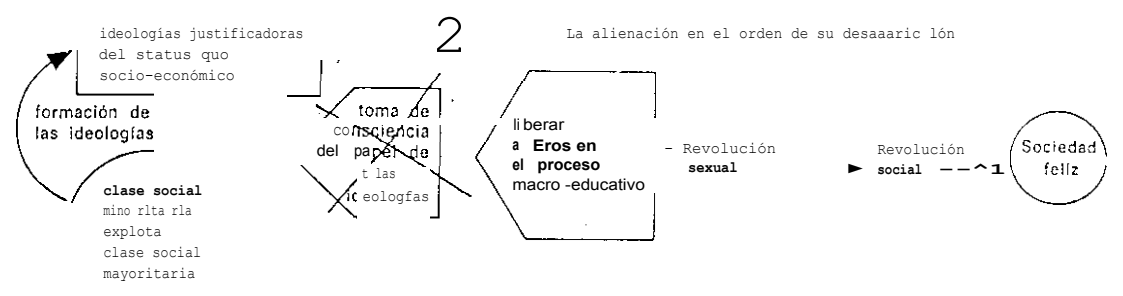
crítica) con respecto a Freud



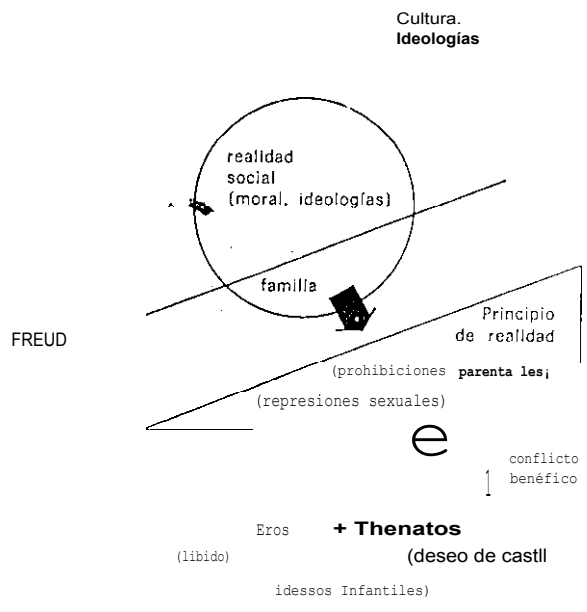
niño interiorizado les lib...
sexual y les...
culpable cuando se revela...
la sociedad represora...
Ahora la represión se...
sociales no...
Freud

REICH

II (táctica) corrección a Marx



REICH - NEILL
(Freudo-marxismo)



producción de cultura (la alienación Ideológica en orden a su génesis Individual insespeable)

El niño interiorizado
las prohibiciones y las Ideologías.
La alienación ideológica
no tardan en su transmisión

Advertencia: La represión Sexual queda justificada porque es el camino para producir cultura.



El freudomarxismo de Frankfurt

De los diversos autores que es costumbre colocar dentro de la Escuela filos6fica de Frank[urt nos limitamos a Marcuse. Dicha escuela se form6 a finales de los a1os veinte. Weil fue su iniciador. Pronto tom6 la direcci6n Horkheimer quien inscribi6 la Escuela a la Universidad de Frankfurt como Instituto de Investigaciones Sociales. Enfrentados con el nazismo, sus ilje grantes huyeron a EE-UU. Los nombres m1s destacados son Marcuse y Fr omm.

Todos los miembros de la Escuela se interesan por el marxismo y por el psicoan1lisis. Son antipositivistas y antidogm1ticos, preocup1ndose por cuestiones sociopoliticas.

Los acontecimientos del mayo franc6s de 1968 hicieron c6lebre a Herbert Marcuse. Los estudiantes se entusiasmaron al escuchar que todos los adultos eran imb6ciles. Marcuse daba pie a tales fervores, La libertad de poder elegir a sus amos, decia, no suprime ni a los amos ni a los esclavos. El «bon sauvage» de Rousseau se encarnaba en el «hombre nuevo» -puro proyecto- de Marcuse.

Marcuse asegura que nuestras sociedades son esencialmente represivas; los instintos b1sicos del hombre se hallan encorsetados en ellas. Acabamos deseando lo que nos enseñan a desear- La instintiva b1sica no reprimida es la verdadera naturaleza del hombre; para liberarla ya no sirve el proletariado como explicaba Marx, porque aquel proletariado del siglo xix ya no existe; el actual est1 integrado en la sociedad de consumo. Marcuse confia en los marginados sociales; 6stos y las condiciones t6cnicas actuales hacen posible alcanzar una sociedad no represiva y beata.

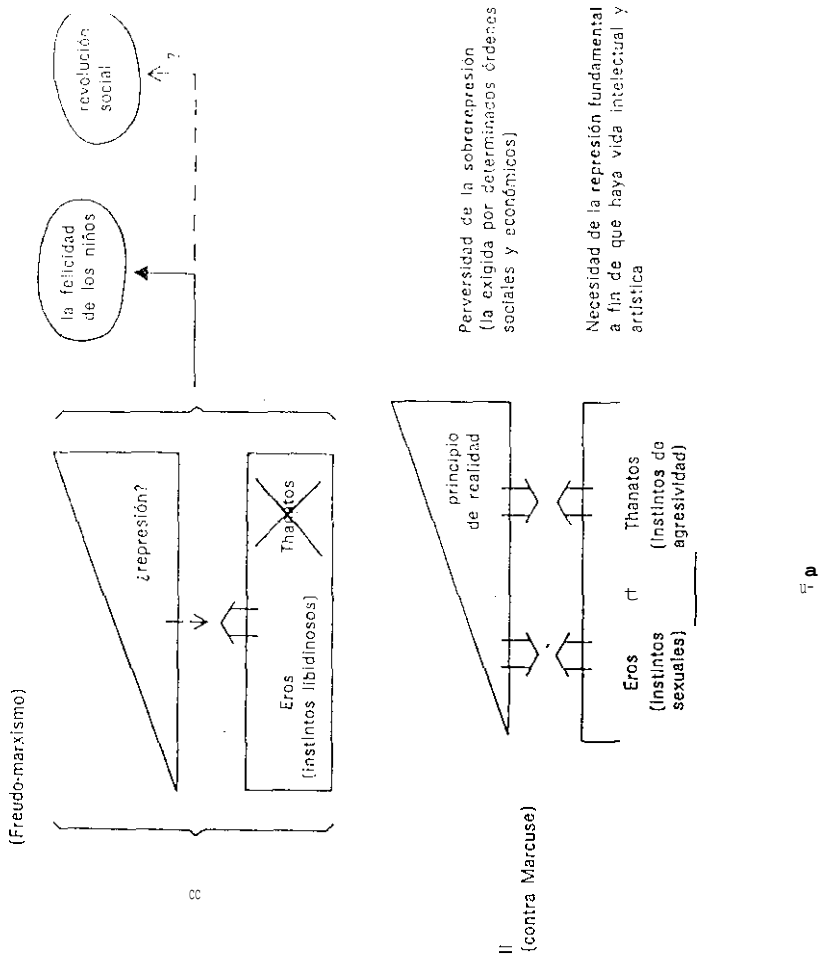
Marcuse se distancia de Freud en algunos extremos. Para Freud las civilizaciones son posibles en la medida en que imponen cors6s a la sexualidad. Seg1n Marcuse es posible una moral libidinoso que permitiria el libre juego de los instintos en el marco de una nueva sociedad. Esta sociedad paradisi1ca no enfrentara el principio de placer, nacido en la libido, con el principio de realidad, surgido de las exigencias sociales. Con todo, nunca ser1 posible suprimir la totalidad de los constre1imientos. Vivir en sociedad siempre implicar1 un m1nimo de represi6nes; lo interesante es hacer desaparecer el actual m1ximo de #presi6n.

Distingue' Marcuse entre represi6n y sobre-represi6n, siendo la primera inescusable, -teniendo que eliminarse la segunda (°). La noci6n de sobre-represi6n social empalma con la noci6n marxiana de sobre-trabajo(12).

Elfreudomarxismo marcusiano es distinto del de Reich. Para Marcuse s6lo son perversamente represivas las sociedades capitalistas y dictatoriales. Un n1cleo represivo siempre ser1 indispensable y benefactor. El padre del Mito de Edipo freudiano es el propietario; la revoluci6n juega el papel de

(11) M,uaeusa, H: Eros et Civilisat ion, Ed. de Minnit, Paris, 1968, p1gs. 43-46.

(") 'Maiitir,'K.: Le Capital, Ocuvsres, 5 section, Ed. La Pleiade, p1gs. 770 y 1003.



MI:R CUSF	FREUD	
	represión	pesimismo
		Ello > Yo > Super-yo
trabaj,		
^T '0	sobre represión //	creación de un 'yo-resistentc
	sociedad de	
optimismo:	hombres libres	eliminación de la/
sociedad sin	maque viven la	sobre-represión
clases	/vida como fin	
	en ella misma	

Figura 138. - Teoría de Marcuse en relación con Marx y Freud.

asesinato del padre que permitirá la instalación de la «nueva sociedad». No sólo el empresario o el patrón son el *padre*; esta figura abraza además los mass-media y la burocracia. Escribe Marcuse: «Aunque cualquier forma del principio de realidad exige un considerable grado y magnitud de control represivo sobre los instintos, las instituciones históricas del principio de realidad y los intereses específicos de dominación introducen controles *adicionales por encima* de los indispensables para una asociación humana civilizada. Estos controles adicionales, que salen de las instituciones específicas de dominación, son los que llamamos *represión sobrante*»(n).

La nueva sociedad dichosa únicamente pueden traerla aquellos en quienes reside el verdadero poder de la negación, que son los que se encuentran o deliberadamente se sitúan fuera del sistema social vigente. Sólo ellos pueden denunciar la irracionalidad de una sociedad inútilmente represora o sobre-represora. La penuria que en otros momentos justificaba la necesidad de tanta censura ha quedado superada en las sociedades occidentales. Los «blousons noirs», los «Hell's Angels», la prensa «underground»-..., la ultraizquierda en general anuncian la sociedad beatífica que se prefigura en el horizonte. Palmier (") toca ampliamente este aspecto del marcusianismo así como las afinidades y diferencias con respecto a Marx y a Freud.

(") MUaccse, H.: *Eros > civf(iyaci óm*, Ed- Seis Barral, Barcelona, 1968, págs. 47-48.

(I Pauntx, J. M.: *Herbec Marcuse ct la nouvelie gaitche*, -Ed. Beltond, Paris, 1973.

La sociedad ele la abundancia es obscena, sostendrá Marcuse, porque prefiere el dinero a la vida; liberar el hombre es liberar Eros que simi:oliza la vida y el amor. La sensibilidad humana en el marco de la nueva sociedad estará guiada por la imaginación en vez de encontrarse condicionada por la pseudorracionalidad de le dominación. El hombre que en su esencia es puro Eros será *estéticamente* libre; «A la palabra *estética*, declara Marcuse, le doy su significado etimológico: lo que apunta a los sentidos. La rebelión estética va unida a la progresiva transformación del cuerpo. Este debe convertirse en instrumento de placer en vez de ser instrumento del trabajo alienado. Tal mudanza del cuerpo desetrn boca rá cu una experiencia inédita de la vida» (15).

El propio Marcuse saca consecuencias educativas de sus ocurrencias antropológicas. La represión que los educadores ejercen sobre los educandos permite explicar la perpetuación de la opresión social. Rogers con sus concepciones educadoras se aproxima especialmente a Marcuse- La no-directividad parte del convencimiento que un educador actúa socialmente a base de presión y de represión sobre los educandos: define los horarios, las reglas de juego, las normas de convivencia, las sanciones.. Reprime más de lo necesario a sus alumnos no permitiendo el desarrollo armónico de estos (1e).

El anarquismo post-psicoanalítico

Emparentados con el anarquismo, con la anti-psiquiatría, con cierto marxismo y hasta con algún que otro aspecto estructuralista -negación del *styeto-* se ha desarrollado un pensamiento freudiano que ha tenido escritores notables como son Norman O- Brown, en Estados Unidos, y Deleuze y Guattari en Francia.

Broren es un representante de la *contracultura*; ve en el hombre, en cuanto ser culto, a un enfermo. Ser hombre o animal culto es ser un reprimido. Es preciso volver al estado natural privilegiando las experiencias sensitivas e instintivas, dejando en libertad al *Id* -que nunca es negación-, el cual escaparía, así, de la opresión del *Ego*. Las experiencias dionisiacas nos devolverían al verdadero hombre, al hombre no neurotizado (°) Estas ideas se sitúan en la línea iniciada po Freud aunque rechazando el pesimismo de éste y pregonando una vuelta ál estadio anterior ya que el malestar cultural no tiene solución en la cultura. Entre el arcaísmo primigenio del individuo y su ingreso en la cultura se sitúa un conflicto, fatal según Freud; Brown y los demás contraculturales creen que dicho conflicto es revocable.

(°) Msoeusr, H.: *Le Monde*, 10-V-1974, págs. 22-23.

(°) Paarrri, A. de: *Les contradic:ions de la culture et de la pedagogie*, Ed. de l Epi, Paris, 1969, págs. 210-216.

(") Buo\ax, N. O.: *El cuerpo del amor*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1972, páginas 250.251.

.Se apartan de la interpretación que Marcusc ha hecho de Freud; prefieren un Freud nietzscheiano que hegeliano.

Gilles Deleuze apareció como un teórico del estructuralismo en sus obras *Différence et répétition* y *L'Anti-Edipo* (ambas de 1969). Al publicar, en 1972, *L'Anti-Edipo*, adquiere notoriedad al propio tiempo que aborda una temática que permite incluirlo en este apartado. Esta última obra tiene como coautor al psiquiatra Guattari. Critica la psiquiatría negándose a ver en ella una enfermedad mental del individuo que puede ser tratada mediante una terapia adecuada. Según Deleuze y Guattari la existencia de tales enfermos tiene que imputarse a las relaciones sociales. Hay mucho de psicología en estos escritores.

El psicoanálisis, como ya advirtiera Reich, está íntimamente vinculado con el capitalismo, con el individualismo, con la despolitización, con la familia, con la vida privada. Esta tesis compartida por los antipsiquiatras se completa en manos de Guattari y de Deleuze con la exigencia de una politización efectiva de la antipsiquiatría, sin lo cual ésta permanecerá estéril.

El esquizoanálisis frente al psicoanálisis suprime al hombre. Se halla presente la inspiración del estructuralista Foucault. El hombre es pura máquina descante; sobran entonces las hermenéuticas que tienen perfecto sentido, en cambio, en Freud. El *deseo* pertenece a la producción, dentro de estas coordenadas, y no al ámbito de las representaciones. El «Ego» es una ilusión peligrosa y el «Super-ego» un fantoche; ambos tienen que quedar eliminados del «Id», el cual recobrará su virginidad convirtiéndose en un inconsciente no-figurativo y no-simbólico, exclusivamente material. El inconsciente será puro deseo productivo, maquinal, antihumano. Queda en pie únicamente la exterioridad, una vez desaparecida toda ilusión intimidad. Morirse en tales circunstancias pierde el dramatismo que tenía en Unamuno pues no hay un «yo» que muera. No hay muerte ulterior, al final de la biografía, porque el viaje esquizofrénico es fenecimiento de, todo posible yo.

Jack Kerouac (19) puso en marcha su invento de la «Beat Generation», antes de las teorizaciones del esquizoanálisis. Su libro *On the Road* iluminó a muchos miles de jóvenes norteamericanos y europeos que habían roto con el conformismo social, mental y cultural de sus sociedades buscando desesperadamente hasta a través de drogas alucinógenas un nirvana que coincidiese con el «Id» liberado. Budismo zen, música y grito, droga. Kerouac fue un «beat» nervioso y no un «hippie» o un «beatnik» lento. Insistió en lo absoluto humano anterior al ahogo social. Pero, sólo recorrió la primera fase, la destructora, con alcohol, velocidad, palabras surrealistas, dioses inmensos y vagos; fracasó en la segunda fase ya que fue a dar con un paraíso perdido.

El libro de Pierre Bertrand, *L'Oubli: révolution ou mort de l'histoire*(30)

(19) Detcc sr, C. v GUATT, Fsi, F.: *El Anti-Edipo, capitalismo y esquizofrenia*, Ed. Barrel, Barcelona, 1973.

(20) Glsarces. A.: *17eruac, le vqgabovd*, Ed. Gall, mard, Paris. 1974.

(30) Bcrrr2asn. P'. L'Oubli: *révolntion ou mor1 de l'histoire*, P.U.F., Paris, 1975-

se sitúa en la dirección antropológica de Deleuze, de Guattari, de Foucault y también de Nietzsche. Busca la liberación total del ser humano como los otros, pero su originalidad reside en colocar tal liberación en el olvido positivo y total que destroza el imperialismo de la memoria. Frente a la memoria, a la historia, a la persona, a las instituciones -Estado, Iglesia, Partido-, hay que colocar el olvido, la multiplicidad de los sucesos, los solos instantes, la irresponsabilidad, las presencias ingenuas. La vida humana, una vez libre, se pondrá a funcionar bajo el impulso espontáneo del olvido.

Los trazos antropológicos descritos sostienen distintas teorías pedagógicas y diversas experiencias educativas. Un maestro de *las comunidades escolares* de Hamburgo no duda que la infancia puede ser superior a la edad adulta: «¿Qué nos impide admitir que la infancia es la plenitud de la existencia y qué nos impide considerar la edad madura como un empobrecimiento, una disminución de la vida?» (19). Un profesor de la Wendeschoola de «que la infancia no debe estar sometida a la edad adulta...; la escuela es para los educandos sin otra finalidad que responder a sus propias necesidades actuales y no a aquellas que tendrán dentro de diez o veinte años». La educación no debe aceptar fin alguno que provenga de su exterior, que emane del espíritu objetivo de la época.

Los Kinderlaeden alemanes -creados en Berlín occidental en 1968-, aunque sin la radicalidad de la experiencia de J-lamburgo, también se inspiran en el modelo antropológico traído (20). No hay tan siquiera problemas permanentes del hombre ni tampoco universales; la naturaleza humana no existe. Cada individuo es su experiencia; la pretendida lógica de los adultos es un «Super-ego» frustrador. Esto se traduce, por ejemplo, en el rechazo de programas escolares.

La contracultura posee una visión antropológica que reduce el hombre a primacía del inconsciente. Roszak lo describe con las siguientes pinceladas: «Se supone tópicamente que la obra del científico *empieza* en el asombro del poeta..., pero que después va *más lejos*, armado con el espectroscopio y el fotómetro... La experiencia del poeta se define precisamente por el hecho de que el poeta no va más allá de ella. *Empieza* y termina en ella. ¿Por qué?, porque es suficiente. O más bien porque es inagotable» (21).

La antipsiquiatría

Kierkegaard deseaba entrar en un manicomio para comprobar si los abismos de la locura podrían proporcionarle la solución al enigma de la

(19) Stajno, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía* libertaria, Ed. Fontanella Barcelona, 1973, pág. 50.

(20) SemiMID, J. R.: Obra citada, pág. 52.

(21) Diversos actores: *Les boutiques d'enfants* de Berlin, Ed. L'Aspero, Paris, 1972.

(22) Rosnvx, T.: *El nacimiento de una contracultura* Ed., Kairos, 1973; pmo. 269.

vida. Esto y no otra rosa han llevado a cabo los antipsiquiatras. Entre éstos, Delacampagne sostiene que la locura es una perspectiva sobre el mundo o una forma distinta de ver las mismas cosas, es gritar que la existencia resulta intolerable- A uno le encierran, entonces, no fuera caso que la protesta de intolerancia se reprodujese por contagio desmontando de esta suerte el edificio social.

La concepción sobre el hombre encerrada en la corriente antipsiquiátrica anima diversos pedagogos, algunos de los cuales analizaremos aquí por hallarse más partícula nmente vinculados con esta antropología aunque esto no prejuzga el que acusen otras influencias lesa rrol lacias en este tema y en el siguiente -anarquismo

Puede decirse que la antipsiquiatría ha nacido en Gran Bretaña y en 1950. La sociedad fabrica sus técnicos en salud mental -psiquiatras, psicólogos, asistentes sociales, enfermeros especializados -, pero descuida los condicionantes patógenos de la enfermedad mental, los cuales no son otros que las [cismas estructuras y dinámicas sociales. La psiquiatría domestica al enfermo para que se acomode al desorden social; la antipsiquiatría renuncia a la domesticación, o terapia psiquiátrica, proponiendo una familiarización con el demente al que se le ayuda a descubrir los motivos sociales que le han forzado a reaccionar de aquella forma.

Laing -nacido en Glasgow en 1927-, Cooper -nacido en Capetown en 1931-, Basaglia --nacido en 1924 en Venecia- y Szasz -nacido en Budapest en 1920- son los principales representantes de esta corriente. Tres principios parecen comunes a los antipsiquiatras: 1) No sólo la biología y la psicología proporcionan explicaciones del morbo mental, también y de forma preeminente hay que contar con In sociología; 2) La institución manicomial trabaja para que el enfermo se «cure», es decir, para que acepte la norma social; 3) El enfermo mental queda despersonalizado delante del psiquiatra pasando al nivel de *cosa*; la psiquiatría es una real represión social aunque enmascarada.

El loco es peligroso, incapaz de someterse a la normativa vigente, pre-dispuesto a violar particularmente las reglas de la moral sexual y, por si fuera poco, es además improductivo. La sociedad los recluye. La antipsiquiatría quiere averiguar por qué el loco se ha vuelto loco.

El libro de Laing *Les faits de la vie(v)* proporciona datos sobre su biografía y también cuenta sus concepciones en torno al ser humano. Desde su pubertad, en que le enseñaron que no debía bailar el «slow fox trote», porque no era posible hacerlo pensando al mismo tiempo en la crucifixión de Cristo, hasta su madurez, la concepción acerca del hombre conoce amplia mudanza- Después de veinticinco años de práctica psiquiátrica se confiesa desorientado y ciego como un murciélago perdido; con todo, le quedaban algunas convicciones, entre las que destaca su seguridad de que el hombre al que han vuelto loco los demás no es una simple *caja negra física coqulmica*, Otra convicción es que el amor revela hechos que sin él queda-

rían siempre ocultos; un- técnica utilizada sin el corazón debe ser abandonada.

De David Cooper se conocen tres obras principales : *Psiquiatría y antipsiquiatría (2B)*, *Muerta de la fans ilia (27)* y *Gramática para vivir (a)*. Presiente de las nociones freudianas de inconsciente, yo, *proyección ...*, en provecho de una experiencia absoluta que es la acción desconocedora de fronteras entre el espacio exterior y el espacio interior. Hay que recuperar el cuerpo que algunos jamás han tan siquiera experimentado . Ayudan a obtener dicha experiencia *total* las drogas psicodélicas , el yoga sexual del tantrismo, la locura misma; de esta guisa es posible situarse más allá (le la esfera del «yo,>. Sin esta revolución interior e individual no es posible acometer con éxito la revolución política, tan clavadas tenemos en las Fibras interiores las normas y concepciones sociales. La lucha de clases no puede pensarse sin la lucha por la locura; es preciso politizar a ésta- El orden social ha asesinado en cada hombre «normal » al loco creador que se escondía en él. Reanimar a tal cadáver sólo es posible con la instauración de una colectividad comunista; al implantar ésta se tendrá que alterar también el psiquismo s no se quiere fracasar como en la Unión Soviética donde la K.G .B. encierra a los protestatarios en clínicas psiquiátricas.

Laing y Cooper han pretendido teorizar sus opciones a partir de obras de Sartre (2J) .

Thomas Stephen Szasz ha querido desmitificar la ideología psiquiátrica denunciando que se trata de una técnica de opresión y de control social. Para Szasz, la locura deja de ser un factor revolucionario = en esto se separa de Laing y de Cooper — para convertirse en un grito de impotencia castigado por nuestras sociedades . Szasz no es un marxista; en todo caso es un libertario. En su obra *La fabricación de la locura(J0)* descubre analogías fundamentales entre la persecución de brujas y herejes de otros tiempos y la persecución de los enfermos mentales en la actualidad . El Estado teapéutico ha substituido al Estado teológico . Los psiquiatras y los empleados de la salud mental prosiguen la obra de los viejos inquisidores. Existen, según Szasz, muy fuertes relaciones entre poder, ideología y prácticas institucionales -religiosas, psiquiátricas v policiales-; todos tratan de someter los individuos al orden social y moral reconocido eliminando de alguna forma a cuantos constituyen amenaza para dicho orden, sean judíos , herejes, brujas, homosexuales, drogad o locos (31).

La escuela experimental para niños débiles fundada por Mannoni y por Lefort en Bonneuil , en 1969 (32), así como la clínica experimental de La Bor-

(*) COOPER, D.: *Psychiatrie et antipsychiatrie*, Ed. Seuil. Paris, 1971.

(**) CoorER, D.: *Morfi de la famille*, Ed. Seuil, Paris, 1972.

(***) CoereR, D.: *Une grammaire a l'usage des vivarts*, Ed. Senil. Paris, 1975,

(****) Luce, R. y COOPER, D.: *Raison et violence*, Ed. Payot, Paris, 1971.

(*****) Szasz, T. S.: *La fabricación de la locura*, Ed. Kairós, Barcelona, 1974.

(*****) Szasz, T. S.: *Obra citada*, págs. 292, 305.

(*****) 5135x051, M.: *Un lien pour vivre*, Ed. du Seuil. Paris, 1976.

de abierta en 1953 en el castillo de Sologne(33), constituyen dos realizaciones en la línea de la antipsiquiatría. Jean Oury no se adhiere a la facilidad de negarle existencia a la locura; admite, pues, cierto valor a la psiquiatría.

La llamada «pedagogía institucional», en las dos corrientes de que ha	Avanzini (a), le debe mucho a la antipsiquiatría.			
	-----^	autogestión	Vasquez, Oury. Tosquelles	
Pedagogía institucional		dinámica de grupo	Lapassade, Lourau, Lobrot	

Ferrand utv -hermano de lean- y Alida Vasquez definen la *pedagogía institucional* como un conjunto de técnicas -e organización de métodos de trabajo y de instituciones internas surgidas de la praxis de las clases activas(35) Las situaciones escolares, aun así enfocadas, son con frecuencia axiógenas; la variación de las técnicas y de las instituciones internas permiten la resolución de los conflictos.

La no-directividad de Rogers también se encuentra vinculada con la antropología antipsiquiátrica. El neurótico contiene el medio de curarse. Contra Freud, Rogers está convencida que lo más profundo de todo individuo es constructivo, es un algo que busca la relación interpersonal. La antipsiquiatría se acerca a Rousseau quien consideraba únicamente mala a la represión. También Gide se sitúa en esta dirección antropológica. Aquello *bestial* que hay en nosotros dejará de ser dañino a partir del día en que ya no se lo rechace. La armonía del ser humano es posible cuando desaparezcan las censuras y las opresiones. El terapeuta rogeriano no realizará, por tanto, terapia alguna. Tampoco el maestro tiene que jugar un papel en el proceso educador; la enseñanza es asunto que sólo concierne a los alumnos. Rogers no suprime a los educadores pero sí la autoridad de éstos.

Deseo y utopía

Eros y civilización de Marcuse es un intento de restituírnos el *Gran Deseo* del cual habló Nietzsche.

La manera como se nos evidencia el «Gran Deseo» es precisamente con la toma de conciencia de nuestra desventura. Somos unos insatisfechos radicales y, en consecuencia, nos palpamos desdichados, heridos, maltrechos.

(³³) Ouav, 7.: *Psychiatrie et psychoterapie insilidionelle*. Ed. Payot, Paris.

(³⁴) AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo xx*, Ed. Narcea, Madrid, 1977, págs. 210-212-

(³⁵) V. FOURZ, A. y OUAV, F. (y otros): *Pédagogie: ¿ducatfon on mise en condition?*, Ed. Maspéro, Paris, 1971, pág. 110.

El primer dato impresionante de nuestra existencia es la *desventura*. Tales hechos psíquicos hacen sospechar seriamente que en lo más hondo de nuestro ser, los hombres venimos constituidos por el *llantbre*. ¿fiambre de qué?, quizás hambre de todo. Hay algo así como un «querer ser dioses».

Fourier concibe el ser humano como el ser de las pasiones -el «Gran Deseo» al cual nos referíamos poco ha. La civilización ahoga desde lucro las pasiones, pero éstas se levantan en cuanto pueden.

No es fácil exponer conceptualmente el contenido del Gran Deseo.; todos lo percibimos y lo padecemos; pero no podemos describirlo. La emoción, las apetencias, nos atan a él; ahora bien, dejando de lado la expresión artística, difícilmente logramos decir algo substancial acerca del mismo. Parece ser que el «Deseo» es algo anterior al mismo «Logos», anterior al «Discurso,.. Los hombres nos definimos al pronto por la *pasión* y no por la racionalidad. -Paul Goodman, sin embargo, ha intentado esta gigantesca tarea de definición. Según dicho autor, el autonacimiento histórico del hombre será posible en la medida en que éste libere su *naturaleza real* de todas las alienaciones que le desnaturalizan, aprovechándose de las transformaciones sociales adecuadas. En algo coinciden el «Gran Deseo» y esta *iraru. raleza humana* que Goodman descubre. El ser humano está alienado, pero lo que permanece alienado es precisamente su naturaleza humana. ¿En qué consiste tal naturaleza? Debemos imaginarla como un tipo de realidad que ni en la historia, ni en la utopía -en ninguna parte-, ni en la ucronía —en ningún tiempo-, ha sido virgen, libre de alienaciones. Al estar Geodmaa convencido que el hombre alcanzará la dicha liberando su naturaleza, s^ ve forzado a precisar ésta. Según él, hay tres funciones naturales del organismo humano: la función sexual, la comunitaria y la creadora. Estas tres funciones son nucleares puesto que nacemos con ellas y porque siempre se han dado cuando ha habido ser humano, prescindiendo del lugar y del tiempo. El hombre es un todo a la vez *natural y cultural*; por consiguiente, tanto cuando se «desnaturaliza» -robot- como cuando se adesculturaliza. -hippy- deja. de ser plenamente hombre.

Freud fue más pesimista; dijo que entre Eros -lo que es primigenio y espontáneo- y Sociedad -cultura y represión- se establece un antagonismo que hace que la sociedad 2^sólo pueda progresar a costa de la dessexualización. «El Malestar de la culLra» brota precisamente del precio que se debe pagar -represión en la infancia- cuando se quiere que la cultura progrese. El «Id» -el *Ello*- es nuestro mundo fundamentador que abraza todos los impulsos instintivos que desconocen todavía la regla y la ley. El «Super-Yo» es el conjunto de exigencias sociales que se nos han metido dentro y que reprimen -utilizando a la moral, a la política, a la razón, a la religión...-, reprimen al pobre «Ello», a la sexualidad, a la libido- Según Freud, ésta es - la única manera, aunque dolorosa de fabricar civilización- Marcuse al igual que Goodman cree en la superación de este pesimismo freudiano.

También Ernst Bloch con sus estudios de la utopía y de la esperanza se encamina hacia una liberación del «Gran Deseo». De manera semejante pensaría Roger Garaudy en cuánto se acerca a la Fe cristiana -una fe libre del corsé eclesial-.

Lo que parece innegable es que el Gran Deseo queda más ahogado que nunca por las realidades sociales, tal como las conocernos y padecemos ac-

tualmente. El libro *Esperanza y Revolución* de Erich Fromm insiste en el peligro de estar asediados por una sociedad mecanizada que ahoga escandalosamente nuestra virginidad natural. Tanto en el Oeste como en el Este, la más importante preocupación del momento no es otra que producir al máximo, de tal suerte que cada vez se consuma más, y todo bajo la dirección de los ordenadores- A este paso, quizás en el año 2.000 ya se habrá logrado una *sociedad deshumanizada* que en lugar de vivir en la dicha y en la libertad será como una gigantesca máquina amputada de pensamiento y de amor. La llamada sociedad postindustrial no puede entusiasmar a las personas, y en particular a las jóvenes generaciones, quienes aún están atadas al Gran Deseo. La falta de salud mental denuncia cada vez más la rotura que sufrimos respecto a la «naturaleza humana» de la que habla Goodman. El hombre quedará arrinconado en provecho del ordenador.

El libro *El Antiedipo* de Deleuze y Guattari manifiesta una vez más la deshumanización de referencia. Defendiendo el *esquizoanálisis* frente al *psicoanálisis*, los autores no hacen más que presentarnos un «inconsciente» no simbólico, un puro deseo desligado de toda posible exterioridad por el hecho de negar el estatuto de la intimidad; todo es exterior, material físicamente mecánico. El ser humano queda reducido de esta guisa a una maquinaria accionada por deseos que son motores fatídicos. Es un adiós al humanismo, una señal inequívoca del «Gran Deseo» abofeteado. Buscando otros terrenos, descubrimos deshumanismos similares. *El Archipiélago del Gulag* de Soljenitsin habla, por ejemplo, del universo totalitario y antihumano de la Unión Soviética. El Premio Nobel de la Paz, el ruso Andrei Sajarov, insiste sobre el mismo hecho degradante. Recordemos también Auschwitz, Hitler. El pensador marxista Ernst Bloch nos cuenta(n) cómo su esposa fue expulsada del Partido Comunista de Alemania Democrática después que las autoridades le preguntasen si ella era partidaria de un «socialismo humano» -cosa mal vista-, a lo que respondió irónicamente que era partidaria de un «socialismo inhumano». La anécdota apunta a categorías de civilización.

La defensa del inhumanismo constituye un hecho llamativo en la obra de Althusser. Respondiendo al comunista británico John Lewis (37), Althusser afirma cosas como éstas: hay que hacer desaparecer de la historia no solamente el *sujeto*, sino incluso la misma *pregunta acerca del sujeto*. La historia es un proceso vacío de sujeto; estas preocupaciones, según él, han nacido en la ideología burguesa. Hay un motor de la historia que es la lucha de clases, pero las *personas humanas* se han disipado. Nos encontramos muy lejos de la hermenéutica marxista de Garaudy o de Adam Schaff. No parecen acertadas estas interpretaciones estructuralistas de Althusser, puesto que *los Grundrisse* -1857-1858- de Marx no permiten tales afirmaciones radicales althusserianas. Ahora bien, como ejemplo de deshumanización en nombre de la racionalidad resulta paradigmático. Es grotesco en el caso de

Althusser, por otro lado, expulsar la libertad humana del mundo cuando hay tantos marxistas que luchan en su nombre. Este autor no quiere partir del *hombre* porque ésta es una idea burguesa.

No es cuestión de entrar en polémica, sino de ofrecer ejemplos del desequilibrio entre *lo racional y lo a-racional* ¿En qué puede consistir una historia sin *hombre*, en la cual sólo cuentan mecanismos analizables y sistematizables científicamente?

Cada vez más se instaura el divorcio entre individuo y sociedad; la *ee*-eianización se come al organismo. No es de extrañar que a medida que se complica la organización política, económica y social, aparezcan protestas muy diversas -desde los conflictos a las neurosis- aunque todas vayan dirigidas al mismo punto: denunciar que las personas no juegan papel alguno dentro de una sociedad que no posee otro motivo de organización que la organización misma. La racionalidad *objetual* destruye la a-racionalidad -no «irracionalidad»- del *sujeto* humano.

Nuestros procesos socializadores -entrar en el ámbito de una sociedad- denuncian fracasos evidenciados por mesianismos míticos o totalitarios. Cuando estas cosas suceden lo que falla es la sociedad, el arquetipo de hombre que se quiere imponer, y no el hombre, puesto que éste está en los orígenes. Tal como dice Marcuse, el ser humano queda reducido a ser un «fabricador fabricado», y, como es natural, se subleva donde puede contra todos los padres institucionalizados -políticos o magnates del capital- que colaboran en el engrosamiento de un «super-yo» que oprime airadamente. Pretenden hacernos creer que es mucho más importante el dinero que la vida; y el pobre «Eros», el «Deseo», queda maltratado.

La insatisfacción ante la realidad social es algo inesquivable por parte de los individuos más amantes del hombre, por parte de los menos alienados como pueden ser algunos jóvenes. Estos se descubren carcomidos por la calamidad. Las sociedades modernas, centralizadas, burocratizadas, estilizadas, racionalizadas, se colocan de espaldas a todas las reivindicaciones de la naturaleza humana, según Paul Goodman. Difícilmente podemos dar con otra salida, tal como están las cosas, que no sea la *muerte del hombre* o su locura que es otra forma de aniquilarse.

Las depresiones, las angustias, la despersonalización, la indiferencia ante la vida, las violencias de toda índole, son síntomas de un mundo cibernético que destroza a muchas personas. No es posible, para muchos, adaptarse a las condiciones de existencia de una sociedad tecnocrática. Los deseos pasan naturalmente a ser máquinas -recordemos la obra antes citada de Giles Deleuze y Félix Guattari- y las máquinas pertenecen al ámbito de la *producción* y no como el psicoanálisis a la esfera de la *representación*. La degradación es, pues, muy seria. La antipsiquiatría de Laing y de Cooper nos recuerda que en última instancia la alienación mental y la alienación social se unen totalmente. Este punto de vista no constituye disparate alguno. Szasz escribe que la enfermedad mental es un mito, puesto que no se trata ni de un problema médico ni tampoco mental. El problema reside en las relaciones sociales y personales. Quisieran hacernos creer que no nos cori el pecado original de una mente morbosa; el psiquiatra debería substituir al sacerdote. No; la raíz del mal se halla en una sociedad hiper racionalizada y explotadora que no responde a la estructura básica del hombre.

(*) *Le Monde*, 30-X-1970.

1») *LiHussea*, L.: *Répouse a John* Lewis, Ed. Maspéro, Paris, 1973, pág. 31.

Con esto llegamos al concepto *de utopia*. De momento no nos referimos a las diversas utopías que hemos fabricado durante siglos de Historia, sino a la *utopía cano* estructura de ser humano. Para Freud, la felicidad no es un valor cultural ya que no resulta compatible con la civilización. Esta perspectiva niega la estructura utópica del hombre; es una visión pesimista. Muchas rebeldías actuales rechazan prácticamente tal radicalidad freudiana lo cual ya permite defender la existencia de la *Utopía* como categoría explicativa de la peripecia del hombre. Fourier se encuentra a las antípodas de Freud; según él, la felicidad consiste en poseer muchas pasiones y muchas maneras de satisfacerlas- Esta defensa de algo previo a la racionalidad, como substancia más propia del hombre y que forzará hacia la utopía, se nos muestra más explicitada en Paul Goodman, el cual defiende que el ser humano no es indefinidamente maleable, que en su seno radica algo de primigenio y de irreductible. *El hombre cultural*, el de la Historia, no se abrazará con su salvación si queda desvinculado del *hombre natural*, el prehistórico, el neolítico.

Desde tal núcleo sagrado humano se entienden las negativas y las contestaciones: no es tolerable adaptarse a los sistemas establecidos porque niegan lo que hay de primigenio en el hombre. La utopía encarna la protesta ante unas circunstancias aplastantes. La fuerza de engendrar la utopía es a la vez la energía que nos permite convertirnos en «transgresores» de los desórdenes establecidos. Esta tarea no pertenece a la ciencia, pero explica la capacidad de protesta que luego alcanzará nivel científico. Los sueños prefiguran realidades y empujan hacia ellas. A fin de no ir a parar al desvarío fantasioso y vacío, todo está en que el sueño guarde relación con la realidad social, política y económica. El «Gran Deseo» se actualiza en la utopía.

La situación de nuestro presente es abusiva, o al menos insuficiente, y los hombres protestan de ello buscando o proclamando nuevas posibilidades de existencia venturosa. Ernst Bloch cree que el factor económico no puede explicar por sí sólo la peripecia humana a lo largo de su devenir histórico; el determinismo económico es un modelo dogmático de intelección de los hechos humanos. Además hay que contar con la dimensión utópica del hombre, con aquella motivación que siempre exige más. Bloch concreta estas ocurrencias en una frase suficientemente reveladora: «No tenemos ninguna seguridad; sólo disponemos de la esperanza». Porque esperamos mejores, utópicas, nos levantamos y nos ponemos en camino. La poesía y la religión resultan tan importantes como los análisis infraestructurales de la sociedad, si queremos comprender la realidad de la Historia. Bloch lo expresaba así: «sólo un ateo puede ser un buen cristiano y sólo un cristiano puede ser un buen ateo». El elemento vivo y crítico de la religión -especialmente los heréticos, como cátaros, albigenses, husitas- resulta tan importante como el análisis marxista.

Ni la Revolución francesa, ni la Comuna de París, ni el Mayo francés de 1968, ni las protestas juveniles actuales, ni ningún intento de querer construir un mundo nuevo resultan completamente inteligibles con las únicas categorías marxistas; es necesario, pues, introducir la utopía como categoría explicativa. Esta constituye un principio de lucha. Si nos falta *esperanza* -y una fuerza tal no depende del terreno científico-, las acciones a realizar pierden posibilidades. La utopía es revolucionaria; la ciencia, no;

ésta es descriptiva. ¿Riesgo de metafísica en tal planteamiento? Con Aranguren distinguimos entre metafísica *sobria* -sistema de preguntas sin respuestas seguras- y *metafísica ebria* -posesión absoluta de todas las respuestas-; no podemos descalfiar el primer significado de metafísica porque forma parte precisamente de la estructura humana.

Quizá cuando la sociedad se convierte en un infierno debe oponerse de inmediato un paraíso; pero, no es esto exactamente lo que poco ha exponíamos, puesto que nos limitábamos a hablar de la «utopía como estructura» sin querer defender, ni de lejos, cualquier tipo de formulación utópica. No sostendríamos, por ejemplo, la crítica de todas las instituciones sociales que ponen dificultades a la espontaneidad de las pasiones y de los deseos, tal como propone Fourier en «Le nouveau monde amoureux», en el que escribe que el matrimonio es un verdadero estupro y una violación manifiesta. Campanella, el mismo Fourier, Kropotkin, Thomas More, William Morris, Owen, los sansimonianos..., constituyen una lista de nombres conocidos por sus concreciones utópicas. No son sus ideas las que acabamos de defender. Las utopías son una cosa y la *Utopía* como categoría humana es otra. Tal vez *la edad de oro* de la que hablaba Rousseau no se sitúa atrás, sino que reside en nuestra intimidad. Ahora bien; aquí empiezan los peligros. El ultraizquierdista Jean-Edern Hallier afirmaba(b): «En el siglo *xx*, los autores utópicos todavía estaban equivocados. Por el contrario, en el *xx* son los únicos que pueden tener razón». El riesgo de las utopías en plural -las cuales son el resultado del asco que nos causa la historia concreta- es lo que conviene valorar. Desde este momento ya no nos referiremos a la Utopía como categoría humana, sino a los peligros que se esconden bajo las diversas utopías actuales, las cuales se presentan habitualmente con ropaje mesiánico.

Deseo y mesianismos

Existe una mística mesiánica que promete candorosamente la dicha, ésta parece ser una cierta constante histórica que adopta diversas versiones en el tiempo. Aquí nos desentendemos del pretérito para subrayar exclusivamente nuestras instancias *F#lesentes*. La segunda modalidad mesiánica es la activa, la *revolucionaria*. Hagamos brevemente una descripción de la primera.

En IE actualidad se nos ofrecen unos tipos de salvación o redención que presentan el subjetivismo como denominador común, ofreciendo la ineficacia, el sentimiento, la anátesis, la fantasía, la técnica psicológica individual, la exaltación, el fanatismo, el arte sentimentaloides. Los mesías que personalizan estas formas superadoras de la calamidad colectiva toman incluso a veces un vocabulario revolucionario, pero no es más que armazón y pellejo; detrás de tal fachada no hay tan siquiera ni la intención revolucionaria. Se

trata de místicas en el sentido menos ontológico posible. Son gente que confunden Woodstock con la revolución, el sermoncito del Guru de moda con el vendaval que transforma el mundo, el canto místico del devoto de Ara Krishna con la salvación de la humanidad egoísta, y los bautizos multitudinarios en el Pacífico americano con la promesa que muy pronto todo será nuevo- El fenómeno «hippy» y las diversas comunidades contraculturales y anarquistas constituyen otras tantas caca rnaclones de estos misticismos mesiánicos- Quizá llegue un día en que una sociedad lo suficientemente rica y pluralista pueda perñi ti rse el lujo (le tener ciudadanos no conformistas que vivan agrupados y aparte con el Sin de ahorrarse el aburrimiento y la frustración; pero entonces ya no *será* cuestión de actitud mesiánica, sino más bien un «hobby».

No discutimos el *significado* de esta mística protestar en nombre de la naturaleza de los excesos de la civilización; lo que subrayamos es la *ineficacia* de tanto griterío instintivo y neolítico. Para citar un nombre conocido y de moda, Ivart Illich quedaría incluido en estos clanes. Además creemos -y en esto nos adherimos a Freud- que la tragedia de vivir una cultura -el *Malestar de la cultura*- no proviene sólo de la represión exterior; se debe tener en cuenta también la realidad nmetahistórica y metacultural del Thanatos -*Más alié del principio rle placer*-- Resulta excesivamente sencillo el esquema de un Eros reprimido por una sociedad, y destilando angustia.

La locura, sea la aceptada por la sociedad --el loco como profeta, *sabio, brujo o guerrero* invencible-, o bien la desechada por ésta -el loco como enfermo-, también puede quedar incluida en el ámbito de los mesianismos místicos. No nos ocupamos de ella.

Existe una segunda modalidad ele mesianismos, caracterizada por una *respuesta activa* que puede alcanzar incluso Cormas revolucionarias en su frontera más realista, sin querer ahora dilucidar 'el grado-de eficacia o realismo de los posibles planteamientos revolucionarios.

La salvación propuesta por esta modalidad es ya un trabajo de todos -al menos en muchos casos- y no de unos cuantos intimistas o iluminados. Así Fourier afirmaba, en esta misma línea -sin valorarlo ahora por el conjunto de su obra-, que la revolución es una cosa tan seria que no se puede confiar a los políticos, sino que debe confiarse al pueblo; éste hará que el «Gran Deseo» organice finalmente las condiciones de su reino- Muchas concreciones de este *mesianismo activista* -no todas- fortifican los elementos imaginativos por encima de los racionales. Así sucede, por ejemplo, en todas las formulaciones revolucionarias inspiradas en Marcuse, las cuales interpretan al ser humano más como realidad estética que como realidad ética. La línea mesiánica marcusiana, además, defiende que la total liberación ya no la realizará el mundo obrero excesivamente integrado al capitalismo, sino los diversos «ghettos» de humillados -negros o parados- e los estudiantes. Parece muy dudosa la capacidad revolucionaria de tal pensamiento; a lo sumo, se llegará a la *subversión*, la cual no coincide con la revolución. No es éste el sitio adecuado para discutir tales divergencias. La llamada ultraizquierda, con trotskistas, maoístas y neoanarquistas, debe colocarse en la dirección de este mesianismo activo. Lo propio hay que hacer con las diversas actividades guerrilleras, llenas de divergencias por cierto. Régis Debray ha publicado *L'Indésirable*, obra donde se explica un me-

sianismo revolucionario después de la muerte del «Papá Noel»; el «Papá Noel» de los revolucionarios muere cuando Trotski abandona Moscú, y lo rematan con la ruptura entre Moscú y Pekín. Los revolucionarios ya no se entienden entre ellos. El caso del marxista Karl Korsch constituye un ejemplo más de la indicada desmembración del mesianismo revolucionario El pensador Korsch abandona la comodidad del conformismo y se sitúa en le inconfortabilidad herética: reniega la social-democracia de la II Internacional pero también rechaza la III Internacional soviética, acusando a las dos de ir contra el movimiento autónomo de la clase obrera. Pasa a la oposición ultraizquierdista. Todos ellos forman parte de la respuesta mesiánica activa ante un mundo loco.

No hace falta insistir en que los revolucionarios soviéticos al igual que los de confesión pequinesa pertenecen a este modelo -el *activista*- de los mesianismos cdntemporáneos.

Establecidas unas líneas divisorias -forzosamente imprecisas en muchas zonas- entre *mesianismo místico* y *mesianismo* activista, pasamos a analizar el peligro más acusado y más sintomático de cada uno de ellos.

A pesar de haber trazado una separación dicotómica entre las formas mesiánicas, al Hablar ahora de los peligros no va a coincidir forzosamente el par de riesgos que presentamos con la anterior división. En sus extremos, y dejando aparte las zonas intermedias por motivos de comodidad metodológica, son dos los peligros más nítidamente detectables: la *huida del inundo* y la *transformación totalitaria del mundo*.

Tan sólo nos referiremos a dos temas del primer peligro; bastará para formarse una idea. El primero de los temas hace referencia al arte. Entre 1916 y 1922 triunfó un movimiento, el *Dadaísmo*, que nos parece sintomático de las actitudes anabáticas respecto al mundo. Picabia, Marcel Duchamp, Tristán Tzara..., no hicieron más que dejar las cosas tal como estaban. No curaron ninguno de los males de la sociedad. Este lavarse las manos *estéticamente* -sea ésta o la otra clase-de *estética*- continúa en la actualidad. Freud ya señaló que el arte -consideramos que también puede jugar otros papeles- era el lugar de la supervivencia del primitivismo infantil, aquel terreno neutral entre la adaptación a la sociedad y la inadaptación neurótica. La fantasía artística indica que aún persiste el fondo acultural dentro de la civilización.

A

El segundo tema ha gozado de más propaganda estos últimos años. Recordemos los movimientos juveniles protestatarios. Por los años 50 apareció en Berkeley -U.S.A.- el movimiento «beat», con Keruac y con Ioan Baez. Durante los años 60 brotó el movimiento «hippy». Una multitud de jóvenes tomó los caminos del mundo en dirección de Katmandú. La juventud, norteamericana y la de Europa, angustiada, se lanzó a la búsqueda de las «verdaderas razones de existir». Lo intentó todo: la droga. el sexo, la homosexualidad, el budismo zen, los olores inéditos, el paisaje insólito, el iluminismo, la poesía, el Dios vaporoso. Muchos se quedaron en el camino de esta recta sin final.

La tentación de la huida adopta a menudo formas comunitarias; son las comunas -nada tienen que ver con las de China- de jóvenes contestatarios. Uno podría creer que la salvación reside en un retorno masivo a la vida de las cavernas y en el abandono de las instituciones, incluida la familia como institución más culpable. Tal vez nos haga sonreír. tante ingenui-

dad: creer que el mal proviene de los padres y de los «bulldozers»; pero los hechos son los hechos. Diríamos que nos encontramos frente a movimientos escatológicos y no históricos; tal parece ser un signo de los procesos anárquicos.

El mayo francés del 68 también se coloca en esta línea con su grito ingenuo: «¡Viva la Revolución!». Tan tranquilamente y de una vez por todas, uno imagina poder poner de acuerdo los ideales políticos y las exigencias de la actividad. Querían reconciliar cuerpo y espíritu, teoría y cotidianidad, revolución y ventura individual; querían substituir el egoísmo bárbaro por una ternura compartida, creando zonas liberadas cada día más amplias. En pocas palabras: intentaban no morir de hastío en un Occidente en el que ya no es fácil morir de hambre. Pero la libertad individual no puede alcanzarse plenamente sin la liberación (de todo el proletariado; de otra suerte, jamás se supera el tajo que separa lo *individual* de lo *colectivo*).

El segundo peligro de los meses ni sin os presentes causa todavía mucho más pavor: se trata de la *revolución totalitaria del mundo*. Saltamos al lado opuesto en lo referente a la eficacia --aquí se obtiene lo que uno quiere--, pero, empero, el humanismo que vertebraba los movimientos ineficaces anteriores.

No es cuestión de hacer un estudio de los diferentes mesianismos totalitarios que amenazan o que ya destruyen nuestro mundo; tan sólo será necesario apuntar algunas referencias.

Parece ser que el pensador marxista Jürgen Habermas, más o menos vinculado a la Escuela de Frankfurt --Adorno, Horkheimer-- un buen día, molesto con la contestación izquierdista de unos estudiantes, la condenó calificándola de: «fascismo de izquierdas». Sin lugar a dudas es posible discutir si determinados movimientos ultraizquierdistas no pueden colocarse entre los totalitarismos; de todas formas, es más práctico comprenderlos entre los grupos de tendencia *mística*. Por el contrario, la postura de Korsch ante la segunda guerra mundial nos ayuda para este análisis; Korsch subraya el totalitarismo que en distintas modalidades es común al nazismo, a las democracias occidentales y al sovietismo. Con el fin de ahorrar incomprendimientos, hay que advertir que el lado totalitario lo descubre, este autor marxista, en las diversas formas como cada uno de los tres sistemas políticos mencionados concentra el poder estatal en contra del movimiento obrero *objetivamente* aplastado. En la época de los socialistas utópicos era habitual distinguir las *revoluciones para el poder* y las *revoluciones para la libertad*; pero ya hace tiempo que tales disquisiciones han quedado sepultadas y actualmente la toma del poder viene siempre defendida en nombre de la libertad. Los sarcasmos de este tipo explican, en parte, la acrimonia de Karl Korsch.

Menos mal que nadie duda que el nazismo y otras concreciones del totalitarismo de derechas --por ejemplo el fascismo-- constituyen mesianismos que predicán un mundo con falta de libertad, tanto objetiva como formal. En lo tocante a las democracias occidentales --según los modelos de Korsch ya citados no se encuentran aquí los actuales sistemas esandinavos--, el tema es mucho más discutido. Se llega a aceptar entre los estudiosos que en estas democracias hay más libertad formal que no real y objetiva. El punto en que la discusión es realmente más calurosa, incluso en el

plano teórico y entre los mismos marxistas, es en lo referente al comunismo de modelo soviético, al cual se oponen los modelos yugoslavo, chino, checoslovaco de Dubček y el cubano de la primera época.

Afrontaremos el posible mesianismo totalitario que encarna el marxismo histórico soviético mediante el ortodoxo, puesto que todavía alimenta no pocas esperanzas soterradas en nuestros tiempos.

En cuanto los acontecimientos históricos pierden la categoría de acontecimientos y se convierten en meros «hechos científicos» aumenta el peligro totalitario. Stalin poseía la «ciencia de la historia» y la «ciencia de la política»; ya que los hechos no siempre resultaban lo suficientemente claros e irrefutables a favor suyo, se «corregía» la realidad en nombre de la «ciencia». Esta actitud de los mejores tiempos de la Inquisición define precisamente el stalinismo. Algunos historiadores comunistas --así Einstein-- se han esforzado en explicar el «mesianismo staliniano»: el pueblo vivía aún en la Edad Medieval; se debía oponer el terror rojo al terror blanco a partir de 1918; al no existir el proletariado, la «dictadura del proletariado», la ejerció el Partido Comunista; se trataba de un país sin ningún tipo de tradición democrática que fácilmente reconstituyó el Estado zarista en el seno del Estado soviético. Ante este contexto se comprende, por ejemplo, que Lenin disolviera la Asamblea Constituyente de 1918, la única que ha sido realmente elegida por sufragio universal en la Unión Soviética.

En 1936 cuando el trotskista Víctor Serge llega a Bruselas, huyendo de Rusia, escribe: «He dejado atrás gran cantidad de militantes perseguidos implacablemente por el único crimen de pensar».

En una noche, 1917, el viejo régimen ruso cae. Lenin había previsto en teoría --El *Estado y la Revolución*-- la debilitación progresiva de la máquina del Estado; pero no se aborda esta cuestión después de la toma del poder. Los «soviets» no son lo suficientemente fuertes y el partido leninista --los bolcheviques que se han infiltrado entre los «soviets», que se han metido en la administración y en los sindicatos-- es el que de hecho gobierna a instancias del Comité Central del Partido. Los órganos elegidos por los trabajadores --los «soviets», por ejemplo-- se convierten rápidamente en simples instrumentos para poner en práctica el programa del Partido. El país --administración, escuelas, policía, ejército, tribunales, sindicatos,-- cada vez está más gobernado por el Partido y éste, a su vez, por el Comité Central. En tales circunstancias resulta harto difícil hablar de libertad. Lenin vivió toda su vida parada Revolución; ahora bien, la felicidad de los hombres no es la consecuencia mecánica del hecho revolucionario.

En Occidente vamos tomando conciencia que nos encontramos ante un mundo que expira. Quizá lo más peligroso de esta situación resida en la dificultad que experimentamos de imaginar otro mundo que no sea el resultado de la pura fabulación o de la emotividad ciega. En tal trampa caen cuantos buscan paraísos más allá de las posibilidades reales de la sociedad presente. Por falta de imaginación y por asco ante las instancias actuales, otros se abrazan a los mesianismos totalitarios de derechas o de izquierdas o disimulados. Una postura más humilde sería: dado que no es posible llevar a buen término la tarea de la *Utopía humana*, conviene trabajar en la destrucción de los dogmatismos y de las seguridades, intentando disimular este par de calamidades bajo capa científica.

El hombre, ser natural y cultural a la vez, es una faena y jamás el re-

sultado de la previsión científica, ni de la ciencia biológica, ni de la histórica, ni de la política. El porvenir del ser humano descansa en la libertad, en la opción y en el pluralismo.

La ambigüedad de las antropologías inspiradas en Freud nos ha forrado a realizar el análisis contenido en los dos últimos apartados. Sólo así resultan más inteligibles las opciones pedagógicas que se apoyan en Man y Freud.

Bibliografía

BASAGLIA, F.: *El hombre en la picota*, Ed. Parral, Barcelona.

BROW, N.: *Eros y Tanatos*, Ed. Moritz.

COONE, D. G.: *Psiquiatría y antipsiquiatría*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

MARCHI, L.: *Wilhelm Reich*, Ed. Península, Barcelona.

KLINS, J.: *Antología sistemática de Freud*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona.

FOUCAULT, M.: *Nietzsche, Freud, Marx*, Ed. Anagrama, Barcelona.

FREUD, S.: *Obras completas* (9 volúmenes), Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

FREUD, S.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

FAOUSTO, E.: *¿Podrá sobrevivir el hombre?*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Marx y Freud, Edicions 62, Barcelona.

FRANCO, J.: *Respuestas a Afarcuse*, Ed. Anagrama, Barcelona.

FRANKL, V. E.: *Vida y obra de Sigmund Freud* (3 volúmenes), Ed. Anagrama, Barcelona.

KALIVON, R.: *Marx y Freud*, Ed. Anagrama, Barcelona.

LAGACHE, D.: *Freud (psicoanálisis)*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

LAING, E. D.: *Esquizofrenia y presión social*, Ed. Lysquats, Barcelona.

LAPLANCHE, J., POULVILLON, J. B.: *Le vocabulaire de la psychanalyse*, Ed. P.U.F., Paris.

MARCEAU, P.: *La zona unidimensional*, Edicions 62, Barcelona.

PALMIER, J.-M.: *Introducción a Wilhelm Reich*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

PEREZ, W. Y GAROSO, L.: *Psicoanálisis y sociedad. Apuntes de Freud*, Ed. Anagrama, Barcelona.

SINELNIKOFF, C.: *La obra de Wilhelm Reich*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

SZASZ, T.: *Idéologie et folie*, Ed. P.U.F., Paris.

SANTOS, C.: *El psicoanálisis*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

La evolución de la psicoanálisis, Edicions 62, Barcelona.

TRILLAS-MARCOS: *Vida y obra de Sigmund Freud* (3 tomos), Ed. Anagrama, Barcelona.

14 - EL HOMBRE-LIBERTAD DEL ANARQUISMO

La originalidad del anarquismo

La antropología anarquista ha vertebrado dos corrientes pedagógicas muy en boga estos últimos tiempos. Por un lado ha animado las teorías anti-autoritarias, autogestionarias y libertarias; por otro' lado ha dado pie a la formación de las teorías pedagógicas antiinstitucionales, antiescolares. En el tema anterior, al tratar las distintas antropologías freudianas, se ha hecho ya referencia a las concepciones educativas antiautoritarias, alimentadas también por la reflexión Inarquista. Aquí haremos alusión al pensamiento pedagógico que defiende de alguna forma la liquidación de la institución escolar. Para una más cabal comprensión de ambas líneas pedagógicas ayudará particularmente el estudio del pensamiento tanto anarquista como socialista-utópico (Fig. 14.1).

La concepción anarquista del hombre ve la realización de éste en el abandono total del individuo a su «naturaleza», lo cual se contrapone de forma radical a la mayoría de las instituciones sociales que sobreviven merced a la presencia de la auto_idad. El Estado, el poder económico, las iglesias, la familia... y también la Escuela constituyen fuerzas sociales que oprimen a los individuos no permitiendo su plena existencia. Todo lo que se nos impone acaba enajenándonos; es necesario combatir 'no importa qué opresión.

No resulta fácil proporcionar una noción clara y distinta del anarquismo ya que este significante recubre muy variadas significaciones. Presentamos un esquema que intenta precisar los límites significativos del anarquismo señalando tanto sus oposiciones como sus ramificaciones:

-- utópico

- 'científico- o marxismo

Socialismos

pacífico (l olsto i, Gandhi, hippies, beatniks-_)

i
anarquismo

individualista (Max Stirner)

anarco-sindicalista

revolucionario (Proudhon, Bakunin...)

anarco-comunista
(Kropotkin, Malatesta)

antropologías
freudianas

anarquismo,
socialismo utópico

- Max Stirner
- Proudhon
- Owen
- Fourier
- Saint - Simon
- Bakunin**
- Kropotkin
- Malatesta
- Read**

V

teorías pedagógicas
antiautoritarias,
autogestivas
y libertarias

teorías pedagógicas antiinstitucionales,
antiescolares

- Reimer
- Illich
- Goodman
- Bourdieu
- Passeron
- Baudelot
- Pivetau
- Establet

Ferrer Guardia

Para el anarquismo, el hontenar de todos los males del hombre no es otro que el poder o dominio que unos hombres ejercen sobre otros hombres; es decir, lo intrínsecamente malo es «lo político». Únicamente la espontaneidad de las masas resulta válida; el Estado, sea comunista, sea burués, es siempre destructor del hombre. Se rechaza de frente la marxista-leninista «dictadura del proletariado». La minoría anarquista debe despertar las masas mediante la acción directa y la provocación-a fin de que éstas caigan en la cuenta de que su salvación sólo vendrá de la aniquilación de todo poder político. Para el anarco-sindicalismo, el sindicato se convierte en el lugar privilegiado de la agitación-

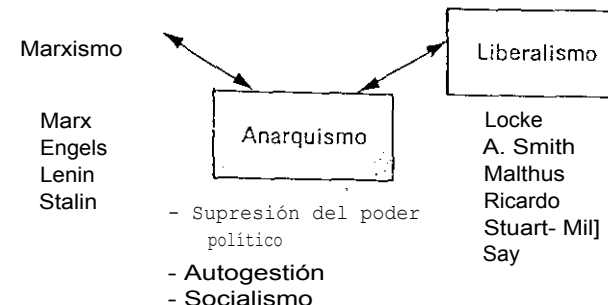
El anarquismo se ha manifestado de forma más explícita en algunos soviets de Rusia -en 1905 y 1917-, en la República ucraniana de Makhno, única organización anarquista que ha existido al margen del poder político y que fue suprimida por el ejército rojo de la URSS -1918-1920- en la rebelión de Kronstadt contra el poder político de Lenin -marzo 1921- en algunas comunas libertarias de Aragón y Cataluña durante la guerra civil española -1936-1939- y en ciertos consejos obreros en el momento de la sublevación húngara de 1956. Salvo la República del campesino Makhno, que agrupaba siete millones de ucranianos, no ha habido otro ejemplo en la historia de una organización colectiva basada en la autogestión de los trabajadores y libre de la vigilancia de un Estado.

Para el anarquismo, el *individuo* adquiere singular importancia. Esto resulta patente en el caso Max Stirner, pero también puede observarse en otros pensadores como en Proudhon y en Bakunin quienes atacan al Estado en nombre de la libertad individual.

No se funda, sin embargo, la defensa de la libertad llevada a cabo por el liberalismo y la propugnada por el anarquismo. Este último, en defensa de la libertad de los individuos, lucha para suprimir al Estado; no

limitándose a defender a los ciudadanos del poder estatal; con lo cual se opone a la vez al liberalismo y al marxismo -este último sostiene la *dictadura del proletariado* que involucra un Estado omnipotente.

Figure 1q.1



El anarquismo se considera un movimiento socialista por afirmar que el liberalismo económico conduce irremisiblemente a la miseria y a la injusticia. Para librarse (le éstas predica la organización colectiva tanto de la producción de bienes como de su consumo- Suprimida toda estructura social jerárquica, los ciudadanos se asociarán libremente mediante mutualidades y federaciones, e actuarán según la autogestión.

El individualismo de Max Stirner

Max Stirner es el pseudónimo de Juan Gaspar Schmidt. Nació en Bayreuth. En vida sólo publicó una obra que tiene como título *El único y su propiedad*; apareció en 1844, produjo un corto escándalo y quedó en el silencio hasta que en 1887 el libertario alemán Mackay, de origen escocés, la redescubrió. Los grupos anarquistas vieron en Stirner un teórico radical de su pensamiento. El surrealismo y hasta el existencialismo contemplan también en él a un teorizador válido.

Stirner se sitúa en las antípodas del universalismo hegeliano. No existe otra realidad que el individuo singular, o de carne y hueso; de aquí proviene como consecuencia inevitable el más absoluto *egoísmo*. Feuerbach había substituido la teología por la antropología, el «Dios es amor» por el «amor es divino»; simple inversión gramatical de una frase. Feuerbach convierte *el Más* allá exterior a cada hombre en un «Más allá» interior -la humanidad, el hombre en general- que prosigue actuando como «Super-yo». Lo único que obtuvo Feuerbach, según Stirner, fue el cambio de domicilio del Espíritu, del «Super-yo».

El pensamiento antropológico encerrado en *El único y su propiedad* se opone a cuantas fuerzas extrañas quieren apoderarse de la singularidad de cada quien, separando al individuo de sí mismo. Tales fuerzas son: el Espíritu divino, el Estado, la Patria, el Pueblo, el Partido, la Humanidad..., fuerzas que exigen el sacrificio de cada persona. Al modo de Nietzsche se ha operado un substancial vuelco de valores. Queda un solo valor: el yo; no la idea de yo, sino el yo de cada cual, el yo único. Deja de interesar qué es el hombre, importando solamente *quién* es el hombre. Con este *quién* la pregunta teórica ha perdido garra ya que ahora la respuesta viene dada por el mismo que interroga. No preocupa cómo debe formarse el yo, sino cómo hay que disolverlo, agotarlo, vivirlo.

Los ataques de Stirner al Estado, a toda forma estatal; se explican en parte como contrapunto a la exaltación romántica e idealista que llevaron a término los filósofos alemanes de su época. Por otro lado, según su pensamiento, o hay *jerarquía* o hay yo; Stirner se inclina por el segundo. Estado y voluntad singular resultan incompatibles. «¿Quién es esa persona a la que llamáis Estado? ¡Es la sociedad! ¿Tiene, pues, la sociedad un cuerpo? Nosotros somos su cuerpo. ¿Vosotros? ¡No digáis tonterías! Vosotros no sois un cuerpo. Tú tienes un cuerpo y tú también y aquel tercero lo mismo, pero vosotros juntos sois cuerpos en plural y no un cuerpo en singular»⁽¹⁾; el

Estado no merece respeto por carecer de cuerpo, por ser sombra y no bulto. Además, lo primero es el *egoísmo* y éste no puede darse allí donde subsiste la jerarquía; «la jerarquía durará tanto tiempo como los sacerdotes tengan la palabra, es decir, los teólogos, los filósofos, los hombres de Estado, los filisteos, los liberales, los maestros de escuela, los criados, los padres, los hijos, los esposos, etc., etc.» (2). Se opone, Stirner, al comunismo marxista porque éste oprime a los individuos negando su libertad y despersonalizándolos. Dios viene substituido por el Partido en una sociedad comunista: «Si el comunista ve en Ti un hombre y un hermano, eso sólo acontece los domingos; los demás días de la semana deja de considerarte como un hombre a secas para contemplar en Ti a un trabajador humano o a un hombre que trabaja» (3). Tampoco acepta el liberalismo porque éste «no hace valer ni la persona, ni el Yo, sino la razón. Es, en una palabra, la dictadura de la razón»⁽⁴⁾. El coito modelo de sociedad que puede posibilitar el desarrollo de cada hombre es la sociedad egoísta, sociedad que carecerá, por lo pronto, de derecho, el cual no es otra cosa que la fuerza ejercida por el Estado; «En manos del Estado la fuerza se llama derecho, en mano; del individuo recibe el nombre de crimen» (5). En la sociedad egoísta, en cambio, no habrá derecho ni Estado pues cada individuo es absolutamente distinto de los demás, rebelde a toda definición y clasificación, no siendo posible compararlo con ningún tipo preestablecido. No hay más verdad que la del egoísmo enraizado en la biología. No habiendo Dios ni hombre abstracto, lo lógico es que cada quien sea absolutamente egoísta; «Mi causa no es divina ni humana; no es ni lo verdadero, ni lo bueno, ni lo justo, ni lo libre, sino lo *mío*; no es una causa general, sino única como Yo soy Unfa; Nada admito por encima de mí» (6).

Carlos Marx atacó duramente el pensamiento de Max Stirner en dos obras: en *La Santa Familia* y en *La ideología alemana*; en esta segunda le llamó «San Max». El ataque se centra en la pérdida de contacto con la realidad por parte de Max Stirner; de la misma falla se acusa también a Feuerbach. Según Marx, el bueno de Stirner no cae en la cuenta que las entidades abstractas que combate son la traducción de muy concretas realidades.

Proudhon y los socialista) utópicos

No pueden deslindarse los' conceptos de anarquismo y de socialismo, como ya se hizo notar en el apartado anterior; siempre y cuando se deje flotar en una significación general e imprecisa al término *socialismo*- El si-

(1) Ibíd, pág. 237.

(2) Ibíd., pág. 101.

(3) Ibtd., pág. 85.

(4) Ibtd., pág. 151.

(5) Ibtd., pág. 25-26.

glo avt ya conoció -por ejemplo, Tornos Moro- teorías políticas que proponían la supresión de la propiedad privada con ánimo de lograr la igualdad entre los hombres. Este «coma sismo» anterior a Marx alcanza a la misma Revolución Francesa. Babeuf proponía la misma educación y el mismo tipo de alimento para todos los hombres puesto que todos tienen las mismas necesidades e idénticas laadades. 131 *socialismo* prolongó la vieja corriente comunista, tomando propiamente cuerpo durante el siglo xix, aunque el vocablo »social» aparece ya en el si: io xvni. 1-1 socialismo del Xix es un vi-

Contrapunto al liberalismo en Cuya concepción económica ve una causa fundamental ele desigualdades v de injusticias sociales. SainiSimon, Fourier, Prouclien son personajes rep eseutativos de esta corriente socialista. Enlecls los denominará «socialistas utópicos» reservando para el socialismo cle Marx, y suyo, el calificativo de »científico».

No todos los «socialistas utópicos» son anarquistas dado que no todos subrayan suficientemente la maldad del Estado y de la autoridad en general. En diversos grados, sin embargo, han dejado notar también su influencia sobre las pedagogías anti-institucionales. Los sistemas sociales propuestos por tales socialistas poseen ciertas líneas directrices comunes: organización colectiva de la producción y del consumo; el trabajo es fuente de gozo cuando es libre y cuando se ha abolido la diferencia entre trabajo manual y trabajo intelectual.

Tanto los socialistas utópicos como ciertos anarquistas resultan más inteligibles si se los analiza dentro del marco romántico, y, ya en este ámbito, dentro de las coordenadas del positivismo.

El metafísico positivismo social -metafísico a pesar de, las protestas de sus protagonizadores- de Saint-Simon, Fourier, Proudhon, como también el de Comte y de Stuart Mill, quiere que la ciencia constituya el fundamento de una sociedad totalmente nueva que haga dichosos a todos los -hombres.

Saint-Simon subrayó la importancia de la industria viendo en ella una seria mutación histórica. El concepto (le *industria* sansimoniano abraza tanto la ciencia conquistadora del inundo como el ideal de una sociedad finalmente reconciliada en el serio de la historia. Esta sociedad justa y pacífica preconizada por Saint-Simon no es, como señala Abbagnano (t), un «deber-ser» que ha de orientar y dirigir la acción humana, sino una realidad futura inevitable, el término de un proceso histórico necesario. Saint-Simon quiere substituir la explotación del hombre por el hombre por una explotación del globo entero realizada por unos hombres asociados.

Saint-Simon desarrolla un tema muy repetido en la actualidad. No se trata simplemente de producir y de dominar la naturaleza; estas cosas deben llevarse a término en provecho siempre de la humanidad. Producir es convertir nuestro globo en una tierra habitable; producir es organizar, armonizar la sociedad. Una sociedad armónica es una sociedad sin Estado. Una sociedad armónicamente administrada ni puede ni debe ser gobernada. Las ciencias tanto naturales como del hombre permiten en primer lugar

(1) Annec Naxo, N.: *Historia de la Filosofía*, volumen III, Ed. Montaner y Simún, Barcelona, 1973, pág. 238.

transformar la naturaleza mediante el trabajo y, en segundo lugar, hacen factible una sociedad armónica (°).

El sansimonismo despertó corrientes socialistas preocupadas por una vida social más justa. Marx acusó una fuerte influencia de Saint-Simon durante su juventud, reconociendo siempre en él a uno de sus maestros-

Charles Fourier fue un socialista utópico un tanto extrava, a^nic empicado de comercio, fue de una absoluta incapacidad profesional. E□ el ca. npo de la tcoria, al lado de elucubraciones cósmicas aberrantes posee iatuhioaes sociales sugerentes. Critica la sociedad de mercado libre, el macrimor, la educación represiva -, y todo ello en nombre del Deseo humano. Foerier quiere que la Armonía substituya al morbo humano denominado CF.üizaciön. La Annonia no tiene mucho parecido con la *sociedad con:ur. lse* en que soñó Carlos Macx ya que en aquélla subsisten la desigualdad el -.-ere y la jerarquía. Fourier prefiere enloquecer la realidad presente que des:neir-la. Así, también existirá la Bolsa con su frontón y sus columnas, pees será un lugar donde se negociarán amores inéditos. En *Armonía* habrá laves, pero tantas, tan multiplicadas, tan opuestas, que unas anularán a las o--a_. Habrá pasiones en la nueva sociedad armónica; todas las pasiones [-oirán cabida en ella así como todos los placeres. La combinación de unas _r otros cerrará el paso al Estado -- que se define como lo opuesto al placer-. con lo cual reinará la bienaventuranza. La «falange» será este lugar h <:órico de la beatitud; la «falange» es un grupo de unas 1.600 personas que habitan en un «falansterio», organizado de forma comunista, con absoluta libertad sexual y con la producción y consumo de bienes sabiamente repamentados. En Inglaterra, Owen había fantaseado cosas parecidas aunque con carácter más sobrio y hasta hosco.

Pierre Joseph Proudhon también arranca del principio común a todas las filosofías sociales de la época: la historia humana progresa inevitablemente hacia la perfección. No obstante, aun admitiendo el indefecti'o e movimiento histórico, reconoce el derecho a rebelarse contra tal orden inmutable. Proudhon es un socialista utópico y un anarquista. Es un pensador profundo. El motor de la historia es el deseo de una total justicia, deseo que se encarna en la humanidad, la cual es un colectivo —la Razón *E,:rna*— con una personalidad tan real como la de cada individuo. La Razón :terna engendra desde siempre a lausticia (II), la cual nos fuerza a ver en ei prójimo a una persona igual a nosotros. La Justicia y el Derecho van a a par y ni una ni el otro nada tienen que ver, muy al contrario, ni con el Estado ni con la política en general —en tal caso se trataría del derecho positivo--. Únicamente la sociedad posee derechos; jamás los tiene el Estado, el cual se limita a conculcarlos. Quienes disfrutan de poder político se irr nao

(1) VsRios: *Saint-sinmonisrric el parí pour ('industrie: xix - xx siècles, Ed- Dr»c, Ginebra, 1972.*

(1) BRUCKNFR, P.: *Charles Fourier*, Ed. Senil; Paris, 1975.

(°) PRououON, P. J.: *De la juslice dans la Révolution et dans i'Eglise*, tamo i. Ed. Rivière, Paris, 1932, pág. 423.

siempre que la sociedad no puede sobrevivir sin ellos, que el pueblo sin la política es un menor de edad. Para Proudhon, al contrario, las masas gozan de personalidad y de autonomía. La *espontaneidad* y la *participación* serán dos características de la antropología anarquista de Proudhon. El mutualismo y el federalismo colocan al *contrato*, entre los individuos, en la base de su concepción social, con lo cual queda minimizado el individualismo. La raíz del mal humano es lo político, el poder del hombre sobre el hombre, pues queda aniquilada la personalidad de las masas. Quien pone la mano sobre otro a fin de gobernarlo, sea quien sea, se convierte automáticamente en un usurpador y un tirano ya que *ipso facto* niega la autonomía, el derecho, la justicia y la espontaneidad. Sobran todos los intermediarios políticos; el pueblo se basta.

El Estado, encúbrase como se quiera, constituye siempre un ámbito político heredado de liberalismo burgués. Dado que para Proudhon los principios políticos son la prolongación de los económicos, una sociedad democrática nueva deberá adecuar aquéllos a éstos. Si las masas son las dueñas de las funciones de producción, deben también serlo de la política; esto sólo se consigue cuando se ha suprimido el Estado. La sociedad se autogobierna.

Proudhon intenta organizar una sociedad en la que se hayan suprimido los gobernantes y los maestros; los trabajadores se organizarán espontáneamente en federaciones que funcionarán de forma autogestionaria. El Estado comunista queda ya de esta suerte denigrado, pues a la postre tal Estado también juzgará con absolutez acerca de lo bueno y de lo malo de sus súbditos aunque diga hacerlo en provecho del pueblo. Esto lo afirman todos los Estados; es la ideología común a todos. La anarquía no es, sin embargo, en la mente de Proudhon, la absoluta carencia de reglas, sino el rechazo del jerarca, sea político o sea maestro.

Saint-Simon, Fourier, Considérant, Proudhon denuncian la dominación: al Estado que reina en la esfera de lo político, a la Religión que gobierna en el ámbito moral, al Capital que domestica la producción económica. El anarquismo posterior heredará tales intuiciones básicas de estos pensadores.

El antimarxismo de Bakunin

El anarquista Voline vivió la revolución de 1917 proporcionando testimonio directo, en sus escritos, de los acontecimientos de Kronstadt y del movimiento «nakhnovista» de Ucrania. Su reflexión sobre la victoria leninista resulta patética (u). Voline esperaba que la Revolución de Octubre traería la libertad al pueblo, pero no fue así. Lenin y los suyos no confiaron en las gentes del pueblo y se convirtieron en los gerentes del movimiento revolucionario. Los bolcheviques, según Voline, paralizaron la revolución popular. Mucho antes de los excesos de Stalin los anarquistas rusos manifestaron sus preocupaciones. En noviembre de 1917 escribían en su pe-

riódico *Le voz del trabajo* que donde empieza el poder acaba la revolución, prediciendo que la revolución de Lenin acabaría siendo un Estado fuerte que prescribiría conductas, mandaría, impondría y castigaría. La dictadura del partido comunista fue fatal a partir del momento en que se le quitó al pueblo la iniciativa revolucionaria. La Unión Soviética, de no ser por el partido comunista, sería actualmente la fuerza transformadora del universo en vez de ser la segunda potencia mundial, según Voline.

La crítica que este anarquista lleva a cabo contra el marxismo la formuló ya antes Bakunin quien logró en la I Internacional dar un carácter más o menos sistemático al anarquismo. El Estado termina siendo siempre el conquistador de quienes han pretendido conquistarlo; he aquí era de las intuiciones bakunianas. Pero procedamos con cierto orden.

Entre las causas que han dejado notar su peso sobre el olvido en que se ha tenido a Bakunin hay que colocar el ataque frontal que le dirigieron Marx y Engels -hasta le acusaron de ser un agente del Zar-, pero sobre todo hay que contar con el triunfo del marxismo a nivel de Estado pileroso. Dejando de lado a la ideología que le tiene a cada uno, parece sensato sostener que los tres principales pensadores socialistas de nuestro tiempo han sido Marx, Proudhon y Bakunin.

Las dos ideas fundamentales de Bakunin en torno a la realización del hombre son la *autonomía* y la *cooperación*.

Unir los dos extremos casi contradictorios en que el ser humano consiste es la constante preocupación de Bakunin. La libertad sin la igualdad es puro privilegio; la igualdad, empero, sin libertad es monstruoso despotismo. El comunismo despojado de libertad conduce a la autocracia totalitaria. Escribe: «Soy un fanático de la libertad... No me refiero a la libertad formalizada, concedida, medida y reglamentada por el Estado, que es pura mentira consistente en el privilegio de unos pocos basado en la esclavitud de todos... Tampoco me refiero a la... fingida libertad individualista de

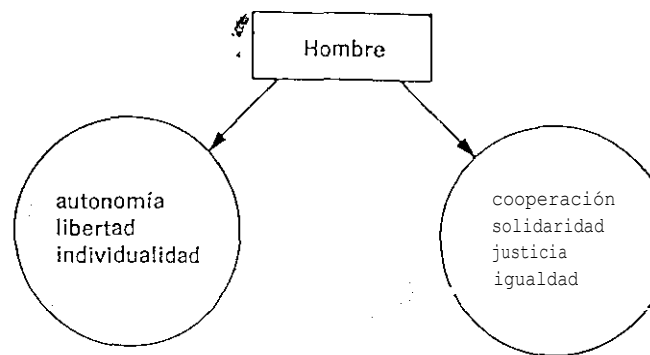


Figura 14.2. -- El hombre de Bakunin.

Rousseau c de otras escuelas del liberalismo burgués.. Hablo de la libertad que no conoce otras limitaciones que las impuestas por nuestra naturaleza, li mitaciones que no ha señalado legislador alguno»(ts). El concepto de libertad bakuniana está alejado del defendido por el individualismo liberal. La libertad ele Bakunin es el resultado de un trabajo social colectivo. Lo usas opuesto a le libertad es el poder, encarnado en sus raices por Dios y por el Estado. Si hay Dios, razona, el hombre es un esclavo; dado que el hombre puede y debe ser llbrc, señal que no hay Dios. La estructura misma del Estado, c!e todo Estado, es el doni,nio sobre los otros; el Estado es un matadero, un inmenso crrlenterio; en el van a morir todas las aspiraciones del pueblo y todas las fuerzas vivas del país.

No es suCieientC la *libertad* para yue el hombre se realice; se necesita además la *igualdad* entre todos los individuos «Soy partidario ele la igualdad económica y social, pues sé que al margen de tal igualdad, la libertad... es sólo mentira» (o).

La defensa de la libertad aparta e l3akonín de Marx; dice el primero: este es el punto que separa a los socialistas o colectivistas revolucionarios de los comunistas autoritarios partidarios de la iniciativa absoluta del Estado.- Los comunistas imaginan yue podrán obtener el nuevo orden mediante la organización política de les clases obreras.; los socialistas revolucionarios, al contrario, creen que solo alcanzarán su objetivo mediante la organización, no política, sino social v, por tanto, antipolítica, de las masas obreras.. Los comunistas son partidarios del principio y de la práctica de la autoridad; los socialistas revolucionarios únicamente tienen confianza en la libertad»(^).

Marxismo

Anarquismo -

Estatificación de los bienes de producción
Dictadura del proletariado
Partido Comunista
Conquista nacional de la democracia

Propiedad **colectiva de los bienes** de producción
Autogestión
Solidaridad revolucionaria de los trabajadores
Conquista internacional de la democracia

(!)'. BAAONP<, M.: *L. Cornrcune de París et le nolioç de ('&at, Seis volúmenes de obras completas publicadas por la Ed. Stock* entre 1895 y 1913, *El texto aquí citado, aunque traducido, es de la revista Cata(unpa* (CNT), Octubre, 1976, pág. 3.

I m) BAKV'-tr', M.: *Obra y revista citadas, pág. 4.*

Págs. 5.6..

rygna, ,

A Bakunin le parece un contrasentido monstruoso pretender eman_ioar a las masas mediante la dictadura del proletariado, es decir, valiéndose del poder del Estado y de un Estado precisamente más fuerte c más acaparador aún que el Estado burgués, pues no sólo administrará políticamente las masas, como hace éste, sino que además lo administrará económico.,ente. Ya en i843 tuvo Bakunin una visión profética del comunismo de Estad al que considera un régimen de cuartel para el proletariado en cuyo ré_-7en las masas de trabajadores y de trabajadoras se despertarán, se irán a dormir, trabajarán y vivirán al son del tambor.

La maduración del pensamiento de Bakunin se hace en dos etapas- en la primera se ocupa de un federalismo internacionalista que no exclur.= el patriotismo con tal que éste no sea estatal. El internacionalismo se enrLucce con la diversidad de pueblos y culturas. En le seguida etapa intro_uce la preocupación por la justicia social. Combinará ésta con el federalmo antiestatal, convencido de que todo aquello que disminuye el poder de Estado redunda necesariamente en provecho de la libertad de los pus-'os. Un estudio sobre la Confederación helvética le confirma que todo poder áo-Htico tiende naturalmente al centralismo y a la absorción, perdiéndose rápidamente las autonomías iniciales; sólo queda una solución: la total abolición de toda forma política.

La escuela libertaria

Las teorías pedagógicas no siempre quedan vinculadas a una sola antropología filosófica; por el contrario, con frecuencia apuntan a más de atea. Esto se debe en gran parte a que las diversas concepciones metafísicas en torno al hombre no constituyen unidades independientes y bien deflni,;as, sino que se agrupan en constelaciones, en cada una de las cuales apuntan diferenciaciones dentro de determinadas líneas básicas comunes. Así el earentesco es fácil de detectar entre las antropologías freudianas analizadas en el tema anterior y las antropologías anarquistas y socialista-utópicas estudiadas en el presente tema. Ha cambiado el enfoque, pero persiste la substancia tética. No extrañará, pues, que haya pedagogos que acusen simuháneamente el peso del freudomariismo, de la antipsiquiatrfal, del anarquismo y del socialismo utópico. A la p7bstre, no resulta tarea cómoda delimitar ras fronteras precisas que separan 'cada una de dichas antropologías-

El anarquismo y los socialismos utópicos tanto han influido sobre pedagogos libertarios que en la producción escrita de pedagogos antiescolars. Los primeros, además, le deben mucho a las antropologías de base freuEana. El mismo Alfred Adler ha ejercido también una notable influencia sobre pedagogos libertarios; así ha sido, por ejemplo, en el caso del pedag^o Paulsen. La noción de *sentimiento de inferioridad* de Adler ha justificar^o psicológicamente las educaciones permisivas.

Los principios sustentados por la Escuela activa, por el asels-government» y por las «nuevas escuelas inglesas+ también han tenido que ver en la puesta en marcha de las llamadas vagamente Escuelas *libertarias*- Aunque no de forma inmediata, los postulados de Rousseau, pongamos por cao, son fácilmente discernibles en la pedagogía libertaria. El siguiente texto d'l Emilio -encaja perfectamente con la visión, global anarquista:

-Los primeros mocito icntos de la n:çuraleza son siempre perfectos; no hay nin guna perversidad original en el corazón del hombre ni se encuentra en él un sulo vicio que no pueda decirse cómo y por dónde ha penetrado en L. sueca Ellen Kcy y el alemán Ludoig Gurlitt exponen pedagogías concordes con p nc'uios b s' s del . _r mimo s con ideas nssonianas. El segundo escribe. «Nadie ext , ta a una ro: i para qee tlorcua: ella lo hace por si misma... El niño no tiene necesidad de que alguren... le enseñe a hablar o a ver las cosas scgtIn un ingenioso sstemo. Todo lo que crece na atrals«ente, crece mejor que si uno intensa hacerlo crecer ortihc'rt!mente.»^(°)

Et pLdt: c;n libertario ^bt uc -an dcf i dedi la autotrotola de los educandos t',;tí e a la es cuela y ait cuila; -_st última es particularmente inepta paro- la educación pues sus dos funciones son propagar la especie y gestionar la propiedad privada. La Escuela para sobrevivir tendría que renovarse totalmente, la Escuela será la vida misma y en ella habrá total independencia tlc los jóvenes frente a la cultura de los mayores; en su seno no se acepta ni tan siquiera el aself-government » o mando de la mayoría de escolares v maestros, sino que se requiere la unanimidad por mucho que tengan que prolongarse los debates.

El movimiento alemán de los «A:landervogel » acusa ya odio contra todas las instituciones de los adultos. En una circular mandada a los miembros del movimiento juvenil se lee: a;Compañeros! Estamos unidos en el odio hacia las instituciones de esta sociedad ... ¿Quién tiene sobre su conciencia estos Estados, estas escuelas, estas iglesias, esta política, esta prensa y tantas otras cosas? ¡Los adultos!»^(°) El pensamiento anarquista subyace en el texto. La realización escolar libertaria, sin embargo, que ha gozado de mayor renombre he sido la ,Gemeiischenschaftsschule » o «comunidades escolares fundadas inicialmente en Hamburgo al finalizar la primera guerra mundial. Al caos se le considerará creador y fecundo. La organización escolar quedaba sometida a las necesidades de la comunidad escolar. Todo se decidía entre todos y no, por cierto, por el sistema de mayoría.

Todas las pedagogías que han sostenido la autonomía íntegra de las opciones de los educandos son pedagogías vinculadas con la antropología anarquista. León Tolstoi se sitúa dentro de estas pedagogías libertarias al defender un solo criterio educativo que no es otro que la libertad del alumno y un solo método que es la experiencia. «Es insensato, escribe, querer dar instrucción y educación al niño, puesto que se halla mucho más cerca que yo del ideal armonioso de lo verdadero, lo bello y lo bueno» (18). El niño tiene siempre el derecho de no ir a la escuela y, en caso de ir, tiene el de-

recho de no obedecer al maestro; lo mejor para los alumnos es que se las arreglen entre ellos como les parezca más conveniente. No hay un código de verdades establecidas para siempre; la espontaneidad del niño conducirá al pleno desarrollo de éste. En esta línea de pensamiento se inscribe también Ferrer Guardia al sostener que «debe dejarse al niño que ep donde quiera que esté manifieste sinceramente sus deseos» (t5)

El apego a la libertad de los educandos es tan fuerte por parte de los pedagogos anarquistas que se opondrán hasta a la obligatoriedad escolar. Así aconteció, en Francia cuando Jules Ferry promulgó la ley de una escuela básica obligatoria para todos. Proudhon criticó el papel centralizador del Estado en materia escolar. Lo propio hizo más tarde el catalán Ferrer Guardia quien afirma:

«Visítense las sociedades obreras, las Fraternidades Republicanas. Centre. Ios. Tructivos, Ateneos Obreros... Si en el terreno escolar didgie an __s csF^raos cuantos particulares o entidades desean verdaderamente la emancipación de la clase que sufre... el resultado sería positivo, seguro, e pmnto; miente= que lo que se obtenga de los gohicrnos será tarde v no servirá más epe pa s d qes-lumbrar, para sofisticar los propósitos y perpetuar la dominación de una clase por otra' (m).

Ferrer Guardia insiste en el peligro de lo político:

«No ha de parecerse nuestra enseñanza a la política porque, habiendo de formar individuos en perfecta Posesión de todas sus facultades, ésta 3os sur edita a otros hombres... Demostrar a los niños que mientras un, hombre dcpen_e de otro hombre se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavado»

l-1 mayoría de pedagogos anarquistas de finales del siglo xrx, inicios del xx se opusieron a la escuela pública, estatal y uniforme; aún más, sin renegar propiamente de la institución escolar en sí misma no fueron erandes entusiastas de ella, pues estaban convencidos que la educación difícilmente precede a la revolución Si fundan escuelas -tal es el caso de Robin y de Ferrer Guardia- es col ánimo de formar un núcleo de ciudadanos libres de dogmatismos y de prejuicios. En la «Escuela Moderna, fundada por Ferrer Guardia en Barcelona en 1901, se suprimía todo dogma y se sometía todo a la razón (fl); además se eliminaban los premios, los castos, los exámenes y el control de asistencia escolar(v),

(°) Roussene, J. J.: L. 11, p. 127 de la edición Lutetia Nelson.

(") GeRLtrr, L.: citado por Sdinid en El maest ro *compañero y la pedagogía libertaria*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1973, pág. 129.

(u) Citado por Schmid en la obra reseñada, pág. 168.

(") Tor.s o , L.: Citado por Avanzini, G. en *Leo pedagogía en el siglo xx*, Ed. Narcea. Madrid, 1977, pág. 156.

(") Fepass GUARDIA, F.: *La Escuetta Moderna*, Ed. Júcar, Madrid, 1976, págs- 69-75

(r) Ibid., págs 59 y 80.

(°) Ibid., pág. 103.

(°) Ibid., pág. 38.

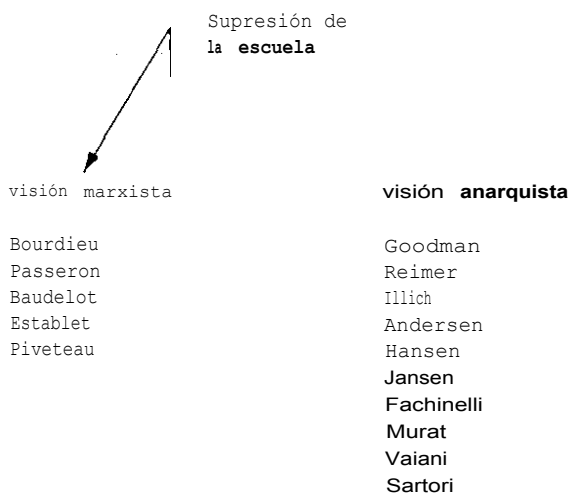
(") Ibid., pág. 89.

Muerte de la Escuela

III rechazo frontal que el anarquismo hace de toda institución política le 1, a tá,ilmente a suprimir la institución escolar que nunca puede esquivar la presencia del Estado, el cual interviene directa o indirectamente en ella. ¿Cómo librar la Escuela de la nefasta política?, ¿no es lo más expeditivo barse de la misma escuela?

Ivan Illich centrado las miradas de quienes se interesan por la desescolarización. Pero ya antes que él se piaraeó el tenía. Marx y Engels subrayaron que la educación se realiza tanto en la escuela como en el trabajo productivo, con lo cual insinuaban que era preferible suprimir una escuela que no fonuara a los alumnos también Fuera de la misma, en plena producción. El socialista Morras en su utopía *Noticias de ninguna parte*, de 1890, sueña que en el año 2000 habrán desaparecido va todas las instituciones burguesas: el matrimonio, el ejército, el sindicato y la escuela. El mismo Lenin considera tlie las Fábricas substituirán a los centros escolares el día en que haya desaparecido el Estado. Edrmond Gilliard y Krishnamurti también pidieron la desaparición de la Escuela; de alguna forma se le acercan la «Opera Univcrsity' inglesa, que funciona desde 1971, y la nueva estrategia de la educación que propuso la UNESCO en 1972.

La desescolarización de la sociedad se ha pedido en diversos grados desde das instancias distintas: una recibe mayor influencia del anarquismo, lit otra del marxismo. Goodman, Reimer, Illich, por ejemplo, están más vinculados a la autropología anarquista, mientras Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet dependen más de una antropología marxista.



Aquí nos interesamos principalmente por la perspectiva anarquista de la desescolarización. En el esquema, al lado de autores abiertamente opuestos a la institución escolar, como los tres primeros de la columna anarquista, hemos colocado a otros, de indiscutible inspiración anarquista, pero que no teorizan al descubierto la supresión escolar Andersen, Gfarsen Jan__n son los autores daneses del famoso libro rojo de la osada (=)-

Los autores de inspiración marxista rechazan la escuela persona= es una institución esencialmente reproductora de las desigualdades sociales, al calcar el sistema de valores del grupo social dominante v al seleccionar a los grupos dominantes. Los exámenes y las calificaciones legitiman las desigualdades sociales. Las mismas víctimas del sistema escolar cozo fiero !_ gitimidad a éste, tan fuerte ha sido la inculcaeión ele esquemas de ocre-?_ ción, de pensamiento y de acción que van más allá de los meros co,teni's aprendidos. Toda acción escolar es una dominación que hnnone v legitima determinados significados con exclusión de otros-

Eyverett Reimer e Iván Illich han sistematizado la desinstitucionalización escolar, se han inspirado, sin embargo, en los escritos de Paul Goedurra.

Goodman falleció en 1972- Había sido poeta, novelista, dramaturgo, escritor, sociólogo, urbanista, pedagogo, lingüista, psicoterapeuta, conferenciante infatigable. Escribió unas cuarenta obras y muchos ensayos v artículos. Ha influenciado sensiblemente a Iván Illich. El radicalismo de Goodman descansa sobre dos utopías; una social, la otra individual. La primera, de carácter reformista, pretende forzar la sociedad hacia un mayor grado de comunidad y de convivialidad. Es una utopía que posee un carácter revolucionario; se trata de oponer el poder de la persona a la omnipotencia de la sociedad tecnoburocrática. Bernard Vincent expone con gran claridad las utopías razonables--de Goodman, en su libro *Paul Goodman et la reconquête du présent* (2b). El estatismo, según Goodman, está resultando importante que la misma explotación de la clase obrera, por él tolerada; en las sociedades liberales el Estado trata cada vez peor a sus pobres y parias; en las sociedades socialistas no nace el comunismo de la libertad, viviendo los trabajadores en régimen de cuartel y habiendo hecho también aparición una élite que detenta el poder.

Vincent sintetiza así el análisis de Goodman: 1 - La ciencia y la tecnología no son ni culpables ni inocentes; simplemente se las ha desviado. 2 - El centralismo estatal ha timado posesión del individuo, de la nación y del planeta. 3 - El culto al crecimiento - P.N.B.- e individual - ^zito= nivel de vida - conduce a la democracia consentida. 4 - Los jóvenes han dejado de creer en algo. Para atajar el mal propone Goodman un radical reformismo apoyado en las masas y no en el partido; el programa de esta reforma que quiere ser radical se basa en cotidianidades v en calidades: rechazar el trabajo que no actualice nuestras capacidades humanas, recon-

(*) FERVOLE, P. Teoría de la educación, Ed. Agulló, Madrid, 1976, págs. 450-453.

(*) ANERSEN, A.; HANSEN, S. y JANSEN, S: *Le petit livre rouge des éternes r. lycées*, C.E.S.L.P.S., Lausana, 1970.

(*) VINCENT, B.: *Paul Goodman et la reconquête du présent*, Ed, du Seuil. Paris. 15Z6.

sidetur nuestro actual nivel de vida; permitir la satisfacción sexual de los jóvenes; a través de pequeños grupos ejercer el derecho de iniciativa en aquello que nos incumbe dentro de la vida comunitaria -vivienda, vida del barrio, enseñanza...

A partir ele tales presupuestos antropológico-anarquistas, en buena parte aunque con ribetes (reudonm rxis las, puede sospecharse ya la enorme descon Danza que tiene Goodm:ui en torno a la institución escolar, a la que considera en su tarea enseñante --la que parece menos discutida- como una El mejor modelo educativo es para Goodman el niño que ap rendc n hablar completamente al margen de a escuela (u). Escribe:

,Si: ha dicho que lss hun:brec ntilii:m co un mínimo insignitiesote sus capacidades_ l:s probable que 1., pérdida de capacidades humanas se deba a que los e.emen tos instintivos del juego, de la caza, de la sexualidad, del sueño, del combate, de la pasión, del arta, de la manipuladón, de la destrucción, de los celos, de la nmagnaniniid ad del desinterés están constantemente depravados en la especie hwaana por lz, orgnnizaefión social e más en particular todavía por la cseotahdad="(

La pedagogía, prosigue, tendría que tener como finalidad principal la cio combatir y retardar el proceso de socialización de los pequeños ya que nuestra situación civilizatoria se halla a las antípodas de la del siglo vi[cuando comenzaron las primeras escuelas. Dado que el mundo es excesivamente escolástico, conviene proteger a los pastores primitivos.

Estas ideas constituyen los argumentos constantes de su producción escrita. En «La juventud absurda» (JO) sus análisis alcanzan una penetración aguda.

Las obras de T.vys'in Tll on más conocidas que las de su inspirador Paul Goodman. El hombre, según Goodman, posee tres funciones: la [unción divina o creadora, la función animal o sexual y la función social o de participación en la vida colectiva. La sociedad en la que el hombre se realizará será autogestionaria y comunitaria. El concepto de «convivialidad» de Illich está sacado de la tercera función que Goodman atribuye al hombre y que dará tono a la nueva sociedad, liberada también de la Escuela.

Para Illich, la salvación de la humanidad provendrá de la destrucción de la EscuZI , Esta constituye un mito, una religión, una absurdidez, una aberración. En el país más rico del planeta, en Estados Unidos, «se precisarían ochenta mil millones de dólares, por tres años, para proporcionar lo que los educadores consideran como tratamiento igualitario para todos en

escuela primaria y secundaria»(")_ La cantidad de ochenta mil millones de dólares representa el doble de la cifra destinada a materiales educacionales, en los Estados Unidos, en 1970. la aberración escolar no provien-solamente del lado cuantitativo, sino también de la función misma de la Escuela:

Los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden ensedsrles. r,o de e, tos, sino de sus iguales, ele las tras cómicas, cte le simple oóse^uión al p2,, y, sobre todo, del solo hecho de participar en el ritual de la escuela. las ca: de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio e--- s,, dan el, ta escuela=(°).

La escuela no enseña nada, ni descubre nada; se limita a reproducir; «Si las metas y la educación ya no estuviesen dominadas por las escuelas y por los maestros de escuela, el mercado para los aprendices sería mucho más variado y la definición de artefactos educativos sería menos restrictiva»(")_ Sugiere a continuación una Arcadia educativa: cabinas para mina: programas de televisión en circuito cerrado, abiertas en la calle Para todos; tocadiscos del tipo tragamonedas; filmotecas; museos abiertos al público: bibliotecas; laboratorios...

La escuela perniciosa se sostiene porque es su propia justificación. Alimenta el rito del progreso de la humanidad; para lograr dicho progreso, reprime los deseos de la ciudadanía a fin de someterlos a la realidad de las exigencias industriales. La escolaridad con la educación permanente de la postescolaridad mantiene a toda la población en estado de dependencia durante la vida entera.LEl día en que destruyamos la Escuela, cada uno enseñará al prójimo y aprenderá de él de forma creadora. La relación educadora será omnipresente, dejando de ser el empleo de unos cuantos para convertirse en el Deseo de los hombres descubierto de nuevo.

0

(") Geee%tcs, P. y otros: *Pone ou* confrc Surmtterhitt, Ed. Payet, Paris, 1972, pág. 185.
 (") Ibid., pág. 182
 (") tbíd, pág. 188.
 (') Goomua, P.: *Ln gioventti ers sd.,* Ed. Einaudi, Turín, 196+.

(") IttSa, I: *La sociedad desescola>izada*, EJ. Banal, Barcelona, 14i1, pág. 2.
 (a) **Ibid., pág. 46.**
 (Ji) *Sbíd., pág. 111.* --



Bibliografía

:A,usnrr, 1': *La nai_rsane de l'(iaarchisme,* Ed. P.13.F., Paris.

don r:: y *cl anar'gt<ismn* (II parte), Ed. Banal, Barcelona.

^u iai.nsrn, A: *l'7 anarquismo v la nuera izquierda,* 13d. Zix.

Al<co 1:-- *liakomiue. Absohi et réroh^tioe,* lid. Le Cc:!, Paris.

Aniuai, 1': *Los anarquistas rusos,* Alianza Editorial, Madrid.

lln KU,n tn, 1W A: *Rivolta e liber^t u,* Ed. Riuniti,

Besaras, I. M.: *Tyranie rala lagos,* Ed. de Minuit, Paris.

Couu 13ESalt: *Le pauchistue, remér.'e á le maladie sénile du con: un ism e,* Ed. du Seuil, Paris.

iRAWiND, P. K.: *Contra el nrdtodo. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento,* Ed. Ariel, Barcelona.

Goour.ta.v, P.: *Ensayos utópicos,* Ed. Península, Barcelona.

litv^a'c, L., Ilouowtrz y otros: *Los anarquistas* (I volumen), *La teoría* (II volumen), *La práctica* (III volumen), Alianza Editorial, Madrid.

Tou.. J.: *Los anarquistas,* Ed. Grijalbo, México.

Lsvoocn, G. y BECARLn, J.: *Los anarquistas españoles,* Ed. Laia, Barcelona.

LEns:ne, A.: *Marxismo y anarquismo en la revolución rusa,* Ed. Proyección, Buenos Aires.

Reno-HERBERT: *Anarquía y orden,* Ed. Tupac.

RICIARns, V.: *Malatesta, vida e ideas,* Ed. Tusquets, Barcelona.

SANA, H.: *El anarquismo,* Ed. Indice, Madrid.

SsIuNcu, M.: *El cínico y su propiedad,* Ed. Labor, Barcelona.

V,vuos: *El movimiento anarquista en China,* Ed. Tusquets, Barcelona.

WooncuCK, G.: *El anarquismo,* Ed. Ariel, Barcelona.

15 - EL HOMBRE DESHUMANIZADO

El movimiento estructuralista

Con el presente tema iniciamos las Filosofías de la Educación menos idealistas y más ceñidas a los hechos. Ayudará a situarse contempla- el cuadro del tenga 11 en el que ofrecimos en amplia panorámica la principal Filosofías de la Educación contemporáneas. En el tema que nos ocura analizamos una concepción del fenómeno humano consistente en desentrañar al hombre de la subjetividad. De esta guisa el ser humano queda des-amado, no siendo más que puro objeto analizable como cualquier otro objeto de la naturaleza. Tres grandes corrientes de pensamiento englobamos en es:-, antropología: el *estructuralismo*, el *cientismo* y el *neopositivisn.o*. Debes establecerse diferencias entre las tres corrientes; sin embargo, desde el ángulo antropológico coinciden en disolver al hombre en simple ¿ato u objeto. Con tal perspectiva nos desinteresamos del resto de eonsiden_cinne abordadas por cada corriente de reflexión.

Ciertas teorías pedagógicas centradas exclusivamente en la tecnología educativa, en la medida en que se vuelven de espaldas a otros aspectos educacionales o bien los minusvaloran de forma estrepitosa, constituyen pedagogías objetivamente implantada en la antropología deshumanizada de referencia. Los pedagogos preocupados abultadamente por las técnicas reproductoras con menosprecio de los aspectos creativos son pedagogos que ea diversos grados están afiliados a la antropología desubjetivada.

El vocablo *Estructuralismo* es de difícil precisión semántica. Ccwicne de entrada distinguir el estructuralismo como método y el estructuralismo como doctrina. Si respecto al primero es relativamente fácil alcan?ar un acuerdo sobre sus características, no sucede lo propio con respecto al -segundo.

como método ↓ genético (?) - (e.g. Goldmann; (modus operandi) tno-genético - (e.g. Lévi-Strauss 1

Estructuralismo

como doctrina (contenidos ideológicos)

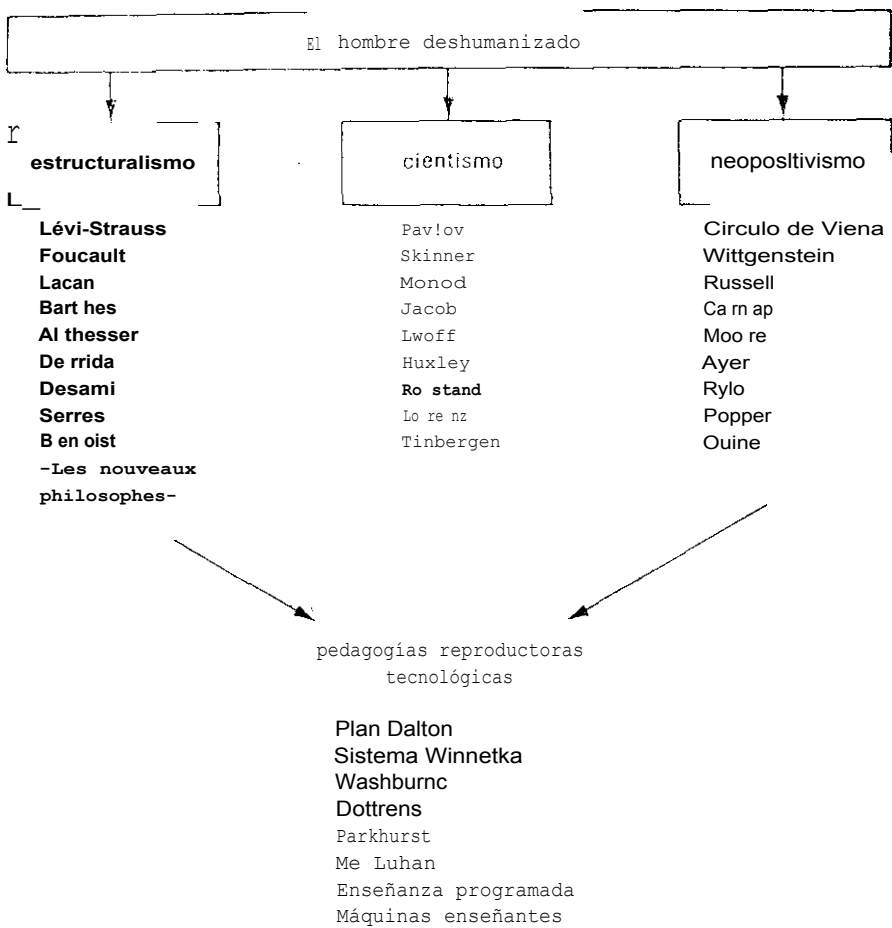


Figura 15.1. - Nombres representativos del -hombre deshumanizado..

Piaget con su libro *Le Structuralisme(1)* ha realizado una labor de saneamiento del tema al ofrecer el empleo que las diversas ciencias hacen de la noción de estructura. Hasta el siglo xvii el término «estructura» guar-

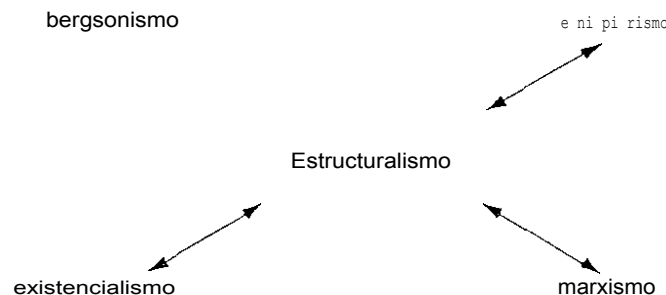


Figura 15.2.

dó su significado etimológico -«struere» en latín significó *construir*- La di-cando cómo se había construido un edificio. En la actualidad se define más fácilmente por oposición a otras corrientes de pensamiento (Fig. 15.2).

Acostumbra a llamarse estructuralistas a cuantos rechazan el empirismo y sostienen que un todo -matemático, físico o social- no es el solo resultado de la combinación de sus partes. Una estructura es una entidad autónoma de dependencias internas. Es una totalidad formada por elementos subordinados a leyes que caracterizan al sistema en cuestión, como a tal sistema. Estructura es el modo en que las partes de un todo -sea matemático, mineral, mecánico, un cuerpo vivo, un idioma, un discurso o una moda- se conectan entre sí. El método estructural entiende las entidades complejas en su organización y según las relaciones internas que las hacen coherentes.

Interesa distinguir *estructura* de *organización*. Esta segunda es una combinación fáctico de elementos y no es inteligible por sí misma. La estructura, en cambio, se refiere al modo cómo se relacionan un grupo de elementos de forma que su peculiar agrupación traduzca lo que tiene de **único** el conjunto. La estructta apunta a la vez a la unidad y a la comparación.

La imprecisión del concepto de estructura proviene del hecho de haber surgido en puntos harto diferentes del ámbito cultural: en las matemáticas, en la física, en la lingüística...

Aquí **nos referimos** preferentemente al estructuralismo aplicado a las ciencias empírico-humanas. Saussure aplicó la noción de estructura al lenguaje con lo que el método se ponía en contacto con las **ciencias** humanas. Según él, una lengua considerada independientemente de las actividades concretas de la expresión y de su evolución histórica constituye un objeto de **ciencia** cerrado, formando un sistema que .: puede ser descrito por sus **terminaciones** in trínsecas. Con esto Saussure reducía la **lengua, que de entrada** es un fenómeno, a objeto abstracto. En el interior **de este objeto**, a que quedaba reducida la lengua, cada elemento del **sistema lingüística** se define únicamente **gracias a** sus relaciones de oposición **con respecto al resto de elementos**.

(*) PIACer, J.: *Le Strucnvalisme*, P.U.F., Paris, 1968.

Estructuralismo como método

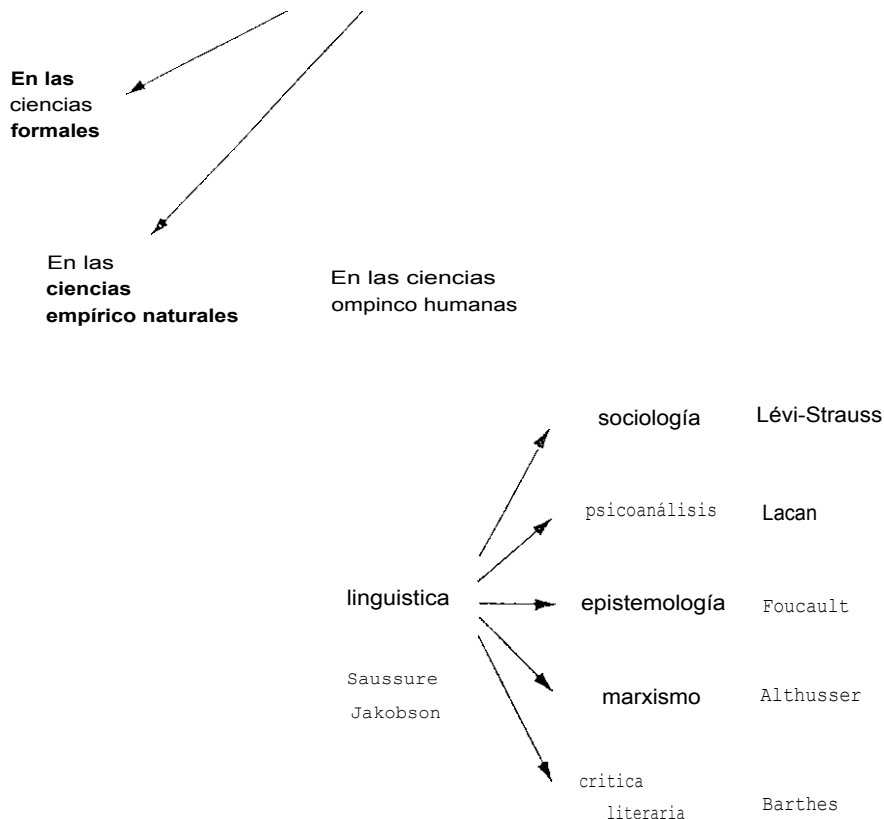


Figura 15.3 - Aplicación del estructuralismo como método.

Antes que la lengua, las matemáticas también se habían vuelto estructuralistas. Sucedió en el siglo XIX con el descubrimiento de la noción de grupo. Los matemáticos han dejado de considerar las matemáticas como una asociación de capítulos heterogéneos -álgebra, geometría, ...- para emplear de forma generalizada la noción de estructura de grupo. Sin embargo, es Saussure quien debe ser considerado el iniciador del llamado en la actualidad movimiento estructuralista. En la noción de estructura de este lingüista descansa todo el progreso ulterior. Para él, estructura es un siste-

ma o conjunto de objetos tal que no es posible definir la función o las variaciones de los otros. Así, un ser vivo constituye un sistema con su medio ambiente. La noción, pues, resulta fácilmente extensible. La lengua es una estructura-sistema que no coincide con la descripción de sus elementos concretos. Los elementos lingüísticos no preexisten a la lengua donde se los encuentra; aquello que los determina es precisamente aquello que los diferencia. La lingüística, por tanto, no tiene como objeto la descripción empírica de las palabras y de los sonidos, sino establecer el sistema abstracto señalado. Saussure, Trubetzkoy y Jakobson han montado la lingüística estructural que se ha convertido en la ciencia piloto que dará las pautas a otras ciencias como la etnología y el psicoanálisis

- Características del estructuralismo 1
- 1 - La estructura es una realidad abstracta, careciendo de interés sus elementos
 - 2 - Se desprecia la posible significación de los elementos concretos y empíricos,
 - 3 - La estructura se halla presente en sus efectos aunque sin estar en ellos.
- El sujeto humano nada explica en la ciencia estructural: prácticamente sobra.

La antropología metafísica subyacente al estructuralismo se define por la falta del sujeto, pues éste siempre será real y concreto mientras el estructuralismo sostiene la prioridad de lo universal con respecto a lo individual. Sólo hay ciencia de lo universal. El discurso estructuralista recuerda el platonismo y se opone tanto al empirismo como al positivismo. La realidad es puramente objetual habiendo desaparecido, como mínimo, el sujeto o perspectiva desde la que se aborda el mundo, o uno cree abordarlo.

Lévi-Strauss, Foucault, Lacan, Derrida

Son varios los autores a quienes se les atribuye el calificativo de estructuralistas, en ocasiones contra su propio deseo. En este apartado nos limitamos a exponer las ideas centrales de cuatro de ellos; bastará para captar los rasgos más sobresalientes de la antropología estructuralista.

Lévi-Strauss estudia grupos humanos que viven de forma primitiva- No importa qué sociedad, consiste en las relaciones que se establecen entre los individuos o los grupos que la componen. Dichas relaciones únicamente pueden analizarse científicamente valiéndose de signos objetivos, como pueden ser los productos económicos que se cambian entre sí las gentes de aquella sociedad, las narraciones míticas que se comunican de generación

a generación, las mujeres que cambia una familia con otra para establecer enlaces matrimoniales--, etc. La originalidad de Lévi-Strauss reside en tratar dichas relaciones sociales a base del modelo de sistemas ensayado con éxifu en lingüística En *Strictures élnrentaire3 de la pare-nté(2)*, por ejemplo, considera las reglas del matrimonio y los sistemas de parentesco de indios americanos a la arañera como un lingüista analiza el lenguaje. Al fin y al cabo, dice, tanto en un caso como en otro se trata de *la comunicación* entre 11 dh9duos y entre grupos. En el primer caso Se cambian *mujeres* del n rapo; en el se,punclo se cambian *palabras* del grupo. Mujeres y palabras circulan entre lo, individuos. Las estructuras del parentesco son sistemas de ley's que regulan la circulación de las mujeres.

Las sociedades ponen en practica las estructuras de tal suerte que puede afirmarse que no son los individuos quienes poseen tales o cuales estructuras, sino que son éstas las que tienen dominados a los individuos. Tanto el pensamiento como la conducta humana --cultura- son la expresión del mundo --nata rn leca-, el cual está estructurado.

En el conjunto (le obras a las que ha dado el nombre genérico de *Mythologique(3)*, Lévi-Strauss lleva sus análisis estructurales al terreno de los mitos. El pensamiento mítico es lógico aunque centrado en el plano de lo sensible; clasifica aunque con categorías empíricas. El contenido de los mitos estudiados pierde todo interés. Su verdad consiste en las relaciones lógicas que se establecen en el seno de la relación mítica, desprovistas de contenido. Una familia de mitos --de las tribus que sea- es un grupo de transformaciones. Los mitos acaban siendo en manos de Lévi-Strauss oposiciones entre categorías sensibles que alcanzan el plano de la lógica. Los hombres, sostiene, no piensan los mitos; éstos se piensan entre ellos en las cabezas de los hombres. Los mitos no se explican; se limitan a mostrar la estructura del mundo. La diacronía sobra en tales menesteres. Nos encontramos al lado opuesto de la escuela histórica.

El etnólogo estructural construye modelos adecuados para describir la realidad estudiada. Dichos modelos están compuestos de un conjunto de elementos tales que cualquier modificación introducida en uno de ellos arrastra una modificación en todos los restantes elementos. Los susodichos modelos son estructuras abstractas independientes de los elementos empíricos. En *Anthropologie structurale, I* (') señala las cuatro condiciones que ha, de satisfacer un modelo estructural: 1 - debe ser sistemático, es decir, que sus elementos dependan unos de otros; 2 - debe pertenecer a un grupo de transformaciones de modo que el conjunto de éstas constituya un grupo de modelos; 3 - debe permitir prever cómo reaccionará el modelo en caso de modificación de uno de sus elementos; 4 - debe estar construido de tal modo que su funcionamiento permita dar cuenta de todos los hechos observados.

En *L'Homme* nu Lévi-Strauss con un lenguaje muy poco técnico afirma la nadería del hombre. Se explicita aquí la *antropología sin hombre* que subyace en todos sus trabajos. En la última parte del libro escribe e.,e el hombre no existió sobre la tierra en otras épocas y que tampoco estará en ella indefinidamente; con su desaparición inesquivable de la superficie de un planeta también condenado a muerte, las obras humanas --piensa también Lévi-Strauss en sus propios escritos- serán como si jamás hubieran existido., simples trazos muy pronto borrados de un mundo ya impasible...; en total, nada.

A partir de 1974, con la obra *Surveiller et Punir(r)*, se tiene la impresión que Michel Foucault modifica su perspectiva. El primer volumen (6) de una serie de seis, destinados a trazar la historia de la sexualidad a fin de dejar al descubierto los mecanismos múltiples del poder, confirma la sospecha que ya apuntaba en el libro de 1974. Aquí nos ceñimos a la producción anterior que no deja lugar a dudas acerca de su concepción estructuralista.

Foucault realiza un trabajo de epistemología de las ciencias humanas. ¿Qué operaciones dan nacimiento al conjunto de cosas dichas en una cultura concreta? El mismo centra la tarea que se ha impuesto con estas palabras, sacadas de una entrevista que le hace el diario *Le Monde*: «¿Qué sucede que en una época dada puedan decirse determinadas cosas y que jamás se pronuncien otras?; me interesa el análisis de *las condiciones* históricas que dan cuenta de lo que se sostiene y de lo que se rechaza en una época (7). Foucault muestra cómo se forma la serie de capas que constituyen nuestro suelo cultural sin preocuparse por explicar cómo se transita de una capa a la siguiente. Cada época cultural posee un código fundamental o un orden --trepistemer le llama Foucault- que se dice y se calla en aquella cultura. Una «episteme» regula el número de enunciados posibles de cada cultura; abre y cierra posibilidades. Escribe en «Las palabras y las cosas, que los códigos fundamentales de una cultura --los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá.

Los análisis de Foucault con sus relaciones de «epistemes. no son tan inocentes como puedan parecer a primera vista. En ellos, el sujeto humano no juega papel alguno; es utj/cadáver. Foucault explícitamente hace ver que el *sujeto* que ha dominado toda la reflexión occidental y que es su propio fundamento y el de su libertad y el de la historia es un puro mito. El hombre, como humanismo, es un objeto de ciencia aparecido **a inicios del si-**

(')	LEc i-Sra u^ss, C.: <i>Mc16o1ogrgnes</i> : 1 - <i>Le Cro et le Coil</i> , 1964' 11 - <i>Da miel</i> ares cen- 1967' 111 - <i>L'Origine des manières de wbee</i> , 1968: 1V - <i>C(lorne nu</i> , 1973, Ed. Plon. Paris.	(')	FooraULT, M.: <i>Serveiller et Punir</i> , Ed- Gallimard, Paris, 1974-
		(')	Foucunnr, M.: <i>La Volmvé de savoir</i> , Ed. Gallimard, Paris, 1976.
		(')	FoucAuct, M.: <i>Le Monde</i> , 3 mayo 1969.
	1 EL1-Srkauss, Cr, in <i>th ropolocre 51 rucia rale</i> , 1, Ed. Plon, Paris, 1958, pág. 306.	(')	Fo0GAULT, M.: <i>Las palabras y las cosas</i> , Ed. Siglo xxr México, 1968. pág.

glo xlx, c corno no importa (111,1 otro **objeto ele estudio puede desaparecer.**
 174 propio Poucauit lo explsa con **estas palabras:**

No hay Por qww, tsnanlorse Crl final 1,1 ho in brc, Constituye el coso particu-
 lar de 1111 lullecimicm ro nris vasto: la muerte del Sujeto, entendido como origen
 y iend'arnen to del Saber, de la Libertad, del Lenguaje y de la Hi storia_. Nace
 un vendó co el (111,1 sab renos que el sujeto va no es uno, sino que está escin-
 dirlo, que ^ no es sben, no sino súbdito, que ya no es absoluto sino función

Lacan fundó en 1963 la *Escuela freudiana de París*. Ha estudiado nue-
 vamente a Preud separándolo del psicologismo donde había quedado encerrado
 v abriéndolo a la lingüística. Considera que el Otro es centro de atracción
 del yo, que la vida subjetiva es vida de relación. Ahora bien; como
 llega tan innaduro, el hombre es excesivamente receptivo en sus primeras
 etapas.

Entre los seis y los dieciocho primeros meses de vida, el pequeño se
 cncUCnIra consigo mismo, con su propia imagen *-siade du miroir* le llama
 él-. La propia imagen fijada e invertida explica la permanencia mental del
 yo. El tema del *sujeto* es importante en la obra de Lacan. Descartes intro-
 dujo el sujeto en las certezas científicas; las ciencias positivas han produ-
 cido, no obstante, prescindiendo del sujeto. Galileo, por ejemplo, se conten-
 taba de la verdad que le salía de combinar símbolos matemáticos- El psico-
 análisis no puede actuar ni como Descartes ni como Galileo; aun siendo
 ciencia es precisamente la ciencia del sujeto. Esto ha ocupado a Lacan. Lla-
 ma orden simbólico al conjunto de desplazamientos de los significantes en
 los que se expresa el *deseo*, sea a través del sueño sea a través de la neu-
 rosis. La faena del orden simbólico no es otra que tener sometido al sujeto.
 El inconsciente se estructura a la manera de un lenguaje,-pero no apunta
 a la significación, sino al significante mismo, sea una palabra, una fantasía
 o un silencio. El sujeto cuando se intuye y cuando actúa depende siempre
 del orden simbólico. El «ser-que-habla» es, pues, un «ser-hablado». El «ser-
 que-habla» designa los seres que disfrutan de la propiedad de hablar; el
 «ser-hablado» es el inconsciente, personal o colectivo, aquello frente a lo
 cual el «ser-que-habla» encuentra un muro. La expresión lacaniana «gapar-
 le» -«esto habla»- apunta al hecho de que nuestros sueños y nuestra épo-
 ca hablan en lugar de nuestro yo, entidad que las filosofías y los idiomas
 de Occidente han hipertrofiado despreciando la experiencia..

Podría parecer que no era posible una mayor destrucción del *sujeto*.
 del hombre. Jacques Derrida es tal vez más radical aún. Derrida pretien-
 de construir el aparato conceptual de ha regulado el denominado pensamiento
 occidental durante dos mil años, desde los presocráticos hasta Heidegger.

escritura ----r lenguaje hablado materia fónica ^ idea o sicnificac

y

¿sujeto espirites:?

Figura 15.4. - Esquema del discurso occidental clasv:c

El dispositivo lógico tradicional funciona a base de la oposición de la *rt^*-
lidad y del *signo* y a través de una cadena de oposiciones solidarias: caa-
 jimagen, dentro-fuera, contenido-expresión, substancia-forma, inteligible-s^
 sible, antes-después, más-menos, originario-derivado, naturaleza-culturr. ,
 etcétera. Estas dicotomías denuncian un modo de pensar en el que se opone
 el «logos» -palabra hablada y pensamiento- a la *escritura*, entendida como
 señal de la palabra y del pensamiento.

La *escritura* en este esquema tradicional no es otra cosa que la repre-
 sentación, o significante, de un sentido o significado que le preexiste- El sig-
 nificado en este sistema usual es una presencia que la señal significante
 evoca. A este modelo Derrida lo llama *logocentrismo*. Derrida quiere libear
 el significante de su dependencia o de su derivación con respecto al dogos;
 para ello procurará evidenciar que todo significado ya va siempre escrito
 perdiendo su privilegio la «foné». Ataca el fonocentrismo para desmontar
 el logocentrismo. El trazado **material escrito instaura diferencias en la su-**
puesta presencia del espíritu ante sí propio, perdiéndose la identidad del
mismo. Los individuos que han privilegiado la voz, el habla hablada, si-
guiendo una, tradición que corjclaridad comienza en Platón; son los mismos
que al analizar la «foné» en sus elementos primeros utilizan el concepto de
articulación -que permite **aislar los fonemas**-- Ahora bien, **pregunta Den-**
da, ¿no es la articulación un concepto derivado **de la escritura?**; es i>apo-
 sible, pues, **saltarse la escritura si se quiere analizar** la palabra. Se detrrrn-
 ba la anterior jerarquía que sometía la palabra escrita a la hablada y ésta
 al hablante. Simplemente! no hay jerarquía alguna. Siempre **la escritura, en**
 forma de articulación se halla presente en la palabra. Y articular es dissi-
 minar y separar los elementos mínimos de! discurso, colocando de esta for-
 ma un vacío en-lo qué parecía ser llenazo del espíritu. El dogos esto va
 no constituye el origen del habla; hay que contar con el suplemento de la
 articulación.

Derrida cree haber destruido así la metafísica que a pesar de las pala-
 bras no habían eliminado antes ni Marx ni Freud ya que uno y otro se co-
 locan del lado del racionalismo o primacía absoluta del Logos.

(1) Fouc,w'Ly, M.' *Le Monde*, 3 mayo 1969,

El cientismo

La ciencia tal como se la ha entendido después de Galileo ha conocido muy diversas definiciones a pesar de la referencia constante a un tipo de discurso que vale en la medida en que se somete a la prueba. La tentativa de elaborar unas normas absolutas de la cientificidad es un proyecto filosófico que ha gastado muchas energías. En el siglo xix el modelo de las ciencias naturales se erigió como único, negándose valor científico a las ciencias humanas. Durante el siglo Xx la explosión de la relatividad, de la mecánica cuántica, dispararon una crítica de la ciencia y de la razón ya que conceptos tales como espacio, tiempo, velocidad, infinito... perdían su sagrado valor. No pocos prefirieron entonces limitarse a la descripción del concepto de ciencia en cada época sin pretender formular noción normativa alguna rae la misma.

Los criterios de cientificidad no pueden ser científicos. Lo único cierto es que para producir ciencia no queda otra salida que trabajar en alguna ciencia concreta. La cientificidad no existe más allá de las ciencias concretas y siempre será, por tanto, relativa.

El reconocimiento de la autonomía de la ciencia con respecto a normativas externas a ella y, por consiguiente, de cada una de ellas ya que la ciencia en general no existe, da fácilmente pie al *cientismo*, el cual sostiene que no hay otro conocimiento verdadero que el conocimiento científico. La visión cientista está emparentada con la visión positivista que defiende que la dicha del hombre sólo la traerá el desarrollo de las ciencias y de las técnicas. Con la perspectiva positivista, no obstante, queda planteado abiertamente el tema de los *fines* del quehacer científico, lo cual ya le quita autonomía a la producción científica.

El cientismo, o valor absoluto de la ciencia, es un corolario del positivismo. Quedaron atrás los estadios teológico y metafísico, valiendo en exclusiva el ámbito científico. El conocimiento positivo denuncia la invalidez de los discursos religiosos y filosóficos; deben, pues, ser reemplazados por la ciencia. A partir de la segunda mitad del siglo xix, el cientismo, hijo del positivismo, inspira a muchos científicos. Únicamente la ciencia y no la filosofía puede satisfacer todas las aspiraciones humanas. El químico Berthelot y el físico Kelvin se sitúan en esta línea. En la presente obra nos referiremos a Monod y a Skinner que en nuestros días han ejemplificado el pensamiento cientista; el primero, además, reduce prácticamente la ciencia a ciencia empirico-natural. El segundo se le acerca en la medida en que su psicología sea psicología fisiológica.

Jacques Monod, Premio Nobel de Fisiología y de Medicina en 1965, delimita el campo del saber científico frente al del saber «animista» -término que designa saberes subjetivos desprovistos de validez-. En *El Azar y la Necesidad* escribe:

«Es muy cierto que la ciencia atenta contra los valores. No directamente ya que no es juez y debe ignorarlos; pero ella arruina todas las ontogénias míticas o filosóficas sobre las que la tradición animista, de los aborígenes austra-

lianos a los dialécticos materialistas, hace reposar los valores, la moral, los deberes, los derechos, las prohibiciones -(").

Entre los animismos o ideologías coloca Monod, en el mismo place, tanto al cristianismo como al marxismo. El siguiente texto se refiere al segundo:

«Entre las ideologías cientistas del siglo xix, la que aún en nuestros días ejerce una profunda influencia es evidentemente el Marxismo. Así es típicamente revelador constatar que queriendo fundar sobre las leyes de la misma naturaleza el edificio de sus doctrinas sociales, Marx y Engels basan recurrido, ellos también, pero mucho más clara y deliberadamente que Spinoza a la *proyección animista* -(").

Otro Premio Nobel francés, François Jacob, hablando del programa genético insiste en la diferenciación entre saber válido o ciencia natural y saber no-válido -el resto de saberes, más o menos considerados como metafísicos-. En *La lógica de lo vivo* afirma que todo «organismo es la realización de un programa prescrito por la herencia. La *Psique* queda substituida por la traducción de un mensaje. El ser vivo representa sin duda la ejecución de un diseño que no ha concebido ninguna inteligencia. Se dirige hacia una meta que no ha escogido voluntad alguna. Dicha meta no es otra que preparar un idéntico programa para la generación siguiente. Su finalidad es reproducirse. Un organismo no es otra cosa que una transición, una etapa entre lo que fue —y lo que será» -(").

Tanto Konrad Lorenz como Nikolas Tinbergen, Premios Nobel ambas de medicina y fisiología en 1973, pueden considerarse dentro de la corriente cientista. No obstante, nos referiremos a Skinner que procede de la escuela de Pavlov y de Watson y que, por consiguiente, dentro del mismo campo de estudio, se sitúa en la oposición a los dos anteriores. La preferencia se debe a que tal vez sus teorías hayan tenido mayor trascendencia en diversas pedagogías, pero sobre todo a que su cientismo resulta más patente.

Dentro de una tradición iniciada en Hume -la disolución de la causalidad-, el «behaviorismo» o conductismo quiere atenerse exclusivamente a la conducta de los seres estudiados, a los modelos de reacciones que surgen ante la estimulación del contorno. Ello implica una hipótesis negativa acerca de la naturaleza de lo psíquico. Skinner se inscribe en este campo de pensamiento en el cual la interioridad del individuo humano queda comprimida. «Incapaces de comprender cómo y por qué la persona que observamos se comporta como lo hace, atribuimos su conducta a una persona a la que no podemos ver. La función del hombre interior consiste en preparar-

(*) Moneo, J.: *El azar y la necesidad* , Ed. Barral, Barcelona, 1975, pág. 186.

(**) *Ibíd.* , pág. 44.

(n) Jacon, F.: *La logique du Vivant* , Ed. Gallimard, Paris, 1970, págs. 9-10.

cionar una explicación que a cambio no puede ser explicada»("). Unas páginas después repite la misma idea con otras palabras: «Si no entendemos por qué una persona actúa como lo hace, entonces le atribuirnos su conducta a él mismo»("), No niega Skinner un mundo interior del hombre pero lo considera de igual naturaleza que su mundo exterior:

„Sería estúpido comparar la existencia de este mundo privado, que también es un mundo, con el mundo exterior: sea privado tiene ya naturaleza diferente de la del mundo exterior. No está en aquello de lo que ese mundo privado es, sino en su distinta naturaleza»(e).

(Cuál es entonces la total explicación de la conducta humana?: ni más ni menos que el ambiente, el cual actúa decisivamente sobre la historia genética del individuo; »Creo que un análisis científico del comportamiento debe suponer que la conducta de una persona está controlada por sus historias genéticas y ambientales y no por la persona misma como agente iniciador y creativo» (16). El código moral pierde ya el sentido tradicional. La libertad ha desaparecido: «De acuerdo con John Stuart Mill la libertad consiste en *hacer lo que uno puede*. La libertad es una posesión. Una persona escapa a destruye el poder de otra persona que le controla para llegar a sentirse libre; cada vez que se siente libre y puede hacer lo que desea, ya no se recomienda nada más»(°).

La antropología metafísica de la in-existencia del sujeto, de Skinner y de sus antecesores, sustantiva las pedagogías ocupadas exclusivamente en los comportamientos de aprendizaje. El plan Dalton que Parkhurst pone en práctica ya en 1911 descansa sobre estos presupuestos. Lo mismo hay que decir de la *enseñanza programada* que defenderá, evidentemente, Skinner durante los años cincuenta. Warson escribió:

«Dadme una docena de niños sanos, bien constituidos, y el espacio de mundo que necesito para educarlos, y me comprometo a formarlos de manera que obtenga de cada uno un especialista, médico, comerciante, jurista e incluso vagabundo o ladrón, con independencia de su talento, tendencias, inclinaciones y aptitudes» (")

El neopositivismo

La corriente de pensamiento que se inicia en el siglo XVIII con el empirismo inglés conoce su continuación con el positivismo de Comte y de Mill. Tal corriente que colocaba en las sensaciones la fuente de todo tipo de conocimientos constituye la raíz lejana del actual neopositivismo. David Hume, dentro del empirismo, es el pensador que más ha influido sobre los neopositivistas. Este filósofo inglés ya esbozó tres tesis que serán caras a estos pensadores: 1 - Toda idea deriva de las impresiones inmediatas de los sentidos; cuando no puede saberse de qué sensación procede una determinada idea, es preciso rechazarla- Esto y no otra cosa es la verificación. Sólo podrá haber, por consiguiente, juicios analíticos -matemáticos y lógicos- y juicios empíricos u observables. 2 - Unicamente conocemos sensaciones siendo imposible tener la sensación de la conexión entre aquellas y los supuestos objetos externos. El principio de causalidad ha quedado suprimido. 3 - El yo o substancia espiritual de cada quien *pierde* su existencia ya que jamás hay sensación del «yo». Lo único que aparece y desaparece son las sensaciones.

El empiriocriticismo alemán se halla entre los antecedentes inmediatos del neopositivismo. Eres[Mach profesó un empirismo extremo. Un conocimiento es un registro de experiencias. Las leyes científicas son superestructuras que nos fabricamos para tener éxitos prácticos- Nada hay fuera del mundo sensible. El yo es una conexión provisional de sensaciones. Tampoco existe la causalidad. La frontera entre lo físico y lo psíquico se ha difuminado.

Peirce, James, Wittgenstein, Einstein, Russell son otros tantos personajes que han influido en la corriente neopositivista, en la que podemos discernir dos versiones: el *positivismo lógico* -interesado en los lenguajes científicos- y la *filosofía analítica* que trabaja el lenguaje común u ordinario. Véase el apartado «Análisis del lenguaje educacional» del Tema 4.

Consecuentemente a la postura adoptada, la tarea filosófica deja de estudiar el ser del mundo, el ser del hombre y el ser de Dios, como otrora, para dedicarse en palabras de Wittgenstein a «la clasificación lógica de los pensamientos...; el resultado de la filosofía no es una **cierta cantidad de proposiciones filosóficas, sinoacer que las proposiciones sean dadas**»(19).

La **Escuela neopositivista surgió de un seminario organizado por Moritz Schlick, presentándose públicamente como tal Escuela en 1929 en la ciudad de Viena; de aquí el nombre inicial de «Círculo de Viena» con que se le bautizó. Con el advenimiento del nazismo en Alemania el grupo se dispersó, trasladándose la mayoría de sus componentes a los países anglosajones.**

Partiendo de las ideas de Wittgenstein, los neopositivistas desarrollaron las siguientes principales tesis:

(19) Wittgenstein, L.: *Tractatus Logico-philosophicus*, Humanities Press, Nueva York, 1955, pág. 77.

(1) Skinner, E. F.: *Libertad y la dignidad*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972, pág. 23.

(2) *Ibid.*, pág. 78.

(3) *Ibid.*, pág. 237.

(4) Skinner, B. F.: *Sobre el Conductismo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1957, pág. 173-

(5) Skinner, E. F.: *Más allá de la libertad y la dignidad*, págs. 46-47.

Citado por Avanzini, G. en *La pedagogía en el siglo XX*, obra citada, pág. III.

la sensación es la imita fuente de conocimiento

las leyes de la lógica son a priori y tautológicas

las proposiciones tienen sentido cuando son verificables
y sólo entonces

Tesis

no copositi vistas

la verificación es tal cuando es intersubjetiva		
el lenguaje propiamente con sentido es el de la física		
		- Escuela de Oxford (Ryle)
-- una proposición tiene sentido cuando está construida según las reglas sintácticas	Escuelas analíticas	- Escuela de Liverpool (O'Connor)
	y pedagogía	- Escuela de Londres (Peters)
		- Escuela norteamericana (Scheffler)

De estas tesis se deriva que sólo hay dos tipos de enunciados literalmente significativos: los analíticos y los empíricos. En tales casos puede hablarse de proposiciones. Son enunciados literalmente no-significativos -y sólo emocionales- los referidos a la metafísica, a la ética, a la teología... La verdad de las *proposiciones* analíticas -lógicas y matemáticas- depende exclusivamente de su estructura formal; son verdaderas o falsas por definición. No se refieren a la realidad y se limitan a decir lo mismo de otra manera. Sirven para poner orden entre los conocimientos que tenemos.- Las *proposiciones empíricas*, en cambio, son fruto de la experiencia y de la verificación. Proporcionan conocimientos nuevos acerca de lo real. Los neopositivistas no aceptan las proposiciones sintéticas «a priori» de Kant; por tanto, todas las proposiciones o son analíticas -a priori- o son sintéticas --a posteriori-. El resto de proposiciones -las que hablan de Dios, por ejemplo, o de la persona o sujeto humano- carecen de sentido literal aunque pueden ser algo así como interjecciones que expresan la emoción o sentimientos del hablante.

Un análisis riguroso del lenguaje evitará tornar como problemas objetivos lo que son pseudoproblemas. Las falsas proposiciones metafísicas desaparecen en manos de los analistas del neopositivismo.

Aparte la concepción antropológica que objetivamente abraza el neopositivismo y con la cual apoya ideológicamente a las pedagogías de la técnica reproductora, dicha concepción se ha ocupado también de forma directa de los procesos educativos. 1-la trabajado, por ejemplo, en la axiomatización de las llamadas ciencias de la educación -piénsese en el libro de Bloom, por ejemplo-. En su versión del positivismo lógico, el principal servicio que ha prestado a la teoría educativa ha sido, como escribe Paciano Feroso, «la clasificación y análisis del lenguaje (pedagógico), la oferta de modelos de teoría, el establecimiento de criterios de significación y verificación y los medios para desenredar los problemas lógicos y lingüísticos del conocimiento pedagógico(a). El positivismo lógico se ha preocupado de las

técnicas enseñantes y del aprendizaje en general, impulsando el progreso en el terreno de la aplicación de la programación tecnológica a base de máquinas enseñantes, de textos programados y de ordenadores. La investigación en el terreno educativo también le debe mucho.

Feroso(n) distingue cuatro Escuelas dentro de la segunda versión del neopositivismo -la filosofía analítica- que hayan traído aportaciones directas al campo de la pedagogía:

La desaparición del sujeto

Estructuralismo, cientismo y neopositivismo son tres discursos harto distintos como acabamos de ver; no obstante, poseen en común la negación de la metafísica de forma mucho más radical que la expresada por otras corrientes también antimetafísicas. El sujeto humano, el yo, el quien de cada cual, queda tan absolutamente rechazado que los valores humanísticos pierden pie y carecen de solidez. Al intentar reducir a objeto científica la supuesta subjetividad, ésta desaparece.

En el pensamiento antiguo el sujeto se entendía en oposición al predicado, tal como la substancia se oponía a sus atributos. Con la teoría del conocimiento de Descartes hace aparición propiamente el concepto de sujeto

ahora el sujeto se opone al objeto. En adelante el sujeto individual constituirá el elemento fundamental de la teoría del conocimiento. Esto supone que el conocimiento sea el acto de un sujeto que establece contacto con el mundo; supone además que el sujeto del conocimiento sea un hombre de carne y hueso, pero al propio tiempo se exige que dicho sujeto individual sea también un sujeto universal, de otra suerte el conocimiento no podría tener valor fiable al no valer para todos. Esta concepción del «sujeto individual-universal» se corresponde con una antropología metafísica dualista, de cuerpo más espíritu. Sólo lo espiritual es universal. Tanto el sujeto del conocimiento como el sujeto de la acción están -en su unidad- como

(*) Feroso, P.: *Teoría de la educación*, Ed. Agulló, Madrid, 1976, pág. 56.

(**) *Ibid.*, págs. 62-65.

detrás del cuerpo- 1-11 sujeto en su': dos funciones se define básicamente por autoposcerse, por tener conciencia de si mismo. El sujeto está siempre más allá de cuanto se ofrece a modo de objeto.

Tal estatuto del sujeto viene negado actualmente por el concepto de *estructura* estructuralismo - corto también quedó negado por el empirismo de Humo, por el positivismo de Cocote y por los continuadores de uno c otro eu el grado en que se basa dado dicha herencia cientismo, neopositivismo.

En el siglo xx s- han cont tp.testo des di-cecione eón el desarrollo filosófico: aquella qu abarca a las *Irlosotics* de +a *ccmeici:cio* y aquella otra que abraza a las *filosofías del concepto-*

de la conciencia (el decir)	berg sonlsmo fenomenología existencialismo personalismo	sujeto (Descartes)
--------------------------------	---	--------------------

Filosofías del siglo XX

- del concepto (lo dicho)	↑ marxismos (alguno) freudismos (alguno) estructuralismo cientismo («behaviorismo»= neopositivismo	objeto (Kant sin el sujeto tras- cendente)
------------------------------	--	--

La antropología des-humanizada, des-almada o in-subjetiva que se ha presentado en el presente tema se inscribe dentro de las filosofías del concepto y todas niegan que el hombre sea realmente un *quien*, un sujeto.

Nos ceñimos al estructuralismo en el análisis de la des-subjetivación. Es lo suficientemente paradigmático al particular como para que baste a fin de formarnos una idea de estas tesis.

El estructuralismo ha eliminado (los supuestos obstáculos en el esfuerzo por alcanzar «lo que hay»: ha suprimido el sujeto cartesiano y el concepto continuista y teleológico de *historia* -concepto, este segundo, que pervive en el marxismo--. Abordamos sólo el tema de la supresión del sujeto.

Como antes se ha dicho, el estructuralismo a que nos hemos referido en el presente tema no es otra cosa que la aplicación de los modelos lingüísticos de Saussure, de Trubetzkó' y de Jakobson a las ciencias humanas. Tal aplicación introduce trastornos substanciosos en la antropología filosófica tradicional subyacente en estas ciencias. Por lo pronto, el *sistema* prima sobre la *historia*. Para ésta, entender algo es conocer su origen y la dirección del proceso; para el sistema, en cambio, lo inteligible es la organización sistemática de un todo. La distinción que Saussure establece **entre lengua**

Conjunto de convenciones de m1 cuerpo social que permiten el ejercicio del lenguaje entre los individuos- y *palabra* ejercicio mismo de los sujetos hablantes- entraña el que una lengua sea un sistema de signos roependiente de los sujetos que la hablan. Las *leyes* lin^ü is ticas apuntan a un plano inconsciente, no en el sentido freudiano, sino en el Eantiano aueque sin referencia a sujeto alguno pensante; se tratarla de un sistema catee-,rial -coincidente con la misma naturaleza tal vez-, ordenador al margen de la conciencia de los hablantes. Comprender no será dar con cd sentido de ':nos datos cmpíricos pueda negada la hermenéutica sino dejar al dese vier-to 1111 conjunto de relaciones independientes del obscrvadc - Rtccxur(re-sunlc la transposición del modelo lingüístico de Trube:zkc. a la antroca'o-gia estructural Cu estos cuatro puntos:

- 1) **La fonología en vez de estudiar los fenómenos** IingCísticos coas.: on les estudia la infraestructura inconsciente de ésto,
- 2) **Dicha ciencia estudia la relación entre los términos** cn vez de ::=atar a éstos como a entidades independientes.
- 3) **Lo importante es el sistema de fonemas** y no éstos e(j-
- 4) **Las leyes generales se deducen lógicamente.**

Foucault, Lacan, Derrida, Serres, pero principalmente Lévi-Strauss han aceptado estos puntos de vista trastornadores de cierta tradición filosófica. El estructuralista Jean-Marie Benoist, en su libro «La révolution structurale» (v), expone sin titubeos la radicalidad estructuralista. El mito de la universalidad de la razón, sostenido desde Descartes hasta nuestros días, es rechazado por la etnografía de Lévi-Strauss en provecho del crelatiisrno cultural»; el mito del progreso continuo de la historia que sobrevive en el marxismo queda desprestigiado con la entrada en juego de lo discontinuo que ha introducido Foucault; el sujeto humano, señor de la voluntad y **seguro de su identidad gracias a la transparencia de la conciencia**, **vacila también en manos de Lacan giien lo convierte en un extraño para consigo mismo**, más extraño todavía -que una conciencia singular con respecto a otra. El «Je pense» de Descartes se convierte en el «Ga parle» de Lacan. **El yo, el sujeto, está tan manipulado por las relaciones entre los signos que ha dejado de ser el dador de sentido.** Siguiendo a Foucault al hombre no

(a) **RICOEUR, S.** en la revista *Esprit*, noviembre de 1963, pág. 601.

Benoist, J. M.: *La révolution structurale*, Ed. Grasset, Paris, 1975.

le queda otrt salida que la ele desaparecer corno le pasa en la playa a un rostro de arena, Afirma Foucault

«El hombre pertenecía al á,nbito de los cmtoeimien tos como objeto posible de ellos y, por otra parte, estaba radicalmente en el origen de toda clase de co- nocimien to... Esta siemción ambigua caracteriza... la estructura antropológico- humanista dei pensamiento del siglo xix. Creo que este pensamiento se está deshaciendo, disgregando ante nuestros ojos. Ello se debe en gran parte a la orientación est ructuralista»(2').

El «logos" de Pa nnénides, de Patón, y hasta el «logos» de la dialéctica marxista deben ceder el paso a un pensamiento radicalmente abierto a lo Otro que rompe con todo posible acercamiento a la identidad del sujeto. «La estructura, la posibilidad de un razonamiento riguroso sobre la estruc- tura, creo que nos conduce a un razonamiento negativo sobre el sujeto»(2), sostiene Foucault. Cosa parecida e igualmente explicita hallamos en L:évi- Strauss:

«La lengua no es tanto propiedad del hombre, como éste propiedad de la Jen gua. Esto significa que la lengua es un objeto que tiene sus leyes, que el hom- bre mismo ilmoro, pero que determinan rigurosamente su modo de comunica- ción con los demás y por lo tanto su manera de pensar»(").

El antihumanismo estructuralista lo denuncia abiertamente Mikel Du- frenne (t), a quien no le parece acertado que el concepto de hombre sea borrado en provecho de sistemas y de estructuras. Prosigue Dufrenne di- ciendo que no se trata de negar aquello que condiciona y precede al hom- bre, sino de saber qué sentido vamos a darle a la historia que producimos entre todos; quizás el hombre que no se halla en el principio de ta historia pueda hallarse plenamente al final de la misma. Y, no obstante, esto preci- samente niegan los estructuralistas. Así se expresa Foucault de forma ro- tunda: «Si queremos ocuparnos seriamente de las ciencias humanas, antes que nada es preciso destruir aquellas quimeras obnubilantes que constitu- yen la idea de buscar al hombre» (28). Parejas afirmaciones defiende Lévi, Strauss: «Hace cuatro años escribí en La pensefe sauvage que el fin de las

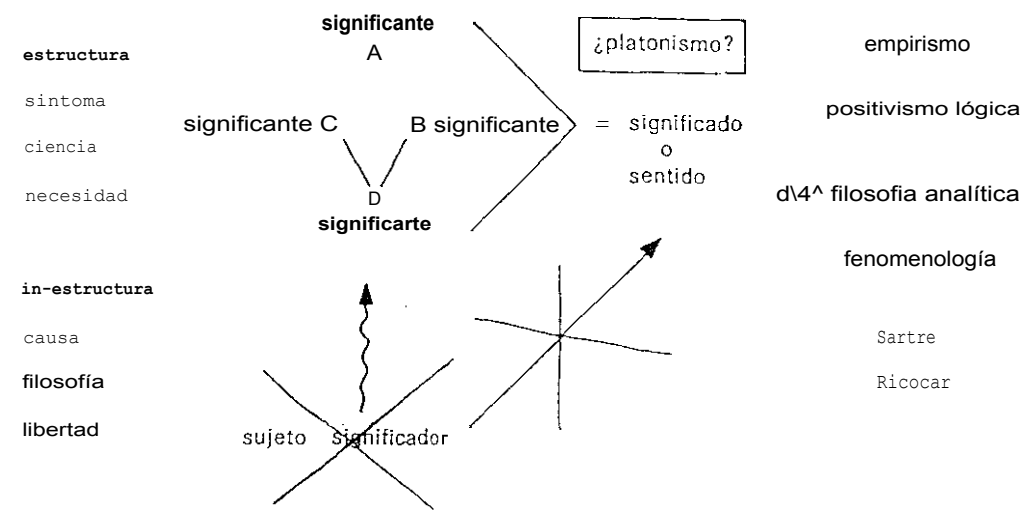


Figura 15.5. - La estructura como explica dn.

ciencias humanas no es el construir el hombre sino el de disolverlo. Y, efec- tivamente, las ciencias humanas sólo pueden llegar a ser ciencias dejando de ser humanas" (3). Valga este último texto muy explícito de Foucault: «La especie (humana) no funciona para sí misma, para el hombre, ni para mayor gloria de Dios, sino que se limita a funcionar» (b).

Idénticas tesis negativas respecto a la metafísica del «yo» hallaríamos -como sobre la marcha ya se insinuó- en la producción cientista y en la obra de los neopositivistas. Así Carnap, entre estos últimos, escribe que «el metafísico cree moverse enpl terreno de lo verdadero y lo falso cuando en realidad no ha afirmado nada, sino solamente expresado algo como un artista... El sentimiento armonioso de la vida que el metafísico trata de expresar en un sistema monista se halla mejor expresado en la música de Mozart» (").

(") Cnuuso, P.: Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan, Ed. Anagrama, Barcelona, 1969, pág. 76.

(v) CAROSO, P.: Obra citada, pág. 83.

(") Ibid., pág. 89.

(") Durunr.e, M.: Le Monde, 28 diciembre 1968.

Cutuso, P.: Obra citada, pág. 86.

(") Ibid., pág. 63.

(") Ibid., pág. 89.

(") Cagnap, R.: En la revista Erkenntnis, vol II, 1932.

La reproducción tecnológica

La reproducción técnica en las tareas educativas es algo que preocupa a más de un pedagogo. Cuando educar se convierte en una actividad exclusiva, se convierte en la técnica de reproducir conocimientos, hábitos y actitudes en los educandos -cosa bastante extendida en la actualidad-, nos encontramos delante de pedagogías que han optado por una antropología in-humanista aunque explícitamente no se hayan tan siquiera formulado, los supuestos pedagogos, la teleología educativa radical que de hecho les inspira. El grado de inhumanismo finalista varía en cada escuela pedagógica, de las apuntadas, y en cada reflexión escrita. La enseñanza individualizada, por ejemplo, ofrece características de reproducción muy distintas si se trata de las técnicas Freinet -se inscriben, éstas, en un campo humanista- o, por el contrario, de la enseñanza programada que se inspira en Skinner -la cual se inscribe en el juego in-humanista, cuando es totalizante, de los «condicionamientos operantes».

McLuhan ha sido el teorizador de las técnicas de la comunicación, otorgándoles una autonomía y un peso tal sobre los ciudadanos que éstos se convierten en sus verdaderos pasivos del omnipotente instrumental activo de la trascendida imprenta o Na de los actuales aparatos electrónicos. Los medios de comunicación, sin duda básicas en la faena educadora, cuando adquieren preponderante protagonismo contemplan al hombre como un material donde reproducir esquemas, contenidos y mecanismos. McLuhan va más lejos todavía al conferir peso específico a la técnica comunicativa como tal prescindiendo de los contenidos comunicados. La humanidad ha atravesado, según este pensador canadiense, tres principales etapas que se corresponden a las tres principales técnicas con un carácter reproductivo-reproductivas.

1.ª Etapa: *Sociedad oral*, Era prealfabética. **El oído. Identificación.**

2.ª Etapa: *Sociedad escrita*; Era alfabética. **La vista. Escisión.**

3.ª Etapa: *Sociedad electrónica*, - Era electrónica. **Todos los sentidos. Aldea global.**

La aparición de una etapa nueva en la historia occidental de la humanidad está en función de los medios que de forma abrupta aparecen. La imprenta dispara la segunda etapa, como tal imprenta y por encima de los textos impresos. Aparece entonces la *Galaxia Gutenberg* que consiste en un contexto social que puede denominarse *el público*. El manuscrito no posee suficiente intensidad; como para crear públicos a escalas nacionales. La tecnología de la imprenta ha constituido activamente a las gentes así como a las restantes tecnologías. La información visual engendró la epistemología de la causalidad como también la escisión y el distanciamiento entre los ciudadanos. Las técnicas electrónicas actuales han roto esta «Galaxia Gutenberg» modificando tanto las percepciones como la capacidad de enjuiciar que venían impuestas por la letra impresa. La electricidad, escribe McLuhan, hace que la dimensión mítica o colectiva de la experiencia humana

se sitúa completamente en el mundo consciente cotidiano» (11); se ha terminado la especialización; ahora la totalidad de los sentidos está acariciada por sonidos e imágenes provenientes del globo entero, con lo cual la humanidad se transforma en un pueblo.

Estamos penetrando en la «Aldea global». Dice en *Galaxia Gutenberg* lo siguiente: «Dentro de pocas décadas será fácil describir la revolución. tanto de la percepción como de la motivación humanas que habrá causado la imposición del nuevo mosaico de la imagen televisiva, (tr) Las funciones de la población disminuirán notablemente en provecho de la imaginación, de las sensaciones y de la intuición; habrá mudado la jerarquía de facultades introducida por la era alfabética. Las técnicas de la comunicación se reproducen en la humanidad. El respeto y veneración de la tecnología de los medios, por encima de los mensajes, tan abiertamente expuesta por McLuhan anima también a muchos pedagogos tecnológicos. También éstos están convencidos que la «revolución electrónica», con el teléfono, la radio, la televisión, los ordenadores..., forman una escuela de unificación de desarrollo de los alumnos y de la humanidad entera. La imprenta ha sido, en cambio, la causante del divorcio entre la lógica y la emoción».

El yo ha dejado de existir para McLuhan. La identidad de cada uno consigo mismo se ha abandonado. La tecnología electrónica ha permitido estos logros. Quienes todavía conservan su yo privado son los únicos que padecen problemas psicológicos. En plan divertido se suelta a veces: 'fulano de tal se ha embarcado en el yo o en el ego', para señalar que no es totalmente normal. La imprenta trajo el yo; la televisión se lo ha llevado. Las técnicas de comunicación, escolar o no, transforman los contenidos vehiculados, pero también a los mismos individuos que los utilizan } finalmente a las micro o macrosociedades en las que son los verdaderos protagonistas.

Este predominio tecnológico-reproductivo arranca del viejo supuesto que el espíritu es como un encerado en el que nada hay escrito. Locke y Herbart ya defendieron tal principio. El medio ambiente es un factor educativo fundamental. El hombre es pura maleabilidad. La técnica reproductora resulta decisiva en la formación de alguien ya que éste, de entrada, es nada. La formación de la personalidad, siguiendo el modelo empirista inglés, descansa sobre una dinámica de percepciones recibidas. Las técnicas del aprendizaje descansan sobre la actividad del alumno, pero una actividad que se limita a acusar los golpes, una actividad mandada dogmáticamente. El maestro, en este esquema, es quien organiza la tarea a realizar. El conductismo, en la actualidad, ha proporcionado técnicas muy perfectas de reproducción. La psicología del estímulo-respuesta permite manipular eficazmente la conducta de los individuos. La eficacia escolar es sorprendente. Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner son personajes clave en esta dirección psicológica. Las leyes y las condiciones del «learning» enseñan qué técnicas hay

(a) McLuhan, M.: *La Galaxia Gutenberg*, Ed, 62, Barcelona, 1973. pág. 312.

(c) . *Ibíd.*, pág. 316.

que emplear para que los escolares asimilen lo que los mayores nos hemos propuesto. Una de las cosas aprendidas es que la enseñanza individualizada facilita el éxito docente ya que los mismos estímulos no causan en todos idénticas respuestas. Son los esclavos del medio ambiente- Los esclavos maestros operan sobre los esclavos alumnos para que éstos alcancen el nivel de esclavos adultos,

La directora de la escuela superior de Dalton -Massachusetts-, Par- Se preocupó ya en 1905 de la enseñanza propiamente individualizada. Determinadas técnicas incitaban a que cada alumno aprendiera a su aire. Jinnette, Washburne introduce modificaciones en el Plan Dalton; sigue interesado por conocer las posibilidades de cada alumno en vistas a la as- la presado por conocer las posibilidades de cada alumno en vistas a la as-

Está seguro que el día en que se sepa esto, podrán editarse fichas y folletos que harán posible una educación científica, es decir, eficaz. Habla que introducir los métodos de productividad, ya en funcionamiento en la industria, en el campo educacional. Washburne deseaba taylorizar la instrucción para potenciar la educación ("), y realmente mecanizó la instrucción aunque no potenció la educación con ello, al menos según nuestras perspectivas. El sistema Winnetka sometía al niño a mecanismos de aprendizaje sin la menor comprensión por parte de éste. Dottrens adaptó en Ginebra la autoinstrucción de Wasliburne.

Skinner se halla en el origen de la enseñanza programada, la cual tiene presente la tecnología del aprendizaje. Los éxitos logrados con ratas, simios y palomas, quieren obtenerse también con los niños. Todo estriba en conectar, dentro del mismo proceso, el acto que se realiza con la satisfacción de una necesidad. Las máquinas enseñantes y en especial el uso de los ordenadores cierran este panorama de una pedagogía muy ocupada en la reproducción técnica.

Bibliografía

AUZIAS, J. M.: *El estructuralismo*, Alianza Editorial, Madrid.

Be: NotsT, J. M.: *Révolution structurale*, Ed. Grasset,

BtcRwiscit, M.: *El estructuralismo: historia, problemas, métodos*. Ed. Quets, Barcelona.

CAuso, I.: *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Laca.*, F-d. Anaa.-a- ma, Barcelona.

CERDÁ Mnsd: *Lingüística, hoy*, Ed. Teide, Barcelona.

CeonfsKY, N.: *Proceso contra Skinner*, Ed. Anagrama, Barcelona.

FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*, Ed. Siglo xxi, Madrid-

KUEN, I. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

LACAN, J.: *Escritos: lectura estructuralista de Freud*, Ed. Siglo xxi, Madrid.

Lévi-STRAUSS, C.: *La antropología como ciencia*, Ed. Anagrama, Barcelona.

LORENZ, K.: *Essais sur le comportement animal et humain*, Ed. Seuil, Pass.

MCLURAN, M.: *La Galaxia Gutenberg*, Ed. 62, Barcelona- Versión castellana en Ed. Aguilar, Madrid.

MILLET y otros: *El estructuralismo como método*, Ed. Laia, Barcelona.

Movod, J.: *El azar y la necesidad*, Ed. Barral, Barcelona.

PIAGET, J.: *L'estructuralisme*, Ed. 62, Barcelona.

RoSTAND, J.: *Inquietudes de un biólogo*, Ed. Fontanella, Barcelona.

El hombre, Alianza Editorial, Madrid.

SKINNER, B. F.: *Sobre el conductismo*, Ed. Fontanella, Barcelona.

Más allá de la libertad y la dignidad, Ed. Fontanella, Barcelona.

Vamos: *Las estructuras y los hombres*, Ed. Ariel, Barcelona.

16 - EL HOMBRE POSITIVO

El hombre de la Educación Nueva

Los términos *Educación Nueva* designan desde finales del siglo xrx un determinado ideal pedagógico que se había insinuado ya antes en la obra de Montaigne. Este en los *Ensayos* aconsejaba que los maestros trotaran al ritmo de sus discípulos. La pretendida revolución copernicana de la educación no está, pues, tan conectada en exclusiva con la «Educación Nueva» como se repite corrientemente. En el siglo xtx hallamos expuestas muchas de sus ideas, de modo particular la que se refiere al conocimiento previo del educando a fin de acomodarse a los ritmos de éste convirtiéndose, de esta guisa, la tarea educante en un trabajo que se realiza desde el niño y no a partir del saber establecido.

A pesar de algunos antecedentes, la «Educación Nueva» como movimiento técnico y práctico no irrumpe, sin embargo, abiertamente hasta principios del siglo xx. Dewey en 1896, Decroly en 1907, Montessori en 1909, Kerschensteiner en 1912..., estrenan las más importantes experiencias de la Escuela Activa o Educación Nueva -no abordamos aquí los ensayos libertarios a los que, nos referimos en el tema 14-- A pesar de la importancia concedida a los métodos -centros de interés, material didáctico-- , lo que prava por encima de lo demás en la Escuela Nueva es precisamente la orientación dada al trabajo educativo. Tiene mayor bulto la educación que la enseñanza. El niño es activo, no cuando recorta papeles o fabrica muñecos, sino cuando actúa espontáneamente.- El saber intelectual pierde categoría en este contexto. El *esfuerzo* cede el paso al interés. Sale ganando

la libertad del niño. El maestro ya no grita desde la tarima, sino que se pasea por el aula. Nace la cooperación entre alumno y maestro.

Los principios de la Educación Nueva son:

- 1) La educación responde a los intereses y a las necesidades de los educandos.
- 2) La escuela es vida y no preparación para la vida.
- 3) La cooperación es más importante que la competencia.
- 4) Se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes.

El niño deja de ser un adulto en miniatura para transformarse en sustancia propia y con valores específicos. El individualismo, sin embargo, queda atemperado por la cooperación. En el aprendizaje interesan solamente la experiencia, la observación, los intereses del niño y cuanto puede ser luego de utilidad en la vida práctica; lo que no se aprende es erudición inútil. Ferrière(1) veía en la educación un arte que operaba mediante la excitación de los intereses del niño.

Snyders (2) describe cuáles han sido los mejores aciertos de la Educación Nueva. Ofrecemos un resumen de los mismos:

Se vive el presente	El trabajo es libre	
Alegoría de ser niño	Interesa comunicarse	con los compañeros
Valor de los intereses de cada cual	Conviene trabajar en grupo	
Libertad, iniciativa, actividad	Pueden formarse, así, comunidades	
	La cultura abraza la existencia del alumno	

Ya Locke se situó en la línea que desembocaría en esta perspectiva cuando defendía que no debe perfeccionarse a los alumnos en ninguna ciencia

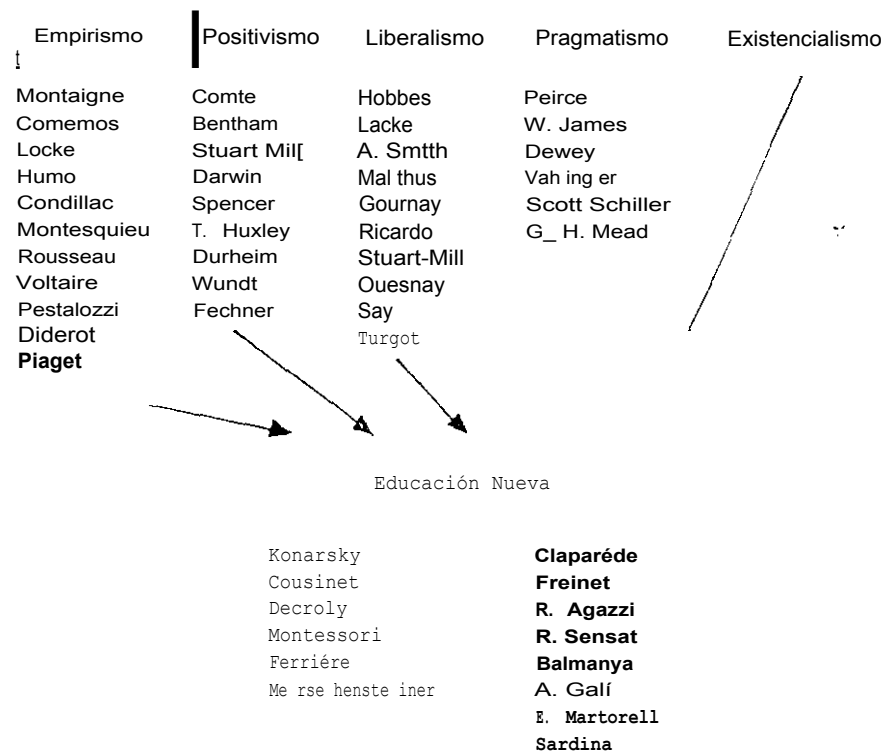


Figura 16.1. - Nombres y bases de la Educación Nueva.

determinada, sino que hay que estimularlos para que les sea posible adoptar la que mejor les cuadre.

Angéla Médici(3) subraya que la mayor dificultad que conoció el nacimiento de la Educación Nueva fue la escisión existente entre sujeto y objeto de la educación. Decroly, según ella, logró suprimir la antinomia entre sujeto a instruir y objeto a transmitir, posibilitando la consagración definitiva de la libertad absoluta de los alumnos; la solución residía en los ritmos que permitían que el niño adquiriera en cada etapa de su desarrollo los conocimientos adecuados.

(1) Fma@pp, A.: En la Revista de Pedagogía, Madrid, 1928, pág. 53.

(2) S.vroms, G.: Prdagogie prog ressite, P.U.P., Paris, 1973, págs. 55-62.

(3) Mfnra, A.: L'Education Nouvelle, P.U.F., Paris, 1962, pág. 14.

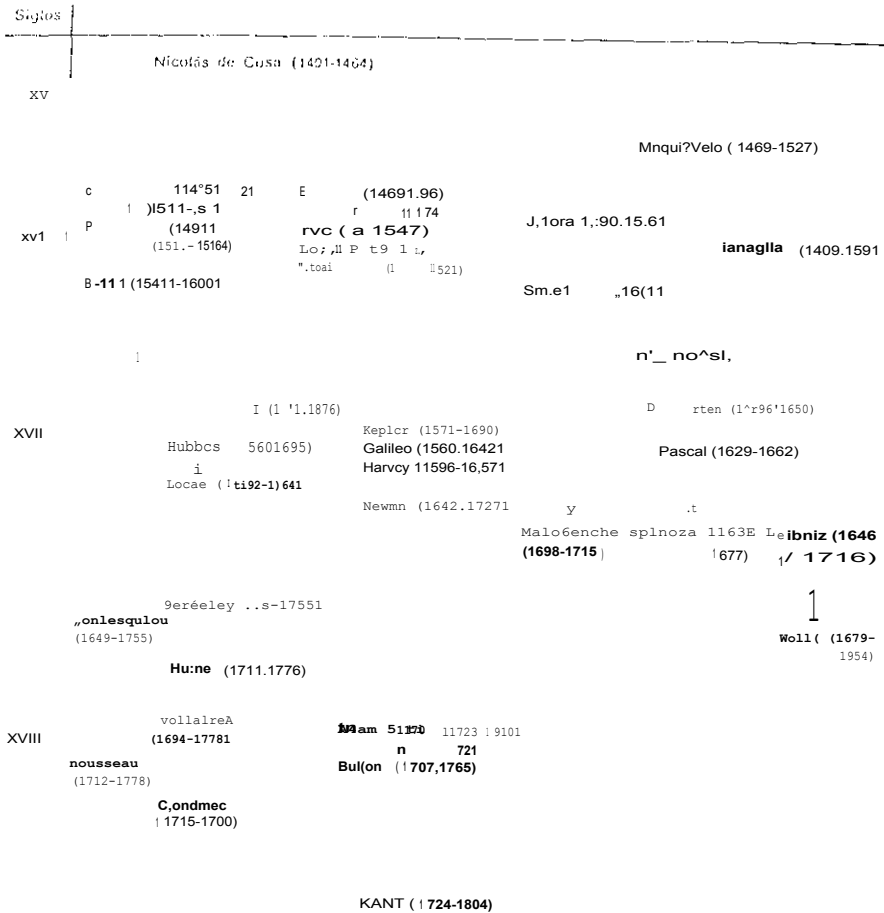
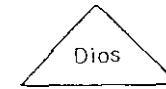


Figura 16.2. - Pensamiento moderno.

- t Todo conocimiento cierto proviene de principios «a priori. evidentes (Matemáticas)
- 2 -- La experiencia sólo proporciona visiones contusas
- 3 -Juicios analíticos: universalidad } necesidad (explicativos)



Cosa pensante (conciencia)

Duda - *

Cosa exte se (materia)

- a) -pienso. (pensar existir; al pensamiento le basta con sor apariencia para existir)
- b) luego existo» (pensar remite a un yo [substancia]: problemático, sin embargo)

Figura 16.3. - Bases del racionalismo de Descartes.

Montessori, que las funciones perceptivas y motrices con las que da comie l so la vida psíquica son el resultado de la yuxtaposición mecánica de eleme: r tos primitivos. Puede orientarse ? evolución psíquica de un individuo desde el exterior del mismo, a base de objetos didácticos, partiendo de un elemen- to simple que es la sensación. Montessori recogerá, en cambio, de Séguin la actividad y el dinamismo que éste atribuye al educando. La herencia era- pirista le viene dada a través de Itard (6).

Herbart, como Locke, conciben el espíritu humano a modo de una «tz- bla rasan; con las primeras experiencias de la vida comienzan a escribir` cosas en el encerado del interior. El medio ambiental es un factor decisi', o en el proceso educador. Cada hombre será según haya sido su contorno. Al En y a la postre las ideas que se forman en su cabeza por el juego asociacio-

Lit] estudio objetivo del sujeto de la educación, con ser éste precisamente el grao centro de interés cíe la nueva pedagogía. Condillac aunque de forma arbitraria ante nuestros ojos concibió una psicología positiva que hacía des- cansar la totalidad de la vida psíquica sobre los datos simples de los senti- (dos. Fue un precursor de la Educación Nueva.

Los principios de la pedagogía de Montessori tienen dos fuentes inme- diatas: Itard, discípulo de Condillac, Y Séguin(5). Del primero aceptará,

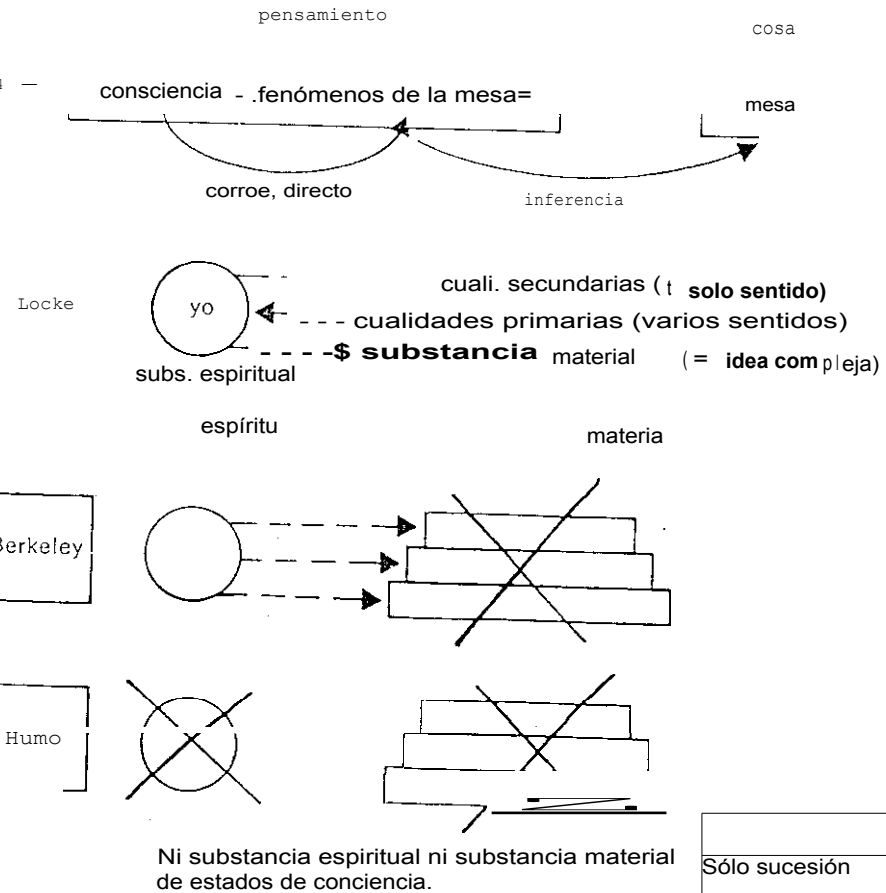
1) Mo.x'r-r-ssoal, 151.: *l'édagogie scientifique*, F(,- Educadorl *élémen[aire*, Ed. laroosse, Parir. 1919, 'c- 47.

(*) M11dDlcr, A.: Obra citada, págs. 24-29.

^t - No hay axiomas, como principios de conocimiento, lógicamente distintos de la experiencia

2 - Todas las ideas provienen de la experiencia

3 - Juicios sintéticos: particulares I contingentes (ampliativos)



nista arrancan de las sensaciones. Las lecciones escolares se montarán a partir de las observaciones y experiencias; unas y otras, empero, pensadas sabiamente por el maestro.

El *iluminismo* había reconocido los límites de la razón; Rousseau, <n embargo, va más lejos, sosteniendo que la naturaleza humana es instinto, sentimiento, impulso, espontaneidad. El instinto natural vale más que razón. Escribe al comenzar el «Emilio» lo siguiente: «Todo sale perfecto ele manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera. P). La educación ele los niños debe encaminarse a preservarlos del vicio y del error que los rodean, dejándolos a merced de su espontaneidad, de sus tintos y sentimientos. El mal proviene del exterior. En el desarrollo es> an-táneo del niño Rousseau sigue la orientación sensista tan cara a Condiliac; el libro II del «Emilio» lo muestra suficientemente. «Si da la naturaleza al cerebro del niño esa flexibilidad que le hace idóneo para recibir todo género de impresiones, no es para que en él se impriman nombres de reyes, fechas...; sino para que todas las ideas que puede concebir y le son útiles- se graben desde muy temprano» (8). El estudio de los sentidos en vistas a la educación le lleva varias páginas de su obra (9); al fin y al cabo, cree eco «las primeras facultades que en nosotros se forman y perfeccionan son los sentidos; por tanto, son las primeras que deberían cultivarse» (10j. La cid rústica y al aire libre que preconiza Rousseau, como antes hicieran Comerlo y Locke, responde a la perspectiva sensualista adoptada. Lo propio hay que decir de las *lecciones de cosas* de Pestalozzi, como también de la introducción del *trabajo* manual en las escuelas, según criterio educativo del mismo pedagogo. Frdbel y Montessori con sus metodologías se inscriben asimismo en la herencia empirista.

El cómo por encima del por qué

Zubiri (U) resume el contexto en que aparece el pensamiento de Auguste Comte. De la Revolución francesa hablase transitado a un conjunto de reacciones provocadas por aquélla en todo el mundo. Turgot, Condorcet, Saint-Simon -del que fue secretario Comte- habían influido sobre él. Este vio cómo nacía el socialismo francés El idealismo alemán se hallaba en banca, rrota. La especulación hegeliana se mostró peligrosa. Las ciencias de la naturaleza cobraban, en cambio, insospechado auge. No sólo triunfaba la me-

	(^o)	Rousse+u, S.J.: <i>Emilio</i> (I. L). Ed. Maucci, Barcelona, pág. 5.
Sólo sucesión	(¹)	Ib-id., págs. 137-138.
	([•])	Ibfd., págs. 174-221.
	(^o)	Ibíd., pág. 174.

Figura 1G.4. - Bases del empirismo.

(^o) Zunitu, X.: *Cinco lecciones de filosofía*, Ed. Moneda Y Crédito. Madrid, mtl, págs. 119-121.

cónica de Nene ou, también la química se constituía en ciencia. La «teoría analítica del calor» de Fourier fue una obra que entusiasmó a Comte.

Comte en la lírica de Saint-Simon quiere desarrollar la industria -y la ciencia; pero, para él, contra su maestro, no se trata de que los científicos secunden e los industriales, sino, al revés, que los industriales realicen las ideas de los sabios. La *idée* preside la acción- La política tiene que convertirse en ciencia experimental en manos de los sabios. La *física social* instaurará el sistema industrial sobado por Saint-Simon.

Etapas del pensamiento de Comte

Años	Características	Obras
1876-1845	Sistematizar la filosofía	" Cours de philosophie positive-
1845-1857	Configurar una política	^Système de politique positive.

Durante la primera etapa desarrolla un tema, para él, muy importante que consiste en creer que las formas del espíritu humano se diversifican y, además, poseen historia. El espíritu, en cada individuo, conoce el mismo proceso en su historia biográfica que el seguido por la humanidad en su avance. Ley de los tres estadios. Los hombres estrenan su andar *teológicamente* y explican los fenómenos y dirigen su conducta a base de seres ocultos -fétiches, dioses, un solo dios-. A continuación, las fuerzas divinas vienen reemplazadas por fuerzas abstractas -idea de naturaleza o de espíritu-, penetrándose entonces en una fase *metafísica*. Finalmente, la humanidad ingresa en la etapa definitiva de la ciencia *positiva*; a partir de este momento dejan de interesar las causas de las cosas y se vive ocupado exclusivamente por las leyes de los fenómenos. Esta ley de los *tres estados* se conjuga con la clasificación de las ciencias elaborada por el mismo Comte.

Formas sucesivas de espíritu humano según Comte

- ↑ Forma teológica (fuerzas divinas)
- Forma metafísica (causas últimas de la realidad)
- Forma positiva (leyes de los fenómenos **sensoriales**)

La ciencia en la etapa positiva, ocupándose **sólo de los fenómenos accesibles** a los sentidos, constituye **la sola forma** de conocer **el mundo** y el único modelo de progreso humano.

La ciencia positiva se atiene a los fenómenos, al modo cómo funcionan unas supuestas cosas -«leyes de los fenómenos»- v está con ánimo de dominar los acontecimientos tanto del mundo físico como los del mundo social. Con tal perspectiva sólo es inteligible el enunciado. de un hecho o aquello que se reduce a tal modelo de enunciados. Todo lo que se puede constatar es positivo y relativo; lo inconstatable, en cambio, es absoluto e ininteligible. La ciencia positiva trata los hechos positivos en si mismos, los cuales han dejado de ser la manifestación de una oculta Naturaleza forzosamente metafísica. Las *leyes* no son leyes de la Naturaleza, sino de los fenómenos, y se limitan a constatar la invariabilidad de presentación de determinados hechos. El modelo de la cientificidad es la física. Tanto el conocimiento como la sociedad únicamente progresan sometidos a las ciencias.

En su segunda etapa -1845-1857-, Comte se ocupa de la sociología, la cual tiene que comprender el sentido de la historia y a su vez ayudar al progreso necesario de La humanidad. Entiende la sociedad a modo de orcos nismo vivo con su anatomía *-estática social-* y su fisiología - dinám ca social.

La influencia del pensamiento de Comte ha sido enorme sobre la actitud científica de los europeos. Spencer, John Stuart Mill, Mach, Avenarius, Lombroso, Thomas Huxley, Claude Bernard, Durkheim., pueden ser considerados, entre otros muchos, individuos vinculados con el positivismo. Durkheim no reduce lo social a lo individual como hizo Tarde; por otra parte, abre la puerta a la sociología empírica al sostener que la reflexión resulta impotente para analizar los fenómenos sociales, teniéndose también que someter a las reglas de la inducción. Atacó la diferencia entre Ciencias *de la Naturaleza* y Ciencias *de la Cultura*, diferencia tan defendida por Dilthey y por Rickert. Las ideas fundamentales de Durkheim se han vertido en su concepción pedagógica; la presencia de la conciencia social en el proceso educativo constituye el factor de mayor interés. El sentimiento de que el grupo abraza y domina a los individuos descubre el elemento más noble de cada educando. La nueva criatura, resultado de la educación, será un hombre que ha superado su inicial naturaleza individualista para comulgar completamente con la sociedad.

El clima cultural creado por Comte y también por Spencer dio frutos hasta en la crítica histórica y etpla literaria, c, desde luego, en la educación. Así en la política educativa es paradigmático el positivismo de Jules Ferry, personaje que a finales del siglo xix promueve los textos legales de una enseñanza gratuita y obligatoria(") que traerá la adhesión a las leyes naturales y el abandono de las opiniones de cada cual, con lo que se obtendrá una unanimidad ideológica entre los ciudadanos. También se inspiró Ferry en el libro «Sobre la educación» de Spencer. Opinaba parejamente Durkheim sobre la cuestión del consenso social logrado mediante la Escuela

La herencia de Augusto Comte sigue pesando aun en la actualidad sobre las ciencias humanas. La desconfianza ante la metafísica, el culto a la

experiencia, la eficacia incluso moral de las ciencias, la creencia en el progreso, la científicidad común a todas las ciencias ..., son cosas que siguen respirándose en muchas metodologías actuales, incluidas las pedagógicas.

Cuando la Educación Nueva cambia el centro de interés educacional desplazándolo del *saber y del valor* hacia *el nido*, está operando un viaje poli tí vista. La observación y el estudio experimental del niño y del adolescente se convierten col temas centrales, perdiendo fuerza la reflexión en torno a los valores.

Laissez faire, laissez passer n

El individuo cobra prestigio con el desarrollo del liberalismo, el cual aseguró que la satisfacción del egoísmo individual trae necesariamente la dicha colectiva. Individuo y colectividad quedaban fuertemente vinculados.

El *liberalismo* designa dos corrientes de pensarn ien to no necesariamente acordes: ha habido un «liberalismo político» y un «liberalismo económico,

político: Hobbes, Rousseau, Locke

Liberalismo

económico: A. Smith, fisiócratas, Malthus, Ricardo, **Stuart-Mill**

El liberalismo político, formulado claramente por Locke, veía en la voluntad individual el hontanar de las relaciones sociales; siendo esto así, el individuo se convertía en el mismo fundamento de las relaciones sociales, con lo cual resultaba incomprensible que la libertad de cada quien y sus intereses personales se vieran aniquilados en manos de la sociedad y del poder civil. El resultado inmediato de estas ideas fue que la soberanía estatal no podía ser absoluta, sino que debía tener como límites y fronteras los derechos del individuo. Posteriormente con el nombre de liberalismo político se ha designado una filosofía política de la libertad, que ha defendido el progreso intelectual dejando en libertad el pensamiento.

El liberalismo económico, desde el siglo xvttl, defendió el *laissez faire*; tanto la producción como el intercambio de mercancías era asunto de los individuos -propiedad privada de los medios de producción, librecambio, competencia-. El Estado quedaba marginado. Se suponía que la libertad económica, como juego egoísta entre los individuos, engendraba un funcionamiento justo y equilibrado de la sociedad.

Uno y otro liberalismo se hallan en la base de muchos pedagogos de la Escuela Nueva. El iluminismo, en Rousseau, defiende la naturaleza, el funcionamiento espontáneo no alterado por la artificialidad del hecho social. El hombre, asegura Rousseau, se ha hecho malo al hacerse sociable; hay que volver a los orígenes, unos orígenes más normativos que históricos. La familia -«Nueva Eloísa,»-, la sociedad -«Contrato social- y el individuo -«Emilio»- tienen que regenerarse apuntando hacia el *estado natural*.

El utilitarismo que se desarrolló en Inglaterra durante la primera mitad del siglo xtx es una manifestación del positivismo y está conexas con representantes significativos del liberalismo.

Montenegro (11) describe los orígenes y el desarrollo del liberalismo económico. La Revolución Industrial iniciada a principios del siglo xviii conmociona el orden entonces existente. En Inglaterra, la industria textil pasa de la obra manual a la producción mecanizada- Crecen los problemas y aparecen nuevas teorías económicas- El fisiócrata Quesnay compara el tesomono económico con la fisiología humana. La economía es un hecho rani-c2 y, por consiguiente, hay que permitir que las naturales leyes económicas actúen libremente, por si mismas, sin intervenciones del Estado. t_a fóre-cia «laissez faire, laissez passent» se debe al fisiócrata francés Gournay, auneue el más importante expositor de tales teorías fue el inglés Adam Smith.

libertad económica defiende la libre competencia basada en el deseo de incro individual; de esta forma se regula *naturalmente* tanto la producción como los precios. La tesis de Adam Smith según la cual el interés individual ayuda a satisfacer las necesidades generales de la sociedad, hace posible la ciencia económica a base de liberarla de la arbitrariedad que se esconde era el moralismo de la buena voluntad. Escribe en la' «Riqueza de las naciones- que debemos esperar nuestra comida del egoísmo del panadero y del carnicero, y no de la buena voluntad de uno y de otro, de su sentimiento hu- nitario. Las contradicciones entre el *Welfare State* -Estado Providencia- y la libertad de los ciudadanos nacen de que el primero hace depender las ventajas que otorga de la buena voluntad y no del intercambio. A. Smith ofrece un análisis de las leyes que gobiernan la sociedad, no pretendiendo propiamente llevar a cabo la exaltación del individualismo; esto ha s:-'o fruto de hermenéuticas posteriores. A. Smith se limita a exponer las leves orgánicas de la sociedad económica, todas ellas basadas en el lucro egoísta y en la interacción de los egoísmos. Las leyes del mercado actúan natural y libremente- La intervención del Estado no haría más que alterar el e: cionamiento libre y normal. El capitalismo descenderá del liberalismo.

Tanto Malthus como Ricardo pusieron de relieve las anomalías del orden económico; el proceso natural y espontáneo deja de ser íntegramente bueno siendo indispensable la presencia de fuerzas morales qu actúen sobre hechos y mediante hechos. James- Mill deposita en el pueblo el j uzpr sobre el quehacer político. Suttransfondo prosigue siendo el empirismo de Hume. John Stuart Mill es el gran defensor de la libertad individual; sirve mucho más pegado a los datos que Comte, el cual arrancaba ciertamente de éstos pero con ánimo exclusivo de inferir leyes. La única justificación de las verdades, para J. S. Mill, es su empirismo. No cree que el orden económico sea automático; la fatalidad sólo reina, según él, en la producción, pero no en la distribución. En este terreno es posible todavía lo-arar una mejor distribución de la riqueza.

(*) ñtontEVEGRO, W: *Introducción a las doctrinas político-ecmtónJeas*, F .E.. 1Msi- co, 1956, págs .27-37.

Un libro blanco cuyo título a la enseñanza presentado en París en un Coloquio sobre la docencia, en 1968⁽¹⁾, establece la frontera divisoria entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva. Entre las finalidades últimas atribuidas a la Educación Nueva señala el desarrollo de los individuos en una sociedad en continuo cambio. Se trata de que los alumnos participen en la vitalidad colectiva. La creatividad y la iniciativa individuales desembocan en la colaboración escolar. La verificación antropológica es idéntica a la del liberalismo. La libertad de cada individuo trae naturalmente el consenso colectivo, la colaboración. El resultado de las singularidades en pugna engendra resultados positivos. Las autonomías, iniciativa y actividad de los escolares -principios pedagógicos de la Nueva Educación-, según el citado documento, traen siempre beneficio.

Por otra parte, este respeto a la buena naturaleza del niño es concepción añeja y no tan original, como se cuenta, de la Pedagogía Nueva. Morir⁽²⁾ la lince remontar al *Quaracertro* italiano que presenta un conjunto de pedagogos -Vergerius, Guarino, Sylvius, Porcia...-, defensores al modo de Rousseau de las disposiciones naturales del niño. No obstante, la nueva mentalidad no triunfa hasta que se encarnan el empirismo, el liberalismo, el positivismo, el utilitarismo..., en la Pedagogía Nueva.

Conocernos para actuar

Según el pragmatismo, la actuación justifica y valida al conocimiento. La Educación Nueva es una *pedagogía del interés* del niño en contraposición a la tradicional que era una *pedagogía del esfuerzo* del alumno. Tal vez sea Dewey y Kerschensteiner quienes más han subrayado el importante papel del interés en la faena educadora (15). Pero también Rousseau, Claparède, Montessori, Decroly y Freinet han notado la importancia del mismo en el terreno educacional. El problema central del hecho educativo no es otro que permitirle al educando acceder a la cultura sin eliminar la libertad personal. La Nueva Pedagogía presenta un principio fundamental que empalma con el axioma biológico de que la función crea el órgano; es una manera de resolver el problema apuntado. Los intereses vitales de los niños exigen técnicas adecuadas que los satisfagan. Las técnicas vienen después de las necesidades. Rousseau escribía: „Nada se le debe dar a vuestro hijo porque lo pida, sino porque lo necesite (n); Emilio aprenderá a leer cuando tenga necesidad de conocer el valor de las letras, jamás antes.

La pedagogía del interés destaca la inutilidad de los saberes y de los valores que no corresponden a necesidades del alumnado. Reboul (1^o) hace la lista de la jerarquía de intereses, pues no todos poseen igual rango educativo.

- 1 -- La recompensa del placer
- 2 -- Lo inmediatamente apasionante
- 3 - La participación en la labor

El nivel más bajo de los intereses es la educación a base de terror. ¿e azúcar —.g. „Te compraré una niota si apruebas el curso-. Es tan denigrante como la educación a base de látigo. En el nivel intermedio se sirven los intereses subjetivos —.g. no se trata en el aula de otros temas que le aquéllos que apasionan a todos: sexo, política, cine...-. Finalmente está la esfera de los intereses que apuntan a la cooperación y corresponsabilidad —e.g. Freinet interesa a sus alumnos por la gramática a base de imprimir los textos-- El interés en este nivel superior reside en trabajar en la obra y no en el provecho que luego se saque de ella. Lo troncal, empero, si se es siendo el interés del educando.

Nos vemos forzados a pensar en el pragmatismo norteamericano o en ciertos aspectos del mismo. Fue Pierce quien creó el vocablo pragmatismo a fin de denominar su teoría de la significación. No conocemos otra cosa de los objetos, afirmaba, que el efecto práctico de nuestra concepción de los mismos. William James introduce la noción de verdad; es verdadera aquella teoría que produce consecuencias satisfactorias. Para Deivey, una idea es una hipótesis de acción, siendo verdadera aquella idea que realmente nos guía. El pragmatismo es la versión contemporánea del empirismo inglés. Tanto Locke como Hume consideraban válido todo conocimiento que me ando hacia atrás podía quedar conectado con alguna experiencia habida- El pragmatismo, en cambio, posee un aspecto anticipatorio; la experiencia proyecta hacia delante; ya no se trata de realizar el inventario de las experiencias acumuladas, colocando orden entre ellas, sino que es cuestión de descubrir qué puede hacerse con tales experiencias. Algo es verdad porque sirve para el futuro. El significado de la verdad no es otro que la previsión de su utilización. Unamuno y hasta Ortega y Gasset podrían situarse dentro de la perspectiva pragmatista. Desde luego, el alemán Vahinger cae de lleno en esta filosofía..

P^o) Citado por Peretti, A. en: *Les convulsions de la valeur (de la pédagogie, Ed de l'Epi, París, 1969, págs. 102-103.*

(1) MOR le, L.: *Les chartes de la loi, elle pédagogie*, F.U.F., París, 1973, págs. 73-75.

UI Gtnca. M A.: *Philosophie de l'éducateur: nouvelle*, P.U.F., París, 1968, págs. 40-46.

(1) Rocssr-sc, J. J.: *Obra citada* (I. II), pág. 95.

(2) REISOU. O.: *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., París, 1971, pág. 62

acumulación de pretérito ≤-- Experiencia --fl. proyecto de acción

Empirismo:

Pragmatismo

Figura 1G.5.

Dewey pertenece al pragmatismo por defender el carácter instrumental de la razón y por polemizar con el idealismo. Dewey arranca de la experiencia, aunque en el «experiencia» posee un significado distinto que en el empirismo. Para éste, la experiencia es un estado de conciencia claro y distinto; Dewey, en cambio, ve en la experiencia una situación primitiva y por depurar todavía. La experiencia no es fuente de conocimiento como en Aristóteles, sino el mismísimo conocimiento lento. La realidad es tal como se experimenta, y se la experimenta para actuar. La educación será «el desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad, por medio del ambiente» (19). El principio de Dewey «learning by doing» es un exponente típico de la Escuela Activa. El medio escolar se somete al impulso que arrastra al niño hacia la vida. Se aprende resolviendo problemas reales de la cotidianidad a fin de tirar adelante en el seno de la misma. Kerschensteiner en Munich y Binet en Francia subrayaban la importancia de la acción en el aprendizaje escolar. Experiencia *para*. La inteligencia es para Dewey, como escribe Fermoso(a), un instrumento de soluciones. Es verdadero cuanto nos hace, acertar en la faena de tener que vivir. La inteligencia funciona correctamente cuando nos conduce hacia el mejoramiento. El interés de los educandos es el primer principio educador. Los intereses brotan de las necesidades privativas de cada uno -de ahí una enseñanza individualizada- conduciendo hacia un aprendizaje seguro.

Dewey rompió con una visión en piezas de las facultades humanas contemplando en cada educando una totalidad y un empuje en constante interacción con su medio. Cada edad viene motivada por el contorno diferentemente. Lo importante, empero, sigue siendo el interés despertado por la acción adecuada. Los métodos activos puestos en práctica por la Escuela Nueva cobran mayor comprensión desde el punto de vista pragmatista.

Cuando la Pedagogía Nueva busca los contenidos escolares entre la diversidad de los conocimientos sobre el hombre y acerca de la sociedad en

vez de acumular conocimientos clásicos, como hiciera la Pedagogía Tradicional, está inscribiéndose en el Pragmatismo.

La Escuela Nueva

El «hombre positivo» tal como ha quedado descrito a través del *empirismo*, del positivismo, del liberalismo y del pragmatismo, constituye la inconsciente opción metafísica de la Escuela Nueva, El término *opción*, aquí, posee un significado metafórico; se está indicando el conjunto de causas históricas que han forzado el nacimiento de una antropología y de su correspondiente educación. La opción propiamente tan sólo puede producirse en casos singulares, en aquellas personas que se han cuestionado previamente sobre el tema. Lo habitual, no obstante, es que uno se deje arrastrar por la corriente de los hechos, viviéndolos exclusivamente en el plano afectivo *-fobias o Jibias*.

Como señala Mialaret (21), quizá sea Sócrates el más alejado antepasado de la Nueva Educación con su método que forzaba a que cada individuo descubriera la verdad con sus propios recursos, Rabedais, Montaigne, los renacentistas en general son también precursores; pero es necesario aguardar concretos acontecimientos económicos, políticos y sociales para que se manifieste en toda su fuerza el nuevo movimiento educativo. Rousseau constituye el primer gran teórico de tal movimiento. El *Emilio* con su talante novelístico constituye la obra paradigmática que pone al descubierto en el terreno de las ideas educacionales los tremendos cambios experimentados por Europa a partir más o menos de los años que preceden a 1789.

Rousseau encarna precisamente a la Ilustración, El pensamiento de Rousseau es dualista: está el ser y el *aparecer*. También Voltaire y Diderot separan *razón y conciencia* -«conciencia» sería lo que Pascal llamaba «corazón»-, como Kant distinguía entre Razón Pura y Razón Práctica. Rousseau, como los demás pensadores del Iluminismo, someterá la *razón* al dictamen de la conciencia; procurará que la inteligencia funcione a partir de la inspiración cordial. El hombre, para Rousseau, no *es* lo que *aparece* de él en la historia; ha sido adulterado. Naturaleza e historia no coinciden; lo natural del hombre se ha deteriorado en la dimensión histórica del mismo, sea en la religión, en la moral, en la política o en la pedagogía, que hubieran podido conocer una historia sana, natural, y, en cambio, han recorrido un camino degradante que ha desbaratado el estado primitivo. Las circunstancias han alterado el ser del hombre. El ser humano es perfectible -en esto se diferencia de los brutos-, pero tal perfectibilidad es ambivalente, y en el proceso histórico ha seguido de hecho el peor camino. La propiedad de bienes colocada en el inicio de la historia humana es la causa de la degradación del hombre ya que el poder del hombre sobre las cosas degenera rápidamente en el poder del hombre sobre el hombre. El *hombre natural*,

(*) Dewey, J.: *Democracia y educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 31.

(*) Fermoso, P.: *Teoría de la Educación*, Ed. Agulló, Madrid, 1976, pág. 15.

(*) Mialaret, G.: *Educación nueva el mundo moderno*, P.U.F., París, 1969, pág. 23.

on cambio, es muy <GCCrcnlc; todo ét cs pura inocencia. Estando así las cosas, Ronsocou llusa: la *redención del ser humano* y piensa obtenerla principalmente a través de la política *-El contrato social-*, pero sobre todo mediante la mica pedagógica -Emilio.

Los istenris ese ol r es n leve - y las técnicas enseñantes docentes irrumpieron mis tarde con Malla, Mont .soei con el médico Decroly, con Cousinet, cou Freinet, co:: Kwebem^s[cincr, con Dewey, con Ferncre_y también con el padre del escultismo lladar-Powel. Pero, el Lransfondo continuaba siendo el de Rousseau. Desde. Ci antropología filosófica roussoniana, engarzada en el <dlombre positivo>, la Escuela Nueva queda, definitivamente desgajada de la Escuela Tradicional- lle aquí algunas oposiciones entre ambas escuelas señaladas por Arnould Clause(a) y que nosotros resumimos:

La Escuela activa quiere hacer justicia al niño, a consecuencia de lo cual la institución escolar sufre un trastorno copernicano; los saberes constituidos ya no centran el interés de la escuela; su lugar lo ha ocupado el educando. Primero es la vida presente de los niños *-el ser del hombre-*; en un segundo plano están los saberes *-el aparecer del hombre-*. Cousinet declaró: «Tiene que *vivir el niño* y no hay que impedirselo ni tampoco hacer vivir Cu su Ligara un futuro adulto» (n).

El respeto al niño --al *ser* y no al *aparecer-* se manifiesta en Montesson con el descubrimiento de *periodos sensibles*, en Decroly a través de los *centros de interés*, en Binet y Kilpahick con *el método de proyectos*, en Cousinet a base de la *pedagogía de grupo*, en Preinet al valerse, éste, de la *autogestión...*

Los principios de la Pedagogía Nueva -autonomía, iniciativa, responsabilidad, actividad-, sus contenidos -pluralidad de conocimientos sobre el hombre y la sociedad-, sus métodos -trabajo en grupo, ejercicios estimuladores de la creatividad- y sus actitudes -cooperación entre maestros y alumnos, participación de los escolares- encarnan una concepción del hombre que hemos denominado positiva. Primacía de las sensaciones, de la actividad, de lo natural y espontáneo, del individuo que se realizará en la sociedad cuando se expande como individuo. La Nueva Educación se abrazó con el «hombre positivo».

Oposiciones	Escuela Tradicional	Escuela Nueva
	1. programas sistematizados	1
	2. los alumnos no deciden	2 los alumnos 'intervienen
en el	3. distinción entre actividades escolares y extraescolares	3 las actividades extraescolares animan las escolares
=learning y nn el •teaching•	4. la enseñanza se realiza mediante ejercicios aislados y especializados	4. la enseñanza se realiza mediante coordinación y generalización
	1. el niño realiza aquello que ni ha elegido ni deseado	1. el niño interviene en la elección de sus objetivos
en la motivación del •learning•	2. predomina la competición	2, predomina la cooperación
en la cronología de los temas	1. domina la lógica de las secuencias de la materia	1 se rompen las secuencias lógicas en provecho del interés
	1. sólo materias académicas	1, toda la experiencia humana
en el contenido de los estudios	2. se ignora el contexto donde se enseña	2. los estudios se insertan en la comunidad local
	3. privan los saberes definitivos	3, hay una constante adaptación

(-) Cuusse, A.: *Les prehlres pédagogiques mrjourd'hui en Pédagogie éducation ou 'risa en coufitionm'* Ed Maspéro, Paris, 1972, págs. 44-47.

(°) Cousttirr. R-: *L'éduction nouvelle*, Ed, Delachaux el Niestlé, Neuchâtel, 1950, pág. 88.

Bibliografía

- ALOUSSE, L.: *El contrato social, de Rousseau, de la política y la historia*, P.U.P., París.
- Baethie, E.: *Clasificación de la filosofía (tome I, fasc. 1 y 2)*, P.U.P., París.
- CASSUTZ, J.: *Filosofía de la Ilustración*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- DLUGOSZ, J.: *Montesquieu et la tradition politique anglaise, faite en France: Les sources anglaises de l'Esprit des Lois*, Ed. Leclercq-Gabalda, París.
- De la Harpe, A.: *J. J. Rousseau et la science politique de son temps*, Ed. Vrin, París.
- Gougenot-Deslongchamps, E.: *El siglo de las luces*, Ed. Guadarrama, Madrid.
- HAZARD, P.: *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*, Ed. Fayard, París.
- El pensamiento europeo en el siglo XVIII, de Montesquieu a Lessing*, Ed. Guadarrama, Madrid.
- Hooners, Th.: *Antología: Del ciudadano-Leviatán*, Ed. Tecnos, Madrid.
- HOBSEAWN, E. J.: *Las revoluciones burguesas*, Ed. Guadarrama, Madrid.
- LACIARRIERE, L. de: *Etudes sur la théorie démocratique Spinoza-Rousseau. Hegel-Marx*, Ed. Payot, París.
- LASKI, H. S.: *El liberalismo europeo*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Leaov, M.: *Les idées sociales en France, 1: De Montesquieu a Robespierre*, Ed. Gallimard, París.
- Locke, J.: *Carta sobre la tolerancia y otros escritos*, Ed. Grijalbo, México.
- MONTESQUIEU, Ch.: *De l'esprit des lois*, Ed. Garnier, París.
- MORNET, D.: *La pensée française au XVIII^e siècle*, Ed. A. Colin, París.
- Les origines intellectuelles de la révolution française (1715-1787)*, Ed. A. Colin, París.
- PuT, vzD, R.: *Le libertinage érudit dans la première moitié du XVIII^e siècle*, Ed. Boivin, París.
- POLIN, R.: *La politique morale de John Lock*, P.U.F., París.

Roussseau, J. J.: *Oeuvres complètes (3 volumes)*, Ed. GalPimard, París.

El contrato social, Ed. Aguilar, Madrid.

Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres, Ed. Aguilar, Madrid.

Volrn, G. Bella: *Rousseau y Marx*, Ed. Martínez-Roca, Barcelona.

17 - EL INDIVIDUO DEL EXISTENCIALISMO

El talante existencialista

Tanto las *pedagogías personalistas* -a que nos referiremos en el último capítulo- como aquellas que en esta obra hemos colocado entre las pedagogías nuevas se hallan, unas y otras, influidas por rasgos de la antropología existencialista. Este hecho motiva el que dediquemos un tema a esta última, a pesar de no poderse hablar con absoluta propiedad de una pedagogía específicamente existencialista.

En 1927 publicaba Heidegger *Sein und Zeit* -«Ser y Tiempo»-; en 1943 Jean-Paul Sartre sacaba a luz *L'Être et le Néant* -«El Ser y la nada»-. Se trata probablemente de las dos obras mayores del existencialismo. A este par de escritores es costumbre añadir otros varios como Jaspers, Marcel, Merleau-Ponty... Quizá tengan en común la pregunta al valor de la existencia humana al margen de los planteamientos estrictamente racionales; interesan, por ejemplo, la muerte, la angustia, la nada, la preocupación, el fracaso..., temas que pueden abordarse en su dimensión psicológica, pero que los existencialistas intentan tratar desde la metafísica.

Los interrogantes acerca de qué es el hombre, qué es el mundo y qué hay de Dios constituyen preguntas constantes del pensar occidental. Ahora bien, la originalidad existencialista reside en formular tales cuestiones a partir de la idea que se formulan de existencia. Hay algo que no se somete a discusión; no es otro que el de la propia existencia; ésta constituye un hecho, un dato. Es, por otra parte, un hecho tan originario que sin él no hay otros hechos. Al querer describir y querer interpretar, no obstante, el hecho-hontanar de todos los restantes hechos se penetra de inmediato en el ámbito de la diversidad.

La palabra «existencia» cobra un sentido distinto del que tradicionalmente habíasele dado. Fue Kierkegaard el primero en iniciar la nueva semántica; la existencia es ahora exclusivamente la del ser humano y no la de Dios, las piedras, los animales o las plantas.

Puestos a buscar algunas fuentes o antecedentes teóricos -no perdidos en la lejanía- del existencialismo, señalamos los cuatro siguientes con ánimo de circunscribirlo semánticamente aunque sea desde un exterior cercano:

Fuentes teóricas del existencialismo

- 1 -- pre-existencialistas: Kierkegaard (1813-1855), Nietzsche (1844-1900)
- 2 fenomenología- Husserl (1859-1938)
- 3 filosofías de la vida: Dilthey (1833-1911), Simmel (1858-1918), Bergson (1859-1941)
- 4 - pragmatismo: Peirce (1839-1914), **William James (1842-1910)**

Tal vez resulte de mayor utilidad asistir al nacimiento del talante existencialista. Este se dispara en contraposición al pensamiento de Hegel. A continuación ofrecemos unos contrapuntos que facilitan la comprensión de la nueva sensibilidad naciente:

Razón universal =	= Individuo singular
Hago;	Kierkegaard, Nietzsche
Explicación d	Existencia
Fatalismo -	--P. Libertad
Objetividad conceptual	Subjetividad
Abstracción d	Experiencia
Razón -4	A Creencias
Lo trascendente	Lo inmediato

La nueva sensibilidad se fue concretando en una peculiar reflexión sobre el sentido del existir humano, al que se consideró abierto al ser en vez de contemplarlo autosuficiente. El hombre singular consiste en tener que hacerse; tal tarea viene interrumpida por la muerte. El hombre se halla tenso entre la posibilidad y la realidad. El tránsito de la posibilidad a la concreción se lleva a cabo siempre en unas situaciones concretas y pagando el precio de perder muchas otras posibilidades que jamás van a realizarse. El cuerpo de cada quien es la expresión de la realidad desde la que nos realizamos- El hombre posee una tal estructura que se halla siempre, quiera o no, en el inundo. El ser es lo absoluto, y el hombre está orientado hacia él.

Abbagnano(l) describe los caracteres del existencialismo con interesante

precisión. Entiende por existencialismo una filosofía —O conjunto de filosofías- que analizan la *existencia* entendida como el *modo de ser el hombre en el mundo*. Hay que contar, pues, con los modos a través de los que el hombre se refiere al mundo -posibilidades cognitivas, emotivas y prácticas- y los modos de manifestarse el mundo al hombre. Precisa Abbagnano que la relación *hombre-mundo* es el único tema de toda filosofía existencialista. De Husserl proviene la concepción de un ser -mundo- que se revela de alguna forma al hombre; Kierkegaard proporciona al existencialismo la categoría de *posibilidad* entendida en su carácter amenazador. Estamos si=—.)re en el mundo; *être-au-monde, in-der-Welt-sein*.

Las definiciones que se han dado del existencialismo han sido muy variadas, correspondiéndose con las diversas actitudes adoptadas frente al mismo. A continuación presentamos algunas que permiten formarse una noción más completa de esta antropología:

- a) El existencialismo es un ensayo de dar cuenta de la *ir:dividaalidc.*
- b) La *existencia* precede a la esencia (2).
- c) El filósofo existencialista trata de problemas que emergen de su propia existencia, entendida ésta, como *subjetividad* cf *mamen c. la racionalidad*.
- d) El existencialismo es una Filosofía *de la acción* -Humanismo existencialista- y una *Filosofía de la conciencia* -Teoría del conocimiento (3).

Es posible establecer tendencias en el interior de lo que se viene etiquetando de *existencialismo*. Lo más operativo es distinguir las tendencias según la metodología usada por los diversos autores calificados de existencialistas, aunque tal denominación se les -haya atribuido en contra suya en muchas ocasiones.

Existencialismo		Filosofía existencial
Análisis dominados por el método fenomenológico. (Investigación sistemática)	Análisis no-sistemáticos preocupados por lo inmediato (fe, sentimiento, esperanza...); es decir, yo existo.	por la experiencia originaria del
Heidegger	Jaspers	Unamuno
Sartre	Chestov	Dostoievsky
Merleau-Ponty	Marcel	Camus
	Wahl	Bergman (cineasta)

(1) SARTRE, J. S.: *L'existentialisme est un humanismo*. Ed. Nagel, Paris, 1961, pág. ?.-

(2) Hearai, N.: en «La philosophie.» -Les dictionnaires *du savoir n:odenie-*, Paz-2s, 1969, págs. 160.187. ---

(3) Aonacx xo, N.: *Historia de la filosofía (vol. III)*, Ed. Montaner y Simón, Barcelona. 1973, págs. 724-728.

Tanto en una como en la otra tendencia, se concibe la existencia como una realidad en constante devenir; la existencia es libertad, proyecto, temporalidad, subjetividad, autocreación. La existencia, no obstante, es, dado su incontenido inacabamiento, esencial apertura y vinculación con el mundo y con los restantes hombres. Marcel subraya *el tti*, Jaspeas la *comunicación*, heidegger la *co-existencia hfitáasein*,

Todos estos filósofos comprenden al ser humano como una libertad en situación- Ya no se ponen de acuerdo cuando se trata de precisar el valor de la libertad; Sartre verá en ésta la fuente del absurdo; Gabriel Marcel, por el contrario, descubrirá en ella el sentido del existir pues al final de la libertad están el prójimo y Dios.

En el presente tenla nos referiremos únicamente a unos pensadores lo suficientemente típicos como para que pueda comprenderse la antropología existencialista. Sin embargo, los autores que abordaremos no son los únicos. Así el teólogo Karl Barth resulta particularmente sugerente en su *Comentario a la Epístola a los romanos*, en vistas a traducir el cristianismo calvinista en conceptos kierkegaardianos ('). Los análisis de Merleau-Ponty sobre la percepción son importantísimos para hacerse cargo de la encarnación de la conciencia humana. El *Sentimiento trágico de la vida* de Unamuno se coloca en la dirección de Kierkegaard. Muchas de las películas del director cinematográfico Ingmar Bergman, como «Las fresas salvajes» o «Persona», pero sobre todo «Cara a cara», son piezas que pertenecen de lleno a la producción existencialista. Como nos hemos propuesto únicamente presentar los rasgos sobresalientes del existencialismo, bastarán los seis filósofos abordados, y esto aunque lo hagamos un tanto al soslayo. No va más allá esta presentación que a facilitar la comprensión de pedagogías tocadas por algún que otro rasgo del existencialismo.

Angustia y voluntad de poder

Los existencialistas han considerado a Sóren Kierkegaard como su profeta; los tratadistas de estas cuestiones también están de acuerdo en esto. En España, Miguel de Unamuno fue un Kierkegaardiano ferviente. Sóren fue jorobado y atravesó las calles de Copenhague con una pierna más corta que la otra. Fue educado en el cristianismo luterano, cuya teología estudió. El hombre es pecado; la distancia entre el ser humano y Dios resulta insalvable. El padre de Sóren descargó sobre su hijo preferido el sentimiento de culpabilidad que arrastraba el progenitor desde su juventud. En 1841 rompió Sóren con Regina Obsen, su prometida, pues se sentía una eternidad más viejo que ella.

Kierkegaard fue el anti-Hegel. Andaba comido por el ansia de dar con una verdad que fuera verdad para él. La existencia personal y subjetiva ha vuelto descaradamente la espalda a la filosofía hegeliana del Absoluto. Para

el nivel la subjetividad es un fugaz instante del avasallador despliegue de la totalidad universal; para Kierkegaard, en cambio, el individuo en su irreversibilidad es cuanto hay de interesante.

¿Dónde agarrarse con seguridad en el constante trastorno que es la biografía?; Kierkegaard vislumbra tres principales opciones existenciales que se corresponden con las principales etapas de la personalidad humana:

- 1) **estética:** vivir el instante, abocado a la desesperación
- 2) **ética:** **vivir la desesperación, abierto al arrepentimiento y a la culpabilidad.**
- 3) **religiosa:** **vivir la fe angustiosamente** copia paradójica y **contradicción.**

El núcleo fundamental del pensamiento Kierkegaardiano es la [e]cnx: problematización. En *Terror y temblor(s)* tenemos la mejor parte quizá de las vivencias comentadas de Kierkegaard. La fe nos hace vivir fuera de la ética, de la especie, enfrentándonos en solitario con la absoluta de Dios. Criatura y Creador se descubren frente a frente al margen de las reflexiones prudentes, sociales y universales. Abraham fue hombre de fe porque se dispuso a sacrificar su hijo Isaac, aun en contra de la moral, por la sencilla razón de que Dios se lo había mandado. Cuando Agamenón sacrifica a Ifigenia según la mitología griega, no realiza un acto de fe porque allí está el pueblo que se lo agradece; Agamenón respeta la normativa general y el pueblo le da las gracias por la inmolación hecha en su favor. Agamenón ha realizado un acto ético pero no religioso. El acto que iba a realizar Abraham, por el contrario, es vituperable según la ley moral; su única motivación es religiosa. «Que inaudita paradoja es la fe, paradoja capaz de convertir un crimen en una acción santa y agradable a Dios..., paradoja que no puede reducirse a ningún razonamiento, porque la fe comienza precisamente donde acaba la razón" (6).

La existencia es, pues, para Kierkegaard, algo que le acontece a uno. En este sentido las piedras no existen, ya que nunca les sucede nada; jamás son sujetos del existir. La existencia incumbe exclusivamente al hombre pues es él quien *ha de* existir. El propio existir remite al *poder ser* de cada cual, a las *posibilidades*. La angustia se apodera de alguien cuando se responsabiliza de su existencia; entonces se cae en la cuenta que todo es posibilidad, es decir, nada todavía. La desesperación asalta cuando queda en sus puras carnes el hecho de que «ser-sí-mismo» no es otra cosa que «ser-posibilidad»; en otras palabras, es dejar de «ser-sí-mismo». Cuando se asume

KIERKEGAARD, S.: *Temor y temblor*, Ed. Nacional, Madrid, 1975.

Kierkegaard, S.: *Temor y temblor*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1947, **pág. 61**

(') Amucxaso, N.: Obra citada, págs. 729-731.

0...1,1n,m^v111^

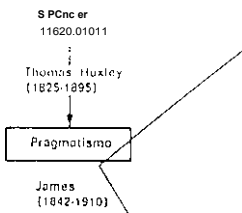
01669(7011 (71(70119

-oeneiana5

Evo*700na 018

9^19rz1

xlx



Comte
(1798-1857)
↓
Suhbani
(1798-1857)

FileM: (762.01191 s
RECE, (1775-1^_511

... 4 (171-8960)
... 10 316561

110P..IE c(JFOUn O|| uoe^In ||
Ile . || || ^695IP 351 I
1 020-1191 Owen
07,197x1 I^1.I.m55] (10x10 IABTI
1^ (0117 1:61 \ nota le9 st
77(79=||^s1
IA^cb
1P2b1916
^oomelm 1105-19171
Tn,ee (1 2.1907(
LCVY-B,u61 116919)91

Meclw emo

Pme+u+rN lu ls r-o

Proudhon (1809-1855)
Marx Stirner (1806-1856)
Bakunin (1814-1876)
Kropotkin (1842-1921)

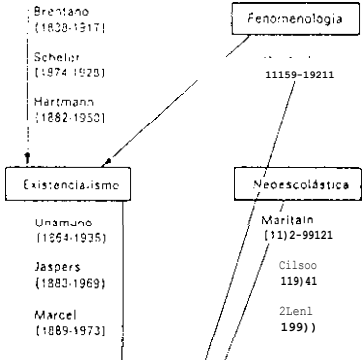
Kierkegaard (1813-1855)
Nietzsche (1844-1900)

E. H. 411,717 11795-11101

Fa F9(ncr 11001.11131	
Pelcoanã lisiè	
11,1s2 n9251	166-^T91
(:056-1)411	Luna (19(0-19611
(1119 I>>1	
H 710 131	
11901 9161	
Elio. Anolllica	
Ne00osi llvi smo	

Escuela ea Vlene

9019 IP19-1072(
L uk_n_e 11065-19311
ir olza IIBIV-19101
G r5- macl 11691.19111
Eoen smrg 91610-11191
Mao 11 5 9 11 9161
AIIIMU Ver (19161
Hovi (9 11926)
711(701(79 999.19101
@c.eo 117(7 941(1x1



1115 Y-99521

Pa v10v '6c9- 9551
Ramon y Cajal (1852-1934)
Watson (1878-1958)
Skinner (1904)
K. Lorenz (1903)
J. Huxley (1887)
Rostand (1894)
Monod (1910-1976)
Jacob (1920)

XX

Cu,98o
IC 59.19411
6119(711
11861-19191

Teencismo

W ele
11088 1951(
9uvell
(1912)1910(
709980
916911
MOOré
(191)-1959)
Ayer
(19(0)

Olosmiele
(1661.1949)

Clrom eky
(19281

Eelruclurali 5010

EAvislraova
(1909)

(1926)
(:9261

(1999

(m9

)arme)

(19151

Allirwser

((0161

Aearno 119011

Canlamin

91015 ((095)

(boomna

Ha-khurner

mulo (18401

Freudomarxismo

96159 (1991-19511

Morcme 919961

Fromm 119001

Heidegger (1889-1976)

Satre (1905)

Merleau-Ponty (1908-1961)

Camus (1913-1950)

Personalismo

Mounier (1905-1950)

Buber (1878-1965)

Berdieef: (1874-1948)

Lacroix (1900)

Ricoeur (1913)

tanto la angustia como la desesperación se ingresa en el ámbito **religioso** de la fe, en el ámbito de la relación personal con Dios. La verdadera fe, la fe no-oficial, se sabe absurda, pero ya se tiene derecho al absurdo merced a la angustia radical en que se vive.

..Todo gira en torno a la entrada de la angustia en escena- El hombre es una síntesis de lo psíquico y lo corpóreo', pero una síntesis inconcebible cuando los dos trutinios no van unidos a un tercero. Este tercero es el espíritu... Es menester distinguir bien la angustia del miedo y demás estados análogos; éstos reflérense siempre a algo dctermin i na (1o. mientras que la angustia es la realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad. Por eso no se encuentra ninguna angustia en el animal; justamente porque éste, en su naturalidad, no está determinado como espíritu'(').

No pocos tratadistas consideran a Friedrich Nietzsche como a preexistencialista. Siendo el mundo tan banal y vulgar, lo más acertado es refugiarse en la locura; y en ella se escondió Nietzsche al final de su vida. Friedrich se opone abiertamente a Platón, fabricante de sistemas y del *bien estable*. Proscribe la sistematización filosófica, la eternidad de las ideas y la *absolutez* de los valores morales. Odia a Parménides y se enamora de Pleráclito. Para patentizar este odio y tal enamoramiento se vale Nietzsche del método de las infraestructuras o de las fuentes, que él mismo denominará método genealógico. No se examina si un pensamiento es verdadero o falso; simplemente se explica su procedencia, el mecanismo de su formación. Todo sistema queda desestabilizado cuando se lo deja en sus carnes demasiado humanas. Se han entretenido algunos en probar que no hay Dios; Nietzsche se limita a señalar cuál es el nacimiento psicológico -para Marx es socioeconómico- de la creencia en Dios.

El grado de validez de los valores morales de la sociedad occidental y cristiana aparece cuando se indaga la genealogía de dichos valores, describiendo su hontanar. La moral vigente ha nacido del respeto a las tradiciones y a las costumbres, siendo el individuo más moral aquel que más sacrifica a las tradiciones y costumbres. La educación cumple con este cometido transmisor. La moral que nos rodea se vuelve contra la instintiva de donde ha nacido enseñando el sufrimiento y desaconsejando el disfrute. Hay que volver a lo primigenio y natural abandonando la hipocresía del altruismo; hay que redescubrir el *amor a sí mismo*. No hay moral universal; toda moral sana es particular- «Tales son los hombres que han dominado hasta ahora con su *igualdad* ante Dios el destino de Europa, hasta que acabó formándose una especie empedecida, casi ridícula, un animal de rebaño, un ser dócil, enfermizo y mediocre, el europeo de hoy» (9). La monstruosidad del cristianismo reside en afirmar que el sufrimiento es una virtud, que Dios castiga a quien ama. Entre la vida y la negación de ésta, los débiles hacen

triunfar la negación de la vida. Apolo ha ahogado a Dionisio, al frenesí báquico.

Es posible, empero, un nihilismo salvífico, aquel que nieta el valor de los ideales después de haber proclamado la muerte de Dios. Es libre quien es capaz de perder el respeto a lo grande y a lo noble porque ignora qué es grande y qué es noble. Esto sólo es posible después de fallecido Dios; es decir, después de haberse liquidado la metafísica, el *ntmido verdadero* cce se había situado frente a un mundo visible y tangible. ¿Es posible un .s r. que no esté más allá del ser?; Nietzsche cree que sí, que es posible una e=. 'tencia dionisíaca. La idea del *eterno retorno* de lo mismo da valor de e=:nidad al devenir, a Ja inmediatez. de cada día (9). El ser no es otro que el devenir; el instante retorna y así se eterniza.

El superhombre *es voluntad de poder*, posición arbitraria de valores. Los valores de siempre han dejado de valer; lo único que cuenta es la a_. mación dionisíaca del mundo. «El más grande será el que pueda ser el solitario, el más oculto, el más divergente, el hombre más allá del bien y del mal, el señor de sus virtudes, el sobrado de voluntad.. (1-).

Fe y esperanza en la conciliación

Karl Jaspers murió a la edad de 86 años, asistido en sus últimos -comentarios por su esposa que ya alcanzaba los noventa. Su mujer, judía, fue encerrada en el campo nazi de Auschwitz. En 1937 el gobierno nazi exputó a Jaspers de su cátedra de Heidelberg donde había enseñado filosofía ron espacio de más de treinta años.

Siguiendo el camino de Kierkegaard, Jaspeas centra su reflexión en la **existencia** singular, en el hombre individual. La fenomenología de Husserl le brinda el concepto de intencionalidad de la conciencia; Jaspers, **empero**, arrancando de aquí pretende obtener una clarificación de la misma existencia. Existencia que será siempre mi existencia; es decir, una **existencia** abiertamente excepcional, tal como habían señalado tanto Kierkegaard como Nietzsche.

Jaspers descubre el desgarramiento en el corazón mismo del existir **humano**. A través de la fe existencial quiere, no obstante, obtener la **conciliación**- **Se trata tan sólo**, sin embargo, **de.Sna aspiración, de un encaminamiento jamás coronado por el éxito**. La conciliación del hombre es un objeto de fe-

La ciencia triunfa en **la inmanencia mundanal** constituyendo **un ámbito cerrado**, del que queda excluido el **ente humano** en cuanto **es existencia**. La filosofía va más allá de **la ciencia interrogando** el ser del hombre, **abierto** constantemente a la trascendencia; **gracias al hombre** es posible pensar **ene existe lo impensable**. El ser' humano está disponible para la **trascendenc**.

El hombre consiste radicalmente **en ser *Selbstsein* —así-mismo.-, lo cual fuerza a un incesante «Selbstwerden», a un continuo auto-realiz<-se**

(¹) Ktranccatt 1, S.: *El concepto de la angustia*, Ed. Esposa Calpe, Madrid, 1972, páginas 43-1-1

(²) Nirrsate, P.: *Más olla de! bien y del nml*, Al₁,..., Ed., Madrid, 1972, pág. 90.

(³) MxttNrz, F.: *Historia de la filosofía* (vol. II), Ed. Istmo, Madrid, 1973, pág.:9.

(¹⁰) Ntetzart, F.: *Obra citada*, pág. 157.

porque uno esta siempre inacabado. El hombre es un descifrador sin éxito de los símbolos del mundo; aquí descansa, sin embargo, su originalidad. Somos libres, con una libertad desafiadora, para autocrearnos, aunque el «Selbstverden» del hombre termina siempre en el «impassé». Gracias a esta terrible libertad esquivamos el quedar reducidos a meros objetos.

Pensar el propio desgarró existencial es comenzar a superarlo. La noche del fracaso total cede el paso a la paz de la claridad sospechada. En este mundo hay signos y señales del Ser, de la Trascendencia.

La substancia del hombre no es otra que la capacidad de dar con tales signos aunque jamás atine a descifrarlos sin titubeos. La lectura cifrada de la existencia nos dirige hacia un dios inobjetivable y, por tanto, indecible. El Ser están los entes, la trascendencia en la inmanencia; he aquí el drama del hombre. No obstante, en el mismo fracaso de la búsqueda es preciso sentir la caricia del Ser. La existencia resulta trágica. Los sucesivos fracasos absurdos que responden a nuestro intento de lectura trascendente del mundo anuncian la *nada*, en torno a la cual no es posible hermenéutica alguna. La única actitud válida es la paciencia, la decisión de resistir y aguantar en medio del descalabro.

<<Qué hay frente al ser del mundo considerado en su conjunto? Eso que hay es el Ser que *no es*, sino que puede y *debe ser*... Ese ser soy yo mismo como existencia. Yo *soy existencia* en la medida en que no incierto en objeto para mí mismo. Vivo desde la posibilidad del "mí-mismo", pero sólo en su real ración soy mi roisina. Mi existencia empírica no es existencia, sino que *el hombre es*, en la *existencia* empírica, posible *existencia*»⁽¹⁾.

La esperanza en la conciliación del hombre la descubrimos en Gabriel Marcel. Se convirtió, éste, al catolicismo el 23 de marzo de 1929, a la edad de 40 años. No sólo se interesó por la filosofía; fue también dramaturgo y músico. Falleció en París a los 83 años de edad,

Marcel opuso la alegría *del ser a la* tristeza del *tener*. El hombre se relaciona con el *tener* o ámbito de los objetos, utensilios, técnicas. Este ámbito, desde luego imprescindible, es sumamente peligroso pues despierta el apetito de la posesión, fuente de la calamidad humana. También está relacionado, el hombre, con el *ser*; es decir, con su propia existencia originaria. El tener presenta problemas; el ser, en cambio, engendra misterios. Un problema es siempre un dato delimitado, del cual puede hacerse el inventario; un *misterio*, que no coincide ni con lo desconocido ni con lo incognoscible, no es lo que comprendemos, sino aquello que nos comprende. El misterio no es otra cosa que el preguntón preguntado, el interrogador interrogado.

También Gabriel Marcel parte, en su reflexión, de la existencia singular, del ser del hombre. Tal existencia no viene dada, sino que es dadora, es la condición primera. La existencia no puede reducirse a ninguna otra cosa. Ahora bien; la existencia humana está siempre encarnada. Yo no tengo un

cuerpo; yo soy mi cuerpo. Este *mi cuerpo* no forma parte del mundo de los objetos; también es sujeto; está abrazado a mi yo. Sentir -se sensación o sentimiento- no es recibir, sino participar sin intermediarios. Una sensación a nivel humano es siempre un testimonio, un testimonio del mundo exterior, de igual modo que un recuerdo constituye el testimonio de eu mi existencia es una continuación.

Gracias a las sensaciones y a los sentimientos estamos abiertos al mundo y a los otros. La segunda de estas aperturas descansa particuiarmeare encima de la disponibilidad de la existencia personal. Ser disponibilidad es la raíz significa que uno sólo puede realizarse con la ayuda de lo demás. El *tú* y el *nosotros* dejan al descubierto la profundidad, del ser. El él, en cambio es un objeto más; pertenece a las cosas que tenemos. Así se expii ., por ejemplo, que no puede hablarse correctamente de Dios; no se habla ce El, se habla con El.

El hombre es un caminante -Horno *viator*- que se dirige con la esperanza hacia la transparencia de la conciliación consigo mismo y con los demás. Tal camino, empero, está repleto de obstáculos y de pruebas, siené-la muerte la peor de todas. Esperanza en la esperanza.

Filosofar es centrar la meditación en el «yo existo», meditación que es a la vez discurso y sentimiento volcados, ambos, sobre la tragedia sing ur que se sabe nacida pero también arrojada a la muerte y al mal. La espera n puede desfallecer cualquier momento penetrándose entonces en la oscura muerte de la desesperación. Se aparta Marcel de Hegel porque no acepa de éste que la tragedia quede subsumida en última instancia en el saber absoluto; también se aleja de Nietzsche porque éste suprime la *sabiduría* en aras de la *tragedia* dionisíaca. Marcel se instala dialécticamente ente el polo de la *tragedia* y el de la *sabiduría*. La tragedia informa la cotidianida_ pero anda constantemente transida por la llamada de la sabiduría, de conciliación. «La esperanza es lo propio de los seres desarmados; es el arr, de los desarmados o, para ser más precisos, es lo más opuesto a un_ ar ss. y aquí reside su eficacia» (i2).

Angustiados por la nada del ser

Pierre Aubenque dijo de I-idegger, con motivo del fallecimiento de éste. que se trataba de «uno dalos grandes pensadores de la Historia, uno de aquellos pocos que se cuentan con los dedos de una mano o, a mucho estirar, con los dedos de ambas manos» (u).

En 1933 tuvo Heidegger la mala suerte de aceptar el cargo de Rector d ; la Universidad de Friburgo cuando el partido nazi se hallaba en el poder_ Antes de transcurrir once meses, sin embargo, presentó la dimisión del cago cuando dicho partido exigió la expulsión de dos decanos antinazñs. Durante unos meses, no obstante, Heidegger creyó en la Alemania de Hitler.

(t) MARCEL, G.: *Erre el avoir*, Ed. Aubier, Paris, 1935, pág. 110.

(ti) Ausenoun, P.: en la revista *Les études philasophige<es, P.U.F.*, nP 3. 1976. pág. 261

(1) Jeseetes, K. *itosophia* (vol. 1), Ed. *Revista de Occidente*, Madrid, 1953, págs. 391-392.

después hasta atacó la ideología del partido en sus clases universitarias. Se la castigo a picar piedra en le orilla del Rin. "Terminado en conflicto, las autoridades francesas de ocupación le prohibieron dar clases en la Universidad. En 1951 pudo haberse incorporado, pero rehusó- Vivió los 30 últimos años de su vida co in soledad más despiadada por propia voluntad.

Heidegger centro su meditación filosófica en el Ser; esta meditación Labia sido inaugurada por los presoeráticos. «Quedar suspensos para que ten 'cae constante moca te la cuestión *lundmmentai* de la metafísica, a que nos |mpele la nada misma- ¿pi', *qué hav ente y no mas bien nada?»* (^); Heidegger se ocupa del Ser v no del *ente*. Muchos filósofos antes que él se habían interrogado en torno al Ser, pero lo entendieron como una Totalidad, En el fondo se les escapaba el «clic Scinsfrage», la verdadera *pregunta sobre el Scr* Dichos filósofos no iban más allá de pensar el ser del ente. El Ser, sin embargo, quedó olvidado.

El Ser ('das Sein»)	j:	el ente (-das Seiende-)
la presencia	'j.	lo presente
El Ser como fundamento	.y.	la Totalidad de cuanto existe
La fuerza de existir	r	el existente

¿Cómo alcanzar el *Ser -das Sein-?*; el Ser está sub-puesto en todo ente, pero él no es ente alguno. Hasta tal extremo es esto así que puede afirmarse que no existe, que es nada; mejor: que es nada de cuanto existe. Con todo, hay un ente privilegiado, la realidad humana o *Dasein*

ente-para-la-muerte», queda sobrecogido por la angustia, sentimiento que le revela la nada, permitiendo con ello la pregunta sobre el Ser. «La nada no es un ente... Entonces, ¿cómo nos esta clada la nada?_. La angustia nos hace patente la nada. ¿Qué pasa con la nada?» (").

Sein und Zeit -«Ser y "Tiempo» es la obra en la que Heidegger formula la pregunta sobre el Ser a partir del análisis fenomenológico del ente humano. La angustia del hombre nos patentiza a su modo lo que *no es ente* alguno; es decir, al mismísimo Ser.

«fa angustia de_ es siempre n ngustla por-. pero no por esto e lo otro. Sin embargo, esta *rodete nni^tnóu* de aquello de que y por qué nos **angustiamos** no es una mera ausencia de determinación, sino la imposibilidad esencial de

ser determinado... Este alejarse el ente en total, que nos acosa eu la angustia, nos oprime. No queda asidero alguno. Lo único que queda y nos sobre-coge z. escapársenos el ente cs este ninícea. La **nalusrat hace patente la riada.** (").

La angustia nos coloca frente a frente con lo que es nada de ente. Tras esta nada o anocnte» -no entendida como pura negatividad-- se e ncuabr_ el Ser. El,ente finito que es el eDasein» no puede tener otra experiencia ce. Ser que esta experiencia negativa. El Ser se entrega a través dei velo enc_ bridor de la nada.

Heidegger describe el ente humano con ánimo de obtener una ontología e saber acerca del Ser, pero no para estructurar una antropología; «en tanto que ec-sistente el hombre asume el *ser-el-ahí*, cuando en vistas del cuidado o preocupación acoge el ahí, a modo de desvelamiento del Ser» (u). Da: *Da-sein* se traeLce con mayor corrección a base de la fórmula un tanto bárbara «el ser-el-ahí», dado que la expresión más corriente .ser-a`L. conlleve el riesgo de reducir la ontología heideggeriana a mera antropología. El ho, bre no es el ente que está ahí, arrojado a la contingencia -facticidad sartriana- de una existencia concreta; el hombre según Heidegger es el ait_ del Ser, aquello que le permite al *Ser estar-ahí*, que le posibilita el cue se quite la máscara *hic et nunc*. «Da-sein» significa que el hombre en su faena de desvelar -ealetheia»- al Ser, es el ahí del Ser, es el ente gracias al cue' el Ser puede estar-ahí. El Ser es la más puta Transcendencia, anterior a todo desvelamiento o proyecto ec-sistente -proyecto humano-. Ahora bien, el Ser únicamente logra quitarse el velo en el proyecto ec-sistente cue es todo ente humano.

El hombre se define como hombre solamente en su relación a la verdad del Ser- Lo que importa, por consiguiente, no es tanto el hombre cuanto e' Ser. Uno y otro se hallan comprometidos en la tarea de la «Aletheia» o desocultamiento,

Heidegger se dedica al estudio de los modos del ser del *ser-haí -o «scr-el-ahí»*-. Los principales modos son: la *facticidad =el ser-haí* se descubre como un *estando-ya-ahí-*, el *ser-en-el-mundo* -la estructura trasce.dente del hombre lo ata con un mundo de *cosas utilizables-*; la *historicidad* -el hombre, al ser proyección y posibilidad, está siempre abocado al futiario-.

¿Qué significa el **Ser?**, ¿cuál e.\$ su sentido?; he aquí el tema **central del** esfuerzo heideggeriano. El análisis, del «Dasein» no tenía otro cometido que engendrar una **ontología general enraizada en la ontología especial del existente** humano. Nunca salió completamente con la suya Heidegger; **esto explica** que no apareciera la segunda parte de «Sein und Zeit». El Ser del ente no es un ente y no puede, por tanto, ser dicho. Si las fronteras del lenguaje coinciden con las del pensamiento, ¿cómo pensar y decir aquello que se sitúa más allá de dichas fronteras? El Ser es aquello que siempre queda por pensar, entendiendo, no obstante, que el Ser tiene necesidad del ho; abre. Tal vez la historia del ser no se distingue del mismo ser.

(") Ilmeceau, M.: *¿Qué es Aíeto)ísica* ^, Ed. Alpe, Duenos Aires, 1955, pág. 68.

(") Ibid., pág. 16.

(") Ibid., pág. 42.

(") HEIDEGGER, M.: *Lettre sur l'humavistne*, Ed. Aubier, Paris, 1957, Pág. 6.

El «en-sí», el «para-sí» y la dialéctica

Sartre es polifacético. Hasta confiesa(II) que cada día ha tocado el piano por un lapso de tiempo que va de las dos a las cuatro horas. Se trata de un aspecto suyo desconocido. Sartre ha tenido mucho trato con los «maoístas.. franceses, de ellos afirma (19) que son mucho más sensibles y simpáticos que no lo son los comunistas con alguien que no sea de su cuerda. Prcyuntado si cuida su salud, estropeada al escribir la «crítica de la razón dialéctica» responde: «¿Cuál es la finalidad de la salud? Es preferible redactar la *Critique de la raison, dialectique*, es preferible escribir algo extenso, apretado e importante, que disfrutar (le salud» (). Empezó a entenderse con Simone de Beauvoir durante el invierno de 1928-1929; Simone tenía 20 años y Sean-Paul 24 años. Se respiraba en el ambiente social el antimilitarismo, el surrealismo, el psicoanálisis y comenzaba la emancipación femenina. Simone de Beauvoir había tratado a Merleau-Ponty, a Lévi-Strauss, a Raymond Aron, a Paul Nizan, a André Herbaud, pero finalmente se quedó con Jean-Paul Sartre.

Sartre conoce la notoriedad al publicar *L'Être et le Néant* en 1943 cuando los alemanes tenían ocupado el país. Es posible distinguir dos etapas en la evolución del pensamiento sartriano:

En la primera etapa de su pensamiento, Sartre desarrolla un análisis del 'cogito», entendido como *conciencia* en el sentido de Husserl. Dicho análisis alcanza su plenitud en *El Ser y la Nada* pero se inicia en *La transcendence de l'Ego*: basta con leer la conclusión de esta breve obra. «La conciencia trascendental, escribe, es una espontaneidad impersonal. Se determina a existir en cada instante sin que nada pueda concebirse anterior a ella. Así, cada instante de nuestra vida consciente nos descubre una creación ex nihilo» (21).

Los análisis de la conciencia son más acabados en el *Ser y la Nada*. La conciencia es de suyo nada, de suerte que desaparece sin aquello de lo cual es conciencia. El «en-sí» no es otra cosa que aquello de lo que se tiene conciencia; el «para-sí» es el ser de la conciencia misma. El «en-sí» es lo que es --opaco, lleno de sí mismo-, es masivo --sin *dentro* en oposición a un *fuera-*, no conoce la alteridad --la relación con otro, escapa a la temporalidad, es contingente --no derivable--(a). Al «en-sí» ni le falta ni le sobra nada; si falta el lápiz del escritorio es ante una *conciencia* que imaginaba poderlo encontrar; nunca falta en el escritorio.

A la *conciencia* le llama Sartre «para-sí». La conciencia existe cuando es conciencia de esto o de lo otro más conciencia de sí misma. Este *sí mismo* de la conciencia no es algo distinto de ser conciencia de algo; la conciencia

0') SARTRE, J. P.: *Le Monde*, 23 julio 1977.
 (°) SARTRE, J. P.: *Le Monde*, 8 febrero 1974.
 (°) SARTRE, L. P.: *Le Notmet Observateur*, 23-29 junio 1975,
 (") SARTRE, J. P.: *La transcendence de l'Ego*, Ed. Vrin, Paris, 1972, pág. 79.
 (') SARTRE, J. P.: *L'Être et le néant*, Ed. Gallimard, Paris, 1943, págs. 33-34.

1905 - Nacimiento

1934--La *transcendance* de l'Ego.

1r Etapa

1933-Descubre la fenomenología

Metafísica
existencialista

1939-Trabaja en «L'Être et le Néant-

1943-Publica el *Être et le Néant-*

Z 1939 11 .- Guerra Mundial
1945

1945--L'existentialisme est un humanisme*

1950

1950-**escribe** «Saint Genet, comédien e martyr-

1954

Aproximación al P. C. F.

1954-**escribe** .Les Mots.

Período de transición

1956

Crítica frente al P. C.

1957-«**Questions** de méthode-

II' Etapa

1960-.Critique de la raison dialectique-

1962

Cierta aproximación al P. C.

1963-**retoca** y publica «Les Mots*

Teoría existencialo-marxista

1968

Crítica al P. C.

1971-«L'Idiot de la famille= (I y II)

1972-a L'Idiot de la famille (II1)

de la acción de la historia

1977

de sí no es nada más que lo negado en **tal toma de conciencia**. La conciencia es el ser merced al **cual la nada viene al mundo** (^); la conciencia pone constantemente su nada. La conciencia es nada de **aquello de lo cual es** conciencia, y no es nada más. Así es como la conciencia deviene *libertad*; no hay valores y resulta inescquivable *tener que* decidir.

DEl *par«-si* sólo existe aniquilando et *eu-si* que dl cs. En tales circunstancias, la libertad no es otra cosa que dicho anignilamien to__; decir que la existencia precede y condiciona la esencia -. cs lo mismo que afirmar que el hombre es libre.- Estoy condenado a existir por siempre más al margen de mi esencia, más allá de los móviles y los motivos de mi acto: estoy condenado a ser libre.. Mi libertad no tiene otros límites que ella misma, (").

El ideal del *apara-sí* o *conciencia* es alcanzar la identidad consigo misma, es decir, convertirse en Dios, el cual consiste en ser «en-sí» lo que es «para-sí», según la definición clásica. Pero, esto es contradictorio a partir de las nociones de «en-sí» y de «para-si», En su deseo de absoluto el hombre se convierte en una pasión inútil,

A partir de *La crítica de la razón dialéctica* Sartre engloba el pensamiento marxista. Sin renegar del existencialismo pretende reinterpretar el

Hombre = necesidad

ate tid ial éctica

praxis (trabajo) ≥ negación de la libertad individual (praxis serial)



negación de la praxis serial

dialéctica constituida ; constitución de la praxis de grupo

libertad del hombre

Figura 17.2. - Visión dialéctica del hombre según Sartre.

concepto de dialéctica. Formula así el objetivo de esta obra: «¿En qué condiciones es posible el conocimiento de una *historia*?; ¿dentro de qué límites pueden ser necesarias las trabazones descubiertas?; ¿en qué consiste la racionalidad dialéctica; cuáles son sus límites y su fundamento?» (ss)

La razón dialéctica sólo se concibe en el seno de la experiencia cotidiana aunque hace su aparición dotada de universalidad V de necesidad- La realidad concreta del «hombreen-el-mundo» es dialéctica. La dialéctica es la racionalidad de la praxis. La estatctura »praxis-proyecto» de la realidad humana es el fundamento de la dialéctica histórica. Lu práctica individual posee naturaleza dialéctica ya que el mundo del hombre, definido por la necesidad y la escasez, es dialéctico.

Hombre existencialista y pedagogía

Suchodolki ha acuñado las acertadas expresiones de «pedagogía de la esencia» y «pedagogía de la existencia»(a). Morin comenta agudamente las diferencias entre ambas (n). El existencialismo al ser una exageración ce la subjetividad se encuentra, aunque en diversas dosis, en todos los modos que adopta la pedagogía de la existencia.

Bastantes corrientes actuales pedagógicas subrayan con trazo grueso el valor de lo relativo, hasta tal extremo que lo relativo se convierte en lo absoluto. Lo único valioso para estas pedagogías de la existencia es la espontaneidad. La verdad se confunde con la opinión. No hay valores que van por su propio peso; cada cual pone los valores en su existencia. El educando es siempre y en todo respetable; el profesor debe limitarse a sugerir y a respetar.

Los niños existen, es decir, gritan, ríen, comen, juegan..., están ahí con su singularidad encarnada. Al mismo tiempo, empero, los niños poseen algo en común, llámesele a esto naturaleza o esencia humana. Las pedagogías esencialistas apuntan preferentemente a esta segunda dimensión, pr zcupándose seriamente de que tal hombre modélico -sea en la línea platónica, en la aristotélica, en la tomista, en la cartesiana o en la hegeliana- se encarne en los discentes. Las pedagogías existencialistas, en cambio, se preocupan del «deber-ser», de lo modélico, ensayando educaciones de la facticidad. Como no hay naturaleza humana, no hay tampoco, hablando con propiedad, deberes. De entrada sólo hay niños pero sin modelos a que conformarse; los niños son libres. La pedagogía rousseauiana, la educación nueva en general, son pedagogías de la existencia, al menos como predominio. También, aunque con menor intensidad, acusan la exageración existencialista las teorías de la educación personalistas, teorías que reservamos

(e) SARTRE, J. P.: *Critique de la raison diaieetigiie*, Ed. Gallimard, Paris, 196), pág. 135.
 (") Sucitomtstr, B.: *La pédagogie el les grands rourants philosop):iques*, Ed. do Scarrabée, Paris, 1960.
 (e) Moaw, L.: *Les cha rlatans de la nouvelle pédagogie*, P.U.F., Paris, 1973. págs. 53-90.

(") Ibid., pág. 59.
 (") Ibid., pág. 515.

para el último tenía de esta obra. Las teorías educativas an tiau torita rias, autogcstionarias y libertarias se inscriben también en el apartado de las pedagogías de la existencia, a pesar de que en este libro se les ha dado un tratamiento aparte por razones metodológicas.

De la antigüedad greco-romana hasta el Renacimiento prevaleció casi exclusivamente la *educación de la esencia*, la educación entendida como a educarsc^A -nutrir o alimentar-. A partir del Renacimiento se insinúan y las *pedagogías de la existencia*, Cu las que educar se entiende como «educere» -sacar de-. Aquí preferimos insistir sobre la presencia (le la antropología existencialista -hasta en su concreción de la filosofía existencialista- en la educación nueva y en las teorías transformadoras personalistas.

Tanto la Educación Nueva como las teorías pedagógicas personalistas defienden el desarrollo autónomo del alumno como también su actividad creadora y sus intereses. El *individualismo educativo*, como el difundido, por ejemplo, por Ellen Key -*El siglo del niño* (2d _), está tocado por concepciones existencialistas. Cuantas pedagogías supervaloran lo subjetivo y la opinión son pedagogías que adoptan elementos del modelo antropológico

existencialista. Sartre ha defenido la indefinición preestablecida del ser humano; muchos pedagogos saben de esta guisa que el alumno puede ser co importa qué, con tal- que lo sea sinceramente. Educar a alguien se transarme, así, en una faena que se lleva a cabo según las opiniones de cada eu;!; lo importante es la temperatura anímica de las convicciones subjetivas de cada educador o, llegado el caso, de intuición, instinto, creencia h; subrituido al discurso racional. En tales condiciones un educador es cxclus mente un poeta.

El existencialismo ha reivindicado el valor primario, irreductible, las experiencias humanas sinceras, de espaldas a todo racionalismo. La existencia banal, corriente, anónima, normalizada, se convierte en inautentica y desdeñable porque está cerrada y porque no pertenece a uno mismo, sino al insulso «se» -use dicen, «se hace», «se ... -, el cual incumbe a la colectividad desingularizada. Jaspers, como señala Fermoso (a), entiende la educación como un proceso nunca acabado por entender al hombre ee, o ser siempre abierto a nuevas posibilidades. Educarse es intenta: algo cuco de forma singular, aunque en Jaspers tal singularidad viene ceñida por las condicionamientos espirituales, por la familia, la profesión, la iglesia, la historia ...; con todo, la iniciativa sigue poseyendo bulto (30).

El existencialismo ha defendido unos extremos que es fácil descubrir en las pedagogías anteriormente apuntadas. Así ha vociferado la *ir_Potexia de la razón*, reforzando por otro lado el individualismo *prometeico*: el hombre descargado ya de la quimera divina -dioses, esencias y valores dados; a solas tiene que forjar su futuro. El ser humano es necesidad de proyectar incesantemente; proyectando y llevando a cabo sus proyectos -es dedr; existiendo- construye su esencia. Sobre la marcha vamos proporcionándonos sistemas de valores: al asumirlos uno establece *aquello que zZ es*. Los responsables de nuestros valores y de nuestros proyectos. Los alumnos son radicalmente libres.

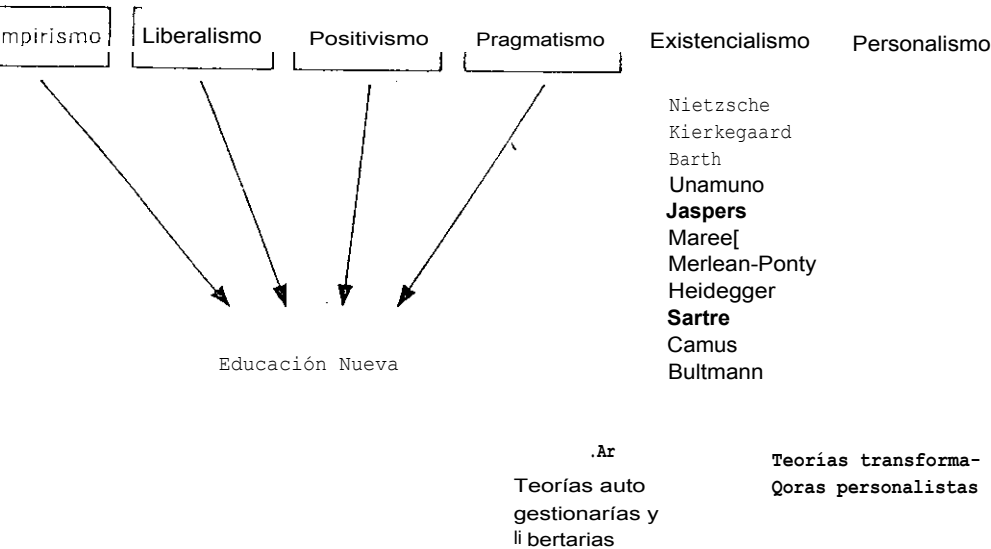


Figura 17.3. -- Relaciones de la corriente existencialista.

(") Ke'e, !L: *Le siècle de l'enfant*, Ed. Flamrnarion, Paris, 1900.

(") Featntoso, P.: en *Reviste de ciencias de la educación*, - Ano XXII. nP 8G, pág. L5 fue **Ibíd.**, pág. 198.

Bibliografía

AuaaGNANO, Ni.: *Introducción al existencialismo*, Ed. Fondo de **Cultura Económica**, México.

G,11Us, A.: *L'honneur-évolué*, Ed. Gallimard, Paris.

Qitoot: *F_I pensamiento existencialista*, Ed. Montaner y Simón, Barcelona.

D ELPGAAUm, B.: *Qué es el existencialismo*, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.

Fe ULo UI[', P.: *El existencialismo*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona.

FuLLAL, O.: *La moral atea de Aiberi Camus*, Ed. Pubul,

Jomvos, E.: *Las doctrinas existencialistas desde Kierkegaard a Sartre*, Ed. Gredos, Madrid.

KIERKEGAARD, S.: *El concepto de la angustia*, Ed. Espasa Calpe, Madrid.

MA2ceL, G-: *Diario metafísico*, Ed- Guadarrama, Madrid.

MERLEAU-PONTY, M-: *Existencialismo el terreur*, Ed. Gallimard, Paris.

MoLNIER, E.: *Introducción a los existencialismos*, Ed. Guadarrama, Madrid.

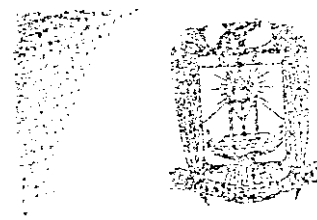
SARTRE, J- P.: *El existencialismo es un humanismo*, Ed. Huáscar,

L'Anthropologie, en Situations rx, Ed. Gallimard, Paris.

UNAMUNO, M.: *Del sentimiento trágico de la vida*, Ed. Espasa Calpe, Madrid.

WAEI, J.: *Las filosofías de la existencia*, Ed. Vergara, Barcelona.

18 - EL HOMBRE COMUNISTA



La paternidad marxista

Karl Marx nació en la ciudad prusiana de Tréveris. Era primavera Le> tor de Kant y de Fichte. Fue un romántico, sobre todo en sus inicios. Se adhirió muy pronto a los hegelianos de izquierda. Su tesis doctoral trató un tema filosófico; defendió dicha tesis en 1841.

La pluralidad, en ocasiones contradictorias, de interpretaciones de los escritos de Marx deja al descubierto la dificultad interna de los mismos. Aun en vida, el propio Marx ante algunas hermenéuticas que se hacían de su obra proclamó que él no era marxista. Lenin, Bernstein, Trotsky, Stalin -para poner unos nombres- han realizado lecturas harto distantes, unas de otras, de idéntica producción literaria marxiana.

No nos está ya permitido leer las obras de Marx virginalmente como si se tratara del primer vistazo; llegamos forzosamente con las manos sucias. No sé da nunca un saber objetivo de la realidad -aunque se trate del pensamiento de Marx impreso en unos papeles-; no queda otra salida, pues, que, cuando nos ponemos a conocer un «objeto», éste se llegue a nosotros como «objeto conocido» y no como simple *objeto*. Conocer es interpretar, ordenar y, de alguna manera, crear. En el caso de Marx, además, no sólo lo alcanzamos interpretándolo, sino que nos llegamos a él -o él se nos viene a nosotros- a través de otras previas interpretaciones. Y como resulta que éstas son múltiples, empezamos con la perplejidad y la zozobra. No se ha dado en la historia un desarrollo lineal y único de Karl Marx, sino plural; nos encontramos frente a varios marxismos y todos ellos en evolución. No nos referimos solamente a los más vistosos como pudieran ser la interpretación china, o la soviética, o la cubana -la primera-, o la soviética, o la italiana, o la checoslovaca de Dubcek, sino a procesos de mayor recato y menos públicos.

Dando de lacto a la interpretación que de Marx elaboró Lenin, que no fue por cierto menguarla, recordemos la que realizó Stalin, por ejemplo. Su concepción guoseológica consistente en la dicotomía: «objeto» y «reflejo del objeto», le obliga a defender la tesis del aspecto retardador del *conoei-néiénto expon rauco* y consiguienternen te su acción reaccionaria⁽¹⁾. Únicamente una «conciencia privilegiada» puede prever los hechos. El Estado es el único que puede llevar a buen término la solución de los problemas, solución que dejará el camino abierto a la necesidad histórica. Por otra parte, mientras Marx afirma que la estructura social mantiene al Estado, Stalin sostiene lo opuesto. El Estado staliniano, además, pasó a ser el *poseedor de la verdad*, cuando Marx precisamente denunciaba todo Estado como «alienación».

En la vertiente opuesta a la staliniana, la interpretación yugoslava respecto al papel del Estado. Yugoslavia se tornó en serio lo que contenían los textos marxistas sobre la *desaparición del Estado*. Stalin los condenó entonces por «anarquistas». A partir de 1950 empezó la descentralización en provecho de organismos elegidos democráticamente a nivel de fábricas, de ayuntamientos, de distritos, de repúblicas federales y de federación de repúblicas. Pero fue en el año 1953 cuando el Parlamento federal yugoslavo disolvió parcialmente al Estado, desapareciendo ministerios como los de Planificación, Educación y Agricultura. La periferia se mzo con el poder central, cargando el peso sobre los elementos administrativos y aligerando los políticos u opresores.

Si abandonamos el terreno de las realizaciones políticas y nos trasladamos a lo individual del pensamiento, descubrimos un abanico muy amplio en lo que hemos dado en llamar *marxismos* o diferentes modos de entender a Marx. Según es costumbre en las religiones, se habla de «marxismo ortodoxo» -aquel que está en posesión de la verdad predicada por Marx- y de «marxismos heterodoxos» -todos los demás, los cuales, por este solo hecho, están en el error-. Cada grupo se autocalifica de ortodoxo siendo heterodoxo el de enfrente; exactamente como sucede en el ámbito de «lo religioso». Para un observador que se halle delante de este mundo interpretativo de Marx, resulta embarazoso determinar quién posee la verdad marxiana y quién se zambulle en la equivocación. Muy de otra suerte, sin duda alguna juzgarán aquellos que estén comprometidos en un determinado grupo *Itennenéutico*: los de su grupo serán forzosamente los «ortodoxos». El plurimarxismo nos lleva a sospechar que tal vez no sea tan científico el llamado «socialismo científico»; cuando menos puede afirmarse que no utiliza siempre discursos analíticos, sino simplemente procesos mentales que conducen al ámbito de las «opiniones» y no de los uniformismos.

Puestos a describir los diversos marxismos, a fin de caer en la cuenta de lo difícil que resulta penetrar acertadamente en Karl Marx, vale la pena usar la terminología de Ferrater Mora, consistente en hablar de «marxismo soviéticamente ortodoxo» y de «marxismos soviéticamente no ortodoxos» (2).

haciéndolo así nos entendemos y, por otra parte, no prejuzgamos sobre la validez de unos u otros. El primero es el bueno según Moscú y, en líneas generales, se trata del Marx elaborado por Engels primero y más tarde por Lenin, sibreviviendo en él, todavía en la actualidad, varias de las interpretaciones stalinianas. Se trata de un *materialismo* -primado de la Physis sobre la *Conciencia*- que a su vez es realista en la medida en que sostiene el primado *del ser* sobre el *pensar*. Mas no es cuestión de un materialismo mecánico o estático, sino *dialéctico* (con el vocablo «dialéctica» se recubren realidades bastantes diversas). Consideran que su concepción es *científica* aunque con este término no siempre coinciden con aquello que los científicos entienden por «ciencia», y, más bien, apuntan a «materialista» o «científico-idealista». Gnosológicamente son *realistas* ya que conocemos las cosas -sostienen- tal como son pues la conciencia es simple *reflejo* del *objeto*. El curso de la Historia se explica por sus infraestructuras de producción c, desde esta perspectiva, se habla de *materialismo histórico*: la cultura, las ideologías, las organizaciones son el reflejo de un substrato materia; que abarca tanto los «modos de producir» como las «relaciones», establecidas entre los hombres, debidas a la producción. Al final de la Historia --otros escribirían Prehistoria- aguarda el «comunismo universal». Para alcanza- éste, es indispensable un *proceso revolucionario* que sólo las clases trabajadoras pueden llevar a feliz término, y eso bajo la dirección infalible de _ Partido y de la Dictadura del Proletariado.

Al lado, o mejor enfrente, de esta «ortodoxia», se alzan los «marxismos soviéticamente no ortodoxos». No todos padecen igual grado de error, contemplados desde la perspectiva moscovita. Quizá Marx fuera el primer heterodoxo, actualmente, visto con ojos estrictamente soviéticos.

Agrupar por afinidades intelectuales los diversos «marxismos heterodoxos» llevaría a realizar una labor ardua, que apartaría del propósito de este libro; por eso nos decidimos por algo más sencillo aunque menos riguroso. Presentamos un conjunto de nombres agrupados por áreas geopolíticas. El *grupo italiano* tiene como progenitor a Gramsci -a quien algunos califican de «ortodoxo», pero que no lo es en la totalidad de su concepción para los ojos oficiales soviéticos-; para este autor, el marxismo es una filosofía de la *praxis* humana y no una disección de la dialéctica. Débese estar en continuo contacto con lo histórico social concreto. Lombardo Radice, Lupatini y quienes se encuentran alrededor de las revistas «Rinascita» y «Crítica marxista» no miran, por ejemplo, con malos ojos un neomarxismo estructural

El *grupofrancés* presenta tres importantes nombres y quizá cuatro: Henri Lefebvre, Lucien Goldmann, Louis Althusser -e el cuarto posible nombre es el de Roger Garaudy. Tampoco parece disparatado añadir el nombre de Jean-Paul Sartre a este círculo. Goldmann defiende la tesis de la correlación entre las tensiones socioeconómicas de cada fase histórica y la civilización correspondiente, a través de la mediación de la tensionalidad que se especifica en el cambio civilizatorio (3). Lefebvre y Althusser se oponen

LeraaveE, H.: *Problénzes actu i, du morir*, P.U.P., Paris, 1960, pág. 113.

FERRATER Mmu, J.: *La filosofía acta»!*, Ali, za Editorial, Madrid, 1969, pág. 94.

(1) A2ancuREN, J. L. L.: *El marxismo como moral*, Alianza Editorial, Madrid, 1968, pág. 152. --

entre sí en la concepción es estructuralista de «lo que hay». El segundo ha puesto de relieve el condicionamiento que padece el hombre por las estructuras, y ha desarrollado los elementos esenciales que se hallan en Marx, haciendo notar al propio tiempo cómo la idea de estructura que se encuentra en la producción de Marx resulta más asequible desde el estructuralismo. Lefebvre, por el contrario, está convencido de que el método estructural no alcanza la realidad, confundiendo con la objetivación de ésta. El caso sartriano es particular. Jean-Paul Sartre entiende que el marxismo está falto de una antropología filosófica, la cual puede ser proporcionada por su concepción existencialista.

El grupo polaco goza de un conjunto interesante de pensadores marxistas: Kolakowski, Hochfeld, Weselowski, Lange, Schaff. Estos dos últimos son más ortodoxos; no obstante, su pensamiento no es el estrictamente oficial soviético. El grupo polaco ha subrayado, en líneas generales, los valores humanistas del pensamiento de Marx manifestándose en favor de la liberalización.

Bajo el epígrafe de grupo con Luchovski puede presentarse a György Lukács, húngaro, a Karel Kosik, checoslovaco, y a Korsch, todos ellos, quien más quien menos, «soviéticamente ortodoxos». El primero y el último, ya en 1920, presentan una nueva visión de Marx que choca con la soviética. Kosik ha desarrollado una dialéctica (de lo concreto entendido como praxis histórico-social, oponiéndose al dogmatismo).

Marcuse, Fromm, Thier, Rubel, Lanshut, Axelos, se inscriben en otras tantas modalidades y de marxismos heterodoxos, contemplados desde la Inquisición de Moscú. Al español Francisco Fernández-Santos también cabe situarle en la lista de «herejes».

Lo que decirse tiene que el marxismo de Mao es heterodoxo según los soviéticos,

La perplejidad al acercarse, uno, a la producción de Marx no proviene únicamente de tan variada interpretación como acabamos de ver en panorámica, sino también de la discusión en torno a los «dos Marx»: el primero, filósofo; el segundo, científico. ¿Cuál de los dos sería el verdadero?, ¿tal vez los dos?, ¿no se da contradicción entre ambos? El primer marxismo histórico se elaboró desconociendo las obras de juventud de Marx. Sabemos que los Manuscritos económico-filosóficos escritos en 1844 no se publicaron íntegramente en su lengua original hasta 1932; lo propio sucedió con *La ideología alemana*. Y tuvo que aguardarse a 1927 para ver publicada la *Contribución a la crítica de la filosofía de Hegel*. Nada debe extrañar, pues, que tanto Rosa Luxemburg, como Kautsky, como Labriola, como Plejánov, pongamos por caso, vieran en Marx un científico pero jamás a un filósofo.

Louis Althusser (*) distingue dos estadios en el pensamiento de Marx: el primero es ideológico y el segundo científico. Entre ambos existe una verdadera «rotura epistemológica» que puede situarse en 1845. *La ideología alemana* constituiría, según Althusser, la crítica de la conciencia filosófica del «primor Marx». Durante la primera etapa, Marx no pasó de ser un ideólogo

8.1

- Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel- 1843
- Marx joven
- período ideológico
- antropología filosófica ('alienación.)
- 'La Sagrada Familia' 1844
- Manuscritos de Economía 1844 y Filosofía.

1-XI Tesis sobre Feuerbach. 1845		¿ Ruptura epistemológica?
Marx en crisis		
	-La ideología alemana. 1845-46	
	Miseria de la filosofía- 1847	
Marx maduro	Manifiesto del partido comunista. 1848	
- período científico.		
- materialismo histórico	Contribución a la crítica de la economía política. 1958	
	El Capital. (1º tomo) 1867	

1883

Figura 18.1. - Evolución del pensamiento de Marx.

1

logo aunque se tratara de un ideólogo de izquierdas. Entre 1810 y 1842 profesó un humanismo racionalista-liberal inspirado en Kant y en Fichte, mientras que de 1842 a 1845 pasó a un humanismo comunitario influido por Feuerbach (5). Cada vez se aparta más de Hegel. Los sucesos le fuercen a dar el vuelco definitivo; la organización de la clase obrera francesa, con la «lucha de clases» implicada siguiendo unas leyes propias al margen del quehacer filosófico, le abre los ojos.

(*) LACROIX, J.: Panorama de la philosophie française contemporaine, P.U.F., Par. 1966, pág. 131.

(*) ALTHUSSER, L.: L. revolución teórica de Althusser, lid. Siglo XXI, México, 1968, págs. 22-30.

Criticando al Marx joven, desemboca el propio Marx en el marxismo. En el segundo período no realiza los análisis partiendo del ser humano, sino de una realidad social económicamente dada. Se abandona el concepto de *razón* enfrentado al de *individuo* por un nuevo par de conceptos: «fuerzas de producción» y «relaciones de producción».

Bitsakis (6), no obstante, considera que es esquematizar con demasía el hecho de señalar *la ideología alemana* como el punto de separación entre los dos períodos marxianos, el *ideológico* y el *científico*. ¿Acaso, pregunta, es posible separar lo ideológico y lo científico en la obra de Marx? El Marx materialista-dialéctico sigue utilizando aún conceptos hegelianos residuales.

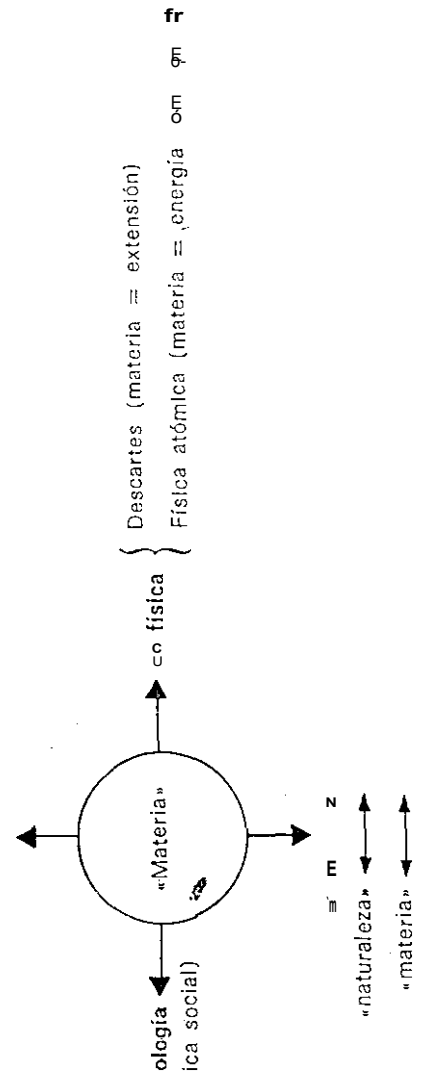
Dejando la tesis de Althusser, lo indiscutible es que hay un salto, tanto de contenido como estilístico, si se comparan los *Manuscritos* con *El capital*, pongamos como ejemplo; hasta tal punto es esta así que uno se ve tentado a hablar de dos marxismos. Pero, probablemente, hablar de uno o de dos marxismos, dentro de la producción de Marx, dependa más del método con que se aborde la obra que de la obra misma. Así, frente a Althusser, Jean Hyppolite (7) rechaza como disparatada la idea de considerar explicable a Marx, a partir de 1847, por las solas obras de la segunda etapa, creyendo, en cambio, que la clave de la economía de Marx es preciso descubrirla en su período filosófico. En la misma idea abunda el comunista polaco Schaff (3).

Por lo que se refiere a si hay uno o dos marxismos en Marx, nos inclinamos, probablemente influidos por Schaff, a considerar un solo Marx ya que, no atinando a descubrir contradicciones entre ambos, creemos que se trata de un pensamiento que no reniega de sí mismo, sino que evoluciona, se científiza, conservando empero la visión humanista original.

Materialismo histórico

El pensamiento de Marx no pronuncia un juicio sobre el fenómeno capitalista desde un saber trascendente, un *ideal* o una *moral*, pongamos por caso, sino que se limita únicamente -esta es, cuando menos, su pretensión- a mostrar de qué manera y por qué causas el capitalismo ha hecho aparición, destacando al propio tiempo cuáles son sus posibilidades actuales y cuál es el fin que le aguarda, el cual no es otro que su desaparición inevitable. El «materialismo histórico» constituye el engranaje que da razón del porqué la Historia ha seguido el curso que ha sido el suyo.

Marx, que había sido hegeliano, operó una conversión de su pensamiento durante los años del 1840 al 1847, según precisa Hyppolite(9). Esta meta-

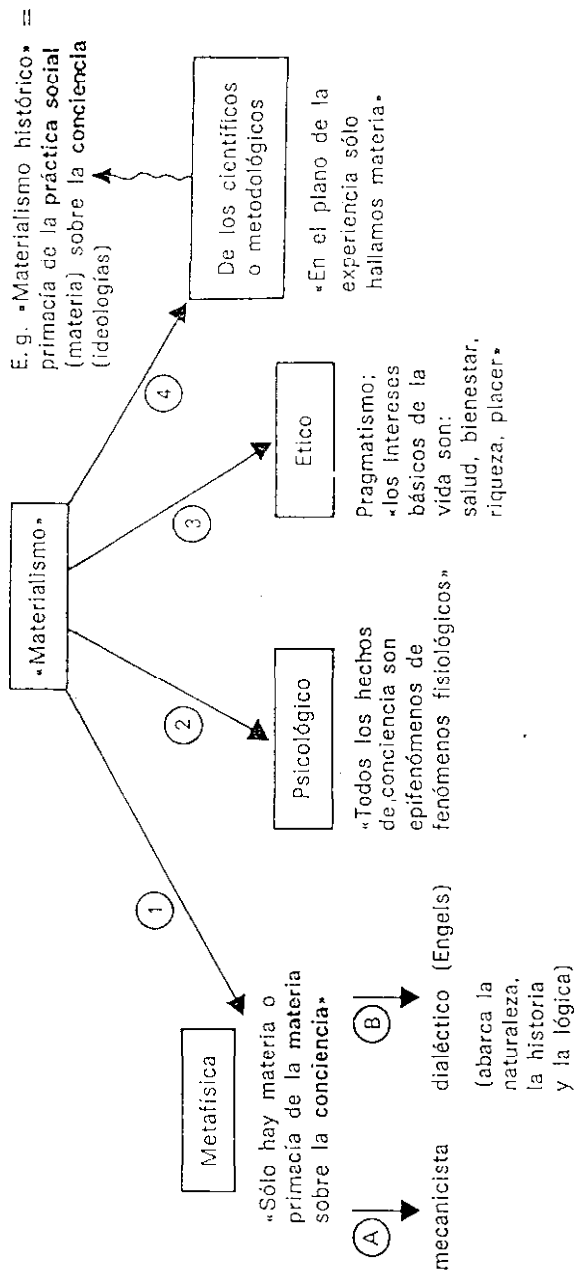


(6) Bissois, E. J.: «La nature dans l'oeuvre de Karl Marx», en la revista *Les études philosophiques*, n° 3, 1975.

(7) Hyppolite, J.: *Études sur Marx et Hegel*. Librairie M. Armand Colin, Paris, 1935. pág. 110.

(8) Schaff, A.: *Le marxisme et l'histoire*. Librairie Armand Colin, Paris, 1968, págs. 1360.

(9) Hyppolite, J.: Obra citada, pág. 102



noia se tradujo en el «materialismo histórico» que es una forma particular de dialéctica.

Marx estudia el pensamiento materialista en una obra que data de 1845 y que lleva como título *La sagrada familia: Frente al «materialismo mecanicista»*, él se instala en *el materialismo dialéctico*. El mecanicista es un materialismo de corte metafísico que se entiende desde la distinción cartesiana entre la «res cogitans» y la «res extensa», mientras el dialéctico es un materialismo antimetafísico, de raigambre británica, que tiene su antecesor en Duns Scoto quien llega a preguntarse «si no podría, la materia, pensar».

El materialismo de Marx quiere ser una ciencia real y no metafísica, total y no parcelada, que ofrezca una explicación unitaria de todo el hecho humano- Si se apellida dialéctico dicho materialismo es porque, en vez de estudiar los «objetos» aisladamente, los aborda en sus relaciones, en su proceso. Hegel fue quien descubrió el valor de lo negativo, de la contradicción que anida en la realidad. Ahora bien, para Hegel, la dialéctica es pensada, mientras que para Marx es histórica.

Tanto Marx como Engels concibieron el materialismo no «vulgarmente», sino tal como empezó a ser acuñado por Hegel, es decir, dialécticamente, y por Darwin, es decir, *evoluebniísticamente*. Según Marx, el materialismo no es algo objetivo, contemplable por un sujeto. El monismo materialista de Marx es dialéctico; sujeto y objeto forman una unidad lucrativa, pero una.

Hemos de prestar atención a los conceptos hegelianos y marxistas de la «dialéctica». La antigua dialéctica se fundamentaba en un principio que ofrecía dos vertientes: por un lado una misma cosa no podía ser y no ser al propio tiempo; por otro lado, el intelecto, ante dos proposiciones contradictorias, se ve forzado a afirmar que una de ellas es abiertamente falsa. La dialéctica que comienza con Hegel, por el contrario, hace de la contradicción el nervio mismo tanto de la realidad como del pensamiento. Sin «contradicción», los entes serían inertes y la reflexión vacua y estéril. La dialéctica, para Hegel, es el gran estimulante del *ser o pensar*.

Según el pensamiento hegeliano, no existe la contradicción absoluta; ésta sería la *nada*. Tanto la contradicción como la nada son realidades relativas: se refieren a un aserto o a un grado de ser. Vistas así las cosas(10), Hegel no elimina el principio de identidad puesto que toda contradicción hace referencia a cierta identidad. La unidad dialéctica no es sinónimo de confusión de elementos contradictorios, sino unidad que tiene que atravesar la contradicción a fin de establecerse de nuevo en un nivel superior. Ambos de dar con el concepto de *negatividad*. La negación de la negación es lo verdaderamente positivo, es el fundamento del ser, la real sustanciación, el principio mismo del movimiento.

Los marxistas no critican el Organon aristotélico, en el que ven la lógica entendida como exigencia de coherencia del pensar, sino el uso puramente formal de dicha lógica; tratamiento que conduce a una metafísica de las esencias.

Desde 1843 a 1859, Karl Marx en colaboración con Engels realiza no

(10) LFFm\BE, H.: *Le »natérialisme dialectique*, P.U.F. Paris, 1949, pág- 19-

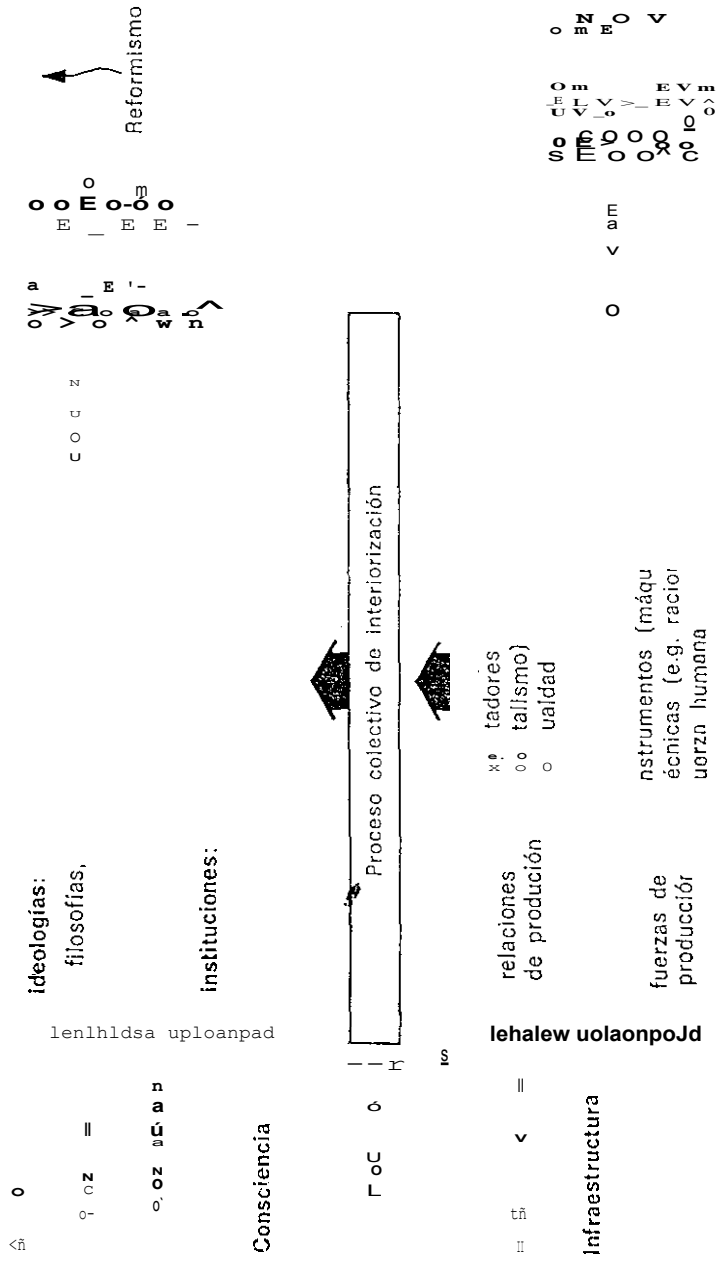
análisis crítico del hegelianismo para desembocar en el «materialismo dialéctico».

Marx se mostró duro con la dialéctica hegeliana hasta 1858 en que comienza una aceptación de la misma. Tanto *La ideología alemana* como *Miseria de la filosofía*, para citar (los obras conocidas, contienen expresiones de desprecio respecto a la *Lógica* de Hegel. Trabajando en la elaboración de la *Crítica de la economía política* (8159) y de *El capital* (1867), superó Marx el empirismo en que había caído, al deshacerse de Hegel, y recobró de manera nueva la dialéctica, a base de analizar las conexiones internas de las categorías económicas. Gracias a este nuevo paso era posible el rigor científico. Lefebvre sostiene(") que el origen teórico y filosófico del materialismo dialéctico es preciso buscarlo en la *Fenomenología* de Hegel y no en la *Lógica*. En la primera de estas obras reside, para Marx, la clave de todo el sistema hegeliano.

Marx estuvo sometido por espacio de ocho años -de 1840 a 1848- a una lucha interna, polarizada entre «lo ideal» y «lo real». Era el momento en que se desembarazaba del legado hegeliano y apuntaba a un empirismo que luego superaría. Este lapso de tiempo transcurre desde los primeros trabajos sobre *La filosofía del Derecho de Hegel* hasta la publicación del *Manifiesto Comunista*. Digerido Hegel, la dialéctica ya aro es un proceso intraespiritual, sino real, óntico. La dialéctica fuerza el espíritu y no viceversa. La dialéctica, tal como la concibe. Marx, más que un dogma, es una manera de situar los dos grandes elementos de «lo que hay»: la *naturaleza* y la *conciencia*. La primera goza de prioridad. Si, para Hegel, la Historia era la au torrcal ización de la *Idea*, para Marx, la eicfca» es también un producto del proceso histórico. La historia se inicia con la lucha entre hombre y *Physis*; el ser humano tiene necesidad de satisfacer sus exigencias biológicas, por ejemplo, y asalta la naturaleza en torno. Así comienza la Historia, realfísticamente, materialmente. Más tarde, los hombres, a lo largo de e" sfa lucha, acabarán estableciendo relaciones sociales entre si. Estas se hallarán en íntima dependencia de las formas que adopte la lucha -técnicas, por ejemplo- entre ser humano y naturaleza. El sujeto -podrá escribir entonces Karel Kosík (u2)- es siempre un *sujeto social*, a pesar de que sea gracias al cognoscente que el mundo existe como cosmos, como orden divino o como totalidad. La actividad que conoce la realidad natural o humano-social es siempre una actividad del sujeto social.

Desde 1845, Marx profesó verdadera devoción al *materialismo histórico*; culto personal que no terminaría hasta el día de su muerte. En el discurso que su amigo Engels pronunció sobre la tumba de Marx recordó precisamente este objeto de veneración de Marx, diciendo que: «Así como Darwin ha descubierto las leyes de la evolución de la naturaleza orgánica, Marx ha descubierto la evolución de la historia humana».

Con mucha frecuencia se equiparan las expresiones «materialismo dia-



Materialismo histórico.

tº) Ibid., pág. 41

(=1) Kosln, K.: *Dralet rien del concreto*, Ed, Valentino i3ompiaaii, Milan, 1965, pág. 56.

léctico» y «materialismo histórico», con lo cual se confunden algunos extremos que es preciso deslindar.

El materialismo histórico será, pues, dialéctico desde el primer momento, pelo este hecho no conlleva la aceptación del materialismo dialéctico. El materialismo dialéctico se sitúa tarde en la vida de nuestro personaje, y aun hay quien discute si realmente lo aceptó. En la esfera del materialismo histórico, la naturaleza está considerada en función del hombre; de la naturaleza, humanizada ya de algún modo, se parte hacia la sociedad socialista, gracias al trabajo y a la cultura humana que actúan de mediación. En el ámbito por el contrario, del materialismo dialéctico, la naturaleza disfnita de un movimiento dialéctico autónomo, en el seno del cual tiene lugar la historia de los hombres como un momento y una parcela de la gran dialéctica natural. El materialismo dialéctico abraza, de esta suerte, al materialismo histórico como el todo a la parte.

Proseguimos con la exposición del materialismo histórico. Se puede calificar de «idealista» aquel que descuida los hechos constitutivos de la realidad y presta atención desmesurada, en el terreno axiológico, a los fenómenos derivados. Karl Marx se encuentra en el polo opuesto al del hombre idealista. La concepción materialista de la Historia, más que una ciencia, es un criterio de interpretación científica: los hechos medulares de «lo real», aquellos que permiten elaborar la anatomía de la sociedad civil, es preciso buscarlos en la economía política. Para Marx, la *base real* de cuanto hay -sólo hay historia- es la base *material* de la sociedad. Esa *base*, o infraestructura, es la que vamos a precisar.

En toda sociedad hallamos una dialéctica entre «fuerzas productivas» y «relaciones de producción»; una dialéctica que aparece lineal, sencilla, en un primer momento. Las «fuerzas productivas» son múltiples, mas una hay que salta al primer plano: el hombre mismo, entendido como «fuerza-trabajo» que se esfuerza en la humanización de la naturaleza. Las «relaciones de producción», o relaciones que se establecen entre los hombres al producir, también son varias, pero particularmente llama la atención la relación «asalariado-propietario». Cuando, con el transcurso del tiempo, se desarrollan las «fuerzas productivas» -las técnicas por ejemplo- y las «relaciones de producción» quedan como antes, se produce una *contradicción en la «base»* real de la sociedad. Lo común es que una contradicción vaya acompañada de una época de revolución social que tenderá a implantar una nueva «estructura económica de la sociedad». La Historia progresa con esta dialéctica que de todas formas es mucho más compleja de lo que aparenta con su simple enunciado.

Acabamos de hablar de la *base real* o infraestructura de la sociedad, pero resulta evidente que la descripción fenomenológica de una sociedad no acaba en la descripción de sus fuerzas económico-materiales -«fuerzas productivas» y «relaciones de producción»-, pues en ella se descubren otros datos copio son las obras de arte, las instituciones, las creencias, el derecho, el Estado, los partidos políticos, las costumbres, etc. Lo que más importa para un buen entendimiento del pensamiento marxista es saber qué tipo de relación se establece entre la base real y este conjunto de realidades que la historiografía puede describirnos en un momento dado, y que llamamos *superestructura* de una sociedad. Con ánimo de precisar: denominamos *infraestructura* o base a las «fuerzas productivas» más las «relaciones de pro-

ducción», y llamamos superestructura tanto a la actividad como a los productos» de la conciencia.

En líneas generales se puede afirmar que el marxismo sostiene que la historia de la superestructura no es otra que la historia de la realidad económica y social -la infraestructura-, la cual historia da nacimiento a la primera.

Traemos un resumen de las fuerzas motoras de la Historia, resumen inspirado en Politzer (u). Según el marxismo:

1. La historia es *obra humana*.
2. La acción realizada por la historia está determinada por la *veieurtac-*
3. Dicha voluntad es expresión de las ideas vigentes.
4. Las ideas son el reflejo en el campo de la conciencia de *tés condi-*
ciones sociales donde se engendran,
5. **Las condiciones sociales determinan las *clases sociales*** c las luchas
que se establecen entre ellas.
6. **Dichas clases, a su vez, están** determinadas por las *condiciones eco-*
nómicas.

Las seis capas superpuestas descansan en última instancia sobre la sexta. No hemos traído nada nuevo, pero es muy probable que más de un lector se haga más cargo así del juego entre *base* y *superestructura*.

El hombre hizo su aparición el día en que un ser se encaró con la naturaleza, dando origen con ello a la *técnica* -una hacha de piedra, por ejemplo-, dando existencia a las «fuerzas productivas». La relación dinámica y bilateral «hombre-naturaleza» constituye el punto de arranque de todo el engranaje socio-histórico. Las diversas técnicas dan nacimiento a relaciones de propiedad o «relaciones de producción». El conjunto de «fuerzas y de «relaciones» es lo que Marx llama base real de la sociedad.

Por encima de la *base* o infraestructura se sitúan todos aquellos elementos de la sociedad que es costumbre llamar «productos del espíritu», como el arte, la política, las instituciones, las ideologías -la religión y el fascismo, pongamos como ilustración-, el derecho, el Estado. A este conjunto se le denomina superestructura.

Marx es materialista porque determina la historia del *pensamiento* -superestructura- con la historia del *ser* -base-. La acción de los valores espirituales en el curso de la Historia está posibilitada, aun en su propia *entidad*, por el desarrollo económico.

(^u) Pocúrtart, G.: *Principes élémentaires de philosophie*, Ed. Sociale Paris. 1961. págs. 214-215..

Antropología marxista

¿Qué idea poseía Marx del ser humano? He ahí un interrogante sumamente importante para saber a qué atenernos respecto a la educación marxista.

El vigésimo Congreso del Partido Comunista soviético liberó a muchos intelectuales comunistas del dogmatismo staliniano, con lo ha progresado ampliamente la interpretación humanista de los escritos de Marx. Antes se couocian ya sus *Dorna tle juveiend*, pero Cl corsé impuesto por Stalin -endiéndasc su «dogmatsmm, no nennitia pensar en libertad.

El Marx humanista entra de heno en el pensamiento occidental. Autores como Erich Fromm y Rodolfo Mancloló rescataron a Marx de la hermenéutica oficial moscovita, oceiden talizá Colo.

Quien se niega a admitir la existencia de un luunanistno marxista es el comunista francés Louis Althusser.

El humanismo de Marx tiene mucho que agradecer al antropologismo de Feuerbacli con haber éste recibido tan duras críticas de aquél, por su naturalismo de miras cortas. Feuerbach había logrado que la antropología teocéntrica cediera el paso a una entropolojía antropocéntrica. Marx tenía que enlazar la antropología con los factores socioeconómicos.

Verdad			
ciencia inductiva	lo	—	0
ciencia			
ciencia	9		≥
ciencia	4		0
ciencia=	4		0

Error

idolos (Francis Bacon)

.ideas» (Kant)

sublimación (Freud) (ilusión)

poesía (Positivismo lógico)

«ideología» (Marx)

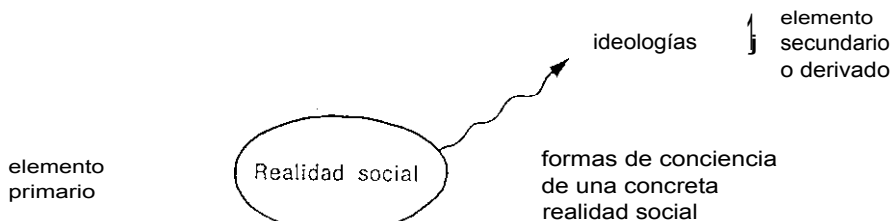


Figura 18:5. - Origen de las ideologías.

Lo primero que llama la atención en la antropología de Marx es su *realismo*.

Marx ha mostrado que una política, la que sea, fundada en el «hombre en general», en la «justicia en general, y en la «verdad en general, una voz ha abandonado los sitios de la visión contemplativa y se tía intercado c: la historia concreta, acaba siempre funcionando en provecho de unos entos. Su humanismo se desentenderá del «hombre en general,,-, dado que 1 resultados del mismo son inhumanos. También aparece su realismo al regarse a admitir la distinción de tenias económicos, políticos, Plosólicos, _ rídicos, sociales, religiosos..., porque, de admitirla, se pierde pie sobre de bulto, intentando entonces descansar sobre la sombra. Marx apunta constantemente a la convergencia y engranaje de todas estas cuestiones; simplemente porque andan imbricadas en el devenir histórico.

Marx enfoca al hombre con el máximo realismo. La filosofía orome: c siempre la Vida, el Bienestar, la Verdad, es decir cosas totales y eterna; pero jamás las proporciona de hecho. El pensamiento filosófico, es, por tanto, insuficiente y debería ser suprimido. Al ser humano se le encuen- _ más allá del pensar; se le halla en «lo real. Muy temprano cavó Marx e: la cuenta del riesgo que se encerraba en la alienación hlosri:ica; a par. de 1843 atacará la actividad de la conciencia proponiendo una reducción s^ ciológica de la misma.

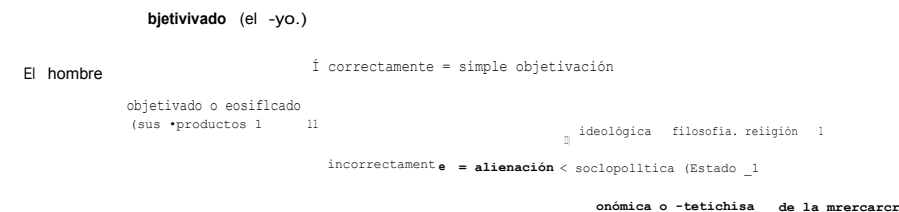
No se define el hombre con relación a nada que no sea él mismo, concebido como quehacer histórico.

Para Marx, el hombre es histórico, no metafísico. Feuebach, después de destruir la idea de Dios, continuó presuponiéndola al admitir una esenc_ universal del hombre, la cual suponía un creador para fijarle tanto la vos ción como el deber- Marx advirtió que el ser humano es una realidad ániez- mente terrenal y totalmente intrahistórica. El «materialismo histórico» -- pera la filosofía feuerbachiana; la creación del hombre por si mismo es _a proceso real.

Dos fundamentales y fundantes características posee el ser humano según Karl Marx: es un ser *natural* y un ser *social*. En los *d4anuseritos de 144* escribe: «En cuanto a ente natural, el hombre *viene* dado». Originariamen:e, por tanto, el hombre no es más que Naturaleza, un pedazo de la mis a. En la base de todo lo humano tep amos la naturaleza biológica y matera.

La segunda de las caracterísRcas es la más original: el hombre es ente social. El ser humano no es puro animal.

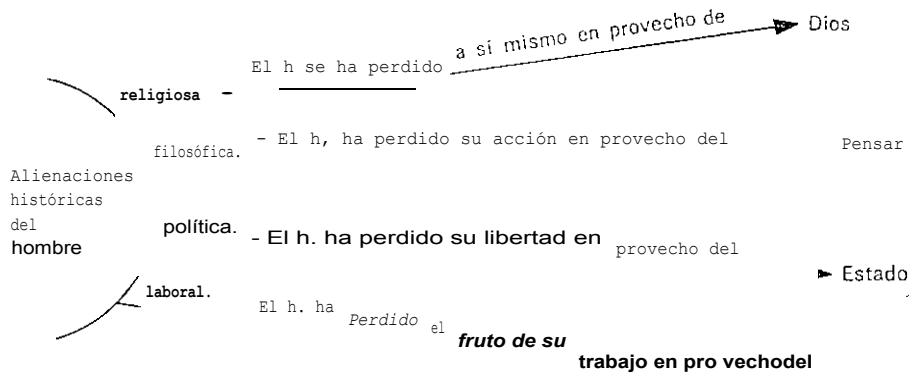
El ser humano ha sido creado por la sociedad, al propio tiempo que crea a ésta. Se trata de una convicción que se halla tanto en los *Marrasscri.es de 1844* como en la *Contribución a la crítica de la filosofía de! Derecho c± Hegel*.



Resumiendo con el mismo Marx el par de características apuntadas, diremos que el hombre es un «ser natural» y un «ser genérico». Con estas fórmulas un tanto ambiguas, Marx designa las relaciones que el hombre tiene con la naturaleza y con la sociedad. El primer grupo de relaciones se origina porque el ser humano es un sujeto lleno de necesidades y dirigido, por tanto, a objetos. La relación más significativa de este grupo es el trabajo, gracias al cual, el hombre se autofabrica, transformando los objetos para dar pábulo a sus necesidades. Pero el hombre también es el centro de las relaciones sociales, y para que llegue a autocrcarse es imprescindible que realice su «ser genérico», es decir, social e histórico.

La enajenación humana es no dato irrecusable. Se trata de una alienación profunda y no superficial como creyera Foucrbac i, Para éste, la religión ciertamente enajena, pero el hombre que la elabora podría sin mayores esfuerzos entrar en posesión de si mismo porque, en el fondo, ya está conciliado consigo mismo- No es éste el punto de vista de Marx; según éste, si se produce religión -que es una forma alienada- es porque el productor de la misma está intrínsecamente alienado.

En el campo de las elicnaciones, se da una axiología; existen alienaciones superficiales, pero hay una «alienación-base». 'Poda la teoría de Marx descansa en la hipótesis de que existe una alienación tal que no sólo sea *abstracción*, sino que también sea *realidad*. Si tal alienación existe, lleva consigo el hontanar de su propia supresión y con ello la eliminación de las demás abstracciones alienantes.



Marx anula sucesivamente las alienaciones religiosa, filosófica, política y social, a fin de enfrentarnos, por último, con la alienación fundamental que es la económico-productora. Aquí reside la clave del mal, pero también la clave de la salvación. Una vez que se haya tomado conciencia del hecho, será posible fabricar el *hombre* definitivamente, luchando en contra de la «alienación-raíz

Como también predicaron Hegel y Feuerbach, Marx pretende hacer coincidir el individuo con el universal *genérico*. La diferencia reside en que Marx_ -

da un contenido muy preciso a este universal: el «ser genérico» del hombre no es otra cosa que el conjunto de relaciones socioeconómicas que permiten que todos los sujetos humanos satisfagan solidariamente sus necesidades constitutivas.

H f H

H = H

hombre alienado

revolución y trabajo

hombre total o comunista

;sociedad) (naturaleza)

No solamente el trabajo es mediación entre el hombre } la naturaleza, también desempeña el papel de *mediación social*; fundamenta la consstitución de toda sociedad.

El segundo gran método antropogenético es la *revoucidn*. Marx está convencido que el ente humano, tanto como especie que como individuo de la especie, es un producto histórico-social.

Esta convicción le conduce a modificar la sociedad -revolución--- a fin de obtener una humanidad nueva.

Si el hombre está enajenado, deshumanizado, se debe a que su manera alienada de trabajar engendra la propiedad privada, la cual, a su vez, refuerza tal forma de trabajar. Para liquidar en su raíz la deshumanización es indispensable abolir la propiedad privada.

La revolución, pues, se dirigirá principalmente a la supresión de la propiedad privada de los bienes de producción. De momento, los instrumentos de producción se pondrán en manos del Estado -fase socialista o colectivista-, en espera de poder implantar el comunismo en su día.

Una dificultad interna asoma en el tema de la revolución. ¿Qué influencia tiene sobre ella la contradicción entre «fuerzas productivas» y «relaciones de producción», o sociales? ¿Y qué peso hay que atribuir a la voluntad, a la «conciencia»?

Si los hombres no caen en la cuenta del hiato intolerable entre «fuerzas productivas» y «relaciones de pJJoducción», la revolución no se dispara por muy a punto que estén las corl'diciones objetivas.

Preciso es abolir la «alienación» mediante el trabajo p la *revoludón*. Y ahora cabe preguntarse: *¿para qué?*, *¿para ir adónde?* Según se mire, el pensamiento marxiano es una filosofía de la Historia y esto quiere decir que la historia humana no es una suma de hechos *contiguos* -decisiones pzrtculares, ocurrencias, descubrimientos, instituciones, intereses-, sino un conjunto de hechos continuos -con continuidad, en vez de simple wxtaposición-. Y si hay continuidad, y no absurdo de pura cantidad, es debido a que, con el movimiento histórico, se va a alguna *parte*. La historia, de esta suerte, es una totalidad en sucesión que se dirige hacia un estado privilegiado que confiere sentido al resto.

El proletariado desempeña un papel soteriológico en la tesis de Marx. Habrá salvación colectiva llevada a término por un grupo particular; algo así como «la salvación de todos realizada por el pueblo judío.- El Marx joven conoció la tradición, judeocristiana. La misión liberadora del proletariado

es necesaria y universal. La Historia se dirige hacia una *salvación*; está, pues, orientada y es inteligible.

El hombre se reintegrará a sí mismo, al final de un proceso socioeconómico que identifiará producción y consumo, necesidad y disfrute, trabajo y libertad. Suprimidas las alienaciones, el sujeto será plenamente objeto, y éste quedará penetrado de, subjetividad; la justificación ocupará el lugar del desajuste.

Una síntesis superior, que pondrá punto final a las contradicciones, es el término justificador de todo el proceso comunizante. Este término beatífico será el *hombre total*, universal, el hombre que se hallará en la plenitud de su personalidad. El objetivo de todo afán marxiano, aun en su libro *El capital*, no es otro que la obtención de este «hombre nuevo» totalmente desalienado. El «hombre total», es uno con la naturaleza y totalmente identificado con la sociedad; es el *Itanrbre commista*, el comunitario por excelencia.

La reconciliación en la sociedad marxista será *total*. Se habrán suprimido las alienaciones y se instaurará por primera vez el hombre, el hombre entero y completo. Con ello se terminará la prehistoria y comenzará la verdadera historia humana.

Varias señales anunciarán tanta perfección y bienestar; señalarnos tres, siguiendo a Marx. Ya no habrá Estado, ni partidos, ni clases sociales. Si el Estado es el instrumento de que se vale una clase social para dominar a las otras, resulta evidente que cuando ya no existan clases sociales, al Estado le tocará desaparecer.

El signo más evidente de que un grupo humano ha llegado al final, al *comunismo*, es la ausencia de clases sociales. El dominio político de la clase obrera, predicado en el *Manifiesto*, parece indicar la sobrevivencia de clases sociales, pero esto es puramente metodológico; al término del trayecto, nos dice Marx en *Miseria de la filosofía*, ya no habrá dominio alguno de clase social, dominio que culmina siempre en una violencia política.

Sobre la desaparición de la división del trabajo -otro signo de la sociedad comunista-, tiene Marx un texto abiertamente utópico en *La ideología alemana*: escribe: «En la sociedad comunista, la sociedad ordena la producción general y me da así la posibilidad de hacer hoy esto, mañana aquello; de cazar por la mañana, de pescar por la tarde, de cuidar el ganado por la noche o criticar mi misma alimentación, sin devenir ni convertirme por eso en cazador, ni en pescador, ni en pastor o crítico, siguiendo, no obstante, mi gusto». El trabajo será, afirma Engels en el *Anti-Dihring*, un placer. El trabajo dejará de ser oposición entre labor intelectual y labor manual, convirtiéndose en necesidad vital, sostiene Marx en *Crítica del programa de Gotha*.

Toda la política de Marx descansa sobre una finalidad presupuesta que no pertenece al terreno de los hechos, sino al de la voluntad; el *hombre total*, la sociedad comunista, la desaparición de las clases y del Estado, la liquidación de la especialización laboral... constituyen una escatología que se halla en el mismo plano que la sociedad cristiana o la sociedad burocrática de Hegel.

Aun en el supuesto de que la humanidad alcanzara el estadio beatífico comunista, quedarían todavía varios problemas por resolver, tales el conocer, el amar, el ser amado y el tener que morir y padecer enfermedades.

La *sociedad comunista*, con ser muy perfecta, será -si adviene- muy imperfecta y andará muy trabajada de problemas varios y graves para el hombre.

Después de haber contemplado en escorzo la antropología de bta-x, nadie va a dudar del papel que le queda reservado a lo que otros llamamos *persona humana*. Marx no ve en la personalidad ninguna característica de espiritualidad y, consiguientemente, de autonomía con relación al mundo material, al conjunto de seres humanos reales. La «personalidad» es un producto social; está en función de las relaciones sociales.

Schaff (") expone la concepción marxista en torno a la ontología del individuo en estos términos: «El individuo es una parcela de la naturaleza y de la sociedad, y este hecho determina su estatuto ontológico. Es una parte de la naturaleza, dotada de inteligencia y que transforma conscientemente el mundo, y, como tal, el individuo forma parte de la sociedad. Como totalidad natural-social no tiene necesidad para ser comprendido de ningún factor que se halle al margen de la realidad objetiva». La antropología marxista, por lo que acabamos de considerar, es máximamente antropocéntrica.

La concepción antropológica de Marx conoce, pues, dos vertientes: una negativa, consistente en suprimir las alienaciones, y otra positiva, proponerse realizar al *hombre total*.

Suchodolski (15) al enfocar la antropología filosófica marxista subraya el hecho de que Marx se apartó del *sensualismo* por ver, éste, en el ser humano un ente totalmente pasivo, como también se distanció del *idealismo* hegeliano por perder, éste, al hombre en la teoría. Según Marx, el ser humano no se realiza ni en el pensamiento contemplativo ni en las sensaciones, sino en el trabajo. Por rechazar toda forma idealista también criticó Marx la reforma de la *conciencia* operada por Feuerbach; sólo en la práctica revolucionaria puede salvarse el hombre.

La pedagogía surgida de los anteriores presupuestos antropofilosóficos se destacará de las pedagogías liberal, nacionalista, religiosa y moral, naturalista, utilitaria, personalista y culturalista. Será -o tendría que haber sido- una pedagogía antropogenética vinculada con el trabajo y la revolución.

Los herederos

t

Los herederos de Marx han sido y son múltiples. Valga una breve lista: Kautsky, Labriola, Bernstein, Sorcl, Plekanov, Axebrod, Lenin, Stalin, Rosa Luxemburg, Lucaks, Gramsci, Bauer, Trotsky, Mao, Tito, Kardelj, Ho Chi Minh, Fidel Castro, Che Guevara, Kruschef, Marcuse, Lefebvre, Garaudy, Althusser, Dubcek, Ota Sik... Entre ellos se dan divergencias más que subs-

(") Scturr, A.: Obra citada, pág. 113.

(") SuaroorSKt, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Ed Laja, Barcelona, 1976, págs. 219-242.

tanciosas. Piénsese además en los modelos tan diversos de sociedades que ha producido el trismo pensamiento de Marx: sociedades soviética, yugoslava, china, checoslovaca de Dubcek, cubana... Y la recientemente dibujada por el eurocomunismo.

En el tomo IV de *La filosofía contenporáreae('a)*, Kolakowski lanza la idea de que las diferencias que presentan los comunistas actuales, tanto en lo tocante a la teoría como en lo referente a la acción, tienen su fuente de origen en las diferencias qtte ya hubo entre Marx y Engels. Este último integraba completamente la historia del hombre en el proceso de la naturaleza. Para Engels, el materialismo histórico es sólo una parcela del totalizador materialismo dialéctico. La dialéctica de la naturaleza impera en la historia humana: se trata de un naturalismo. Marx. en cambio, ve en el mismo ómbre la raíz del hombre. Mientras para Engels sólo hay ciencias, según .Marx sólo hay praxis. Engels de esta guisa se presta más a una interpretación «reformista» mientras Marx puede interponerse fácilmente en términos «revolucionarios».

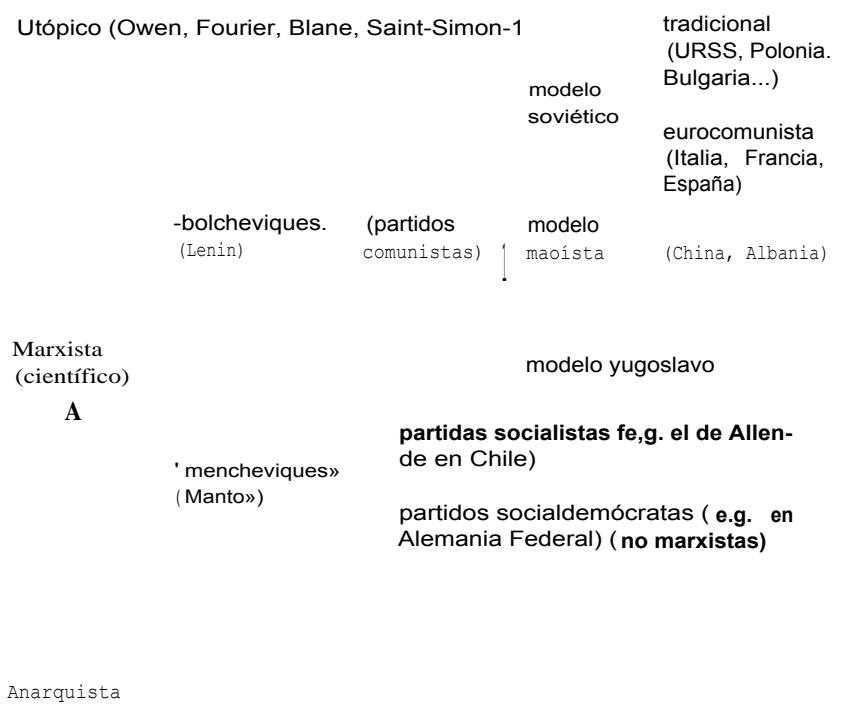
Al referirnos a los herederos de Marx pensamos propiamente en los teóricos y no en las realizaciones político-históricas, algunas de tas cuales presentan serios visos de fracaso en vistas a forjar al «hombre nuevo». Así la República Democrática Alemana confesó su fracaso cuando en 1961 tuvo que construir un muro, pues ya habían escapado casi tres millones de ciudadanos hacia la Alemania Federal. El filósofo Ernst Bloch, a pgsar de coaS siderarse marxista, también tuvo que huir. Más recientemente las autoridades expulsaron a protestatarios: al poeta Peter Huchel, al también po_a Wolf Biermann, el escritor Juergen Fuchs..., formados ya en la nueva ciedad sin clases.

El marxismo occidental ha producido la Escuela de Frankfurt -Adorno, Horkheimer, Habermas, Benjamin, Marcuse- que posee una riquer indiscutible; no obstante, abandonamos su presentación limitándonos a unos cc'cos herederos, significativos a titulo muy diverso: Lenin, Mao y =ithuss Las distintas pedagogías marxistas acusan la hermenéutica de Mar" _Z11 e --S privilegiada.

Lenin desarrolla aspectos de la obra de Marx y los aplica a loe problemas históricos de su época. Por tratarse de un tema discutido en _a actualidad nos centramos en él; nos referimos a la «dictadura del prole-ariado.. Marx empleó raras veces esta expresión; con todo, la utilizó en once ocasiones. En carta de Weydemeyer, de 5 de marzo de 1852, escribe, por ejemplo, que la lucha de clases conduce necesariamente a la dictadura del proletariado.

Sin embargo, Marx llamó la atención sobre la diferencia entre «dic ta de del proletariado ejercer la dictadura?»; la respuesta la proporciona Ler= y no Marx. En *La enfermedad infantil del comunismo*, Lenin defcadía en 1920 que dicha dictadura la ejerce el proletariado organizado en sus cSoviets», los cuales han de estar dirigidos por el partido comunista bolchevique. Tal dictadura, dirigida por el Partido, prosigue Lenin en la misma obra, será durísima, sangrienta y no sangrienta, violenta y pacífica, militar y eonómica... Este encarna los intereses históricos de la clase obrera cowirtiéadose en la vanguardia de la misma. El Estado, y un Estado fuerte, persistir durante la dictadura del proletariado -del Partido.

Mao Tse-Tung proporciona »na interpretación de la obra de Marx muy diferenciada. Concibe la revolución socialista como un movimiento ininterrumpido mediante el cual el hombre transforma su visión del mundo dando lugar a una nueva civilización. La superestructura socio-histórica -ámbitos institucional e ideológico-- es algo más que un reflejo de la infraestructura de producción. «Cuando las superestructuras tales como la política- la aif-tura, etc., impiden el desar_ollo de la base económica, las reformas polfti y culturales pasan a ser los factores más importantes y decisivos» (u). El *proletariado* es más que una clase económica, transformándose en manos de Mao en un «talante» que deberá sobrevivir aun en el momento en qL'r



Vamos: *La pleilosopliie conteniporaine* (4 vol.), Ed. t'rfn, París, 1972.

(°) Mao Tse-rovc: *Cuatro tesis filosóficas*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1974. p5g- Ci

las condiciones materiales de la existencia se acerquen a la abundancia. Mao acusa de arevisionistas a cuantos creen que las solas estructuras económicas pueden engendrar el nupvp talante moral.

111 la renovación de la supeestrucW ra, o mentalidad, pesan más las masas que, el Partido: «El pueblo, y únicamente él, es la fuerza motriz, el creador de la historia universal» (1<).

Dado que todo cuanto se ha obtenido mediante la lucha sólo puede conservarse con ella, la revolución sera permanente; cambiarán únicamente las armas del combate- Los ideas socialistas, y sólo las ideas, sirven para combatir las ideas burguesas.

Althusser se inscribió en el Partido comunista francés cuando tenía 30 años. Fue en 1948. Con su vuelta a los textos marxianos rompió con el dogmatismo grisáceo que se le iba a citar a Marx como otros citan la Biblia: es decir, al margen de todo análisis teórico serio.

El verdadero marxismo de Marx, según Althusser, no se inicia hasta los años 1545-1846 con la elaboración de «la Ideología Alemana». Durante dichos años colocó la «ruptura ep isten;oldgica» que separa el Marx joven del Marx maduro. Después Althusser ha precisado sus afirmaciones señalando que la «ruptura epistemológica» de Marx constituye una continuidad progresiva que no termina hasta la muerte de Karl. No resulta cómodo, desde tal perspectiva, leer a Marx ya que se trata de descubrir el *verdadero marxismo* a lo largo de la obra marxiana desde 1846 hasta su deceso. La clave de esta lectura la encuentra Althusser en la lucha de clases, la cual se halla a la vez en el centro del pensamiento marxista y en el centro de la vida obrera- Marx transformó la experiencia política, que había tenido en el movimiento obrero, en teoría científica. Los griegos entregaron a la humanidad el ámbito matemático, a partir del cual Platón elaboró su filosofía. Galileo descubrió el continente físico, sobre el que Descartes produjo su filosofía. Marx tunda a la vez una ciencia nueva -el materialismo histórico- y una nueva filosofía -el materialismo dialéctico-, nacida de la reflexión en torno a la ciencia de la historia. La nueva filosofía es radicalmente política y sólo puede inteligirse desde la lucha de clases. La filosofía es la misma lucha de clases en la teoría. «La historia es un inmenso sistema *natural-humano* en movimiento, cuyo motor es la lucha de clases. La historia es un proceso, pero un proceso *desprovisto de sujeto*»(1).

Makarenko y Blonskij

Makarenko hace una confesión explícita y cordial **de su fidelidad al marxismo**; esta seguro de poseer la verdadera **pedagogía soviética**, está **conveniente haber logrado la interpretación educacional más ortodoxa del pensamiento marxista**. Al hablar de su colonia «Gorkiw, dice: «Estoy perfecta-

mente convencido de que aquí, en la colonia, tenemos la auténtica pedagogía soviética y, es más, de que en casa impartimos la educación comunistas (X). La interpretación pedagógica del marxismo establecida por Makarenko goz del favor oficial a partir de 1929, año en que el general Bubnov sustituyó a Lunatcharski en el ministerio de Educación pública, y el mismo año de ir expulsión de Trotsky de la U.R.S.S. Antes de esta fecha, Makarenko era mirado con recelo.

A los diecisiete años, Makarenko obtuvo el título de maestro. Cocía e. año 1905. En 1914 obtuvo una beca en el Instituto Pedagógico de Poltava, allí simpatizó con el movimiento bolchevique que, hasta entonces, sólo había conocido vagamente. Leyó con devoción a Marx, a Engels y a Gorki-

Nombrose a Makarenko director de una investigación educativa que e. denominaría «Colonia Gorki», centro situado cerca de Poltava. Corría el mes de septiembre de 1920, y él pasó aquel invierno leyendo obras pedagógicas. Los muchachos que debía educar eran seres abandonados y delincuentes y su número llegó a los ochenta.

El 8 de julio de 1928, Gorki en persona visitó la Colonia que ostentaba su nombre. Seguidamente, Makarenko abandonó la dirección de la misma puesto que su método no era considerado «soviético» por los dirigentes ucranianos.

Makarenko pasó a dirigir la Comuna «Dzerjinski» a la que él denominaría «Colonia Primero de Mayo», en el otoño de 1928, y permaneció a su frente de ella hasta 1935.

En 1935, a los 47 años, Makarenko fue nombrado vicedirector de la Sección de Colonias de Trabajo, en Ucrania.

Los acuerdos del Comité Central del Partido comunista ruso, el 5 de mayo de 1936, declararon oficialmente ortodoxa la Pedagogía de Makarenko contra la propugnada por sus adversarios.

Makarenko se apropió totalmente del sentido realista del hombre comunista. La pedagogía no puede ser el resultado de una reflexión, sino el resultado de una experiencia, de una observación. La pedagogía makarenkianz no es impuesta desde el interior, sino ofrecida por el contorno. «Yo creo que un medio educativo sólo puede ser obtenido a través de la *experimentación* comprobada y confirmada por los resultados de ciencias como la psicología y la biología» (21). *Datos* de los datos. Nada más. La pedagogía se instala dentro de la Historia ente#dida dialécticamente.

La pedagogía de Makarenko formaría verdaderos proletarios, es decir, hombres conscientes de la realidad en situación. En la Colonia Gorki, los muchachos han de «vivir honestamente, como auténticos proletarios. para ser, al salir de la Colonia, auténticos Konsomols que proseguirán inmediatamente la construcción y la consolidación del Estado proletario» (r)- Y es

(a) MAKARENSKO, A. S.: *Poème Pédagogique*, (II), Ed. en langues étrangères, Mos, L. pág. 254'.

(II) MAKARENKO, A. S.: *Problemi dell'educazione scolastica sovietica*, citado por Braidia en Makarenko, Ed. La Scuola, Brescia, 1959, pág. 59.

(c) MACARSENKO, A. S.: *Poème Pédagogique* (III), Pág. 209.

Mar Tse-rusc: *Ceations du Présidcrzt Mao Tse-long*, Edi. en langues étrangères, Pequín, 1972, pág. 146-

(1) Arrnrssni, L.: *Réponse á Jolm Lemis*, L'd. Maspéro, Paris, 1973, pág. 31.

El escolar toma parte activa en su desarrollo, como han predicado Ferricre, Montessori, Dewey, Decroly, Freinet.; además, empero, se añade el trabajo productivo como elemento esencial. Tan importantes son el taller y la fábrica educativa que se dibuja algo así como una *escuela sin escuela*. Los pedagogos de la Escuela Nueva creían en la posibilidad de traer una nueva sociedad a base de una escuela nueva; Blonskij, como buen marxista, sostiene que una sociedad nueva sólo puede crearse desde la lucha de clases. La educación juega un papel decisivo en el proceso histórico estructural. El futuro nuevo es el resultado, en primer lugar, del proceso histórico y, sólo en segundo lugar, proviene de la reunión de actividad educativa y producción material.

Nuevas educaciones marxistas

Sólo SU presta aquí una breve atención a los principios leninistas del proceso educacional, a los intentos escolares de China Popular y al esfuerzo de Cuba. Otras muchas educaciones, sin duda, han adoptado como antropología filosófica el modelo de hombre elaborado por Marx; con todo, bastarán estas insinuaciones para comprender la encarnación del pensamiento marxiano en el terreno de la educación.

George Snyders (19) establece los criterios de una pedagogía inspirada en Lenin. Su punto de arranque es la afirmación de Lenin según la cual el gran modelo de la relación pedagógica hay que descubrirlo en el papel que el Partido y los sindicatos juegan en la formación de la clase obrera, de las masas y de la población entera. Según Lenin, la finalidad del sindicato es educar e instruir; el sindicato es una escuela. A partir de aquí, Snyders traslada al campo escolar cuanto Lenin afirma del papel educador del Partido y de los sindicatos. He aquí las principales tesis que se derivan:

1. Educadores y educandos no están en el camino plano, ya que el Partido es superior a las masas por ser la conciencia de éstas.
2. Los educandos solos no pueden progresar, ya que la conciencia revolucionaria de los trabajadores no está inscrita en las relaciones entre obreros y patronos.
3. El educador, **siguiendo al Partido, es quien organiza, controla, arrastra y hace progresar.**
4. No basta la actividad escolar; se necesitan además conocimientos. Al fin y al cabo, sin teoría revolucionaria, no hay movimientos revolucionarios.

(19) S.Nenuts, G.: *Pédagogie progressiste*, P.U.F., Paris, 1973, págs. 162-194.

En la China Popular, Mao ha sido el inspirador de la nueva educación. Esta debe estar al servicio del proletariado y combinada con el trabajo productivo. La educación es fundamentalmente política, encaminada a producir una conciencia socialista.

La crítica al modelo soviético se inicia en 1955 con «El Gran Salto Adelante», que trae las primeras Comunas Populares, al propio tiempo que transforma la escuela en *escuela proletaria*. Se unen el trabajo intelectual y trabajo manual. La «Gran Revolución Cultural Proletaria» abre paso a una verdadera lucha de clases en el seno de la escuela china. Son diez años de batalla, iniciada en 1966. Se integran enseñanza, investigación y producción obrera, profesores y estudiantes constituyen una alianza. A nivel universitario, particularmente, se sigue el proceso: lugar de trabajo-universidad-lugar de trabajo.

Estructura escolar china

Preescolar	2 años y medio (De 3,5 a 6 años)
Enseñanza primaria	5 años (De 7 a 11 años)
Enseñanza secundaria	4 años (De 12 a 15 años)
Trabajo manual	5 años (De 16 a 20 años)
Enseñanza superior	3 años (De 21 a 23 años)

Existen tres criterios, allí, para saber si una educación es correcta o incorrecta; son éstos:

1. **Modificación de la ideología de los estudiantes** mediante su educación política.
2. Estudio diario de las obras de Marx, Lenin e Mao Tse-tune.
3. Combinación de trabajo y estudio.

En La República de Cuba, bajo el liderazgo de Fidel Castro, se concibe la escuela como el método que permite engendrar un hombre nuevo. La educación, dicen en Cuba (32), es un hecho abiertamente político, no limitándose a finalidades pedagógicas.

Como no puede haber privilegiados que se dediquen a estudiar mientras otros trabajan por ellos, todos deben a la vez estudiar y trabajar. Estudiar.-

(20) En la revista *L'éducatioa*, n° 165, 15-11-1973.

(21) E. este tema he utilizado muchas ideas expuestas más ampliamente en mis dos obras: *Marx y la religión*, Ed. Planeta, Barcelona, 1974, y *La educación soviética*, Ed. Non Turra, Barcelona, 1972.

tes y profesores constituyen tina masa productiva importante. Las primeras escuelas secundarias situadas en el campo empezaron a funcionar en 1971.

Los métodos pedagógicos empleados en los centros docentes son abiertamente directivos, lo cual concuerda con las directrices propuestas por Lenin. como se ha visto líneas arriba (").

En el cuadró general sobre Filosofías de la Educación contemporáneas -Tema II pueden observarse otras pcdagoaia5 iuspiradas originalmente en el pensamiento marxista.

Bibliografía

BALIDAR, E.: *Cinco ensayos sobre materialismo histórico*, Ed. Laia, Barcelona.

Benr.Iv, I.: *Karl Marx*, Alianza Editorial, Madrid.

CALvEz, J. Y.: *El perisanziento de Carlos Mari*, Ed. Taurvs, Madrid.

Co000r:sr: *Lenbr*, Ed. Grijalbo, México.

DELFGAAUW, B.: *El joven Marx*, Ed. Carlos Lolrlé, Buenos Aires.

DuucuK, A.: *La vía checoeslovaca al socialismo*, Ed. Ariel, Barcelona.

FULLAT, 0.: *Carlos Marx y la religión*, Ed. Planeta, Barcelona.

GARAUOY, R.: *Marxismo del siglo xx*, Ed. Fontanella, Barcelona.

GARAUDY, R.: *Humanismo marxiste, cinq essais polémiques*. Ed. Sociales, Paris.

GARAUDY, R.: *Perspectivas del hombre*, Ed. Fontanella, Barcelona.

L.: *El hombre y lo absoluto*, Ed. Península, Barcelona.

GOULIANE, C. L.: *El marxismo ante el hombre*, Ed. Fontanella, Barcelona.

HARNECKER, M.: *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Editorial Siglo xxi, Madrid.

KoLAKOWSKr, L.: *El hombre sin alternativa*, Alianza Editorial, Madrid.

Kosrx, K.: *Manifiesto comunista*, Ed. Ayuso, Madrid.

LEFEOVRE, H.: *El Marxismo*, Ed. Universitaria, Buenos Aires.

LEFERVRE, II.: *Lógica formal, lógica dialéctica*, Ed. Siglo xxi, Madrid-

LENIN: *Marx-Engels*, Ed. Laia, Barcelona.

MARTE, J. J.: *El trotskismo*, Ed. Península, Barcelona.

MARX, K.: *Manifiesto comunista*, Ed. Ayuso, Madrid.

PIETTRE, A.: *Marx y marxismo*, Ed. Rialp, Madrid.

SCIAFF, A.: *Marxismo e individuo humano*, Ed. Grijalbo, México.

SCuArr, A. y KosIK, K.: *La concepción del hombre marxista*, Ed. Arand_

TIERNO GALVÁN, E.: *Antología de Marx*, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid.

WooncoK, G.: *Historia del pensamiento socialista, volumen VII*, Ed_ Fonda de Cultura Económica, México.

19 - EL HOMBRE COMO PERSONA

Lo objetivo desde lo subjetivo

Con el presente capítulo se cierra la presentación de los principales modelos antropológico-metafísicos actualmente vigentes, en mayor o menor grado, y debidamente teorizados. La sociología descubriría otras antropologías filosóficas vividas a nivel práctico por muchos grupos humanos. No hemos circunscrito a la producción escrita y teórica en torno a los temas metafísicamente antropológicos y sin movernos de la llamada por muchas cultura occidental. Se ha prescindido de antropologías asiáticas y africanas y también de aquellas europeas y americanas que han perdido ya vigencia.

Como hemos hecho en otros temas, describimos a continuación el ámbito de referencia tanto antropológico como pedagógico de este tema a base de un cuadro que engloba nombres que sugieran a cada lector el círculo temático al que apuntamos a partir de las diversas lecturas realizadas por cada cual. La lista de autores actúa a modo de espuela sobre la información de cada uno, pero no pretende proporcionar conocimiento alguno exhaustivo acerca de la cuestión. Se trata de estimular la memoria de cada quien, sin más, a fin de que atine el lector en la referencia que nos ocupa.

Este tema arranca de los presupuestos ya sugeridos en el tema 10 en el que se desarrolló lo referente a la *libertad creadora o libertad del espíritu*. Sostener que el hombre es una persona no pertenece a la seriedad científica, sino al ámbito metafísico; para la ciencia, un individuo humano es un organismo psico-fisiológico trabajado por su historia social. Ninguna ciencia puede probar que cada ser humano sea una *persona*, un *all, uiezz*. Es--o

existencia lisnio

personalismo

- Mounier
- Bornet
- Buber
- De Rougemont
- Berdiaeff
- Teilhard de Chardin
- Nedoncell
- Beste
- Dufrenoy
- Lacroix
- Xirau
- Ricoeur

teorías pedagógicas transformadoras personalistas

- Laherthonniere
- Freire
- Milani (Barliana)

- Xirau
- J. Pallach
- Fuster Rabés

pertenece al deseo y al sueño o, si se prefiere, a la metafísica o saber metaempírico. La revolución estudiantil del mayo francés de 1968 nos acerca a la sensibilidad requerida para hacernos cargo de la intimidad personal del ente humano. Para esto sobran la «realidad», lo «racional» ya en el mismo «principio de realidad.» de Freud. La revolución de referencia decretó que debía hacerse con el poder nada menos que la mismísima *imaginación* -no la «ratio»-. Aquello fue un psicodrama que dejaba al hombre en sus puras carnes. «La humanidad sólo alcanzará la dicha el día en que el último capitalista sea ahorcado con las tripas del último utraizquierdista», escribieron en el liceo Condorcet de París. En la Sorbona pintaron estas palabras: «La vida se halla en otra parte»; y en la Facultad de Ciencias Políticas trazaron la siguiente sentencia: «Decreto el estado de dicha permanente». «Todos somos unos indeseables», «Mis deseos son la realidad», «Sé realista y exige lo imposible»...('), son tres sentencias más de aquel frenesí revolucionario a lo poético.

Consideramos que sólo una postura psíquica emparentada con aquella del Mayo francés de 1968 es la adecuada para penetrar en la antropología personalista. Con todo, y lanzada ya la advertencia, proseguimos en un tono más mesurado que pretende acercarse al método fenomenológico_

El ente humano *tiene* naturaleza y *posee* historia, pero no *es* ni la una ni la otra. Se llama *natural* lo que se opone a cultura y a historia, amero de modo eminente es natural cuanto se enfrenta *a espíritu, a libertad, a gracia, a persona*. El hombre tiene naturaleza -faltaba más-; ésta es, precisamente, todo lo que se da en él *sin él*. Merced a que el hombre posee ---o anda poseído por- la naturaleza, su conducta se somete a leyes y a determinismos. sean biológicos, psíquicos o ideológicos.

El ser humano rompe con la objetiva naturaleza desde su subjetiva libertad. Esta prevalece cuando triunfa sobre la primera, pero de ta' ferrr_ que jamás la elimine. Sin naturaleza, tampoco hay libertad real. Andreu Maqués(7), inspirándose en I2icocur, descubre tres rupturas mayores entre e. hombre y la naturaleza:

- I» ruptura: la institución (. nomos .). leyes ^1--> 'estado de 0_ uralaza. e s pon tare_idac
- las tres conquistas del hombre el utensilio (*tekhne.), trabajo te-
- el lenguaje lógica
- hombre naturaleza

II» ruptura: la llevada a cabo por las filosofías del «cogito» (.yo pienso>"), la naturaleza no es «yo que la pienso». Perspectiva carzesiaaa.

III2 ruptura la libertad real o realizadora de obras en el mundo, la libe- tad que se objetiva en.

Para Descartes, la libertad del sujeto humano resulta posible en la medida en que existen cosas carentes de explicación. Porque hay libertad to- pamos con hiatos, con intervalos, con falta de sistematización absoluta. La duda cartesiana, situada en las antípodas de Spinoza o de Leibniz, consti- tuye la experiencia de la libertad. El «Cojito» es la forma como se expe- rimenta un sujeto individual dotado de voluntad libre. Spinoza sostiene que la realidad entera es racional y, ppr consiguiente, necesaria; de esta forma acaba con el acto de libertad y n la moral. Mientras Descartes Ila_-na «li- bertad» al ejercicio del libre arbitrio, Spinoza denomina «libertad» el eje- cicio de la necesidad (3).

La producción filosófica griega llamó *naturaleza* al hontanar y a la meta de todas las modificaciones que se dan en ella. El mismo «Theos» -Dios- es el punto de apoyo desde el cual se explica la variación. El *hombre* ea aquel ente natural que «dice» lo que cada cosa es; el hombre es alogos>, decir certero. El papel del hombre en su *decir* no es otro que el de some- terse a la racionalidad de la naturaleza.

(') Citas sacadas de PERETIt, A.: *Les contradictions de la ultu,e et de la pédagogie*, Ed, de l'Epi, Paris, 1969, pág. 242.

(7) MARQUÉS, A.: en una conferencia pronunciada, en 1977, en el .Centre d'Estud-s Frz- cese Eiximenis ., de Barcelona, donde se halla el texto de la misma-

(3) GABAUDE, J. M.: *Liberté el Raison* (3 tomos), Ed. Privai, Paris. 1970. 1972, 1974.

El cristianismo, con San Agustín, dio un vuelco a la concepción del hombre; éste destacaba por ser «spiritus sive animus» (4), ente que puede entrar en sí mismo y salir, al ingresar en sí mismo, existe segregado del resto del universo. Desvinculado del resto, el hombre se descubre en la presencia de la divinidad. Dicha *presencia* ha acabado manifestándose al ser humano, en la actualidad, en forma *de jalta cte*. El conocimiento de Dios se trueca, no tanto en «no-conocimiento cuanto en desconocimiento» (5). Indagando acerca de Dios descubrimos todo lo que él no es; conocer a Dios es librarse etc. los ídolos sociales y del propio yo, es decir *no* está aquí ni allí. Dios es la *inclinación* de que habla San Juan de la Cruz. Cierta ateísmo se aproxima a esta perspectiva. El silencio, el símbolo, el prójimo, Jesús de Nazaret son expresiones que despiertan en el espíritu del hombre la tendencia hacia lo que algunos denominan «Dios».

Marx, Nietzsche y Freud con sus «análisis de la sospecha» reducen la fe del espíritu humano a su arqueología. Los ídolos humanos caen ciertamente en manos de estas arqueologías, pero no así Dios; los primeros carecen de sentido; Dios, en cambio, es *el sentido* no reducible a su arqueología. Las afirmaciones sobre Dios disfrutaban de sentido en la medida en que comportan una teleología que fuerza a tirar adelante con la faena de construir una historia de los hombres que sea humana (e).

Enfocar el tema de la «persona» es abordar la relación entre filosofía y ciencias empíricas del hombre. No parece sensato sostener que las ciencias quedan irremediabilmente encerradas en la objetividad sin poder insinuar tan siquiera el interrogante acerca *del sentido*. Igualmente insensato parece ser el que la filosofía -la fenomenología para nuestro caso- se constituya en una reflexión totalmente subjetiva que no puede preguntarse sobre lo objetivo. Strasser (7) desarrolla la génesis de la objetividad distinguiendo tres niveles sucesivos:

objetividad	1 - precientífica (cotidianidad de la vida)	Mis actos naturales -recordar, digerir, amar, respirar...- son <i>míos</i> son <i>naturales</i> , pero no se identifican las razones merced a las cuales, dichos		
	2 - científica (fruto del método)			
	3 - postcientífica (análisis filosófico de los pre-significados)	Naturaleza	!	Persona
La explicación <i>científica</i> del hombre constituye un momento —el segundo— de un proceso cultural más amplio. La objetividad científica cobra sentido en el interior de una dinámica de niveles que sitúan aquella entre el mundo cotidiano y la hermenéutica filosófica del ser del «hombre-en-el-		Qué Lo tenido »zoé» ceros»		Quién El que tiene «pneuma» «agape»

(4) Zúñiga, X.: *Natureleeo, Flistor(n. Dios*, Editora Nacional, Madrid, 1955, **pág. 212**.

(5) Vtusovs, E.: «Podan portar de DCu7 en la revista *Serra d'Or* (agosto 1977).

(6) Manauhs, A.: «L'estram'a 'eligió des cristians», en la revista *Serra d'Or* (julio 1977).

(7) Sreássut, S.: *P)ntonténologie el sdnices ríe l'(tmtme*, Ed. Bcatrice-Namvelaerts, Paris, 1974, págs. 77-195.

mundo». Cuando la ciencia prescinde de su contexto pre y postcientífico degenera en cientismo.

El abordaje fenomenológico del ente humano implica siempre una actitud hermenéutica o interpretativa. El filósofo quiere descifrar *—Que I*, logre es otra cuestión— la existencia del «ente que está en el mundo» para ello se zambulle en el ámbito de las pre-significaciones de cada día. La labor hermenéutica se intenta a partir del dato primario de la individual existe— era del filósofo, dato absoluto, precientífico, que se coloca desnudo *ante a*-fenomcnólogo. Tanto el hombre como su mundo se hallan siempre *nres_* puestos en la elaboración de una teoría científica. El filósofo fenomenológico: se dirige a esta «Lebensvelt».

El qué y el quién

Zubiri(8) discierne dos «modos» harto diferenciados en cada individuo humano. La habilidad de alguien, su inteligencia o imaginación, su figura anatómica, sus destrezas corporales..., no sólo están *en mi*, sino que *ser*, *mías*. Una cosa es *lo* que yo soy y otra muy distinta es *aquel* que yo soy; lo primero es *mi qué*, mi «naturaleza», y lo segundo es *mi quién*, mi «persona». La naturaleza es lo tenido por mí; la persona es el que la tiene. Claro que *mi ser persona* es un devenir que cuenta de modo inesquivable, para poder subsistir biográficamente, con aquello que de algún modo *—e'* modo de ser originariamente un *quién—*, con aquello, decíamos, que de algún modo me viene. Persona es un modo singularísimo de tener naturaleza. *Lo sido* por mí difiere, en el límite cuando menos, de *mi yo* que es el que tiene la naturaleza. Lo que brota de la «physis» se distingue de aquello que surge de mi unidad personal en que lo primero se *da* en la naturaleza mientras lo segundo resulta que es *mío*.

Mis actos naturales -recordar, digerir, amar, respirar...- son *míos* son *naturales*, pero no se identifican las razones merced a las cuales, dichos

Hombre

Figura 19.:

(8) ZUñiga, X.: Obra citada, **pág. 356**.

actos, son míos y son naturales. Porque mi naturaleza es personal los actos naturales que brotan de mí pasan a ser *míos*.

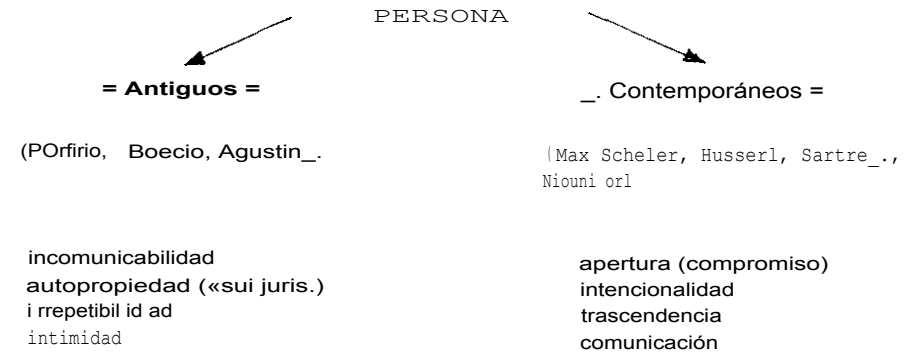
El mismo Zubiri subrayando estos aspectos de nuestro análisis escribe: «lo que distingue al hombre del animal no es que las cosas estén puestas con el hombre, sino que le estén pro-puestas. Por esto, porque las cosas me están propuestas, puedo yo proponerme decirme algo de ellas... Solamente en tanto que yo *me digo* algo de las cosas, puedo decirlo a otros, hablar con ellos.» (9).

Las cosas del mundo están transidas por el espacio y por el tiempo; el hombre en cuanto también es cosa del inundo-- en la medida en que es «sarx» o «sae»-. hállese sometido igualmente a la extensión del espacio y a la duración temporal. Pero, en cuanto espíritu «pncuma»- personal, el ser humano trasciende los momentos del tiempo y los lugares del espacio, consistiendo en una unidad idéntica a si misma, presente en todos los instantes y en todas las extensiones de su entidad zoológica y social.

El hombre está poseído por el «cros» de la naturaleza, por la apetencia, pero, además, es «agapé», douacióu dadivosamente liberal, y no sólo hambre egoísta. Por ser espíritu, el hombre es amor personal «agapé»-, creándose así el ámbito de los *próximns* entre los cuales tienen lugar la difusión y la efusión *desde mí*. Mediante el amor de «agapé» resulta posible que el otro se me dé como «otro» y no como simple cosa. El «zoé» no abre el ámbito del posible amor entre personas; esto último incumbe al «pneuma» personal.

La persona humana se halla implantada en la biología y en la historia social a fin de «realizarse». Para ello la persona se *trasciende* sin desmayo, apuntando siempre a un allende que le proporcione sentido. Las personas se desviven *para ser*. En la entraña del ser «persona» se descubre la *libertad*. Por ser persona, somos libres aunque esta libertad humana no es en modo alguno absoluta, sino siempre situada v ceñida por-el «Umwelb., o mundo entorno. Tan gratuito es sostener que la libertad humana fabrica totalmente su contorno situacional como defender que la situación envolvente produce en su totalidad al ente humano -determinismo,

Kant opuso *cosa a persona*, entendiendo esta seo nda como la libertad y la independencia frente a la necesidad mecánica de las cosas naturales. Los hombres, personalizados, tejen entre ellos relaciones libres, conscientes y respetables.



Picota 19?

El discurso analítico o científico no puede acercarse a la noción de persona; tal noción es posible, en cambio, desde un tratamiento dialéctico, no al modo hegeliano, por cierto -progreso del Espíritu que acaba por identificarse consigo mismo-, sino a base de una dialéctica metodológica que permite cambiar de perspectiva, en la búsqueda del sentido, de suerte que puedan rebasarse siempre tanto las visiones unilaterales como los horizontes limitados. En la comunicación -momento preeminente del que-hacer personal- intervienen siempre dos elementos: lo dado, la situación presente, el resultado de cada historia de quienes se comunican, y un segundo elemento que es ideal, que es la exigencia de comunión perfecta, de transparencia total entre las personas. Este segundo elemento irrumpe con tal ímpetu que no tolera ni perspectivas unilaterales ni horizontes limitados. La dialéctica aparece entonces y esclarece el perfil, o *eidós*, de la persona. Tal dialéctica revienta la-inmanencia abriendo la persona a la Trascendencia divina; la persona humana se reconoce en aquel instante -eikón, o imagen, de Dios, el cual es pura *gratitud* y no resultado de discurso o de deseo.

La fenomenología ha hecho posible este precario recorrido, o escorzo, con ánimo de obtener una interpretación de la existencia humana en su relación dialéctica con los restantes existentes. Las evidencias espontáneas logradas arrancan de la personal experiencia, anterior a todo tratamiento

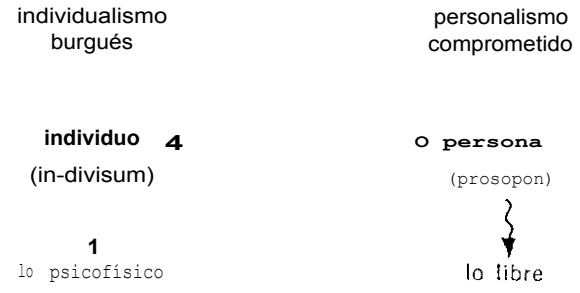


Figura 19.2.

(9) Ibíd., pág. 220.

(10) Caras, P.: *La Parole et l'Être*, Ed. Aubier, Paris, 1974.

científico- Dentro de la espontaneidad (experiencia) nos palpamos corporales, conscientes, libres, sociales, históricos, personales.

La antiideología personalista

licspu's ele la :yr-o-unación fcnomcnnlógic□ traída resulta más inteligible el *personiflisnto* como actitud filosófica de nuestros días. Mounier rechazaba el calificativo del sistema y usó aún el de partido político para designar un modo (le pensar que conoció un notable centro de vitalidad alrededor de la revista *Esprit*, fundada en 1933

Juan Lacroix^(*) establece una distinción substancial al distinguir entre el personalismo y el «personalismo-filosofía»; la primera acepción del término apunta a la intención que pueda tener el ser humano de edificar la persona en cada uno y en las relaciones sociales, de suerte que haya encaminamiento objetivo hacia una humanidad completada. El personalismo-filosofía: no es otra cosa que aquella intención tomando conciencia de sí misma y convirtiéndose en filosofía o reflexión crítica. Fácilmente se cae en la cuenta que bajo la denominación de Personalismo bullen pensamientos diversos, de tal forma que resulta más adecuado platicar de «personalismos» en plural. A pesar de esto, existe un denominador común que de alguna forma enlaza un personalismo, por ejemplo, tomista -la persona es un elemento de la naturaleza humana- con un personalismo marxista -la persona es un conjunto de características y valores que el hombre adquiere en su práctica social-. La persona no es una entidad estática, repleta de valores desde la eternidad, que vale al margen de su actividad social; pero tampoco es el simple reflejo de unas relaciones sociales. Si de estas últimas surgen valores concretos es porque hay algo en el ser humano que posibilita el que éste sea sujeto, de valores, mientras no son tales sujetos ni un gato ni un peral, pongamos por caso. El hombre es *persona* -posibilidad de valer- y, a su vez *personalidad* -lo que ha llegado históricamente a valer.

En *Le personnalisme comete* anti-ideologie (tr), Lacroix traza con líneas agudas y sugestivas su perspectiva sobre la esencia del personalismo. El pluralismo de sentidos que los hombres han dado y damos a la existencia no es algo accidental, sino constitutivo del quehacer filosófico. El sentido de la peripezia humana es estrañablemente plural en la historia. La razón desea y pide que se alcance el sentido -único- de la humanidad, pero no se ha superado esta fase de hacer votos para la unificación. No se ha alcanzado jamás. El discurso racional tiende a la sistematización de los sistemas pero sin abrazar nunca su propósito. La descripción del personalismo quie-

re incrustarse en la humildad y en la conciencia de la limitación que se deriva de lo recién dicho. Únicamente con tal actitud crítica podemos no sólo escapar a las ideologías, mas hasta convertirnos en ariete que las desbarata.

La persona, según Lacroix, es una noción-límite, un vector de comportamiento, un «deber-ser» que apunta a dos metas: al logro del individuo -logro que sólo se obtiene en la relación con los demás- y al desarrollo de la sociedad --a base de unas instituciones que sean máximamente liberadoras-- Los valores de la intimidad deben armonizarse con los valores de la comunidad; ni unos ni otros pueden quedar menospreciados. Esta armonía difícil sólo puede intentarse luchando contra las ideologías- Una «ideología, siguiendo a Lacroix, es un contenido de conciencia que sirve los intereses de un tiempo, de un medio, de una clase social o de un campo, bloqueando de esta forma el acceso a la racionalidad de la participación de la comunión desinteresada, cerrando el paso a una mutualidad real. Resulta difícil librarse de la ideología; al fin y a la postre no importa que el discurso mental se halla condicionado social y económicamente. Por otro lado, cuando una conciencia despierta, se descubre inexorablemente como «falsa conciencia», como conciencia mistificada, tomando como representaciones objetivas lo que no pasa de ser un reflejo de pasiones, envidias, miedos, hábitos, ambiciones, disimulos, distorsiones psíquicas. Tanto la infraestructura social como la anímica dificultan sobremanera la denuncia real de las ideologías. Lo cómodo y, por tanto, habitual es calificar de ideología a la antropología filosófica de los otros, pasando desapercibida la propia ideología, aquella que a uno se le escapa precisamente porque la vive. La ideología del hablante en primera persona se encubre con ropajes científicos». Lo más prudente en tal situación es autoanalizarse en vez de ocupar el tiempo en la denuncia de la ideología del vecino.

El personalismo se esfuerza en la autocensura. Esta tarea viene facilitada por la misma noción de «persona». Esta fíe es algo, sino un quehacer que obliga a remontarse incessantemente de lo particular real hacia un universal ideal- La persona no es algo dado, algo de lo que se parte, sino algo a producir desde una exigencia de perfección. La esencia del hombre es una dignidad querida, fruto de decisión, un valor; jamás una naturaleza recibida. El hombre es un valor -de respetabilidad, por ejemplo-, un valor universal porque la imaginación y la libertad de los hombres así lo han descubierto e intuido.. El hombre en cuanto persona, es el impulso perfeccionador de la especie humana,... un impulso -fruto de una decidida apuesta- que no se sitúa ni en el pretérito ni en el presente, sino en el porvenir así querido.. Para tales decisiones, tan poco científicas, es preciso admitir que el hombre es algo más que sistema bioquímico manipulado por sistemas sociales; conviene aceptar, además, que el ser humano -que es «loqueos»- disfruta de «palabra», aparte de quedar bajo el imperio de la «lengua»- reproduciendo una nomenclatura estructuralista.

Repetimos a continuación un esquema -del que ya nos servimos en el tema 5- porque resume muy gráficamente conceptos manejados nuevamente aquí, como son los de materialismo, espiritualismo, monismo, dualismo, individuo, persona...

Un personalista que se ha ocupado a la vez de la antropología personalista y de la pedagogía personalista es el catalán Joaquim Xirau, falle-

(*) Lacroix, J.: «Lettre Sur le personnalisme et le dialogue», en: Grauert, R.: *Perspectives de l'homme*, P.U.F., Paris, 1961.

(n) Lacroix, J.: *Le personnalisme comete anti-ideologie*, P.U.F., Paris, 1972.

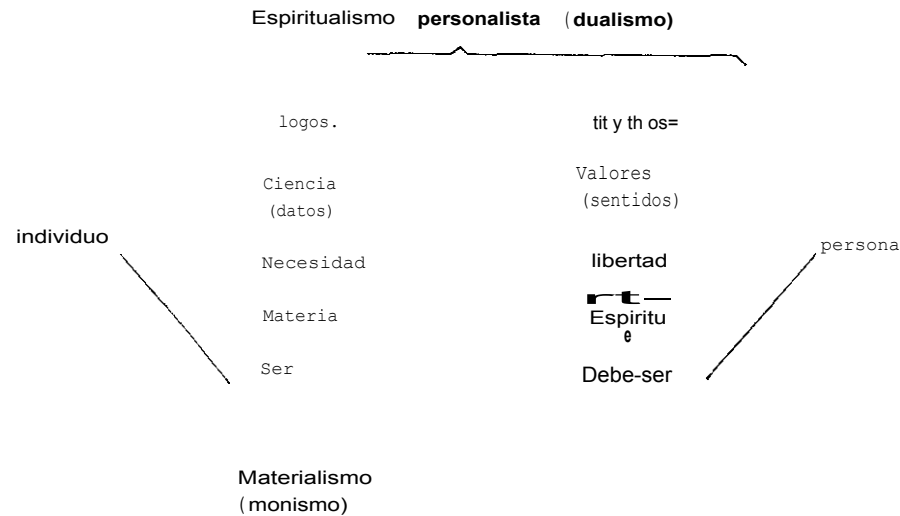


Figura 19.4.

cido en 1946 en México donde se refugió al huir de la dictadura del general Franco ('a).

Xirau concibe el personalismo como la respuesta más adecuada al desorden y a la crisis mundial de nuestro tiempo -escribe en.1930-. Ha llegado un momento histórico en el cual el hombre puede hacerlo todo, aunque -y aquí reside la tragedia- no sabe qué hacer. El relativismo, el subjetivismo, el excepticismo, por una parte, y el cientismo, el pragmatismo, el naturalismo y el vitalismo, por otra parte, han dejado al hombre sin tino. Xirau considera que sólo una *persona* creadora de valores puede superar el «impasse». Las cosas, además de existir, resulta que valen -valen cuando son la que deben ser-. Pero, tal valor queda ignorado por las cosas. La persona comprende y realiza el valor, ya que la persona sólo existe en cuanto está transida por el ansia de valores. Esta ansia se identifica con la libertad creadora de uno mismo con la ayuda de los demás. La persona es la capacidad de desligarse de todo para quedar siempre abierta p todo. Sólo de esta guisa puede buscársele sentido a la vida.

El amor, es la condición de posibilidad de los valores en general. El amor como «Eros» -procesos psicorsiológicos y sociales- y el amor como «Cha -

ritas» -amor a los otros-. El amor erótico subraya la objetividad; el amor caritativo coloca el acento en el sujeto. El primero es arrebatado; el segundo es efusión. Con el cristianismo con la «charitas»- se ha superado el concepto platónico del amor. Para Platón, el *amor* es un intermediario entre los mortales y los valores -Ideas-, pero él no es calor alguno; para el cristianismo, en cambio, el amor es el portador del valor supremo- Serin Platón hay amor al bien; según el cristianismo, el amor -la «charitas»- ya es bueno- En la mente de Xirau, «eros» y «charitas», son embargo, roa indispensables para la creación de valores humanos.

Su concepción educativa descansa sobre dos elementos primordiales: la representación y el amor. De los dos, sin embargo, el más importante en educación es el amor; sólo éste promete amor.

Emmanuel Mounier y otros

Los representantes de la corriente personalista de pensamiento son -:arios. Además de los indicados en el cuadro expuesto en el inicio del tema, otros pensadores pueden recibir el epíteto de personalistas. como Simone Weil, Dietrich Bonhoeffer o los polacos Brzozowski, Koninski y Dembinski. No faltan quienes consideran personalista a Teilhard de Chardin por su curiosa síntesis de lo natural y lo sobrenatural, que partiendo de la «pre-vida» forma la «biosfera» para terminar en la «noosfera», o interiorización personalizadora. El «fenómeno humano» alcanza plenitud en el «fenómeno cristiano» de modo natural, y culmina en una personalización definitiva como cuenta el propio Teilhard:

«Si el Mundo es convergente y si Cristo ocupa su centro, entonces la Crisogénesis de San Pablo y de San Juan no es otra cosa, ni nada menos, que la orologación simultáneamente esperada e inesperada de la Noo_énesis, en la que, de acuerdo con nuestra experiencia, culmina la Cristogénesis. Sobre la esencia entera de la Noosfera, el Cristianismo representa la Laica comente de pensamiento la suficientemente audaz y progresiva para abrazar en ella. a todo el Mundo por medio de un gesto entero... en el que la fe y la esperanza se consuman en una caridad... Absolutamente solo en la Tierra modern se muestra capaz de sintetizar, en un solo acto vital, el Todo y la Persona(").

Otro personalista interesante ha sido Nicolás Berdiaev, muerto en Francia en 1948. Fue uno de los primeros marxistas rusos, pero se opuso a Lenin al no aceptar la primacía de lo colectivo, de lo social y de lo político sobre la persona humana. Temió que el fanatismo revolucionario introdujera nuevamente al Gran Inquisidor en la Unión Soviética, al erigir como absoluto el acto político. Durante el invierno de 1919 fue encarcelado por la Tcheka, siendo interrogado por el propio inventor de la misma, Djerjinski. Lenin

(°) Gur, R.: *dziologie er* nrélhaphisig ue selo,e *Joaquim Xirau*, Ed. Association de publications de l'université de Toulouse, Toulouse, 1976

(") TrUnARD DE CrrARDIN, P: El ICEóvterro humano, Ed. Taurus, Madrid, pags. 3.-:360.

lo expulsó de la Unión Soviética en 1922 por «incompatibilidad ideológica» con el régimen. El se consideró partidario político del marxismo-leninismo, pero, al propio tiempo, opuesto al mismo por razones entrañablemente espirituales. Creía que ni Hegel ni Marx daban respuestas a la angustia ante el mal y la muerte. Defendió que la libertad personal del hombre y su fucha creadora constituían lo más serio del ser humano(").

Nétoacelle, fallecido en 1976, ha sido un defensor fervoroso de la persona en ci hombre. Ludió contra el impersonalismo de nuestras sociedades. Criticar la noción de persona es una tarea que se lleva a cabo precisamente desde una persona. Si prescindimos de la persona quedamos sin garantía de libertad. Lo subjetivo personal no es un intimismo narcisista, sino la misma iutersubjel ividad. Donde acaba la amistad, comienza el gentío, la masa.

L.o i n te r p c s o n a l e s l o m á s p r o f u n d a m e n t e p e r s o n a l .

Mounier es el personalista más conocido. Nació en Grenoble en	1905,
falleciendo joven, de una crisis cardíaca, cuando contaba 45 años. En	1933
funda la revista eEsprit», órgano de acción y compromiso políticos.. Le sus-	penden la revista y a él le ponen a la cárcel por atentar contra el gobierno.

Se siente feliz estando preso puesto que no hombre que no conoce la enfermedad o la cárcel es un hombre incompleto. La Iglesia jerárquica le niega la eucaristía por animar un movimiento subversivo; él se dice entonces: si el sacerdote no quiere que comulgue bajo las especies visibles, Dios quiere darme un reflejo eucarístico con mi presencia en la Iglesia sufriente y abandonada. Los alemanes lo capturan en 1940. Su vida fue el testimonio de su pensamiento personalista.

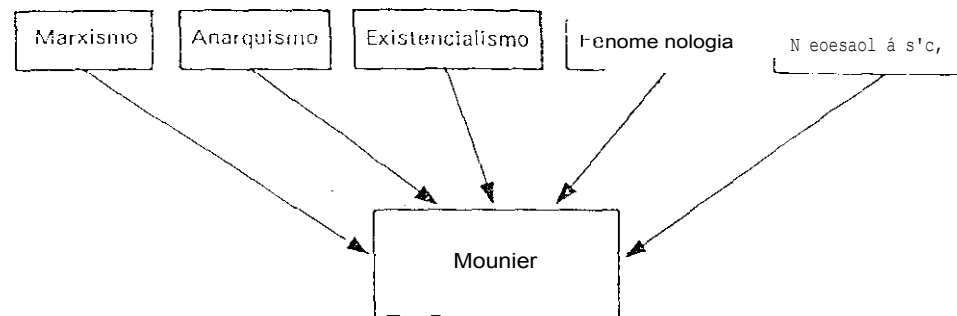
«Llamamos personalismo a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo» (16). No es fácil definir la persona ya que no es una «cosa», una substancia, sino un principio de imprevisibilidad. Como no es objeto alguno, el ojo científico no puede apoderarse de la persona. La persona se autoconoce-en el acto de personalizarse, de ir allende la imperfección circunstancial. El universo personal existe únicamente a modo de islotes, individuales o colectivos. Se trata de una filosofía de la existencia encarnada y no de un espiritualismo sublimado o ideológico. Se enfrenta también con el individualismo burgués, rompiendo con su ética del éxito y de la ganancia; «Es imposible fundar la comunidad -el orden ético-jurídico-económico- esquivando la persona, aunque fuese sobre pretendidos valores humanos, deshumanizados por estar despersonalizados. La comunidad personalista... es una persona de personas» (17).

Mounier vive su antropología personalista al modo de un militante; al :9n y al cabo la persona no es una evidencia cómoda y tranquilizadora, sino

(1) Brxorxov, N.: Le Senc de la création. Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1955.

(2) Mou.vtea, E.: tlanilics(n al servicio de(persorralismo, Ed. Taurus, Madrid, 1966. aág. 72.

(3) Ibid., Pág. 79.



FF-,re 15

una seguridad difícil- Marx, Nietzsche y Freud -los «maestros de i= os-n_ cha»- niegan el espíritu personal como absoluto. Para estos maestros, sé'o negando la persona resulta posible la gran revolución. Mounier ha confr--tado seriamente su personalismo con el pensamiento de Afana, acusando l. grandes intuiciones de éste.

La lectura que Mounier hace de Marx se encuentra en las antípodas ce la realizada por Althusser. Esta es neocientista; la lectura de Mounier s humanista. Nuestro pensador le concede a Marx la «verdad física»- necesidades del crecimiento, contradicciones- en el análisis del mundo capi--lista. Pero, pide al lado de este lenguaje científico y naturalista, otro lenguaje que sea ético, espiritual y hasta religioso. El lenguaje científico acerca de la sociedad desemboca en el materialismo, y dice verdad porque es el discurso de una civilización materializada. El marxismo es verdadero porque la civilización ha perdido el espíritu, la persona. Estos tienen que se nuevamente la conciencia que acuse el desorden del sistema ca_nitalisa. A la ciencia no le incumbe tal trabajo.

A Mounier le sabe mal que el marxismo sea tan optimista con _esp=0 a la humanidad y que, en cauro, sea tan pesimista acerca del hombre- Quizá por esto integró en su p nsamiento al socialismo libertario- Contó más en el movimiento obrero que en las ideologías que dicen representar)-- El marxismo no ha captado la totalidad del humanismo que se encierra en el movimiento obrero; el anarquismo, como Proudhon, ha descubierto en él perspectivas distintas. Mounier da la razón a Proudhon frente a Marx cuando el primero denuncia la fatalidad antipersonalista de no importa qué Estado; un comunismo centralizador destruye los individuos. Moutnier r- chaza la divisa según la cual es preciso esclavizar al individuo para que la masa quede libre. Ve, no obstante, el lado flaco del anarquismo coa si revolución lírica. Prefiere una dialéctica entre anarquismo y nrxismo que alimente las esperanzas de este siglo.

Sospechó siempre del anticomunismo porque en él se refugian la b_-guesía, el miedo al pueblo y el odio al futuro. Sin embargo, eran l-os años del triunfo staliniano, y el comunismo parecía abocado fatalmente al con-

litarismo. Esto le hizo vivir en un sentimiento trágico de la acción y del pensamiento. Es difícil no ser comunista; pero todavía es más difícil serlo. Mounier esperaba con esperanza el día en que naciera un comunismo con faz humana.

Paulo Freire o la concientización

Dada la caracterización que se acaba de hacer del personalismo, es difícil establecer las fronteras que lo separan nítidamente de otras concepciones antropológicas, de suerte que pueden hallarse hasta marxismo y anarquismo que ofrecen semblante personalista y que, de hecho, son personalistas. La separación, en cambio, es tajante con otras antropologías, así, por ejemplo, con la antropología implicada en el estructuralismo.

La imprecisión recién señalada se traduce obviamente en la confección de la lista de pedagogos que han optado por la antropología personalista. Dado que en la presente obra no se ha pretendido tratar de modo exhaustivo cada una de las corrientes pedagógicas contemporáneas -tarea de la Historia de la Pedagogía-, resulta fácil burlar la dificultad trayendo un par de pedagogos típicos de esta dirección educativa. Ello basta para descubrir cómo se ha encarnado el modelo personalista de hombre tanto en el quehacer educador como en la reflexión pedagógica. Paulo Freire y Lorenzo Milani -este segundo fue el fundador de la Escuela de Barbiana- nos ejemplificarán esta tendencia.

Freire se sitúa en una preocupación educadora amplia que se propone la liberación de los hombres. Tal preocupación conoce actualmente dos versiones divergentes; una pretende que las modificaciones operadas en el campo estrictamente educativo regenerarán la sociedad -en esta dirección descubrimos por ejemplo, a Tolstói y a Neill-; la otra versión defiende que sólo el cambio socio-político-económico afectará realmente a la sociedad, posibilitando una libertad real. Dentro de esta perspectiva, tomada en su radicalidad, carece de sentido la labor escolar y educadora en general, reservándose estas cosas para la nueva sociedad, una vez ésta instaurada por la revolución política.

Paulo Freire ha adoptado una actitud intermedia entre estas dos versiones- La enseñanza puede, y debe, aumentar el grado de conciencia de los educandos hasta tal punto que se haga ya indispensable la mudanza de la sociedad.

El pensamiento de Freire se acercaría en esto -no en la concepción antropológica- a las vinculaciones entre Escuela y trabajo que animan la educación en la China Popular.

Nuestro pedagogo nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Brasil. Cuando el general Castelo Brinco derrocó en 1964 al presidente Goulart, Paulo Freire había programado la fundación de 20.000 «Círculos de Cultura» con los que se pensaba alfabetizar a dos millones de brasileños en el breve espacio de tiempo de tres meses- Freire fue a parar a la cárcel y su movimiento, que estaba animado por el obispo Helder Cámara, desapareció.

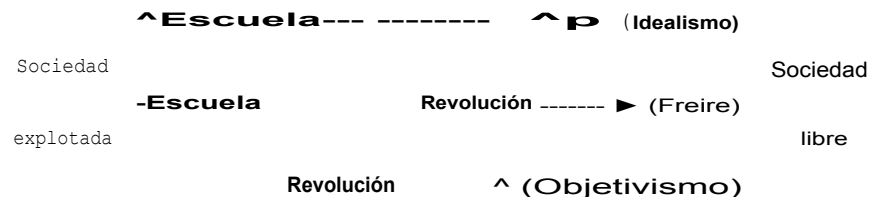


Figura 19.6. - Posición de Freire.

En 1970 se trasladó a Ginebra donde actuó como consultor especial: en la Oficina de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias (r°).

Freire concibe la educación como un subsistema de las estructuras Políticas y económicas. Hartándose al servicio de éstas no puede esperarse un cambio fundamental del subsistema si no sufren serio trastorno las antedichas estructuras. Sin embargo, la tarea del educador no se reduce a la expectación("): debe «concientizar» a las gentes. Los dos peligros apuntados por Freire para a la liberación de los hombres son el *idealismo* y el *objetivismo mecanicista*; el primero confunde la vivencia de la libertad con la conciencia con la libertad real; con otras palabras, cree que la reforma interior de los hombres es suficiente para cambiar las estructuras sociales. Los tales conciben la Escuela como la fuerza transformadora de la sociedad. El segundo peligro, el objetivismo mecanicista, consiste en imzinarsen que la mudanza de las relaciones de producción es suficiente para marcar nacimiento «ipso facto» a una sociedad nueva, habitada por hombres mejores. Por muy radical que sea el cambio en la infraestructura, las antiguas ideologías tienden a seguir vigentes. Paulo Freire propone al educador el desarrollo de la *conciencia crítica*, que surge de la confrontación con la realidad social misma. A esto llamó «concientización».

La sociedad está constituida por una relación de «opresores-oprimidos». Ante este dato sociológico hace aparición precisamente la antropología personalista de Freire, hace acto de presencia la *utopía*, desde la cual se formula la denuncia y se monta una educación que convierte al oprimido en un animador de la subversión, única forma como el oprimido puede vivir la humanización en un primer momento. La «utopía» es aquello que posibilita denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante. Los reaccionarios no creen en la utopía y andan sin esperanza. Es: pertenece a los oprimidos una vez han tomado conciencia de su opresión (a.

(") A finales de diciembre de 1970 estuve trabajando con él en el citado Centro, explicándole detalladamente su concepción educativa.

(") FREIRE, P.: *Diálogo*. Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1975, pág. 31.

(m) FREIRE, P.: *Teoría y práctica de la liberación*, Ed. Marsiega, Madrid, 1973, pág. s.

«La vocación del hombre es la de ser sujeto y no objeto» (a); ésta es su *vocación ontológica*, en palabras suyas-

¿Cómo llegar a ser *sujeto*? el hombre llega a serlo mediante una reflexión sobre su situación concreta. Cuanto más reflexiona en torno a ella -papel, aquí, coadyuvante del educador— más dispuesto se halla a intervenir en el contexto social para trastornarlo.

Reflexionando sobre la realidad, el hombre descubre que no está únicamente en ella, sino con ella. Está su «yo» y el «yo» de los prójimos, y otras realidades distintas de él. La capacidad de discernir lo que no es propio del hombre, le permite descubrir la existencia de Dios y establecer relaciones con Él. Analizando y viviendo adecuadamente estas relaciones el hombre llega a ser *sujeto*.

La concientización que desemboca en ser *sujeto* es un compromiso histórico, se lleva a cabo en la praxis; es decir, en el acto «acción-renacimiento». Sólo así se transforma el mundo hacia la libertad personal. La concientización, que tiene que despertar al educador, está basada en la relación «conciencia-mundo». Si los educandos no toman parte efectiva y eficaz en su educación a base de una crítica liberadora, el quehacer educacional se limita a reproducir una sociedad de oprimidos y de opresores.

El inconformismo de la Escuela de Barbiana

El sacerdote Lorenzo Milani moría de leucemia en 1967. Sólo contaba 44 años. Había sido el fundador de la Escuela de Barbiana. Su pedagogía constituye uno de los múltiples paradigmas de una antropología personalista encarnada en un quehacer educacional y, en última instancia, en una teoría pedagógica.

Milani decía que su bautismo fue un *bautismo* fascista. Se refería a que, siendo su familia atea, le bautizaron únicamente porque era «conveniente» hacerlo así después del Tratado de Letrán entre Pío XI y Mussolini -algo parecido a lo que sucediera con el bautismo de Karl Marx-. A los 20 años se convierte cordialmente al cristianismo dentro de la confesión católica. Más tarde fue ordenado sacerdote. Se mostró siempre inconformista y protestatario dentro de la Diócesis de Florencia. Se le castigó con el destierro a una parroquia de 96 almas, llamada «Sant Andrea de Barbiana», perdida entre los montes de Viechio(v). Ya llegó allí enfermo. Durante años ensayó en tan difícil situación una nueva pedagogía. El último año tiró adelante su actividad educadora y docente, inmovilizado en la cama. Un mes antes de fallecer tuvo el gozo de ver publicada una obra de sus alumnos, «Carta a una maestra» (24), en la que se exponían los puntos mayores de la pedagogía de Barbiana.

(a) Ibid., pág. 47-

(u) Ibid., pág. 50.

(c) Mead, M.: *17 nexstre* de 73erbimm, P.d. Nova Terra, Barcelona, 1972, págs. 37-51.

(") Ven os: Carta v una nenes na, Ed- Nova 'Perra, Barcelona, 1970.

La teoría pedagógica de Milani se instala, como la de Freire según se ha visto, en lo que pueden llamarse *Pedagogías de la Libertad*. Según Milani, la Escuela puede ofrecer una parcela de libertad social- que puede amplificarse- a base de un esfuerzo mayúsculo en la labor docente. Se coloca en el extremo opuesto a las pedagogías libertarias. La liberación no proviene del hecho de regalarle libertades al niño, sino de ofrecerle instrumentos de análisis social -el lenguaje principalmente- que le posibilite tomar primero conciencia de la injusticia social para intervenir luego en su destrucción. El trabajo y la disciplina resultan indispensables para que la clase explotada salga de su miseria. Las pedagogías refinadas sirven, exclusivamente para los hijos de la clase burguesa; los pobres no pueden disfrutar de tales lujos.

La escuela según Milani será descaradamente *política*. La escuela enseñará a distinguir los «opresores» de los «oprimidos». La escuela, empero, no hará política de partido; de lo contrario, la manipulación es mayúscula dada la edad de los escolares. Este a-partidismo político hizo que la Escuela de Barbiana resultara tan molesta a los demócrata-cristianos como a los comunistas. Le escribía a un amigo suyo comunista:

«Entre tú y los ricos, siempre serás tú, el pobre, quien tendrá razón- Aun es el supuesto que cometes el error de tomar las armas, seguiré dándote la razón. Ahora bien, el día en que ganes dejaré de estar a tu lado. Volver a casa destaralada, maloliente y con goteras, a rezar por ti ante mi Secar cificado» (").

Tal vez la democracia occidental, afirmaba, sea el mejor sistema de convivencia, teóricamente hablando: ahora bien, en la práctica no funciona puesto que la policía, por ejemplo, siempre corre cuando se trata de defender los bienes del «Señor V.» contra el obrero, pero jamás sale en defensa del obrero contra el «Señor V.», a pesar de que éste pisotea a aquél sin tregua. Partiendo de este análisis, le repugnaba que un sacerdote defendiera a la Democracia Cristiana, en unas elecciones, que al fin y al cabo mandaban al «Señor V.» a fabricar leyes a favor de dicho señor y en contra de los pobres.

Desde tal perspectiva, la Escuela Oficial -la del Estado- dejaba de ser válida porque era clasista go capa de inocencia y neutralidad- Milani defendió la revolución cultural al margen de la estructura estatal si era preciso. El muchacho Gianni llegó a la Escuela de Barbiana después de ver, excluido de la «escuela obligatoria» oficial. Se hacía imprescindible la denuncia del carácter objetivamente clasista del sistema educativo estatal, que se presentaba, en cambio, como superador de diferencias. Les dice a los maestros de la enseñanza pública:

(") MARTÍ, M.: Obra citada, pág. 29.

.Actualmente trabajáis 210 días. de los cuales perdéis **30 en exámenes** y otros 30 en ejercicios en clase. Quedan 150 días de escuela- **la mitad del tiempo lo perdéis preguntando**, con lo que resultan 75 días de clase por 135 de proceso. Aun sin modificar vuestro contrato de trabajo, podríais multiplicar **por tres las horas de clase.** (").

La denuncia del sistema educativo estatal italiano es acérrima; que la enseñanza privada sea clasista, se da por descontado, pero que lo sea la enseñanza oficial. es monstruoso, ya que esta enseñanza la pagan los pobres:

.La formación de un médico les cuesta a los pobres, en conjunto, 4586.000 liras. Su padre ha puesto únicamente 2441700. Luego, con ese título que le han regalado los pobres, exige el médico a los mismos pobres 1.500 liras por una visita de un cuarto de hora, haga huelga en su Mutualidad y es contrario a la nacionalización de la Medicina de tipo inglés» (2').

Ante este conflicto, no parece tampoco acertada la escuela comunista pues en ella el maestro tiene que medir sus palabras, careciendo de libertad de expresión (a).

La revolución cultural propuesta por Milani a los hijos de los obreros -no a los otros- exige una escuela a pleno tiempo. Con el horario que siguen los maestros estatales, la escuela es de hecho una guerra contra los pobres. «Si el Estado no puede imponer un aumento de horario, más vale que no organice escuelas» (»). En Barbiana la escuela estaba abierta doce horas diarias durante los 365 días del año. Se desconocían las vacaciones. El niño pobre sólo puede combatir al burgués desde tan gigante esfuerzo. Fuera de la escuela, el niño pobre se empobrece culturalmente, desprovista como está su familia de instrumentos culturales -libros, discos, periódicos-. La escuela estatal con 600 horas de clase al año no está al servicio de los pobres. La escuela para los pobres tiene que ser a «full time», ocupando tardes, domingos y veranos. Esta ocupación no exige docencia magistral continuada; sí pide, en cambio, un ambiente culturalizador constante. La escuela de los pobres ignora el recreo propiamente tal; «No habla recreo. No se hacía fiesta ni siquiera el domingo. A ninguno de nosotros le importaba demasiado porque peor es el trabajo. Pero, cada burgués que nos visitaba discutía sobre este punto»(a).

Si alguna vez, en Barbiana, tenía que ciarse un bofetón a un chico, pues se daba y asunto concluido. Mucho peor es el suspenso de las escuelas pedagógicamente sabias, ya que el suspenso puede marcar a uno durante un

año entero o más. Los padres obreros no se escandalizan por un bofetón; quienes no lo tragan son los padres burgueses que hasta han leídos libros de pedagogía. Para uno de aquellos chicos que tenía que pasarse el día en la escuela de Milani o en un establo con 36 vacas, siempre era preferible la primera: «La escuela siempre es mejor que la mierda»(tt).

El sacerdote Milani insistió muchísimo en el dominio del lenguaje. Es el primer instrumento que debe entregarse a la clase obrera para que ésta se haga cargo de sus reivindicaciones.

La metodología utilizada en Barbiana consistía en estar siempre en contacto con la vida real. Los problemas de matemáticas eran vividos; los idiomas modernos practiquéisimos. Un instrumento didáctico fundamental lo constituía el diario; a partir de él se aprendía geografía, historia, idiomas -se recibían periódicos extranjeros-, política, lengua, dibujo e hasta matemáticas. La lectura y comentario de los diarios ocupaba un par de horas cada día.

El instrumental de trabajo escolar era colectivo- mesas, libros, diarios y hasta la misma correspondencia. Se trabajaba en común.

Para poder ser críticos frente a su sociedad, los alumnos trabajaban seriamente el Evangelio. En Jesús descubrían el prototipo del hombre libre e inconformista. Pasando revista a la Escuela Oficial, afirmaban los alumnos de Barbiana:

«Te tiras tres años estudiando malas traducciones de poemas antiguos -Iliad, Odisea, Eneida-. Tres años con Dante. Ni un solo minuto para el Evangelio... Hasta prescindiendo del problema religioso, sigue siendo el libre que debe estudiarse en cada escuela y en cada clase... Incluso haría falta una asignatura expofeso: repaso del Antiguo Testamento, lectura del Evangelio en una sinosis, crítica del texto, cuestiones lingüísticas y arqueológicas... ¿Cómo m habes pensado nunca en ella? Quizá para quien os construyó la escuela, Jesús resaltaba un individuo sospechoso: demasiado amigo de los pobres y demasiado poco de las cosas rebuscadas»(").

-71

(y) Carta e una maestra, pág. 123.

(") Ibid., pág. 105.

(a) Ibid., pág. 92.

(") Ibid., pág. 87.

(u) Ibid., pág. 16.

(") Ibid., Pág. 17.

(") Ibid., pág. 117.

Bibliografía

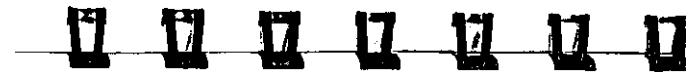
- BLÁNOUÍZ, E.: *Enmanuel Mounier*, lid. Epcsa, Madrid.
- Bonse, E.: *Enmaieuel Mounier on le combat pour l'ionvne*, Ed. Seghers.
- Busca, M.: *¿Qué es el hombre?*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- CUARDIN, TIEILOARD de: *El fenómeno humano*, Ed. Taurus, Madrid.
- DÍAZ, C. y MACCTRAS, M.: *Introducción al personalismo actual*, Ed. Gredos, Madrid.
- DOMLNACII, J. M.: *Mounier según Mounier*, Ed. Laia, Barcelona.
- Futues uu MONDE: *Presencia de Mounier*, Ed. Nova Terra, Barcelona.
- LACROix, J.: «L'inspiration personnaliste,,», *Revue Esprit*; octubre 1973.
- LACFOix, J.: *Personne el amour*, Ed. du Seuil, Paris.
- LACxocx, J.: *L'échec*, P.U.F., Paris.
- LACEoix, J.: *El personalismo como anti-ideología*, Ed. Guadiana, Madrid.
- LACROix, J.: *Historia y misterio*, Ed. Fontanella, Barcelona.
- MOUNIER, E.: *Manifiesto al servicio del Personalismo*, Ed. Taurus, Madrid.
- MouniEa, E.: *El personalismo*, Edicions 62, Barcelona.
- Ricocua, P.: *F'reud: una interpretación de la cultura*, Ed. Siglo xxi, Madrid.

Reflexión final

El lector ha acertado al sospechar que la antropología metafísica por la que he optado _es el Personalismo. Me he esforzado en la honradez al exponer otras concepciones filosóficas en torno al hombre; pero, a la postre, uno muestra siempre aquello que le entusiasma de modo singular. Tal ha sido el caso y así lo comunico. Lo feo e indecente consiste en esconderse bajo unos ropajes de neutralidad, o bien de científicidad, cuando no hay ni ciencia ni neutralidad posible alguna.

Para mí, la idea de que el ser humano rebasa sus dinanismos neurofisiológicos y psicosociales, es motivo serio para dedicarle a la educación mis energías. Si el hombre fuera exclusivamente algo así como un robot, aunque muy complicado, programado fat lmente por su contorno físico y social, perdería ante mis apetencias mulo interés el trabajo de educar. En cambio, si el hombre es ad& más «petsona», cuanto hacemos por él sabe siempre a poca cosa.

La muerte de los hombres, dígase lo que se diga, constituye un fracaso. Creer que un educando es «persona» no es ni un saber científico ni tan siquiera una opción política; ahora bien, es aquella hipótesis que le permite al educador *amar a* sus educandos. Pero, ni el amor a los educandos en el acto pedagógico, ni el amor a los conciudadanos en los actos social y político llega jamás a su plenitud. Trabajando con denuedo en el advenimiento del amor queda al descubierto la exigencia de «Otra Cosa- o de «Otra Situación,,», desde la cual nos entregamos-a la Historia. El amo; puede entenderse como un eco de lo Absoluto -«Dios creó al hombre a su imy gen: lo creó varón y mujer»; Génesis, 1, 27-. El Absoluto no se desentien- de de cuanto ha lanzado amorosamente a la existencia -«Dios aura todo **cuanto existe** y no abomina nada de lo que hizo», Sabiduría; XI, 24-.



Según Garaudy -«Le Monde»; 5-X-1977-, la fe se encuentra en el corazón de la política; ésta, antes que ser una técnica, es una reflexión no científica sobre los fines del hombre. La mística, sostiene, es el alma de toda actividad y de toda reflexión políticas. Lo propio hay que decir de la faena educante y de la teoría pedagógica.

El marxista Bloch ha sido un teólogo de la esperanza. La espera histórica del Reino de Dios -la Utopía- ha conferido sentido a la peripecia humana. El hombre «es», pero carece de *consistencia*; por esto la busca procurando alcanzar su propia identidad y bienaventuranza. La amenaza de la muerte y de la nada sólo podemos vencerla, según Bloch, esperando en un más *allá* de lo que conocemos. Con estas perspectivas, tan poco científicas por cierto, la educación penetra en una dialéctica «historia-eternidad», que le confiere sentido y le inyecta entusiasmo. El talante de Thomas Münzer -al que Bloch dedica un libro- puede convertirse en el paradigma de todo educador que espera en el Reino de Dios, en la liberación total.

Otras obras del mismo autor

La moral Atea de Albert Camus. Ed. Pubul, 1963.

Reflexiones en tomo a la educación. Nova Terra (2ª ed.).

L'Educació Actual. (en catalán) Ed. Bruguera.

La domesticació del sexe (en catalán) Ed. Andorra.

La juventud actual, nuestro futuro. Ed. Nova Terra.

La actual peripecia de creer. Ed. Nova Terra.

La educación soviética. Ed. Nova Terra.

Con el hombre (Apuntes filosóficos) Ed. Bosch-Teide.

Educació i Encola, dia rera dia. Ed. Pòrtic.

Marx y la religión. Ed. Planeta.

La Educación Permanente. Ed. Salvat.

Educar de otra manera. Publicaciones ICCE.

Educación: desconcierto y esperanza. Ed. CEAC, Col. «Educación y Enseñanza».

La sexualidad: carne y amor. Ed. Nova Terra.

Eidos. (curso de Filosofía, en colaboración). Ed. Vicens-Vives.