

Sobre la enseñanza académica según el materialismo filosófico. Crítica del formalismo pedagógico

JOSÉ SÁNCHEZ TORTOSA
C.E.M. HIPATIA (FUHEM)

Recibido: 6 de octubre de 2016

Aceptado: 5 de noviembre de 2016

Abstract: The author analyzes the doctrinal foundations of Education today based on Philosophical Materialism, and the role of Pedagogy in it. According to this analysis, in public Education Systems of postmodernism is the teacher who is subordinate to the pedagogue, who has emerged as the “Supreme Pontiff” of the educational process. So he proposes a redefinition of the aims of Education in accordance with to the forgotten philosophical foundations.

Key words: Philosophical foundations of Education; Postmodern school; Pedagogy; Education; Philosophical Materialism.

Resumen: El autor analiza los fundamentos doctrinales de la enseñanza actual sobre la base del materialismo filosófico y el papel de la Pedagogía. Según este análisis, en los sistemas públicos de enseñanza de la posmodernidad es el docente el que está subordinado al pedagogo, que se ha erigido en el “Sumo Pontífice” de los procesos educativos. Por ello, propone una redefinición de los fines de la enseñanza de acuerdo con los olvidados fundamentos filosóficos.

Palabras clave: Fundamentos filosóficos de la Educación; escuela postmoderna; Pedagogía; enseñanza; Materialismo filosófico.

Ante la debacle sufrida por los sistemas públicos de enseñanza en buena parte de occidente y la confusión terminológica y conceptual que, como polvo levantado por la caída de los cimientos, la cubre, se impone la necesidad teórica de precisar los fundamentos de una teoría general de la enseñanza, sin esperanza de revertir en la práctica la inercia de la escuela postmoderna, pero sin renunciar a verbalizarla y presentar un análisis de la misma. El trabajo crítico que se ofrece aquí toma como referencia algunos principios esenciales del sistema del materialismo filosófico.

1. Fundamentos ontológicos

En el tratamiento del asunto de la enseñanza concurren diferentes aspectos, diferentes campos categoriales (antropológicos, psicológicos, neurológicos, sociológicos, demográficos, económicos,... políticos), pero, para un análisis genérico del mismo, podría tal vez fijarse la génesis de la cuestión en sus fundamentos ontológicos, aquellos de los cuales depende la “transmisión de conocimientos” o la “adquisición de destrezas y competencias,” el “papel de la escuela” en los procesos de socialización y de aprendizaje, el “papel del profesor” en esos contextos, etc. Cabría, por tanto, comenzar por el estudio, por el desmenuzamiento conceptual del acto por medio del cual un sujeto operatorio A enseña a un sujeto operatorio B (o a n sujetos B: B1, B2,..., Bn). Lo que habría que precisar aquí es lo que esconde el verbo *enseñar*, cuál es su contenido semántico, cuál es su rango de acción, qué condiciones exige para que pueda darse, etc.

Para este análisis habremos de tomar impulso apoyándonos en el conocido experimento del esclavo que Platón recrea en el diálogo titulado *Menón*. La lectura de este texto, actualizado gracias a las coordenadas del materialismo filosófico, además de algunos estudios neurológicos (Battro) y la práctica docente misma, ofrece claves esenciales para el propósito de construir una teoría filosófico-materialista (*filomática*) de la enseñanza.

1.1. El esclavo de Menón

A cuenta de la resolución de un problema geométrico por parte de un sujeto al corriente sólo de los rudimentos del contar y de la lengua común, lo cual es condición necesaria para el éxito del ensayo y, en consecuencia, base para el conocimiento, se pone en juego, en la escena de referencia (Platón, *Menón*, 82b ss.), la clave de bóveda del

proceso de aprendizaje. Sin más dotaciones intelectuales, por tanto, que saber contar y hablar griego, el esclavo es sometido a las sacudidas de la dialéctica socrática. Será aturdido, confundido por las preguntas de Sócrates (del profesor) hasta que se tope con el saber primordial (filosófico): reconocer que no se sabe. El siguiente paso compromete el suelo geométrico que alimenta el saber racional del animal finito y hablante: la aporía de los números irracionales.

El diálogo presenta dos fases. En la primera, Sócrates destruye dialécticamente el pedestal desde el que el sofista (aquí Menón) emite sus discursos y sobre el cual escenifica su influencia sobre el auditorio no experto. Como resultado de ese enfrentamiento del experto con su propio desconocimiento con respecto al contenido de su discurso queda situado a ras de suelo, en el punto cero a partir del cual el aprendizaje (el conocimiento) sea posible. En la segunda, Sócrates, recurriendo al mismo procedimiento, eleva al esclavo del sofista al nivel de partida, al punto cero de salida del sujeto racional. Y lo hace proponiéndole un problema geométrico:

El problema en cuestión pide hallar un cuadrado cuya superficie sea el doble que la del cuadrado de partida (ABCD). Así, si la figura tiene cuatro lados iguales de dos pies cada uno¹ ¿qué longitud tendrá cada lado del cuadrado de superficie doble? Las preguntas que Sócrates va planteando al esclavo actualizan, excitan la potencia racional latente en él hasta el momento de enfrentarse con el proceso. Esa base neurológica y operatoria que es condición necesaria para la reconstrucción de las relaciones que cosen y regulan los fenómenos de la realidad, para el aprendizaje y el conocimiento por tanto, constituye el soporte ontológico y gnoseológico de la *anamnesis* platónica, que niega la posibilidad de la inspiración divina tanto como la espontaneidad libre de un pensamiento humano que conociera *ex nihilo*. Niega el todo y niega la nada. Abre la posibilidad del decir (del conocer, del aprender) situando el fiel de la balanza entre esas dos aporías monumentales que son Heráclito y Parménides. Tal como se puede observar en la secuencia de este tramo del diálogo, el proceso pasa por dos nuevas fases. En la primera de ellas, que podríamos denominar de *regressus*, o de disolución, se procede a la destrucción de las apariencias, de las respuestas inmediatas, las que afloran por derivarse de la propia constitución apariencial (subjetiva, psicológica, *inercial*) del sujeto que

¹ Los puntos E, F, G y H dividen cada lado en dos segmentos iguales (AH, HB, BF, FC, CG, GD, DE, EA), y las líneas EF y GH, dividen el cuadrado en cuatro cuadrados iguales: AEOH, BFOH, CFOG y DEOG, siendo O el punto de intersección.

aprende,² revelándose como falsas en la confrontación con el proceso de resolución geométrica.³ De este modo, el esclavo responde a preguntas que parecen de gran sencillez, según dicta el plano de las apariencias, lo más inmediato que le viene a la mente.⁴ La evidencia geométrica de la falsedad de sus respuestas se va imponiendo y pone al esclavo frente a su propia ignorancia, impulsando su repliegue, situándose él mismo de ese modo (*regresando*) en un punto de partida limpio de contenidos no geométricos (pero la geometría aquí se revela como el paradigma de la racionalidad dialógica del ente finito humano). Desde este estado se toma impulso y se abre la vía para la segunda fase del

² En este sentido sostenemos que el aprendizaje es una batalla contra el *yo*, entendido como construcción *idiota* (*idion*: lo propio, frente a *koinon*: lo común). El yo (la identidad, la conciencia, el alma, la voluntad...) se construye en relación e interacción conflictiva con otros sujetos y contextos que envuelven al individuo, que no es simple ni homogéneo, sino multiforme y en constante mutación, y que lo constituyen. Por eso decimos que el *yo idiota* se erige por la mera suma de elementos formando un todo pletórico (de *pléthos*: masa, multitud) revestido retóricamente de una categorización inmutable, y que lo propio es lo que suelda esos componentes produciendo un conjunto atributivo enfrentado necesariamente a otro conjunto atributivo (u otros). Frente a la *idiotéz constitutiva* (subjetiva o psicológica), lo común, la racionalidad comunicable, ofrece un marco de apertura a la individualidad no personal (no idiota) formando un conjunto distributivo de elementos en conexión, y no en simple amalgama (Werner: 114). Como formula Platón, la masa no puede ser filósofa: “¿Hay modo de que la muchedumbre soporte o admita que existe lo Bello en sí, no la multiplicidad de cosas bellas, y cada cosa en sí, no cada multiplicidad? — Ni en lo más mínimo. — ¿Es imposible, entonces, que la multitud [*plethos*] sea filósofa? — Imposible. — Por consiguiente es forzoso que los que filosofan sean criticados por ella. — Forzoso. — Y también por aquellos individuos que se asocian con la masa y anhelan complacerla” (*República* 494a).

³ “Sólo solemos pensar cuando reconocemos lo errores” (Alain: 225); “Es muy importante que el niño comprenda cómo la idea falsa es aquella que aparece la primera” (Alain: 197); “A las personas no les gusta pensar; pero sólo porque tienen miedo a equivocarse. Pensar consiste en ir de error en error” (Alain: 98-99).

⁴ Primero supone, con elemental obviedad, que la figura doble se obtendrá doblando el lado de la figura originaria. Pero, con el simple procedimiento aritmético de contar los pies de cada lado y los cuadrados que salen de esa operación, él mismo constata el error. La figura que aparece trazada (AJKL) no contiene una superficie doble sino cuádruple de la originaria (un cuadrado compuesto por cuatro cuadrados de la misma superficie que el cuadrado ABCD, no por dos). A continuación, supone que, ya que no se puede formar a partir del lado doble, se obtendrá sumando un pie (no dos, como en el primer intento) a la longitud del lado de la figura originaria, formando la figura AZPQ. De nuevo basta con contar para comprobar que la resultante no es una figura con superficie dos veces mayor que ABCD, es decir, formada por dos cuadrados como ABCD, o por cuatro de superficie AEOH, sino con nueve, es decir, tres veces tres pies, que es la medida de cada lado trazado.

proceso, la que podríamos denominar de *progressus* o de resolución. Ahora el esclavo podrá construir la resolución del problema, o más bien reconstruirla, pues de algún modo está ya dada ontológicamente (las formas platónicas, el tercer género de materialidad del *filomat*) y prefigurada gnoseológicamente (principio de *anámnesis*) en el plano de las relaciones geométricas. Podrá *progresar* en virtud de la activación o actualización de sus capacidades dormidas hasta el despertar socrático. El hallazgo no emerge de la nada, pero tampoco puede ser mera repetición (*Menón* 84a).

Esta intervención de Sócrates⁵ marca el salto de la aritmética (“si no quieres hacer cálculos”) a la geometría (“muéstranosla en el dibujo”) en la resolución del problema, abriendo, a su vez, la cuestión decisiva de los números irracionales. Contar se ha mostrado como un método insuficiente. Los números parecen ocultar misterios que, sin embargo, las formas geométricas serán capaces de solventar. Es la geometría la que permite el paso a operaciones aritméticas de mayor complejidad, y será el problema de los números irracionales el que permitirá el salto de la aritmología pitagórica a la teoría de las formas platónica (*Menón* 84d-85b).

La resolución del problema se encuentra en la diagonal, esto es, $\sqrt{2}$, en la inconmensurabilidad del lado del cuadrado con la diagonal, que impide la coordinación entre dos planos de reconstrucción de lo real (Bueno 1972: 332.). La diagonal, forma geométrica, es un número irracional, paradoja aritmética que desborda el enfoque de la metafísica pitagórica abriendo la vía a la ontología platónica de las formas, de raíz geométrica.⁶

⁵ Admito la hipótesis de que el nombre *Sócrates* designa en la Historia de la Filosofía un personaje construido por Platón, una herramienta filosófica, un arma literaria con la que derrumbar la literatura (al menos, la literatura de estirpe homérica, según el análisis ofrecido), sin perjuicio de la existencia histórica del individuo, de su aparición en la obra de otros autores (Jenofonte) y de su labor ágrafa en la Atenas del s. V a. C.

⁶ “Las relaciones matemáticas son los contenidos más ricos y evidentes del tercer género de materialidad. Las relaciones lógicas, todavía no han sido desprendidas como tales, ni lo serán propiamente, en su función ontológica hasta Platón, hasta la teoría de las Ideas, que, entre otras cosas, son «clases lógicas», y figuran como las líneas maestras según las cuales se estructura el mundo. El universo, desde Platón, ya no se dejará reducir simplemente a la unidad de la sustancia única, o a la unidad de la multiplicidad de sustancias que se entrechocan o se confunden, sino a la unidad de *symploke* entre clases, entre Ideas que «ni están todas separadas de las restantes, ni tampoco están todas vinculadas a todas las demás» (Bueno 1974: 134).

1.2. De la diagonal del cuadrado a la *symploké* entre formas (contra monismos, escepticismos, relativismos y reduccionismos)

Lo que mantiene un precario orden de coordinación en el caos múltiple de lo real no son ni espíritus o dioses (la Poética: Homero...), ni átomos (la Ciencia: Demócrito...), ni los números (Aritmología: Pitágoras...), sino las formas (*eidós*). Esas formas (o estructuras lógicas o clases de elementos) permiten decir lo igual de lo diverso, ver (*theoría*) y reconstruir la conexión entre distintos aspectos de la realidad, sobre el principio según el cual ni todo está conectado con todo, ni todo está desconectado de todo. Ese principio de *symploké* muestra cómo hay cosas que están conectadas entre sí, pero otras con las que no están conectadas. De ahí que la filosofía consista en la reflexión por medio de formas (ideas) acerca de las diferencias y relaciones entre esos campos de la realidad (campos categoriales).

La noción de *symploké* supone la demolición crítica de los dos polos entre los que oscila la escuela como institución, según nuestro estudio: el idealismo (que apunta a un totalitarismo o monismo ontológico) y el relativismo (que apunta al nihilismo, a la aniquilación del pensamiento racional), posiciones que pueden resumirse respectivamente mediante las siguientes fórmulas límite: la idea de que *todo está conectado con todo*, y la idea de que *nada está conectado con nada*. Como vemos, la hipótesis platónica establece el principio según el cual “algunas cosas se combinan mutuamente y otras no.”

Acotando, desde este enfoque, el proceso por medio del cual alguien enseña algo a alguien, se puede observar cómo hay una oscilación teórica e histórica, que aparece en ciclos recurrentes a lo largo de los procesos históricos, en una suerte de movimiento pendular de pleamar y bajamar (Sánchez Tortosa: 2011). En este movimiento se pueden distinguir dos casos límite que marcan la dirección de las diferentes concepciones de la enseñanza (o educación), y de su aplicación práctica, según se ajustan gradualmente más a los postulados de uno o a los de otro. En tal sentido, daremos el nombre de “totalitarismo educativo o pedagógico” a la concepción de la enseñanza basada en dogmas definitivos y absolutos que remiten a entidades trascendentes (sea Dios, la Naturaleza, la Libertad, etc). Podría acomodarse a lo que convencionalmente se tacha de escuela tradicional, autoritaria, erigida sobre una moral inequívoca, restrictiva, que emana de unos principios tomados como verdades absolutas fuera del rango de lo humano (incluso la Humanidad, como totalidad atributiva, caería dentro de este

registro). Está necesariamente basado en lo que podemos denominar filosóficamente como idealismo, que cae en mayor o menor medida en la pendiente de la utopía pedagógica. En el polo opuesto, parecería la escuela postmoderna, presuntamente centrada en el alumno, innovadora con respecto a la escuela tradicional. Su sustrato teórico es el relativismo y aun el nihilismo, que niega la existencia de verdades objetivas (o las relativiza) supeditando el conocimiento a los afectos. Sin embargo, como los focos de la elipse, cuya distancia focal es cero en la circunferencia, también estos extremos concurren en aspectos decisivos en los que su distancia focal conceptual es cero o tiende a cero: *contraria sunt circa eadem*.

Así, el idealismo pedagógico dogmático pervive bajo la máscara de nueva escuela o nueva enseñanza con el relativismo de la pedagogía postmoderna. El totalitarismo pedagógico se vuelve (o tiende al) nihilismo (sobre la base del relativismo), que es su sofisticación más acabada, de mayor eficacia y capacidad de pervivencia y éxito. La transmisión de conocimientos es aun más sepultada bajo la losa de los afectos. Una tiranía sustituye a otra. Sus oposiciones son formales y garantizan una continuidad material bajo la cosmética de reformas aparentes, superficiales.

Curioso ejemplo de relativismo extremo a partir de un postulado *totalitario*, caso que por tal motivo permite ver la línea de continuidad entre idealismo y relativismo, según han sido definidos, es el de Dionisodoro, que juega con la confusión entre la noción absoluta (del conocer) y una noción relativa (conocer *algo*), es decir, definida por el contenido en relación con el cual puede decirse conocimiento. Tomando por absoluto lo que no puede ser más que relativo, consume el tránsito del idealismo totalitario al relativismo nihilista con un llamativo (y escandaloso, para la racionalidad platónica) fuego de artificio retórico, representativo de la sofística como mecanismo oral de poder.⁷

La atomización de los sujetos por la asertividad victoriosa de sus privativos componentes psicológicos, tanto como su subsunción en

⁷“Las relaciones matemáticas son los contenidos más ricos y evidentes del tercer género de materialidad. Las relaciones lógicas, todavía no han sido desprendidas como tales, ni lo serán propiamente, en su función ontológica hasta Platón, hasta la teoría de las Ideas, que, entre otras cosas, son «clases lógicas», y figuran como las líneas maestras según las cuales se estructura el mundo. El universo, desde Platón, ya no se dejará reducir simplemente a la unidad de la sustancia única, o a la unidad de la multiplicidad de sustancias que se entrecrocaban o se confunden, sino a la unidad de *symploke* entre clases, entre Ideas que «ni están todas separadas de las restantes, ni tampoco están todas vinculadas a todas las demás» (Bueno 1974: 134).

una placenta ideológica homogénea, bloquean la posibilidad material del aprendizaje que no sea meramente repetitivo y gregario o afásico por autista. La soledad psicológica del yo, ese impostor, la intimidad de la conciencia agustiniana o su trasunto postmoderno, la identidad, la devoción pasiva del discurso del profeta, del orate, del brujo, del chamán, del mesías, del líder carismático, del sabio consagrado, como voz de una sabiduría divina y, por ello, inmune a crítica racional, ajena al tiempo histórico, configuran otros tantos suelos en los que no puede despertar la *anámnesis* como latencia que es activada y excitada bajo unas condiciones muy precisas, muy distintas a aquéllas. Tampoco podrá llevarse a efecto, por tanto, en la desidia perezosa del que se limita a repetir lo que los sofistas televisivos de hoy pontifican gracias al relativismo postmoderno, variante del relativismo sofístico, en el que desaparecen los criterios objetivos y comunes de la racionalidad crítica.

1.3. M3: *Filomatía* (geometrización de la enseñanza)

No es posible entender el proceso de enseñanza en toda su riqueza si se desconoce su base filosófica. La afectación en la enseñanza, el proceso educativo ordenado como proceso psicológico, reducido a gestión de pasiones, completa la revolución, es decir, el retorno pendular al punto de inicio, al hacer explotar imaginariamente los principios autoritarios de una enseñanza rígida y dogmática que bloqueaba el pensamiento crítico disolviéndola en la atomización *ad infinitum* de los afectos de los sujetos psicológicos, que lo anula igualmente. En ese movimiento inercial sostenido por la tendencia a la evacuación del contenido académico de la enseñanza consiste el formalismo pedagógico. Tanto el monismo totalitario de los dogmas como la dispersión caótica del relativismo psicologista postmoderno impiden el conocimiento, que sólo puede darse, y ésta es una enseñanza *filosófica*, si lo real constituye un pluralismo cosido en *symploké* por ciertos tipos de relaciones que constituyen el campo de estudio de cada ciencia particular, principio inaugural, *conditio sine qua non* de todo pensamiento racional finito.

Por ello, la enseñanza, a diferencia de otros saberes o artes, cuya sofisticación genera problemas que desbordan su propio campo teórico o técnico y pasan al campo del análisis filosófico, va indisolublemente unida a la filosofía, no como saber separado, sino como parte esencial de su naturaleza procedimental, corrosiva, crítica, en el sentido etimológico de discriminar, de cribar, *separar el grano de la paja*, clasificar lo que es de distinta naturaleza o condición, clarificar el discurso nebuloso

que los dispositivos (pedagógicos, políticos) de poder precisan para su consolidación, ese discurso en el que los elementos del mismo se dan mezclados, confundidos y sin definir. La base filosófica de la enseñanza se revela gracias a la constatación de que el proceso en el que tiene lugar, esto es, la activación o excitación de unas capacidades latentes que el sujeto racional tiene por defecto (la *anámnesis* platónica) y que no proceden de la Inspiración o Soplo (*pneuma*) Divinos, ni de la Madre Naturaleza y que tampoco comienzan de cero (*ex nihilo*) con cada sujeto psicológico, se produce necesariamente gracias al método dialógico al que el profesor lo somete en unas condiciones técnicas e institucionales precisas (silencio, disciplina, respeto, concentración son esas condiciones técnicas, no morales, tiránicas o fascistas). Por tanto, no se reduce a procesos neuronales, bioquímicos, psicológicos o divinos. Sugiero el vocablo *filomatía*⁸ para referirnos a esta base filosófica de todo proceso de enseñanza. Esta base tiene una dimensión ontológica: la esencia del aprendizaje entendida como una geometrización del mismo que desborda todo campo categorial (se pueden aprender matemáticas, carpintería, pero no acaso hechicería o magia, se puede enseñar dibujo artístico, composición musical, pero no la creatividad)⁹ y que, por tanto, se resiste a la reducción del acto de aprender/enseñar a procesos divinos, espirituales, psicológicos, neurológicos, etc.¹⁰

⁸ “— Admitámoslo, Eutidemo —respondí— porque, como reza el proverbio, «todo lo que tú digas está siempre bien dicho.» Pero, ¿cómo sé que poseo ese conocimiento que buscamos? Puesto que es imposible que una misma cosa sea y no sea, si conozco una cosa, las conozco todas —en efecto, no podría al mismo tiempo ser alguien que conoce y alguien que no conoce—; y puesto que las conozco todas, poseo también ese conocimiento. ¿No es esto lo que quieres decir, y no consiste en ello tu sagaz argumento?” Y: “[...] Pero, dime: ¿no es cierto que vosotros algunas cosas las conocéis, y otras, no?. —De ninguna manera, Sócrates —dijo Dionisodoro. —¿Qué quieres decir?, pregunté. ¿Entonces no conocéis nada? —Al contrario —dijo. —¿Entonces conocéis todas —agregué—, puesto que conocéis alguna? —Todas —dijo—, y también tú, pues si conoces por lo menos una, conoces todas” (Platón *Eutidemo*, 293c ss.).

⁹ Me sirvo deliberadamente de la confluencia verbal entre *filomat*, abreviación forzada de Materialismo filosófico, y de la etimología griega: *filo-mathés*, amante del saber (Platón): “¿Y no es acaso lo mismo —proseguí— el ser amante de aprender [*φιλομαθής*] y ser filósofo?” (Platón *República* 376b).

¹⁰ “al arrogarse la función de *ciencias* [de la educación] se hinchan, se envaneecen y desvían constantemente de sus fines sociales (acaso enseñar mnemotécnica, y no la creatividad; acaso enseñar la gimnasia y la danza, y no la expresividad)” (Bueno 1981).

Y tiene una dimensión gnoseológica: como en espejo con su sustrato ontológico, el estudio filosófico de ese proceso que, dada su condición, no entra en el campo de estudio de la neurología, la psicología o la Teología y que sólo puede ejercerse crítica, corrosivamente, según lo expuesto. Implica, necesariamente, una dimensión política (institucional), de la que nos ocupamos en el tercer apartado de este trabajo. La *filomatía* es, por tanto, una cara de la Filosofía, como la Lógica o la Epistemología o la Ontología, asignaturas que se imparten en las facultades de Filosofía. Es la exposición del modo específico en el que una enseñanza ajustada a las condiciones de la racionalidad finita pueda darse. Fuera de ella, habrá dogmatismo, relativismo, cientifismo, pero no verdadera enseñanza capaz de proporcionar a los sujetos en fase de formación el instrumental conceptual y teórico para defenderse de esos reduccionismos perjudiciales en lo intelectual, y peligrosos en lo político.

Esto permite establecer una distinción, que se antoja esencial para la discriminación de las realidades educativas históricas y actuales y las corrientes pedagógicas en liza, entre *filomatía* y educación. El término *filomatía* alude a este tipo de *excitación* de conocimientos basado en los principios ontológicos y gnoseológicos expuestos en este trabajo a diferencia de cualquier otro tipo de transmisión de contenidos narrados en base a la autoridad del pasado o a la ilusoria espontaneidad presente (“libre”) del niño. El empleo de este término contribuiría a desmarcarse de lo que puede entenderse por *educación*, a saber, un proceso genérico de conducción o guía, término de gran imprecisión y vinculado por partida doble a la etimología de *pedagogo* (el esclavo que *conduce* a los niños a la escuela, paralelo exacto del término *demagogo*, conductor de masas)¹¹ y de *educador*, formado a partir de *ducere*, conducir (*duce*, *fürher*...)¹² Esta distinción sería una de las caras de la

¹¹ “Pero las grandes doctrinas científicas, filosóficas, las grandes formaciones mitológicas, se mueven a otra ‘escala’ —a la escala de un proceso total colectivo (no sólo social), que contiene, cierto, como *partes suyas*, a los individuos (y a su desarrollo), pero de tal modo que ese *proceso total* es *incommensurable* con esas *partes individuales*” (Bueno 1972: 331 nota).

¹² “Ha sido después cuando el Hado de la Providencia me llevó a una actividad pública y de publicista para el público, para la masa de los lectores y de los oyentes, y con ello a un menester de demagogía —acentúese en la *í*, como en *pedagogía*— de conducción o educación de pueblo niño. Y si hace más de treinta años medité dolorosamente sobre el amor y la pedagogía, cuánto tengo ahora que meditar sobre el amor y la demagogía (con *í*). El pobre don Avito Carrascal quiso de su hijo, mediante la pedagogía, hacer un genio, y nosotros queremos hacer, mediante la demagogía, de nuestros hijos, y lo que es peor, de los hijos de nuestros prójimos, de

distinción esencial, según la terminología platónica, entre *mnémê*, que alude a la memoria *formal*, la que hace posible el conocimiento, aquella que, por *racional*, no puede venir de afuera o, para ser más precisos, que activa en el sujeto discente una función orgánica transmitida por código genético, e *hypómnêsis*, que es simple recordatorio de cosas, memoria *material*, armazón psicológico, conglomerado de subjetividad autista. Al surgir de la capacidad genética para conocer como ser racional, la *filomatía* implica la libertad, entendida como conocimiento, en sentido spinoziano¹³ (y aun epicúreo, para el cual el conocimiento opera como disolvente de los miedos irracionales, esos que someten al ser humano).¹⁴ Dicho de otro modo, la libertad es aquí entendida en términos positivos como destrucción de los mecanismos que fijan la dependencia del individuo, y como la consiguiente aunque precaria independencia individual que tal proceso procura. Pero esa independencia no es viable fuera del marco de sistemas de relaciones materiales (legales, políticas, económicas, consuetudinarias, etc.) que constituyen las instituciones. Esa libertad es pura ilusión al margen

sus padres naturales y espirituales, unos ciudadanos. Unos ciudadanos republicanos o monárquicos, comunistas o fajistas, creyentes o incrédulos. Por esto nuestra Constitución republicana todavía hoy vigente habla de «actividad metodológica» a la vez que habla de «trabajadores de toda clase», de que hay que garantizar a todo español «una existencia digna» y de que hay que proteger también... «a los pescadores.» Ni a mi don Fulgencio se le habrían ocurrido tan sabrosas salidas metodológicas y demagógicas. En el recto y primitivo sentido de este último término. El niño es del Estado, y debe ser entregado a los pedagogos —demagogos— oficiales de Estado, a los de la escuela única” (Unamuno: 54).

¹³ “Sería totalmente erróneo querer encontrar en el acopio de conocimientos teóricos las pruebas características de aptitud y competencia inherentes a la condición de *Führer*. Con frecuencia ocurre lo contrario. Los grandes teorizantes sólo muy raramente son también grandes organizadores, y esto porque el mérito del teorizante y del programático reside, en primer término, en el conocimiento y definición de leyes exactas de índole abstracta, en tanto que el organizador tendrá que el organizador tendrá que ser ante todo un psicólogo. Más raro todavía es el caso de que un gran teorizante sea al mismo tiempo un gran *Führer*. Para ello tiene más capacidad el agitador —y se explica— aunque esta verdad la oigan con desagrado muchos de los que se consagran con exclusividad a especulaciones científicas. Un agitador, capaz de difundir una idea en el seno de las masas, será siempre un psicólogo, aun cuando él no fuese sino un demagogo. En todo caso, el agitador podrá resultar un mejor *Führer* que un teorizante abstraído del mundo y extraño a los hombres. Porque guiar quiere decir: saber mover muchedumbre” (Hitler: 305-306).

¹⁴ “Y así, cuanto más nos esforzamos en vivir según la guía de la razón, tanto más nos esforzamos en no depender de la esperanza, librarnos del miedo, tener el mayor imperio posible sobre la fortuna y dirigir nuestras acciones conforme al seguro consejo de la razón” (Spinoza *Ética* IV prop. XLVII, esc.).

de las instituciones. Es la institución, como estructura dotada de una cierta complejidad racional (impersonal) capaz de regular conductas, la que produce libertad. Por decirlo con Aristóteles, fuera de la ley, fuera del Estado, no hay libertad.¹⁵

¿Por qué *Filomatía* en lugar de *Instrucción*? La participación activa de la parte racional del sujeto discente, así como el componente corrosivo de ese proceso y el marco de coordenadas del materialismo filosófico del cual es deudora, serían los rasgos distintivos que diferencian la *Filomatía* de la mera instrucción, concebida ésta como transmisión/recepción de conocimientos científicos y técnicos.

1.4. La función profesor

Precisar los fundamentos del proceso de enseñanza sólo es posible si se determinan las peculiaridades ontológicas de los sujetos que intervienen en él. El profesor ha de ser definido. Y ha de serlo en relación con el alumno. En ninguno de los dos casos vale de nada considerarlos en abstracto.

Tanto en la escuela tradicional como en la escuela postmoderna, el profesor suele ser considerado una exterioridad que posibilita el cambio, un mediador que redime o un agente que se somete a los intereses y características del alumno. El cambio se opera en el “interior” del que aprende.¹⁶ Esa distancia, esa fractura entre lo “exterior” y lo “interior” la salva San Agustín con la referencia al Absoluto. Donde Platón pone la *anámnesis*, San Agustín pone a Dios. La geometría desempeña en el griego la función reservada en el de Hipona para la trascendencia como condición de posibilidad. Por medio de Dios, o por medio de la Naturaleza, en Rousseau (“la blasfemia del pecado original”),¹⁷ se procede al olvido de Platón. La *anámnesis*, base de la enseñanza, según Platón, será sepultada por la amnesia, por el peso (muerto) de Dios y la Naturaleza.

¹⁵ “Si no se quiere ser esclavo, es necesario ante todo no dejarse engañar, y resistir cueste lo que cueste. Negarse a creer es lo más importante; y este rechazo define bastante la inteligencia” (Alain: 225); “No hay pensamiento más que en el hombre libre; en el hombre que no ha prometido nada, que se retira, que se vuelve solitario, que no se preocupa por agradar ni por desagradar. El subordinado no es libre en absoluto; el jefe no es libre en absoluto” (Alain: 218).

¹⁶ “¿quién es tan estúpidamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que el maestro piensa?” (S. Agustín § 45).

¹⁷ “Todo es perfecto al salir de las manos del Hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos de los hombres” (Rousseau I).

Y, sin embargo, la distinción “interioridad”-“exterioridad” manejada aquí resulta confusa (metafísica), ya que, para que el abismo que se abre entre ambas pueda ser salvado, es necesario el recurso al Absoluto, y sin recurso al Absoluto hay que redefinir los términos de la relación para que sean operativos (si no, no hay forma de evitar ese salto al vacío). Por tanto, con el objetivo de superar las insuficiencias teóricas de esa relación, así como de la diferencia platónica entre memoria formal y memoria material ya señalada y que, en virtud de su fecundidad teórica, ha de ser, empero, precisada, es indispensable entender la figura del profesor como una función.¹⁸ Esta función requiere ser activada por un sujeto con respecto al cual esa función adquiere contenido. De manera análoga al empleo del concepto *función* en matemáticas, el profesor (la función) determina el valor del alumno (la variable). Así: $y=f(x)$, siendo x el valor del alumno antes del proceso de enseñanza (digamos, el esclavo de Menón antes de su encuentro con Sócrates), es decir, la variable independiente, pues su valor puede ser, en principio, cualquiera, por serlo sus características individuales, e y su valor tras el proceso, es decir, la variable dependiente, pues depende del valor originalmente asignado, así como de la función o relación establecida: Por ejemplo, supongamos la función $f(x)=x+z$. Sin x , es decir, sin valor de entrada, el profesor desaparece, por mucho que el sujeto corpóreo que ha de desempeñar esa función se encuentre ahí físicamente, pues no es función de nada (f , sin variable, es inútil, no es operativo, está desactivado, no es funcional). Sin f , el alumno (la variable) no recibe valor alguno (z), es decir, no entra en proceso docente alguno, por mucho que se encuentre corpóreamente dentro de un aula, esto es, su valor original no se vería modificado, quedaría reducido a una constante con respecto al proceso de aprendizaje ($z=0$), sin perjuicio de que experimente cambios de cualquier otro tipo: afectivos, emocionales, anatómicos, neuronales, sociales, jurídicos...

Este cambio (incremento de conocimientos o destrezas técnicas) que tiene lugar en el alumno (la variable) puede interpretarse empleando el concepto de *anamórfosis*. Este concepto, siguiendo la línea

¹⁸ Lejeune-Dirichlet: “Una variable es un símbolo que representa un número dentro de un conjunto. Dos variables X y Y están asociadas de tal forma que al asignar un valor a X entonces, por alguna regla o correspondencia, se asigna automáticamente un valor a Y , se dice que Y es una función (unívoca) de X . La variable X , a la que se asignan libremente valores, se llama variable independiente, mientras que la variable Y , cuyos valores dependen de la X , se llama variables dependientes. Los valores permitidos de X constituyen el dominio de definición de la función y los valores que toma Y constituye su recorrido.”

de análisis del presente trabajo, ha de situarse críticamente para ser operativo frente a las ideas, en este caso, de creación (o emergencia) y de reducción. Como venimos sosteniendo, no es admisible que todo está conectado con todo (en base a una totalidad o trascendencia separada de los procesos acotados que tienen lugar *en el mundo*) ni que nada está conectado con nada (en cuyo caso no es posible conocimiento alguno). Del mismo modo, no es admisible una concepción del proceso de aprendizaje en base a la idea de que lo nuevo del cambio emerge de la nada (*creatio ex nihilo*, la *evolución creadora* de Bergson), por mediación del Absoluto, cuyo instrumento sería el profesor, pero tampoco una concepción que reduce el aprendizaje a procesos neurológicos o, en última instancia, bioquímicos, no digamos ya psicológicos. La *anamnesis* (el aprendizaje en terminología platónica) vendría a ser una *anamórfosis* en la que la resultante estaría ya prefigurada en los elementos dados, digamos, en el aparato neuronal del sujeto, cuyas conexiones (el conocimiento, en sentido neurológico, no es más que conexiones entre neuronas) sólo se producen por medio de algo que ya no es meramente neuronal ni psicológico, pero que tampoco es metafísico, sino que es la función profesor activada en relación con la variable independiente. Es el enfrentamiento dialógico con otro sujeto dotado de racionalidad lo que activa la función, lo que permite conexiones neuronales que no pueden darse de otro modo. Sin ese choque, que exige condiciones técnicas y operatorias concretas, garantizadas institucionalmente, sin esa batalla, sin esa dialéctica, cuyo nombre clásico es disciplina, no hay aprendizaje. Así como la diagonal del triángulo no se reduce a procesos neuronales, porque es ella misma algo distinto de esas conexiones nerviosas, tampoco *el hallazgo* de esa solución geométrica o cualquier otro proceso de aprendizaje puede reducirse a causas exclusivamente biológicas o a fenómenos psicológicos. Como decimos, las condiciones que hacen posible la activación de las capacidades neuronales del sujeto por medio de la función profesor son técnicas y sociales y, por tanto, habrán de estar políticamente establecidas y jurídicamente garantizadas. No hay aprendizaje, en sentido riguroso, fuera de la institución, como estructura objetiva y sistema de relaciones que hace posibles las condiciones materiales para el proceso en cuestión. Sin esas condiciones, confiando el aprendizaje a la Gracia divina o a la espontaneidad del niño o a la afectividad sagrada del Maestro (sacerdote-pedagogo), el proceso es inviable. De hecho, la escuela postmoderna, de la mano de la legislación correspondiente y de la “Iglesia” Pedagógica, ha explotado esas condiciones, aspecto

sobre el que volveremos en la parte final de este trabajo, convirtiendo en fantasmal la instrucción pública.

Profesor y alumno, en consecuencia, no son dos polos puestos el uno frente al otro ni dos seres finitos conectados por la infinitud, que los desborda. El docente, como decimos, es una función dependiente, desempeñada eventualmente por un sujeto operatorio, cuya subjetividad es secundaria, irrelevante o, incluso, contraproducente, que no está operativa sin relación con el discente, el cual, interviniendo en el proceso, la pone en funcionamiento, la activa. El profesor es una función, no propiamente la persona individual que la desempeña. Es decir, ha de definirse en virtud de parámetros técnicos e intelectuales, y no según características psicológicas o subjetivas, que operan más como interferencias que como cauces del proceso, cuando no como entidades directamente metafísicas o místicas. Estos parámetros, como decimos, no tienen sentido en sí mismos, es decir, en una desconexión solipsista que los mantendría en el limbo de lo posible, de lo latente. Adquieren funcionalidad en conexión con la otra variable de la relación.¹⁹

Así pues, por medio de preguntas, la función profesor ayuda a la variable alumno a resolver el problema para que sea él mismo el que encuentre la solución. Esto es, con la mayor exactitud, enseñar: provocar la duda, aun el escándalo, llevar al otro a ese punto en que se choca de bruces con su propia ignorancia, y provocarle el proceso del conocimiento provocando en él la duda y la incertidumbre, que le permitirán avanzar. El esclavo abandona sus cadenas en el acto mismo de trazar la diagonal del cuadrado con la que resuelve el problema. El esclavo deja de ser esclavo en ese proceso, y sólo en ese proceso, igual que el déspota disfrazado de orador ha dejado también de serlo. Dicho con mayor precisión, este proceso activo de aprendizaje es enteramente independiente de la condición social o jurídica (esclavo, extranjero, ciudadano libre) del sujeto que lo protagoniza. El procedimiento dialéctico destruye las jerarquías ajenas a la objetividad geométrica del conocimiento racional y de su aprendizaje. Nadie ha tenido que decirle qué debía pensar. Nadie le ha engañado. Nadie le ha ordenado. Ha descubierto por sí mismo la solución. Ha pensado por sí mismo. Pero hubiera sido incapaz de hacerlo sin las preguntas adecuadas que Sócrates le formula. He aquí la paradoja de la enseñanza: se necesita

¹⁹ “Sócrates: ¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber?” (Platón *Menón* 84c).

a alguien para aprender por uno mismo, es imprescindible la función que active las propiedades latentes en el sujeto.

Enseñar no puede ser, en tal caso, otra cosa que la ejercitación conjunta en el intento por pulverizar la masa más o menos compacta de componentes psicológicos (afectivos, emocionales) y sociales (grupales, tribales, familiares) de diversa procedencia que constituyen un obstáculo para el conocimiento: prejuicios, ideas confusas, tópicos, lugares comunes, dogmas ideológicos, etc. Así parece intuirlo Pierre Bayle al definir, con involuntaria lucidez, la filosofía posicionándose frente a ella y comparándola con un ácido corrosivo que fulmina aquello que cae bajo su mirada analítica.²⁰

2. Fundamentos gnoseológicos

2.1. La imposición de la Pedagogía acabó con la fiesta de la Filosofía

Aclararemos los términos que componen esta fórmula en la que Pedagogía y Filosofía parecen trabarse en pugna institucional. Hacerlo nos ayudará a mostrar el estatuto gnoseológico de la Pedagogía y el vuelco que la escuela postmoderna ha consumado en la segunda mitad del siglo XX. Sus raíces se hunden en cierto rousseaunismo, en el olvido del platonismo materialista que funda, sobre la base de la relectura de la geometría, el pensamiento occidental, y en la secularización y banalización de postulados escolásticos. La tesis que aquí se ofrece a discusión, y que se sustenta sobre la fundamentación ontológica que precede, es la siguiente: La Pedagogía ha aplastado a la Filosofía en la enseñanza pública y ha reemplazado su contenido dogmático precedente por su vaciado, presentándose históricamente como una ruptura con la Escolástica.

Empecemos por donde se debe: siglo IV a. C., Atenas: un Platón irónico y lúcido presenta la siguiente escena premonitoria:

“Dicho esto, me pasó por la cabeza poner en movimiento a algún otro de los mayores. Pero en ese momento, como aves de mal agüero, llegaron los

²⁰ “Fuere como fuere, no hay nadie que, sirviéndose de la razón, no tenga necesidad de la existencia de Dios; pues, sin ésta, es aquella una guía que se extravía; y puede compararse a la Filosofía con unos polvos tan corrosivos que, tras haber consumido las carnes purulentas de una llaga, royeran la carne viva y corroyeran los huesos, horadándolos hasta los tuétanos. La Filosofía refuta, de entrada, los errores; pero si no es detenida en ese punto, ataca a las verdades y, cuando se la deja actuar a su fantasía, va tan lejos que ya no sabe ni dónde está ni cómo detenerse” (Bayle: 67-69, citado por Albiac: 191).

pedagogos, el de Menéxeno y el de Lisis, con los hermanos de ellos, y les llamaban, mandándolos ir a casa. Ya había caído la tarde. Primero nosotros y después los que nos rodeaban intentamos echarlos; pero no nos hacían caso, sino que continuaban con su mal griego [*cuasibárbaro*], enojados y sin dejar de llamarlos. Nos parecían como si hubieran bebido un vaso de más en las fiestas de Hermes. No había, pues, nada que hacer. Vencidos, al fin, por ellos, disolvimos la reunión” (Platón *Lisis* 223a).

Sócrates, el maestro (*didáskalos*), se entrega a la fiesta del pensamiento, dura e ingrata porque remueve constantemente las certezas de sus interlocutores que, al ser aún desprejuiciados, entran sin demasiada resistencia en el juego de discusión incesante del que no saldrán indemnes. En el clímax del intercambio de golpes dialécticos, anomalía fundante sin la que no es posible defenderse de la estupidez generalizada, irrumpen los pedagogos (*paidagogós*), para conducir a los jóvenes filosofandos a casa, a la paz del hogar, al calor de las certezas seguras, a la amable y reconfortante seguridad de la familia, del nombre propio, de la dependencia infantil, de las creencias, que sostienen el yo (fantasma idiota²¹ que, como Dracul, no puede verse en el espejo): conducirlos hacia la renuncia del pensamiento. El cénit del diálogo, que es confrontación dialéctica de cuyas chispas brota el conocimiento como fuego que abrasa y reduce a cenizas en el plano virtual del pensamiento los mitos identitarios, llega cuando la disputa hace crisis, cuando se resuelve en contradicciones que disparan la investigación, nunca agotada. Ese momento de ejemplar racionalidad en acto es abortado por la consoladora presencia del líder de niños, que los perpetúa en la niñez, en esa debilidad mental transitoria que los afectos, en su ceguera, consolidan, y que la racionalidad finita en acción combate en cada argumentación, en cada hallazgo, en cada resolución geométrica, en cada operación matemática, en cada suma, resta, multiplicación o división que un niño a diario realiza, cotidiana maravilla convertida en extravagancia secundaria de la que apenas se ocupa la enseñanza hoy, pues lo central en ella son los afectos, los sentimientos, la felicidad, la imaginación.²²

²¹ Véase nota 2.

²² “Conocen, pues, los amantes del saber —dijo— que cuando la filosofía se hace cargo de su alma, está sencillamente encadenada y apresada dentro del cuerpo, y obligada a examinar la realidad a través de éste como a través de una prisión, y no ella por sí misma, sino dando vueltas en una total ignorancia, y advirtiendo que lo terrible del aprisionamiento es a causa del deseo, de tal modo que el propio encadenado puede ser colaborador de su estar aprisionado” (Platón *Fedón* 82d-83a).

La Pedagogía lleva a los efebos al calor del hogar, al interior acogedor y rebañiego de la caverna de sombras. El pensamiento ejercitado como en los diálogos socráticos es la labor contra uno mismo que impugna la pereza mental en forma de tópicos y pancartas. Es un trabajo de destrucción dialéctica contra toda la distorsión de la realidad, que moldea la mentalidad de los sujetos según los códigos de esas mitologías, formateando así su identidad. Es un trabajo solitario que no se puede hacer más que en discusión con otros, contra los demás y contra uno mismo, contra el peso de la inercia intelectual que dicta lemas maniqueos, consignas simplistas, dogmas que no se discuten, etiquetas y estereotipos. La Filosofía es una peculiar aristocracia contra las masas al alcance de cualquiera.²³ Por eso no está reservada de antemano a élites de sabios o profetas, de líderes o iluminados. Necesita rigor, precisión, paciencia. El trabajo que cualquiera puede realizar, pero que muy pocos realizan, o en muy pocas ocasiones. Justo lo que la escuela pública postmoderna ha barrido de los centros de enseñanza, convertidos en guarderías para sujetos infantilizados hasta la ciudadanía formal o nominal.

2.2. La superstición pedagógica

En 1910, Julián Ribera publica el libro *La superstición pedagógica*. En él sostiene la tesis de que la Pedagogía, como era entendida en ese momento en España y en la mayor parte de occidente, posee el mismo estatuto gnoseológico que la Alquimia. Si bien entiende por pedagogo genéricamente el que “enseña un arte sin ejercerlo o, aunque lo ejerza, no lo enseña ejerciéndolo,” su diagnóstico acierta, aunque de modo acaso poco afilado, algo rudo pero contundente, con este abuso esencial que puede aclarar la posición actual de la Pedagogía:

²³ Se cuenta que cuando Euclides acudió a Tolomeo para presentarle los *Elementos*, éste le pidió un modo más sencillo para aprender Geometría. La respuesta de Euclides fue: “No hay caminos regios [*basilikén*] a la Geometría.” Esta respuesta se sitúa en el punto exacto de confrontación de la racionalidad contra dos enemigos: el elitismo de la aristocracia, que ante el problema geométrico o matemático carece de privilegios para su resolución y tiene que seguir el mismo camino que todo ser racional; y el relativismo de la masa, que se cree libre por poder opinar, sin esfuerzo, de aquello que ignora e incluso califica como elitista el esfuerzo del conocimiento (el esfuerzo del concepto, que decía Hegel), esfuerzo que todo ser racional ha de realizar para conocer pero, al mismo tiempo, que todo ser racional *puede* realizar, sin discriminación previa.

todo sistema de enseñanza en que se utilice exclusiva o principalmente al pedagogo o profesor, es absurdo, vano, perjudicial y desastroso; y el arte que sobre eso se funde ha de ser pura alquimia (Ribera: 11).

Ribera afirma, con una envidiable claridad cuya escasa sofisticación lo hace aun más valiosa, que sólo es posible enseñar un arte o ciencia conociéndolo y ejerciéndolo ante el aprendiz. Su libro dinamita sin piedad el recurrente mito circular de nuestros días de que hay que *enseñar a enseñar* y *aprender a aprender*, cuyo éxito sitúa, en la jerarquía organizativa de la institución escolar por encima de los conocedores de las distintas disciplinas, al supuesto experto en esa fantasmagórica destreza metafísica sin contenido:

La pedagogía ha venido a ser la superstición científica de los pueblos más civilizados (Ribera: 108).

Resulta, por lo demás, muy significativo, y da pistas acerca de las ventajas de esta superstición para la perpetuación y adaptación de ciertos dispositivos de control, que Adolfo García Maíllo, pedagogo de referencia del franquismo durante sus primeras décadas, cite, como ejemplo de error “antipedagógico,” a Julián Ribera mencionando una frase de su libro presentándolo como un conjunto de salidas de tono sin sostén argumental:

La Pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñaran a otros.²⁴

Dicho directamente: no puede haber *saber o ciencia de la educación*. Se tratará, en todo caso, de una técnica o práctica docente que trate sobre los procesos adecuados para la instrucción técnica y académica cuya base no puede ser más que filosófica (*filomática*), es decir, que para no abandonar la racionalidad finita habrá de estar sometida a los principios de la Filosofía disolvente. Bajo la lupa de un análisis materialista del estatuto gnoseológico de la llamada Pedagogía, ésta

²⁴ En Maíllo: 144. Maíllo hace referencia al libro de Ribera a través de la obra de Pedro Pidal *Instrucción pública*. “En Herbart se da una mezcla, muy corriente en Pedagogía, entre la estructura pedagógica de la acción y la cardinalidad de su sentido. Cuando esa mezcla se existencializa, se produce un sofisma trascendental: el pedagogo y hasta el educador se pretende especialista en la dinámica que lleva a la humanidad a su aspiración históricamente ‘imposible’. Julián de Ribera equipara, entonces, a la pedagogía con la alquimia, por su pretensión de conseguir y ser la piedra filosofal” (Carrasco y García: 125).

aparece desprovista de un campo categorial cerrado que caiga bajo su competencia teórica. Está vinculada a una serie de ideas (filosóficas) o pseudoideas, que escapan a la posibilidad de ser acotadas dentro de los límites de un campo categorial cerrado. Aquello de lo cual se debería ocupar la Pedagogía resulta ser un marasmo de realidades que se cruzan y confunden y que, al mismo tiempo, comprometen a otras tantas ciencias o disciplinas teóricas. Si ese objeto material cuyo estudio merece la existencia de una institución escolar llamada Pedagogía es la educación, salta a la vista la multiplicidad de enfoques que como idea admite y que la atraviesan (antropológicos, psicológicos, neurológicos, sociológicos, económicos...), neutralizando la posibilidad de que haya algo así como una ciencia de la educación.²⁵ Resulta sintomático que la Filosofía esté incluida en los planes de estudios de la enseñanza media pero que no haya una asignatura como Pedagogía, reservada, por lo visto, para la labor de mando en los centros educativos.

Por ello, dado que el basamento de la enseñanza es un proceso de génesis geométrica e institucional, entramado de relaciones que no pueden reducirse a números, átomos, neuronas o afectos, esto es, un asunto que constituye el campo de estudio de la Filosofía, es esta disciplina como tal, con independencia de la condición académica o laboral de los sujetos que la ejerzan, la que puede delinear del modo más racional posible la gestión, clasificación y organización de los sistemas de enseñanza y de los planes de estudios en función de las condiciones históricas concretas del Estado o Estados en que se implante y contando con la demás disciplinas teóricas implicadas. Así como Platón propone una geometrización del Poder en su teoría política, una geometrización de la enseñanza no puede proceder más que de una institución que tome como referencia la Filosofía, capaz de examinar críticamente las diferencias, límites y relaciones entre los distintos saberes. El diseño de un sistema de enseñanza es una cuestión filosófica, no exclusivamente pedagógica, psicológica, política o económica, aspectos que sólo la Filosofía puede tener en cuenta precisamente porque los considera como caras imprescindibles de una realidad, pero que no agotan dicha realidad.

De ahí que el término *Pedagogía* haya acabado siendo la máscara institucionalizada de un abuso gnoseológico: una mera técnica (la docencia o transmisión de conocimientos, destrezas, habilidades), ejercida sin alardes por cada profesor en su trabajo diario y que emana necesariamente de sus conocimientos académicos, sublimada en

²⁵ Véase el clarificador texto de Palop.

Saber o en Ciencia, y convertida en dispositivo oficial de poder al estar investida de una superioridad jerárquica implantada en la estructura administrativa de los centros de enseñanza.

3. Corolario político

3.1. Papel de las Instituciones en general

La idea de institución, a la que ya hemos hecho alusión, está vinculada a la condición racional del hombre y resulta clave para entender la esencia y el contenido de esa racionalidad. De ahí que resulte imprescindible convocarla aquí para nuestro propósito de definir la enseñanza:

Cuando definimos al hombre como animal racional, no lo hacemos atribuyendo la racionalidad a los hombres a través, o por mediación, de su *espíritu* (al modo de los tomistas o de los cartesianos), pero tampoco atribuyéndosela a través o por la mediación de su cerebro (por ejemplo, de su corteza cerebral, al modo de tantos neurólogos o psicólogos materialistas). Lo hacemos atribuyendo la racionalidad a los hombres a través de las instituciones que, sin duda, implican, aunque a otro nivel, un determinado desarrollo cerebral, al que por otra parte también contribuyen (Bueno 2005: 24).

Siguiendo esta línea de análisis, hemos de concluir con la necesidad de las instituciones en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Sin el anclaje material, racional, objetivo, impersonal del entramado de relaciones de distinto tipo que configuran las instituciones, esos procesos quedan colgados, flotando en un limbo sin definir y condenados a depender de entidades formales (metafísicas, trascendentes) que, por su vacío material, desvían la enseñanza hacia fundamentalismos e idealismos, o de factores subjetivos, psicológicos, que por su atomización desvían la enseñanza hacia realivismos y reduccionismos, no menos dogmáticos en la práctica. Sin las instituciones, no hay posibilidad de que se dé aprendizaje. Constituyen el marco necesario para la enseñanza: tanto el lenguaje como código común (el griego del esclavo de Menón), como las normas de conducta en un aula encuadradas en el funcionamiento general de un centro educativo, los horarios, la obligación de llevar uniformes escolares, la separación de los alumnos por sexos o la costumbre del tuteo en el trato personal, forman parte de instituciones o son instituciones que permiten el desarrollo académico y técnico de los estudiantes. Algunas de ellas facilitarán el proceso de

adquisición de conocimientos, otras lo dificultarán, pero tal proceso no puede darse en el vacío. Por eso, cada una de esas instituciones y de las medidas que se proponen o adoptan en las escuelas merecen ser sometidas a la crítica filosófica (*filomática*, según la propuesta que aquí se presenta) para determinar en qué grado propician u obstaculizan el aprendizaje. Se trata de medir, por ejemplo, si el destierro del trato de usted entre profesor y alumno lo mejora o empeora al hacer más o menos impersonal (más o menos *geométrica*) la relación entre la función docente y la variable discente, si el uniforme escolar tiende o no a reducir las interferencias culturales, sociales, económicas que ralentizan o perturban el aprendizaje, si la separación de los alumnos por sexos en determinadas edades lo favorece o lo perjudica, etc.

3.2. Papel de la Filosofía en la institución escolar

En el diálogo de referencia, Platón, por boca de Sócrates, ironiza contra el joven Lisis, sometido al cuidado del esclavo designado por sus padres:

¡Ser libre y verse gobernado [*archesthai*] por un esclavo! (*Lisis* 208c).

El alcance político del pasaje nos lleva de la mano hasta el corolario según el cual toda enseñanza es filosófica en su base, pero también política. Por tanto, habrán de ser principios filosóficos los que tomen el mando político de la enseñanza. En él, el esclavo es el símbolo de la ignorancia, que confina al muchacho a la servidumbre, la dependencia, de la que, no la edad, sino el conocimiento libera, como aclara explícitamente el propio discurrir de la conversación. El niño es gobernado por otro debido a su ignorancia, no a su edad, matiz crucial olvidado en la dogmática pedagógica actual.²⁶ Sólo el entrenamiento incansable en las rutinas liberadoras de la argumentación geométrica, imposible sin el profesor que, como enemigo del yo —pero amigo del saber y del aprender (*filo-mathes*)—, dinamita las creencias del aprendiz, le permitirá salir de esa servidumbre, de esa cueva angosta, sucia y oscura que parece amplia, limpia y cromática, de la que —y conviene no olvidarlo, pues olvidarlo es alimentar de nuevo la ignorancia y la esclavitud— nunca se sale del todo. La enseñanza es una cuestión *política* y, por tanto, en buena lógica platónica, *filosófica*.

²⁶ “En realidad, la enseñanza es un proceso mediante el cual quien es superior en saber trata de hacer un igual a sí mismo de aquel a quien enseña” (Jiménez Lozano: 17).

La cuestión decisiva es quién gobierna a quién, o qué gobierna a qué.²⁷ Dado que el conocimiento no se impone por ser más verdadero que la ignorancia, habrá de ser más fuerte para que pueda haber aprendizaje. Y esa fuerza no puede proceder sólo del profesor como individuo, sino de su condición objetiva de función docente que, a su vez, depende del respaldo material de las instituciones. Ahí reside su autoridad. Si depende sólo de su atractivo personal, de su carácter o de su fuerza o debilidad psicológicas, el aprendizaje se vuelve tan incierto y se expone a variables que escapan a todo control racional (didáctico y político). Y se cae en eso tan cotidiano de que la marcha del curso de unos alumnos dependa casi por completo de que les toque en suerte un profesor u otro.

El conocimiento (institucionalmente regulado y garantizado) permite al sujeto, en una medida siempre limitada, gobernarse a sí mismo, es decir, ser dirigido por esa potencia, la racionalidad de estirpe geométrica (filosófica), que, en rigor, no es propiedad exclusiva de nadie.²⁸

Estos fundamentos filosóficos de la enseñanza, que Platón pone en juego, no pueden comprenderse en toda su riqueza si se desvinculan de la fundación de la Academia como institución en la que llevarlos a efecto. En ella, se hace posible el encuentro dialéctico entre sujetos racionales del que saldrá el conocimiento. Ni la investigación teórica, ni por tanto, el acto de enseñanza, pueden darse en aislamiento. La Academia, entendida como la institución en la cual cristalizan unas condiciones técnicas y materiales, hace posible el proceso de enseñanza al poner en contacto a sujetos racionales por la vía de reducir al máximo los límites espacio-temporales, de forma que se aplacen en lo posible las distorsiones afectivas, gracias a la materialidad técnica e institucional de la instrucción, objetivada en el lenguaje como código común y, en consecuencia, filosóficamente fundamentada.

En los sistemas públicos de enseñanza de la postmodernidad, es el maestro o profesor el que está subordinado al pedagogo, erigido en verdadero Sumo Pontífice o comisario político de los procesos

²⁷ “Nada de lo que tiene de positivo una idea falsa es suprimido por la presencia de lo verdadero, en cuanto verdadero. [...] Por tanto, las imaginaciones no se desvanecen ante la presencia de lo verdadero en cuanto verdadero, sino porque se presentan otras imaginaciones más fuertes, que excluyen la existencia presente de las cosas que imaginamos” (Spinoza *Ética*, IV, prop. I y esc.).

²⁸ “[...] son buenos los que pueden gobernarse a sí mismos [*archein auton*] y malos los que no pueden” (Platón *Leyes* 644b); “Jenócrates, el discípulo de Platón, veía la esencia de la filosofía en que educaba al hombre enseñándole a realizar voluntariamente lo que la masa sólo realiza bajo la coacción de la ley” (Jaeger: 721).

educativos. Con ellos la fiesta de la enseñanza —cuya raíz es filosófica, o no es— ha sido arrebatada a los individuos destinados a la escuela pública, donde la afectación de la enseñanza los ha anegado en el magma indiferenciado de la ignorancia alfabetizada,²⁹ bajo la exitosa coartada de universalizar la enseñanza, previamente vaciada de contenido académico. Este modelo o paradigma, al que denomino *Escuela basura*, resiste los fracasos objetivos porque formalmente es muy eficaz, y en el plano de la retórica es, prácticamente, incuestionable. Sus dogmas, vacíos, formales, cuentan con la aquiescencia inmediata de la opinión pública, que saliva ante burbujas metafísicas sin definición precisa pero dotadas de una resistencia a prueba de argumentos y datos, los cuales rebotan contra ellas sin agrietarlas en la mentalidad predominante de los espectadores del telediario: igualdad, libertad, democracia, infancia, creatividad, felicidad...

Madrid, 13 de septiembre de 2016

²⁹ Sánchez Tortosa 2014.

Obras citadas

- Alain. *Charlas sobre educación*. Madrid: Losada, 2002.
- Albiac, Gabriel. *La sinagoga vacía*. Madrid: Hiperión, 1987.
- Battro, Antonio M. “Los ciclos de la neuroeducación: un recorrido personal.” *Treinta años de educación en democracia, 1984-2014*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2014. 173-192.
- Bayle, Pierre. *Dictionnaire historique et critique*. Art. “Acosta (Uriel)”. Rotterdam: M. Böhm, 1720.
- Bueno, Gustavo. *Ensayos materialistas*. Madrid: Taurus, 1972.
- . *La metafísica presocrática*. Oviedo: Pentalfa, 1974.
- . “Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones.” *El Basilisco* 37 (2005): 3-52.
- García Carrasco, Joaquín & Ángel García Del Dujo. *Teoría de la educación*. Vol. I. *Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
- Hipona, Agustín. *El maestro o sobre el lenguaje*. Madrid: Trotta, 2003.
- Hitler, Adolf. *Mi lucha*. Distribución para España Ávila, San Roque, 13. Traducción autorizada por la Editora Central del Partido Nacional Socialista, segunda edición. Munich-Berlín: Franz Eher, 1937.
- Jaeger, Werner. *Paideia*. Madrid: FCE, 2004.
- Jiménez Lozano, José. *La paideia y sus mínimos*. Madrid: Federación de Asociaciones de profesores de español, 2005.
- Maíllo, Adolfo. *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional, 1943.
- Palop, Pilar. “Gnoseología y educación. Sobre el estatuto gnoseológico de la pedagogía.” *Educación i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia* 2 (1981): 13-32.
- Pidal, Pedro. *Instrucción pública*. Madrid: F. Beltrán, 1913.
- Platón. *Lisis*, en *Diálogos*, I. Madrid: Editorial Gredos, 2003.
- . *Menón*, en *Diálogos*, II. Madrid: Editorial Gredos, 2004.
- . *Eutidemo*, en *Diálogos*, II. Madrid: Editorial Gredos, 2004.
- . *Fedón*, en *Diálogos*, III. Madrid: Editorial Gredos, 2008.
- . *República*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- . *Leyes*. Madrid: Centro de Estudios políticos y constitucionales, 1999 [Edición bilingüe].
- Ribera, Julián. *La superstición pedagógica*. Madrid: Imprenta Ibérica-E. Maestre, 1910, 2 vols.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio*. Madrid: Alianza, 2002.
- Sánchez Tortosa, José. *El formalismo pedagógico. El problema del pecado original y la utopía pedagógica en la legislación educativa*

española a la luz de la dialéctica formal entre la influencia católica y la protestante. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.

---. "La ignorancia alfabetizada." *Revista Leer* 252 (2014): 16-17.

---. "Del artificio natural de la política I." *El Catoblepas* 169 (2016): 3.

Spinoza, Benedictus. *Ética*. Madrid: Tecnos, 2007.

Unamuno, Miguel de. *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa Calpe, 2007. Segunda edición (1934).