

## El lugar de las artes en la educación

Pablo Huerga Melcón

Recibido 06/03/2021

### Resumen

Se defiende en el artículo la idea de la educación como una técnica orientada a la conformación de destrezas técnicas que configuran acciones. Se rastrea el despliegue histórico de la educación desde la etapa prepolítica hasta la actualidad y se propone una crítica al mito de la educación como ascensor social. Además, se ofrece una teoría sobre el lugar de las artes en el sistema educativo.

**Palabras clave:** educación, materialismo, filosofía, Gustavo Bueno, el fin de la educación, artes, ciencias, el lugar de las artes en la educación.

### Abstract

#### The place of the arts in education

The article defends the idea of education as a technique oriented to the formation of technical skills that shape actions. It traces the historical deployment of education from the pre-political stage to the present day and proposes a critique of the myth of education as a social lift. It also offers a theory of the place of the arts in the education system.

**Key words:** education, materialism, philosophy, Gustavo Bueno, the end of education, arts, sciences, the place of the arts in education.

eikasía  
REVISTA DE FILOSOFÍA

## El lugar de las artes en la educación

**Pablo Huerga Melcón.**

Recibido 06/03/2021

“La pregunta «¿Educación para qué?» envuelve, más pronto o más tarde, la cuestión de los fines últimos a los cuales puede estar subordinada la educación en sentido especial o politécnico universal o politécnico parcial; es decir, a una educación que por el hecho de requerir selecciones, «haces» o «repertorios» de educaciones especiales, presupone fines morfológicos internos no formulados, y acaso ni siquiera formulables, incluidos en la polimatía universal.” Gustavo Bueno.

### El lugar de las artes y de la filosofía en la educación<sup>1</sup>

La educación es una tecnología, y su finalidad es la conformación –edificación– de ciudadanos. La única competencia posible y deseable para un estudiante es la competencia histórico-cultural.

#### Educación natural

Objetivación institucional de los procesos naturales de colaboración para la supervivencia, etológicamente la educación humana es un proceso arraigado en la propia naturaleza, derivado de esa necesidad de cuidar a la prole y ayudar a que los procesos fisiológicos de maduración se realicen plenamente. Los investigadores de Atapuerca han estudiado el tema con detalle en sus tesis sobre la pelvis<sup>2</sup>. El nacimiento

---

<sup>1</sup> Con este artículo pretendo conjugar y responder a los presupuestos establecidos por Gustavo Bueno en su ensayo “Educación, ¿para qué?” Publicado en *El Catoblepas*, número 129, del año 2012, que entiendo, a su vez, como una respuesta a mi libro, *El fin de la educación. Un ensayo para una filosofía materialista de la educación*, publicado por la editorial Eikasía en Oviedo el año 2009.

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, el capítulo 10 de Juan Luís Arsuaga e Ignacio Martínez, *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana*, ed. Temas de hoy, Madrid 1998; págs. 187-198.

de las crías humanas viene determinado por la imposibilidad adaptativa de aumentar el tamaño del canal de parto, debido a la necesidad de una locomoción eficiente, combinado con el enorme crecimiento extrauterino de la cabeza<sup>3</sup>. Precisamente el singular tamaño del cerebro humano (su índice de encefalización) había llevado ya a Alfred Russell Wallace, quien junto con Charles Darwin dio a la luz la teoría de la evolución, a negar que el hombre fuera resultado de un proceso evolutivo a partir de otras especies, como él mismo había defendido para el resto de los seres vivos. Consideraba al cerebro humano como “la única contribución divina a la historia de la vida”<sup>4</sup>.

La conformación de un espacio humano, un *espacio antropológico*<sup>5</sup>, que separa netamente a los hombres de los animales, es un proceso de acumulación *normativa* (Bueno) que sólo puede hacerse mediante aprendizaje. Los aprendizajes normativos que los infantes reciben se distribuyen necesariamente en los diferentes ámbitos del espacio antropológico. Si los aprendizajes radiales son aquellos que tienen que ver con la transformación del medio físico, fabricación y uso de herramientas y los aprendizajes circulares están dirigidos a la integración en los sistemas de parentesco, y en los procesos ya más complejos de articulación del individuo en el grupo social. Queda por plantearse cuál sería el sentido de los aprendizajes angulares. Ciertamente, estos últimos tendrían que ver con la religiosidad, ahora bien, desde un punto de vista materialista, sólo se me ocurre que esta dimensión angular se manifestaría en las técnicas de representación. Cada vez con mayor protagonismo, comenzarán a actuar como mediadores de todos los procesos de aprendizaje, junto con el lenguaje. La adquisición del lenguaje es sin duda ninguna el fundamento antropológico de todo proceso de aprendizaje.

---

<sup>3</sup> Véase José María Bermúdez de Castro, *El chico de la Gran Dolina*, ed. Crítica, Barcelona 2002; págs. 140-143.

<sup>4</sup> Véase Stephen Jay Gould, *Desde Darwin. Reflexiones sobre historia natural*, Crítica, Barcelona, 2010; pág. 23. En estos detalles sobre Wallace ya había hecho hincapié el gran Federico Engels, en el capítulo dedicado al asunto del espiritismo en su gran libro *La dialéctica de la naturaleza*.

<sup>5</sup> Gustavo Bueno, “Sobre el concepto de «Espacio Antropológico»”, en *El Basilisco*, 5, noviembre-diciembre 1978. También publicado posteriormente como “Lectura segunda: Sobre el concepto de «Espacio Antropológico»”, en el libro, Gustavo Bueno, *El sentido de la vida*, ed. Pentalfa, Oviedo 1996; págs. 89-114.

El conjunto de procesos de aprendizaje que sigue cualquier cría humana en un espacio antropológico conduce a la conformación de un individuo capaz de reproducir, desarrollar y articular su existencia en el contexto de normas objetivas, radiales, angulares y circulares que regulan la vida de cualquier sociedad. El manejo del idioma, los símbolos, las ceremonias y todos los procesos y técnicas de manipulación del entorno son instituciones diferenciales<sup>6</sup>.

### Educación desde la Barbarie a la Civilización

Según la clasificación de Lewis Morgan<sup>7</sup>, la conformación de lo humano se daría en el paso del Salvajismo a la Barbarie. Pero esta transición se pondría de manifiesto a través de la configuración de grupos humanos separados por sus costumbres y embebidos, por así decir, en sus propias normas. Esto es lo que define la configuración del espacio antropológico, la pluralidad de normas dadas en el despliegue de los diferentes grupos humanos. Es cierto que se detectan en diferentes especies “culturas” diferenciales, como señalaba Sabater Pi, hablando de los macacos de la isla de Koshima<sup>8</sup>, o los perros de las praderas estudiados por Con Slobodchikoff, por tanto, incluso en esto, la diferencia entre hombres y animales sería meramente de grado, no en virtud de una esencia o sustancia diferencial imposible de determinar, porque todos los aspectos que suelen esgrimirse para la discriminación de “lo humano” surgen de la complejización de las normas de vida aprendidas en cada grupo, nacen de la propia cultura material<sup>9</sup>.

No obstante, según la tesis de Gustavo Bueno en su ensayo *Etnología y Utopía*<sup>10</sup>, las sociedades bárbaras son equiparables entre sí, en la medida en que están conformadas por normas, pero no todas ellas alcanzan un mismo grado de complejidad y eficacia

---

<sup>6</sup> Véase, Gustavo Bueno, “Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones”, en *El Basilisco*, número 37, 2005, páginas 3-52.

<sup>7</sup> Lewis Morgan, *La sociedad primitiva*, Engels, *El origen de la Familia la Propiedad privada y el Estado*.

<sup>8</sup> Gustavo Bueno, “La Etología como ciencia de la cultura”, en *El Basilisco*, número 9, 1991, páginas 3-37.

<sup>9</sup> Hice un repaso de todas estas cuestiones tratadas por Gustavo Bueno en Pablo Huerga, “El mono vestido. Glosas para una introducción a la filosofía materialista de la cultura de Gustavo Bueno”, *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences* 2010, 28 (4).

<sup>10</sup> Gustavo Bueno, *Etnología y utopía*, Júcar, Gijón 1987 (ed. Azanca, 1971) <http://www.fgbueno.es/gbm/gb71eu.htm>

desde el punto de vista de la supervivencia. Podemos seguir aquella clasificación que analizó Marvin Harris en *Caníbales y reyes*<sup>11</sup>, cuando distingue entre sociedades cuyas normas mantienen al grupo social en equilibrio ecológico más o menos dinámico con el medio y cuyo crecimiento está condicionado por el propio medio entorno, y aquellas sociedades cuyas normas habrían permitido la transformación del entorno y un dominio del medio tal que habría dado lugar a un crecimiento más o menos sostenido de dichas poblaciones. La película *Koyaanisqatsi*, apelaba en su propio título a la idea de que hubo pueblos que se extinguieron porque en su forma de vida habrían arrasado con el medio entorno. Los indios Hopi habrían desaparecido por esa circunstancia<sup>12</sup>. De su idioma procede la palabra “koyaanisqatsi”, que según la traducción que aparece en la película significa “vida en tumulto, vida que clama por una vida mejor”. Sin embargo, la razón no está en el hecho de que no se sometieran a la regulación natural de su población en función del medio, sino en que sus técnicas de desarrollo estaban orientadas de un modo fatídico para la supervivencia. No desaparecieron por haber crecido demasiado, sino por no haber tenido la capacidad técnica de explotar el medio de modo sostenible para seguir creciendo. La falacia de pensar en una utopía de la humanidad que se “adapta” al medio, forma parte del fundamentalismo ecológico del presente<sup>13</sup>.

Aparentemente, pues, los procesos de aprendizaje podrían ser resumidos como todos aquellos mecanismos técnicos que contribuyen a la integración de una cría humana en una cultura determinada. Ahora bien, conviene señalar que cuando hablamos aquí de cultura no nos referimos a una unidad metafísica correspondiente a un pueblo, como lo definía Stalin<sup>14</sup> y como ahora claman los ideólogos del plurinacionalismo en España, que se inventan unidades metafísicas de raíz genética nacionales “naturales”, frente a la supuestamente reaccionaria e impostada nación española, que sería algo artificial, extravagante. Todas las circunstancias observadas han permitido demostrar que no es necesario que un individuo tenga relación parental

---

<sup>11</sup> Marvin Harris, *Caníbales y reyes. Los orígenes de las culturas*, Alianza editorial, Madrid 1988.

<sup>12</sup> Véase, Ruth Benedict, *Ruth Benedict, El hombre y la cultura*, Centro editor de América Latina, Buenos Aires 1971; págs. 26-27.

<sup>13</sup> Sobre la cuestión de los fundamentalismos remito al lector a estas lecciones de Gustavo Bueno: <http://www.fgbueno.es/act/efo075.htm>

<sup>14</sup> Stalin, *El marxismo y la cuestión nacional* (<https://www.marxists.org/espanol/stalin/1910s/vie1913.htm>)

con los componentes de una sociedad para poder integrarse en ella. Igualmente, un individuo aislado, si no recibe una formación precisa, no podrá integrarse socialmente. Pensemos en el fenómeno de Víctor, el niño salvaje de Aveyron, inmortalizado en la preciosa película de Truffaut, *El niño salvaje* de 1970. La idea de un Tarzán al estilo del mito de Richard Burroughs, esto es, un ser que naturalmente y sin ayuda de nadie es capaz de recrear una vida medianamente “burguesa” es pura metafísica y tiene, paradójicamente, raíces ideológicas roussonianas, tal y como lo demuestra Irene Herner en su importante pero poco conocido libro, *Tarzán, el hombre mito*<sup>15</sup>. No es extraño pues que a Emilio sólo le permitiera la lectura de un único libro: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.

### El mito de la cultura

Una cultura, desde la perspectiva del materialismo filosófico de Gustavo Bueno, no es más que un entramado articulado de instituciones subjetivas, intersubjetivas, y objetivas<sup>16</sup>. Ese entramado remite a un “mundo heredado”, que es donde se conformarán las operaciones de los sujetos humanos. Gustavo Bueno ha definido así esa idea de “mundo heredado”:

“El «mundo heredado» (configurado por tecnologías, mitos, religiones, etc.) es el único mundo en cuyo seno podrán constituirse las ciencias; las ciencias determinarán cambios más o menos profundos en ese mundo heredado. Sobre el hecho mismo de la «recurrencia en la existencia» de ese mundo -en tanto implica su viabilidad económica-, podemos fundar racionalmente la creencia relativa a su realidad, o a la de los fulcros en los que la creencia se apoya. De otro modo: una ciencia estará determinada por las configuraciones dadas en el «mundo precursor». Entre ellas, hay que contar en primer lugar, las propias configuraciones sociales, en estricto sentido (circulares), como puedan serlo las estructuras políticas, de clase, familiares, de grupo, ceremoniales, etc., que llamaremos «sociofactos». Pero en el «mundo precursor» hay también configuraciones radiales; estas configuraciones, o bien son «morfologías fenoménicas»

<sup>15</sup> Irene Herner, *Tarzán, el hombre mito*, Secretaría de educación pública (SEP Diana), México 1979.

<sup>16</sup> Me remito aquí al artículo de Gustavo Bueno, “Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones”, en *El Basilisco*, número 37, 2005, páginas 3-52.

que pueden considerarse como fragmentos individualizados del mundo cosmológico («bóveda celeste», «Luna», «mar»), que llamaremos «trazos», o bien son configuraciones propias del mundo tecnológico, que llamamos «artefectos» (hachas, tejidos, máquinas). También en el mundo heredado hay configuraciones angulares (religiosas, mitológicas). Ahora bien: todas estas configuraciones, constitutivas del mundo heredado, e integradas en «nebulosas de creencias», se vinculan entre sí a través de una actividad «nematológica» de representaciones mutuas; la mayor parte de estas configuraciones, cuando se relacionan con los sujetos, llevan acoplados programas (ortogramas) que no siempre son compatibles entre sí que, aunque lo sean en un momento dado, pueden dejar de serlo en otro, a consecuencia de las mismas alteraciones tecnológicas, sociales, etc., producidas en algún punto del proceso mundano-. Llamamos conciencia al resultado de un conflicto de ortogramas que intersectan en un sujeto determinado y falsa conciencia a la característica que un ortograma o sistema de ortogramas tiene en orden a asimilar, sin mudar su morfología, cualquier tipo de conflictos que afecte a su propio sistema.”<sup>17</sup>

De hecho, cuando se habla de la cultura como una entidad metafísica, como una unidad prístina, en realidad se habla de un tipo de sociedades que, según la clasificación de Lewis Morgan, quedarían fijadas en el tipo que él llamó sociedades bárbaras. De acuerdo con la tesis de Gustavo Bueno en su libro *Etnología y Utopía*, y su posterior ensayo sobre las Instituciones, estas sociedades se caracterizan por mantener un tipo de articulación de sus instituciones “cerrado”, lo que indica, por otra parte, su sometimiento a las condiciones del medio:

“Ahora bien: la concatenación de instituciones o de secuencias de instituciones primarias, cuando va extendiéndose a la práctica totalidad de un círculo cultural, que podrá por ello aparecer como una «totalidad morfodinámica recurrente» o cíclica (por tanto, nomotética), tendrá obligatoriamente su lugar propio en las fases más tempranas de las instituciones culturales. Nos encontramos de este modo ante una suerte de «cierre institucional» que obviamente no tiene por qué estar dotado de unicidad. Por el contrario, los «circuitos múltiples» morfodinámicos presuponen su distributividad (en su límite: aislamiento) en el ámbito del espacio antropológico. Habrá que reconocer diferentes círculos de concatenaciones de instituciones independientes entre

<sup>17</sup> Gustavo Bueno, *Teoría del cierre categorial. Volumen 1. Introducción general. Siete enfoques en el estudio de la ciencia*, Pentalfa, Oviedo 1992; págs. 299-300. En pdf: <http://www.bod.permeso.net/tcc1.pdf>



sí. A estos primeros círculos distributivos de concatenaciones de instituciones los antropólogos clásicos los consideraban dentro del «salvajismo» y de la «barbarie» (incluso en la época del funcionalismo), y el contenido de la Antropología clásica era precisamente el análisis de estos círculos de distributividad.”<sup>18</sup>

Es obvio que este criterio permite encontrar estas situaciones no solo en el pasado remoto:

“La distinción que hemos bosquejado entre un estado de concatenación cíclica de instituciones, en diferentes círculos culturales, y un estado de concatenación abierta, y por tanto indeterminada (respecto de esos círculos culturales, aunque resultantes de la interacción entre ellos) podría utilizarse como criterio de distinción entre la barbarie y la civilización y, por tanto, entre la Antropología y la Historia. Según esto, la barbarie, en el sentido de los clásicos de la Antropología, habría de ser considerada como un caso particular de barbarie; pero la Antropología podría seguir definiéndose como ciencia de la barbarie, incluso cuando esta barbarie se constatare en edades no solo prehistóricas sino históricas (antigua, media o contemporánea). La Historia, en cuanto historia de las instituciones, iría referida al análisis de las concatenaciones abiertas, «civilizadas», en este sentido (pero sin garantizar, en principio, un estadio superior de la humanidad, sino únicamente, a lo sumo, una tendencia, en el límite, a una interacción cosmopolita y unitaria entre las diferentes culturas).”<sup>19</sup>

Estas sociedades, aunque se mantienen en equilibrio, no son necesariamente estables, aunque sean recurrentes. Las tensiones pueden existir, y existen de hecho. Sólo que esas tensiones se resuelven siempre a favor del todo, del grupo. En la película titulada, *La balada del Narayama* (Japón 1983), de Shohei Imamura, podemos ver un ejemplo característico de este modelo de sociedades cerradas. La acción de la película no se sitúa en el Neolítico, pero se trata de una aldea que ha permanecido aislada, con un modo de vida muy sofisticado. Los conflictos, que pueden surgir de muchas maneras posibles, siempre se resuelven imponiendo la validez y la tiranía de las normas. El individuo sólo tiene dos posibilidades, o someterse a las normas o perecer. Y, Marvin Harris, en su maravilloso libro, *Caníbales y Reyes*, pone el asunto en su lugar en un capítulo titulado “Asesinatos en el paraíso”, señalando las tremendas costumbres del gerontocidio e infanticidio que deben aplicarse para moderar el

<sup>18</sup> Gustavo Bueno, “Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones”, *Op. cit.*; pág. 49.

<sup>19</sup> Gustavo Bueno, “Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones”, *Op. cit.*; pág. 50.

crecimiento demográfico en un contexto civilizatorio limitado a la supervivencia del grupo por adaptación al medio<sup>20</sup>.

En virtud de esos conflictos, fruto del carácter inestable y anómalo de todas las sociedades, del inevitable proceso de renovación generacional, de los posibles contactos y diversas circunstancias, muchas de estas sociedades comienzan a incorporar nuevas instituciones culturales, y a rechazar otras. Comienzan a surgir sociedades con entramados institucionales no cerrados, capaces de someter de un modo cada vez más eficaz el medio entorno para garantizar la supervivencia del grupo y a modular las normas de un modo abierto. En otro lugar he defendido que estas sociedades que van orientándose hacia la revolución urbana se caracterizan por la circunstancia de que en ellas comienzan a aparecer condiciones para que un individuo pueda establecer una trayectoria personal divergente con respecto a las normas y tradiciones del grupo sin que ello tenga por qué costarle la vida<sup>21</sup>.

Tomando en cuenta las tesis de Gustavo Bueno en su libro *Etnología y Utopía*, y en sus sucesivas investigaciones acerca de la antropología cultural, como *El mito de la cultura*, su teoría de las instituciones, y otros ensayos, podemos decir que el paso de la barbarie a la civilización consistiría en el paso de sociedades con un entramado institucional cerrado, a sociedades que desarrollan un entramado institucional abierto y variable<sup>22</sup>. Claro que eso depende, necesariamente de las circunstancias ambientales. Precisamente, el biólogo, genetista y agrónomo soviético, Nicolai Vavilov<sup>23</sup>, propuso en los años veinte una teoría materialista acerca del origen de las plantas cultivadas vinculada con la irrupción de los grandes imperios hidráulicos, como los llamó Karl

<sup>20</sup> Marvin Harris, *Caníbales y Reyes. Los orígenes de la cultura*, Salvat, Barcelona 1986; págs. 6-20.

<sup>21</sup> Pablo Huerga Melcón, "Nota para una fundamentación antropológica de la Globalización", *Eikasía*, 52 (Noviembre, 2013); 133-141.

<sup>22</sup> Esta distinción entre entramados institucionales abiertos y cerrados no se refiere a la idea que Popper desarrolla en su libro "La sociedad abierta y sus enemigos". Hay analogías, pero no es lo mismo. Una sociedad cerrada, en el sentido de Popper es una sociedad totalitaria, pero se refiere más bien a casos como la URSS, o China. Sociedades que no pueden tener un entramado cerrado de instituciones, porque son sociedades muy complejas, pero que han pretendido imponer al individuo la alternativa que se ofrecía a los hombres del neolítico entre las normas de la tribu o la muerte.

<sup>23</sup> Realicé la primera traducción al español en España de este texto de Vavilov, publicado en la revista *Llull*: Pablo Huerga Melcón, "El problema del origen de la agricultura mundial a la luz de las últimas investigaciones, de Nicolai Vavilov", *Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, v. 28, 61(2005); págs. 195-208.

Wittfogel. Según Vavilov, fue la domesticación de plantas cultivadas de gran capacidad en las zonas de origen la que condujo a la aparición de los primeros Estados. Los cítricos en China, el arroz en la India, el trigo en la cuenca mediterránea, el maíz en Centroamérica, la patata en el altiplano incaico, etc.

## Educación y escritura

A medida que las sociedades se van haciendo más complejas se produce una mayor diversificación de los procesos productivos, grupos, gremios, que requieren aprendizajes prolijos y conocimientos seculares. La aparición de la escritura, en la revolución urbana, como la llama Gordon Childe<sup>24</sup>, supone una fase más en el proceso de creciente urgencia de aprendizaje de técnicas específicas, la técnica de la escritura, una tarea, en principio, propia del gremio de los escribas. La palabra escrita, como las propias imágenes vinculadas a la representación de dioses, animales y reyes, tiene un carácter sagrado, y el escriba es una figura prominente en Egipto y Mesopotamia. En Mesopotamia se han encontrado escuelas para aprender a escribir y leer esas técnicas de signos complejas que permiten el acceso a un conocimiento misterioso, cifrado en códigos que sólo después de un largo período de entrenamiento, pueden ser interpretados. La palabra escrita es apariencia de memoria dice Platón en el *Fedro*, y tiene razón. Porque, en efecto, la memoria es puramente subjetiva. La escritura es una objetivación crítica de la memoria, porque la memoria puede transformarse y modularse y desorientarse con el tiempo<sup>25</sup>. La palabra escrita permanece. Al objetivar los recuerdos, los relatos adquieren un carácter crítico y corrector de los estragos del tiempo. Por esta razón, mientras la escritura no es accesible al gran público, sigue siendo fuente de poder y privilegio de una casta gremial vinculada al poder, porque sabe leer y escribir y puede “corregir” nuestra memoria. La palabra escrita objetiva los relatos y la memoria. Por eso, cuando se pretende ocultar la historia lo mejor es eliminar las reliquias que la objetivan<sup>26</sup>. Consecuente con su proyecto, la ley de

<sup>24</sup> Gordon Childe, *Los orígenes de la civilización*, FCE, México 1975.

<sup>25</sup> Puede consultarse a este respecto el artículo de Gustavo Bueno, “Reliquias y Relatos: Construcción del concepto de Historia Fenoménica”, *El Basilisco*, 1 (1978); págs. 5-16. En Internet: <http://fgbueno.es/bas/bas10101.htm>

<sup>26</sup> Un caso entre otros recuerda la retirada de las placas del Instituto Nacional de la Vivienda que durante el franquismo se instalaron en todas las viviendas VPO. La noticia puede consultarse en este

memoria histórica impone esas prácticas para sustituir la historia por la memoria subjetiva.

La tesis de mi libro, *El fin de la educación*, afirma que la gran transformación de la escuela se produce con la irrupción de la escritura alfabética, invento procedente de Fenicia, en torno al siglo IX antes de Cristo. Se iniciaría así lo que algunos historiadores de la filosofía han llamado “el paso del mito al logos” como rezaba el título de W. Nestle. El paso del mito al logos no es sólo de un cambio histórico, sino de la irrupción de una nueva forma de enfrentarse al mito. La filosofía siempre ha estado y está en dialéctica con los mitos. El paso del mito al logos supone la transformación del mito pues pasa de ser entendido como verdad, a ser entendido como una alegoría. La filosofía seculariza el mito; de algún modo lo transforma en eso: en mito. La filosofía discrimina el discurso religioso como mito, lo devalúa como discurso verdadero, palabra de los dioses, pero lo catalogará dialécticamente en el ámbito de la literatura, palabra ayuna de fe. La pérdida de la fe reforzará el uso de procedimientos formales orientados a recuperar la apariencia de verdad del mito. Y así va conformándose el mundo de las artes llamadas bellas o inútiles, artes que han dejado de tener una articulación productiva, técnica, un *finis operantis*, para decirlo al modo escolástico, que es aquel –su función religiosa- en virtud del cual sin duda se crearon. Sólo la fe confiere sentido *práctico* a las artes.

Pero el auténtico paso del mito al logos tiene lugar por la irrupción de la escritura alfabética. Una nueva forma de escritura asequible para todo el mundo, esclavos, ricos, hombres y mujeres, escribas, gremios y miserables. La palabra escrita, con todo su valor sagrado, se desacraliza también. La escuela “primaria”, por así decir, en la que se comienza a enseñar a los niños a escribir y leer, nace en este contexto; y la escritura se convierte en el mediador representacional del conocimiento que debe ser adquirido por los niños. El conocimiento que hasta entonces se basaba en el recuerdo, en la capacidad memorística de particulares poetas (pero también “actores”) -divinos seres dotados con el don de la ubicuidad, pues al hablar “veían” las cosas tal y como estaban ocurriendo en tiempos inmemoriales -dotados, pues, de *clarividencia* (espacial y

---

enlace: <https://www.sevilla.org/servicios/participacion-ciudadana/memoria-historica/noticias/el-ayuntamiento-retira-las-placas-falangistas-en-las-vpo-de-la-dictadura>.

temporal)<sup>27</sup>-, se objetiva en la palabra escrita, apoyada por la imagen que ya recoge en presente dramático la figura del dios, del héroe.

Con las esculturas y las pinturas ocurre lo mismo que con los mitos. De ser los dioses esas figuras y sombras (Fustel de Coulange cuenta cómo los ejércitos llevaban consigo a sus dioses, y las derrotas tenían que ver con la captura de las figuras de los dioses contrarios)<sup>28</sup>, pasarán a entenderse como meras representaciones del dios, y situándolo en otro plano. Como ocurre en el episodio de Moisés al volver del monte Sinaí. Al encontrarse a sus judíos adorando al carnero sintió la repugnancia de la idolatría, contra la cual la iconoclastia podía abrirse paso de dos modos: o bien destruyendo las figuras, o bien desmitificándolas, convirtiéndolas en representaciones, en símbolos de otra realidad lejana, la verdadera realidad del Dios inaccesible al hombre. De hecho, en el Éxodo se dice “No tendrás otros dioses delante de mí. No te harás ídolo, ni abajo en la tierra, ni en las aguas debajo de la tierra. No los adorarás ni los servirás”<sup>29</sup>. Pero la desacralización requiere la acción destructiva de la filosofía crítica, que es el camino que seguirá el cristianismo y el catolicismo, mientras que la iconoclastia que procede a la eliminación de los símbolos conduce al cristianismo ortodoxo primero, y en una segunda fase, al protestantismo puritano luterano, porque también el Éxodo dice que Yahvé dijo a Moisés: “No os hagáis dioses de plata ni dioses de oro para ponerlos junto a mí”.

La crítica filosófica convierte a las imágenes en representaciones de los dioses, no en su explícita presentación, como pretende el *Éxodo*. El miedo puritano a que el vulgo confunda la imagen con el dios, tal y como ocurre todavía en cultos propios del cristianismo, como los de las vírgenes, que se practican muy asiduamente en el mundo hispanoamericano, les conduciría, como a Moisés, a su destrucción. Entonces, curiosamente, podría decirse que la crítica filosófica habría contribuido a construir una religiosidad más abstracta y, con ella, las imágenes y los rituales podrían dejar de ser

---

<sup>27</sup> En su libro *Televisión, apariencia y verdad* (Gedisa, Barcelona 2000), Gustavo Bueno define la Televisión formal como clarividencia espacial, pero en nuestro debate sobre este asunto yo he propuesto la idea de que lo grabado, la fotografía, por ejemplo, tiene además una clarividencia temporal, porque permite ver no sólo a través de cuerpos opacos, que es una forma de opacidad accidental, podríamos decir, sino a través de la opacidad esencial e irrevocable del tiempo.

<sup>28</sup> Fustel de Coulange, *La ciudad antigua*, ed. Iberia, Barcelona 1952.

<sup>29</sup> *Éxodo*, 20:1-6, 22.

realidades religiosas efectivas, para pasar a ser meras representaciones, símbolos, salvaguardándolos del fanatismo y conservándolos como folklore. La conclusión sería, pues, que aquellas religiones monoteístas más cargadas de folklore serían, paradójicamente, más filosóficas, y críticas que las que renuncian sistemáticamente al ceremonial representacional por contención introspectiva de la vivencia “personal” de la fe.

La universalización de la escritura alfabética supone también incorporar a la palabra escrita la potencialidad representacional del propio lenguaje. Al fin y al cabo, el lenguaje constituye una especie de mapa completo de nuestro mundo, “el diccionario abarca todo el universo”, es enciclopédico. Los límites del lenguaje son los límites del mundo, más que la afirmación de Wittgenstein según la cual los límites del mundo son los límites del lenguaje. “El lenguaje es el universo y los límites del lenguaje son los límites del mundo, porque el mundo en el que vivimos, según la cultura a la que pertenezcamos, ha necesitado el lenguaje para organizarse. Porque sin lenguaje no se puede organizar, no ya propiamente para poder comunicarse o entenderse, sino para poder configurar la forma misma de los objetos, en la medida en que el lenguaje es antrópico”. Esta es la tesis que defiende Gustavo Bueno, por ejemplo, en las *8b* de Filosofía de la música que impartió en el Conservatorio de Oviedo<sup>30</sup>. El lenguaje es la representación de nuestra cosmovisión y la delimitación de nuestro mundo. De manera que al dejarlo por escrito se comprende que la técnica educativa convierta el estudio de los textos en el principal ejercicio de aprendizaje. Sin embargo, como dice Susan Langer<sup>31</sup>, en su libro *Nueva clave de la Filosofía* (ed. Sur, Buenos Aires, 1958) las obras de arte no son reductibles a lenguaje, suponen una dimensión del aprendizaje irreductible a la escritura.

Los procesos de especialización productiva y gremial conducen a sociedades más complejas en las que los individuos, lejos de tener que aprender los rudimentos generales de la supervivencia, organizan su existencia sobre el “excedente” productivo que va conformando la cultura objetiva material humana. No puede orientar su vida de un modo prístino sino ya totalmente roturado por las técnicas. El individuo aprende

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=DdUsQJrquP4> Véase el minuto 21 en adelante.

<sup>31</sup> Susanne K. Langer, *Nueva clave de la filosofía. Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*, (trad. Jaime Rest y Virginia M. Erhart), ed. Sur, Buenos Aires 1958.

a moverse y vivir en un entorno cultural que garantiza su supervivencia y en el que él mismo a su vez orienta su aprendizaje de un modo más especializado dentro de la complejidad social.

El aprendizaje no puede ser ya una consecuencia biológica de las necesidades vegetativas de maduración cerebral. Los condicionamientos biológicos quedan subsumidos por la regulación cultural de los procesos educativos de aprendizaje, hasta el punto de que estos procesos aparecen completamente disociados, aunque queden residuos mitológicos que llegan hasta nuestros días, desde el mito de Prometeo que recoge Platón en el *Protágoras*, hasta el libro de Desmond Morris, *El mono desnudo*, pasando por la teoría del buen salvaje de Rousseau.

### Educación como técnica

La institucionalización de los procesos de aprendizaje contribuye a la preservación y recurrencia de las sociedades. Cabe preguntarse qué es la educación bajo este punto de vista antropológico general. En este artículo pretendo ensayar la tesis según la cual es posible definir la educación como una técnica. No es una técnica productiva orientada a la fabricación de artefactos, salvo que por metáfora se diga que el proceso educativo forma, crea o construye personas, o ciudadanos, o cosas parecidas. Porque eso supone tener clara la idea de lo que es una persona, un ciudadano, o incluso un hombre. Esta idea de ciudadano, hombre o persona, en la medida en que pudiera construirse mediante una técnica educativa quizá podría decantarse o resultar una vez que comprendemos los procesos técnicos conforme a los cuales se pudiera conseguir realizar tal cosa. Sin embargo, los procesos educativos, las técnicas educativas, todas ellas trabajan ya con individuos humanos, y en nada cambian en cuanto tales. La técnica educativa, si la miramos desde la perspectiva más aséptica, neutra o genérica, no produce nada que no estuviera previamente, como ocurre con la técnica de la escultura, o la de la arquitectura, aunque muchas veces se diga que la educación edifica al hombre, como si el hombre fuera un edificio que es necesario construir. No hace nada nuevo desde el punto de vista de la realidad material objetiva y, sin embargo, no es fácil persuadirnos de que no pueda ser tangible el resultado de esa técnica.

Si la técnica educativa no fabrica nada que no estuviera ya presente: individuos particulares, ni siquiera sociedades, puesto que estas sociedades están ya dadas de antemano, porque son ellas las que van a determinar la existencia de esta técnica educativa, sin embargo, algo hará. Y ¿qué es lo que hace? Pues yo creo que particularmente lo que hace la técnica educativa es *determinar las acciones de estos individuos, definir las, canalizarlas, configurarlas, “programarlas”*. Porque las acciones *específicas*, las acciones etológicas, no necesitan ser enseñadas, como han puesto de manifiesto, por ejemplo, los estudios etológicos de Eib-Eibestfeld: “mediante el estudio comparado del comportamiento en los animales se ha descubierto que existen preprogramaciones en esferas perfectamente determinables del comportamiento; adaptaciones que se han ido desarrollando en el curso de la historia de la especie. Los animales llegan al mundo dotados de un repertorio de movimientos. Reaccionan ante determinados estímulos clave ya en su primera confrontación con éstos de una manera razonable y tendente al mantenimiento de la especie, con modos de comportamiento determinados”<sup>32</sup>. Muchas conductas humanas aparecen también, según el estudio de Eib-Eibestfeld, “preprogramadas”, pero aunque tengan un fundamento etológico, ellas son reinterpretadas, reintegradas en un contexto cultural.

250

Nº 99  
abril  
2021

Como quiera que lo que define al hombre frente a los animales no es nada esencialmente o sustancialmente recogido en nuestra particular naturaleza previamente; como quiera que aquello que nos define como humanos y nos diferencia de los animales es el uso de normas, es decir, la organización de la existencia conforme a normas, y por tanto, procedimientos que ni están inscritos en la naturaleza, ni están inscritos en nuestra conciencia, aunque sí estén, sin duda, determinados y condicionados por muchos factores ambientales y aun fisiológicos, puesto que nuestra conformación fisiológica va a determinar no solamente los límites de nuestra capacidad operatoria, sino también la fisionomía de los procesos operatorios; pero, en cualquier caso, como quiera que todas nuestras necesidades y procedimientos biológicamente determinados van a quedar reorganizados y absorbidos por las normas conforme a las cuales estas actividades se llevarán a cabo, lógicamente, parece que la educación sería la técnica que permite el aprendizaje de dichas normas, esto es,

---

<sup>32</sup> Eib-Eibestfeld, *El hombre preprogramado*, Alianza ed., Madrid 1987; pág. 14.



la técnica que proporciona a los individuos la programación normativa, entre otras, de todas nuestras necesidades biológicas, junto con la acumulación objetiva de necesidades materiales nuevas determinadas por la propia acumulación de normas objetivas. Tomemos por ejemplo el lenguaje. Todos los seres humanos estamos igualmente dotados para el habla, no tanto porque tengamos una gramática generativa innata en nuestros genes en el sentido de Chomsky, cuanto, por lo menos, como dice Gustavo Bueno (en la misma charla 8b de Filosofía de la música que hemos citado se puede consultar), porque estamos dotados igualmente de un aparato fonador que permite la emisión de sonidos doblemente articulados. Ahora bien, aunque ese condicionamiento material no está dotado de infinitud, permite una cantidad de sonidos diferentes tan enorme que es posible conformar sobre dicho aparato fonador una sorprendente multitud de idiomas, esto es, sistemas de normas lingüísticas totalmente diferenciadas, aunque todas ellas vengan a estar soportadas por las mismas condiciones fisiológicas y todas ellas pudieran ser interpretables etológicamente de un modo genérico como modos de cumplir con la necesidad básica de comunicarse, en tanto que esta necesidad etológica pudiera estar justificada por su eficacia a la hora de sostener la vida de la especie en un medio hostil. El idioma no satisface la necesidad etológica de comunicarse, sino que *transforma* esa necesidad, absorbiéndola en el marco de necesidades culturales, por ejemplo hablar un idioma en el que se me entienda. No es el deseo de comunicación ni la necesidad de transmitir señales lo que explica un idioma, porque es el idioma el que permite que exista esa comunicación y en el grado de complejidad que el idioma permite, más allá del deseo abstracto de comunicarse. De la misma manera que el deseo sexual no puede explicar la estructura de un poema erótico<sup>33</sup>, entre otras cosas, porque los lenguajes naturales no sólo sirven para comunicar, sino también para aislar a unas poblaciones con respecto de otras, como sabe muy bien el nacionalismo secesionista en España, que amparándose en la propia cobertura de la Constitución pervierte su espíritu integrador y fuerza su sentido hacia el secesionismo antiespañol.

Por tanto, la educación no es sólo una modificación de la conducta, como puede ocurrir en los procesos de aprendizaje animal, sino que la técnica educativa

---

<sup>33</sup> Gustavo Bueno, "La etología como ciencia de la cultura", *Op. cit.*

transforma, la conducta etológica en una acción finalista operatoria humana, normativa. Esto es: en *praxis*, y más evidentemente en *poiesis*. Se diría, pues, que el proceso de *inversión antropológica* (expresión que utiliza Gustavo Bueno en su ensayo, “Etología como ciencia de la cultura”<sup>34</sup>) que fue decantándose con el despliegue de sociedades cada vez más complejamente modeladas por normas diferentes, en grupos diferentes, ese mismo proceso debe reproducirse en cada uno de los individuos de la especie humana nacidos de mujer. En cada cría humana, tal y como dejan claro los fenómenos correspondientes a los niños salvajes, debe conformarse una persona; no sacando de su interior el alma previa ni buscando en su genética la presencia oculta de lo humano escondido, ni esperando que de su cerebro salga milagrosamente la iluminación de la razón humana, sino aprendiendo a conducirse a través de las normas de la sociedad en la que nace, desde el uso del lenguaje humano hasta la comprensión estoica de la muerte, por así decirlo.

La regulación normativa de las conductas las convierte en *praxis* humana. Precisamente por eso, aquellas crías humanas que no han aprendido norma alguna, porque se han conducido particularmente de un modo ajeno a la vida socialmente humana, son consideradas salvajes. Y podríamos decir que cuando los padres abandonan el deber de conformar una vida humana a sus crías están cometiendo un gran crimen, como se cuenta que ocurrió en el experimento de aquel Federico II, que privando del habla a una serie de niños estos acabaron pereciendo prematuramente. Aunque otras ediciones de este experimento prohibido nos sitúan en perspectivas idealistas diferentes, como el que recoge Herodoto en el “Libro Segundo” de sus *Historias*. El faraón Psamético I, en Egipto en el siglo VII antes de Cristo, organizó un experimento para determinar cuáles habrían sido los primeros habitantes del mundo, partiendo del supuesto de que el experimento podría determinar cuál sería el primer idioma hablado por el hombre. Decidió aislar a dos recién nacidos “de padres humildes y vulgares y los entregó a un pastor” que tenía orden de criarlos aislados sin

---

<sup>34</sup> “El proceso que designamos como “inversión antropológica” es más complejo y sutil: supone la subordinación –no ya la cancelación– de las propias leyes etológicas genéricas (o al menos, de algunas de ellas, lo que implicará la gran probabilidad de una distorsión más o menos acusada de las restantes), dadas a un cierto nivel del desarrollo del género plotiniano, a las nuevas configuraciones determinantes”, en Gustavo Bueno, “La etología como ciencia de la cultura”, *Op.cit.*(Epígrafe primero del capítulo II: <http://www.filosofia.org/rev/bas/bas20901.htm>

que nadie pronunciara palabra alguna delante de ellos. Al parecer, dos años después, los dos niños pronunciaron a la vez “becos”, algo que el pastor observó repetidas veces. Avisado, Psamético quiso averiguar a qué idioma pertenecía, comprobando que “becos” es pan en el idioma de los frigios, de donde dedujeron los egipcios que el pueblo de los frigios era anterior al suyo. Nótese que un experimento de estas características indicaría que el primer idioma habría nacido de modo espontáneo, como si no fuera necesario para el hombre una educación específica para aprender a hablar, pero sí para seguir haciéndolo, de ahí su *dialelo*, si es que dejamos que el niño hable el idioma que le surja espontáneamente.

Porque, en efecto, el artesano que enseña al aprendiz, le enseña a fabricar esas mismas cosas que se producen en su gremio. A realizar la obra siguiendo los pasos establecidos y aprendidos, conforme a un proceso causal determinado que debe ser respetado para que el resultado corresponda con los fines establecidos por anamnesis. Pero esto sólo en el caso de que se trate de un proceso de fabricación de algo, sea esto lo que sea. Ahora bien, las acciones que pueden ser contempladas como aprendidas en el proceso de enseñanza, pueden ser de diversos tipos, en función de sus resultados: porque puede tratarse de un resultado objetual concreto, pero también puede tratarse de un proceso. Por ello conviene introducir aquella clasificación de tres tipos de cultura que Gustavo Bueno estableció en su estudio crítico de la Etología, un artículo publicado para salir al paso de aquella pretensión de convertir a esta ciencia en “ciencia de la cultura”. Bueno allí distinguía entre “cultura subjetual”, “cultura intersubjetual”, y “cultura objetual”<sup>35</sup>. La cultura objetual claramente se refiere a la particular presencia de artefactos que van acumulándose en los procesos técnicos de transformación del medio entorno, aunque se trate de una transformación tan sencilla como la que se propone en la grandiosa película de Kubrick, 2001. *Una odisea del espacio* (UK, EE. UU., 1968). En ella, como se recordará, un homínido se aproxima a un montón de huesos de animales diseminados en uno de los comederos. Observa el hueso, un fémur parece ser, y de pronto lo empuña por un extremo de tal manera que este hueso se transforma inmediatamente en una herramienta, pues la manipulación firme del hueso permite ahora utilizarlo para romper otros huesos. Sólo la aplicación de un

---

<sup>35</sup> Gustavo Bueno, “Etología como ciencia de la cultura”, (Cuestión segunda), *Op. cit.*

modo de usarlo ha convertido el hueso en una herramienta, ha cambiado su identidad<sup>36</sup>. Pero también será un artefacto la nave espacial que aparecerá inmediatamente después de que dicho homínido, que ya ha conseguido utilizar la herramienta de hueso para imponerse sobre la charca que previamente tenían vedada, envíe el hueso al cielo dando vueltas, en aquel famoso cambio de plano que algunos han dado en llamar la mayor elipsis de la historia, al sintetizar en un corte limpio entre dos planos, toda la historia de la civilización humana, la que va desde la herramienta de hueso hasta la nave espacial enviada en misión a la Luna. No obstante, esa elipsis estaría reduciendo confusamente por analogía la tecnología propia de una nave espacial a la técnica que se pone de manifiesto en un hueso herramienta.

Diríamos que la educación es una técnica por medio de la cual los individuos humanos aprenden acciones. En la medida en que deben ser aprendidas, son normativas, y por tanto, sustituibles por otras, y son acciones finalistas, esto es, acciones orientadas a un fin, por tanto, suponen fines, planes y programas<sup>37</sup>. Las acciones finalistas son de dos tipos: prácticas y poéticas, es decir, acciones que no dan lugar a objetos sino a la propia acción en su realización, o acciones que dan lugar a objetos. Los resultados de las acciones que dan lugar a objetos conforman la cultura objetual, mientras que los resultados de las acciones que no dan lugar a objetos sino a la propia acción en presente dramático, podríamos decir, son de dos tipos: o bien individuales, es decir, subjetuales; o bien, sociales, intersubjetuales. Pero si la educación es, a su vez, una técnica y, por tanto, es una acción, ¿de qué tipo de acción sería la educación, subjetual, intersubjetual, u objetual? Está claro que la educación sería un tipo de acción intersubjetual y subjetual, porque ella misma no alcanza la fabricación de nada, sino la realización de acciones, y para alcanzar esa realización de acciones enseñamos a otros en el proceso mismo de aprendizaje a llevar a cabo sus acciones. Educar es un proceso normalizado, y por lo tanto, como cualquier otro proceso subjetual o intersubjetual, sujeto a normas, podríamos llamarlo una sucesión concatenada de ceremonias. Este aspecto aproxima el acto de la educación con el teatro, donde, debido a la imposibilidad objetiva de recoger todo escenario posible, las

---

<sup>36</sup> Sobre la cuestión de la identidad y la unidad, véase la conferencia de Gustavo Bueno, "Filosofía de la Música", número 9a.

<sup>37</sup> Gustavo Bueno, *El individuo en la historia*, Universidad de Oviedo, Oviedo 1980; pág. 84 y passim.

escenas narran en forma de diálogos lo que ha ocurrido, lo que está ocurriendo o lo que sucederá, sin necesidad de presentarlo en el escenario. Siguiendo con esta analogía, del mismo modo que, por ejemplo, Eisenstein abandonó el teatro por el cine, porque le permitía “meter” en el escenario todo tipo de artefactos que el teatro no le permitía, así también los profesores suelen utilizar el cine para traer al aula todos aquellos aspectos que bajo el formato escénico teatral del aula resulta imposible evocar de modo directo<sup>38</sup>. Las imágenes conducen a los estudiantes hacia una dimensión nueva del aprendizaje que el teatro no puede alcanzar, y en ello se cifra, entre otras cosas, el éxito de plataformas digitales como *Youtube*.

### La educación como técnica en las sociedades políticas

¿Por qué suponemos que la aparición de la escritura alfabética a partir del siglo VIII antes de Cristo en Grecia determina el verdadero origen de la educación en sentido formal, mientras que consideramos que las situaciones previas a esta pueden considerarse como situaciones preeducativas, o situaciones todavía no formalmente educativas? Fundamentalmente, por una razón: Porque es el lenguaje el instrumento a través del cual se realiza el proceso educativo. Como decía el filósofo español Abenhazám de Córdoba, el gran instrumento para el aprendizaje de las ciencias es el lenguaje, que es lo primero que se debe aprender. “Hasta los cinco años el niño sólo debe aprender a hablar”, pero a partir de los cinco años debe aprender a leer y escribir, y a continuación debe iniciarse en el estudio de la filología y la poesía”<sup>39</sup>. Y, por tanto, la escritura supone la objetivación de los conocimientos y la posibilidad de su universalización, sólo cuando esta técnica de la escritura es suficientemente sencilla como para ser universalizable de un modo relativamente rápido.

Y la razón por la que esto resulta ser nuclear, es por la propia naturaleza ontológica del lenguaje, según las características que Bueno propone en su octava conferencia sobre Filosofía de la música que puede consultarse en Internet (concretamente la

---

<sup>38</sup> Remito aquí a mi libro, Pablo Huerga Melcón, *La ventana indiscreta. Ensayo de una poética materialista del cine*, ed. Rema y Vive, Gijón 2015.

<sup>39</sup> Miguel Cruz Hernández, *Historia de la Filosofía española. Filosofía hispano-musulmana*, Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, 1957; pág. 148.

conferencia 8b). La primera característica del lenguaje es que es antrópico, es decir, el lenguaje delimita el mundo en función de nuestro alcance operatorio, está dado a escala humana. La segunda es que el lenguaje es característicamente universal, es decir, no tanto que los límites del mundo son los límites del lenguaje, cuanto que los límites del lenguaje son los límites de mi mundo. Todo lo que es está dicho en el lenguaje, de modo que cada cultura, cada idioma, recoge una manera particular de comprender el mundo en su totalidad y no son totalmente congruentes. Ahora bien, esto no significa que todos los lenguajes son traducibles entre sí. Bastaría decir que cada idioma define el modo de ver el mundo de una sociedad determinada. Y como tercera característica, el lenguaje es universal pragmático. Tiene como punto de referencia el individuo particular, porque todos los seres humanos hablan. Como propiedad universal pragmática es común a todos los hombres. Ahora bien, dice Bueno, esta propiedad no es conexa. Aunque todos los idiomas fueran equivalentes, los distintos lenguajes dividen a la humanidad. El lenguaje une y sirve para comunicar, pero al mismo tiempo aísla unas sociedades de otras.

Por tanto, en el proceso de conformación de las sociedades políticas, la educación, en la medida en que opera técnicamente por medio del lenguaje hablado y del lenguaje escrito, contribuye a la delimitación objetiva del radio de expansión del propio idioma, y puede ir contribuyendo a la delimitación pragmática e interna de los límites del territorio de una sociedad política, por el mero alcance del idioma practicado. Esto lo saben muy bien los políticos secesionistas que en el País Vasco, Cataluña y Galicia están llevando a cabo una labor de segregación contra el uso del castellano con el objetivo de segregar y separar su región del resto de España.

Desde la perspectiva del Materialismo filosófico de Gustavo Bueno, las sociedades políticas aparecen conformadas por tres capas, definidas a partir de la reorganización de las tres partes del espacio antropológico en el contexto de una organización social en la que el poder se ejerce como forma de integración de las tendencias divergentes de los diferentes grupos que conforman una sociedad<sup>40</sup>. Estas tres capas son: la capa basal, que corresponde con el eje radial, y que define el territorio y el entramado productivo en el que se articula dicha sociedad; la capa cortical, aquella que delimita

---

<sup>40</sup> Gustavo Bueno, *Primer ensayo sobre las categorías de las ciencias políticas*, Logroño 1992; pág. 307 y ss. En Internet: <http://www.fgbueno.es/gbm/gb91ccp.htm>

las fronteras con otras sociedades políticas; y la capa conjuntiva, correspondiente con el eje circular, en la que se definen las normas de relación entre los individuos de la sociedad política, lo que en el marxismo se definía como las relaciones de producción.

Ahora bien, si consideramos la educación como una técnica que se va perfilando y universalizando en las sociedades políticas, y en la medida en que esa educación se realiza mediante el uso sistemático del lenguaje tanto oral como escrito de dicha sociedad, es evidente que esa universalización tampoco es conexa. Cada sociedad alcanza un grado de desarrollo de dicha técnica educativa, en función del estado de desarrollo productivo de cada sociedad política. Así habría una educación en estado prácticamente natural, en las sociedades preestatales, y una educación institucional, en las sociedades estatales y, particularmente, en aquellas que han alcanzado el dominio de la técnica de la escritura alfabética. Pero en la medida en que la educación está orientada a los individuos humanos, tendrá que ser considerada una técnica propia de la capa conjuntiva, aunque en ella se practique la enseñanza de procedimientos normativos productivos, propios del eje radial, y los procedimientos normativos propios del eje angular (que se sitúan en el ámbito de lo que el marxismo consideraba las superestructuras). No en vano Alejandro Magno fue fundando escuelas en cada ciudad para enseñar griego, que es precisamente lo que configuró el nuevo imperio helenístico, así como los romanos las fundaron en todos los enclaves de población para la enseñanza del latín. En el libro de Jesús Laínz, *De Santurce a Bizancio*<sup>41</sup>, se pone de manifiesto cómo son precisamente las políticas educativas aquellas que mediante la implantación del idioma van a ir conformando la propia idea de nación política, como modo de identidad política.

Así pues, la educación institucional que se configura en el seno de las sociedades políticas, en la medida en que se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, contribuye a la consolidación y fortalecimiento de la capa conjuntiva del estado, aunque la educación esté orientada a la adquisición de técnicas propias de la capa basal, o de la capa cortical, en un sentido parecido al que se alude con la expresión “currículum oculto”. Y, desde el momento en que la enseñanza se reorganiza institucionalmente dentro del seno de las sociedades políticas, se produce una nueva

---

<sup>41</sup> Jesús Laínz, *De Santurce a Bizancio. El poder nacionalizador de las palabras*, ed. Encuentro, Madrid 2011.

transformación de la educación, que podríamos denominar, *la inversión política de la educación*. En el paso de las sociedades naturales a las sociedades humanas la educación contribuye a la conformación del mismo espacio antropológico, pero en las sociedades políticas es el espacio antropológico el que se transforma, por así decir, en un espacio político, estatal, de modo que la educación deja de ser una figura genérica (no reglada, se dice) de conformación de crías humanas en grupos humanos diferenciados por normas, a ser una institución efectiva de la capa conjuntiva del Estado. En mi libro, *El fin de la educación* se proponen abundantes ejemplos que muestran efectivamente cómo, desde las propias polis griegas se promueve la enseñanza primaria y secundaria de los niños, financiada por las propias ciudades. El imprescindible libro de Henri Marrou<sup>42</sup>, *Historia de la educación en la antigüedad* (1948), recoge también abundante información sobre el asunto.

Ahora bien, la razón por la que la institución educativa en la fase estatal de las sociedades políticas ya no es meramente una técnica de conformación de hombres, sino de ciudadanos, procede del hecho de que hablamos de dos situaciones de la sociedad contradictorias. Según las tesis de Bueno en su libro *Etnología y Utopía*, las sociedades prepolíticas, bárbaras, son sociedades que corresponden a un modelo de totalización distributiva, sus instituciones culturales, hemos dicho, aparecen entrelazadas de un modo cerrado, por tanto, más o menos ajeno al despliegue institucional de otros grupos humanos<sup>43</sup>. Sin embargo, las sociedades políticas son sociedades que, como dice Bueno, no se dan aisladamente, sino en contacto mutuo, es decir, que su entrelazamiento institucional es abierto, y por tanto están en conflicto con otras sociedades del entorno, por ello, la institución educativa aunque conforma seres humanos, ya lo hace en tanto que ciudadanos, porque se reconocen ellos mismos formando parte de una sociedad política frente a otras. Ese conflicto debe aparecer también reflejado en la propia técnica educativa, precisamente en aquellos contenidos que van conformando la identidad cultural, que ya no serán meramente los contenidos del eje angular del espacio antropológico, sino, propiamente, los contenidos de la capa cortical de la sociedad política, en tanto que en ella se delimitan las fronteras, los

---

<sup>42</sup> Henri Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, Eudeba, Buenos Aires 1970.

<sup>43</sup> Véase la tabla que ofrece Gustavo Bueno en *Etnología y Utopía*, ed. Júcar, Gijón 1987; pág. 131.



enemigos, etc. Claramente, se trata de un proceso de anamorfosis<sup>44</sup> que está presente en la identificación prepolítica de otras sociedades humanas como correspondientes a elementos del eje angular, es decir, en la consideración sistemática de los hombres de otros grupos como animales, frente a la noción de hombre que aparece siempre denotada por el grupo social de referencia. En el caso de las sociedades políticas se da, sin embargo, un reconocimiento explícito del enemigo como humano, precisamente, por lo que la identificación como hombres no es suficiente, debe darse la identificación como ciudadano, no ya de un espacio antropológico sino de un Estado. Se diría que sólo se puede ser hombre siendo ciudadano. Ahora bien, esto es lo que explica que en los momentos en los que se producen eventualmente enfrentamientos entre sociedades políticas, uno de los más curiosos procesos ideológicos de legitimación de la guerra tiene lugar por medio de la identificación del enemigo como un animal numinoso, es decir, se trataría de una refluencia de situaciones prepolíticas en las que la supervivencia del grupo se la juega contra seres no humanos, en la que lo que se ventila es el conflicto entre ciudadanos de dos estados, aunque sean hombres.

Por ejemplo, en la película de Kubrick, *Senderos de gloria* (EE. UU., 1957), vemos una escena final en la que una mujer, y enemiga, alemana, es raptada y exhibida en una cantina para solaz de los soldados franceses, que están de permiso después de haber vivido la absurda ejecución por castigo divino y gracioso, puesto que no hay culpables, de tres de sus compañeros. Kubrick prepara una escena muy emotiva llena de primeros planos de soldados que pasan del entusiasmo etológico y ansioso de machos reproductores, a niños que se emocionan con la canción y lloran recordando a sus familias y su infancia mientras acaban entonando todos juntos la canción popular que comienza a cantar la joven en alemán (la melodía es común, por lo que se podría pensar que si bien la música se situaría en el ámbito de la ética, la canción, el texto, nos introduce necesariamente en el ámbito de la moral y la política: lo que une a los soldados con la prisionera es precisamente la música, siendo el idioma lo que los separa). Hemos regresado desde la polis a la etología y de la etología a la ética, pero

---

<sup>44</sup> Véase esta tesela sobre el asunto: <http://www.filosofia.org/filomat/df094.htm> En esta página se recoge la siguiente afirmación de Gustavo Bueno: "La transformación de una sociedad natural humana prepolítica en una sociedad política difícilmente puede ser analizada sin "reduccionismo etológico", por ejemplo, en términos de reducción-reconstrucción; requiere a nuestro juicio la aplicación de una metodología anamórfica."

falta todavía el *progressus* a la polis, pues es desde ese contexto desde donde refluye el resto, cuando Kirk Douglas avisa a su subordinado para que deje cinco minutos más de descanso a los soldados. Soldados-Monos-Hombres-Soldados. Todas esas aspiraciones humanitarias se hacen desde la figura efectiva del soldado que muestra que más allá de ser ciudadanos, soldados, somos todos hombres, pero también bestias. Efectivamente, pero no se puede ser sólo hombre, para serlo hay que ser ciudadano francés, alemán, o lo que sea, y esa es la dialéctica de la lucha de clases. He defendido en un artículo sobre esta película recogido en el libro colectivo coordinado por la editorial Rema y Vive y titulado *Un piano suena mejor cuando se ha tocado*, que la lucha de clases, en tanto que lucha y conflicto por la soberanía nacional, sólo puede tener lugar en el Estado, como se pone de manifiesto en la propia película, donde el verdadero conflicto se vive entre los oficiales del palacio y los soldados de las trincheras, aunque ese conflicto se desencadene en la guerra contra los alemanes, por lo que el *dictum* del *Manifiesto comunista* de Marx y Engels “proletarios de todos los países uníos”, no tiene sentido alguno, porque si los proletarios dejan de serlo de cada país, entonces automáticamente dejan de ser a su vez proletarios, pasando a ser parias, lumpen, esclavos, apátridas, refugiados, etc. No es posible salirse de este círculo, porque sólo desde nuestra condición política podemos ser tenidos como hombres. Una lucha sin objetivos no puede entenderse como lucha (en sentido antropológico o político), y el único objetivo, confesable o inconfesable, de la lucha de clases es la toma del poder, es decir, la soberanía nacional<sup>45</sup>.

Por tanto, precisamente porque los estados son sociedades políticas con entrelazamiento abierto de sus instituciones, en conflicto con otros y con plena conciencia de la analogía de los distintos entramados institucionales correspondientes a los distintos estados, como quiera que, en virtud de los incesantes y cada vez más complejos procesos de intercambio y conexión entre estados, la cosmovisión, por así

---

<sup>45</sup> Pablo Huerga Melcón, “Senderos de Gloria: La paradoja del Manifiesto Comunista”, en VVAA. *Un piano suena mejor cuando se ha tocado —Cincuenta (más una) películas para una noche de verano—*, Editorial Rema y Vive, Gijón, 2018. También puede consultarse en la revista *Encadenados* (2 de noviembre de 2019): <https://www.encadenados.org/rdc/rashomon/148-rashomon-n-100-stanley-kubrick/5379-senderos-de-gloria-paths-of-glory-1957> En otro ensayo reciente desarrollo más el problema del comunismo y la democracia: Pablo Huerga Melcón, “Materialismo electoral”, *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, ISSN-e 1578-6730, N.º. 57, 2019, págs. 5-28. En Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7312018>

decir, de cada estado se amplía de modo dialéctico, esto mismo queda necesariamente reflejado en el lenguaje y también en la institución educativa que utiliza el lenguaje como instrumento. Así, las cosmovisiones van ecualizándose y alimentándose dialécticamente de la misma manera que en el proceso histórico las sociedades políticas caminan de modo inexorable hacia un horizonte de integración más o menos complejo y conflictivo, en una unidad histórica civilizatoria.

Ahora bien, si partimos del supuesto de que la institución educativa, siendo una técnica de la capa conjuntiva, tiene que enseñar a desplegar sus acciones al ciudadano en ciernes en los ámbitos del eje radial, angular y circular, como estamos ahora en el contexto del Estado, estos ámbitos aparecen ya transformados en los aspectos de la capa basal, conjuntiva y cortical de cada Estado. Y así los estudiantes irán recibiendo la formación en contenidos referidos a la capa basal, a la capa conjuntiva y a la capa cortical, los contenidos constitutivos de lo que en cita anterior definía Gustavo Bueno como el “estado del mundo”, el conjunto de artefactos, sociofactos, trazos y mitos que conforman el presente histórico de los estudiantes (véase nota 18). De hecho, parece que la tradicional división entre ciencias y letras, desde aquella famosa querrela de las dos culturas, el tópico que divulgó la conferencia de C. P. Snow el 7 de mayo de 1959 en el la Senate House de Cambridge<sup>46</sup>, tiene cierto paralelismo con la clasificación de los contenidos educativos entre la capa basal, propios, por ejemplo, de lo que vulgarmente se llama, “ciencias”, frente a los contenidos educativos de la capa conjuntiva, que podrían entenderse englobados en lo que tradicionalmente se denomina, “las letras”. Una clasificación aproximada a aquella que ofrecía Abenhazam de Córdoba, el autor de *Collar de la paloma*, cuando distinguía entre las ciencias “un *trivium* particular de cada pueblo, compuesto de teología, historia y filología y un *quadrivium* común a todos los hombres, formado por las matemáticas, la medicina, la astronomía y la filosofía” que luego se subdividen a su vez<sup>47</sup>. Las ciencias de todos los pueblos podrían corresponderse con los contenidos propios de la capa basal, mientras

---

<sup>46</sup> De ahí surgió el libro de Emilio Lamo de Espinosa, *Sociedades de Cultura, Sociedades de Ciencia. Ensayos sobre la condición moderna*, ed. Nobel, Oviedo 1996.

<sup>47</sup> Véase, Miguel Cruz Hernández, *Historia de la Filosofía Española. Filosofía Hispano-Musulmana*, T.I, Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, Madrid 1957; pág. 149.

que las ciencias de cada pueblo se situarían aproximadamente por lo que parece en el ámbito de la capa conjuntiva: desde los idiomas, hasta la historia, etc.

Lo que no está claro en este esquema es qué papel podría jugar la educación en el ámbito de la capa cortical, trasunto a escala política del eje angular del espacio antropológico según la filosofía de Gustavo Bueno, porque en la clasificación de Ibn Hazm parecería reducirse la capa cortical al *trivium* de cada pueblo, es decir que los estudios angulares quedarían reducidos a contenidos circulares de la capa conjuntiva y, en efecto, no cabe duda con respecto a las funciones “conjuntivas” de los contenidos angulares para cualquier Estado. Aunque Cruz Hernández apunta que quizá es el eje circular el que quedaría absorbido por el eje angular, pues esos contenidos del *trivium* particular de cada pueblo Ibn Hazm los estaría remitiendo al eje angular, porque, como dice este insigne historiador, la política “en el Islam es una parte de la teología, ya que existe una identificación casi absoluta entre el poder religioso y el temporal”<sup>48</sup>. Sin embargo, el tratamiento que hace de la cuestión Gustavo Bueno, en el ensayo que hemos tomado como punto de partida (“Educación, ¿para qué?”), pese a que pretende reconocer la singularidad no ya ontológica, sino gnoseológica, de los contenidos angulares y su irreductibilidad a contenidos del eje circular, me parece que desaprovecha las posibilidades que ofrece la teoría del “cuerpo de las sociedades políticas”, si tenemos en cuenta, como ya he señalado antes, que la capa cortical puede entenderse como resultado de la anamorfosis del eje angular del espacio antropológico<sup>49</sup>. En el siguiente punto ofrezco un enfoque novedoso sobre esta cuestión.

### **Sobre el problema de los contenidos propios de la capa cortical**

Ya hemos dicho que consideramos a la capa cortical del Estado como un trasunto del eje angular del espacio antropológico cuando este espacio queda reorganizado por la estructura de una sociedad política. Esto es lo que propone Gustavo Bueno en su *Primer ensayo sobre las categorías de las ciencias políticas*, publicado en Logroño en el año

---

<sup>48</sup> Miguel Cruz Hernández, *Op. cit.*, pág. 251.

<sup>49</sup> Véase, Gustavo Bueno, *Primer ensayo sobre las categorías de las ciencias políticas*, Biblioteca Riojana, Logroño 1991; pág. 307 y ss.

1991. A su vez, en su ensayo de 2012 dedicado al problema de los fines de la educación, que lleva por título “Educación ¿para qué?” y que aparece publicado en la revista digital *El Catoblepas*<sup>50</sup>, propone que los fines educativos deben analizarse a partir de los tres ejes del espacio antropológico, situando en cada uno de ellos aquella parte de los contenidos que intuitivamente hemos ido ya señalando anteriormente. Ahora bien, en aquella propuesta que hace Bueno creo que convendría replantearse el asunto no tanto por razones de principio, que son a las que responde la propuesta de Bueno, puesto que se parte de una teoría filosófica del espacio antropológico que luego se aplica directamente sobre la concepción del proceso educativo; no tanto por razones de principio –digo-, cuanto por razones procedentes de la materialidad del proceso educativo tal y como éste mismo se desarrolla, y en función de los contenidos que lo conforman. Porque es evidente que la clasificación que hemos hecho entre lo que Ib Hazm consideraba ciencias de todos los pueblos, y ciencias de cada pueblo, no es suficiente. Gustavo Bueno, en ese artículo, aplica directamente la acción educativa al espacio antropológico aunque, esta aplicación se da históricamente, cuando hablamos de enseñanza formal, no sobre los ejes del espacio antropológico, sino sobre las tres capas de la sociedad política, en tanto que ellas suponen una reorganización sobre el espacio antropológico, cuando la sociedad de referencia se transforma en una sociedad política. De modo que no cabría aplicar, salvo genéricamente, o en un estado prepolítico, el proceso educativo sobre el espacio antropológico.

En todo caso, ¿qué contenidos educativos podrían quedar para el ámbito del llamado eje angular si consideramos a este eje como parte constitutiva del espacio antropológico en general, y del espacio político en particular, en cuanto se transforma en capa cortical de una sociedad política?

Visto desde la doctrina del materialismo histórico de la escuela marxista de las tres partes del estado: base, estructura, y superestructura, ¿podríamos identificar la superestructura con la capa cortical? No es lo mismo, pues la capa cortical incluye por ejemplo las fronteras del territorio, la defensa, o también la actividad diplomática. Pero no es menos cierto, como advierte Cruz Hernández, que en la conformación de la identidad del Estado se contemplan también aspectos que tienen que ver con la

---

<sup>50</sup> Gustavo Bueno, “Educación, ¿para qué?”, *El Catoblepas*, 129 (2012).

religiosidad. Ahora bien, despojada la religiosidad de un valor de verdad propio, es decir, asumiendo que la religión pudiera entenderse tanto como opio del pueblo, como opio para el pueblo, ocurre que aquí la religión debería estar situada más bien en la capa conjuntiva del estado, en la medida en que contribuye decisivamente a la propia cohesión social y no en la capa cortical, ni por supuesto en el eje angular. Bien es cierto que a esa cohesión social contribuye asimismo el territorio en su propia articulación productiva, esto es, la capa basal. De modo que la cimentación de la sociedad política se ve reforzada por el territorio así como por las ideologías y creencias dominantes. En todo caso, los contenidos de la supuesta capa cortical que propone Bueno quedarían necesariamente subsumidos en la capa conjuntiva, según la interpretación que hace el marxismo de la religión como opio de y para el pueblo.

Por otro lado, si se consideran los contenidos que del eje angular puedan quedar recogidos y reinterpretados en la capa cortical, lo que se refiere a la cuestión del papel numinoso de los animales<sup>51</sup> carece de sentido, toda vez que estos animales ya aparecerían como contenidos de la capa basal de la sociedad política, como cabezas de ganado, por ejemplo, o como factores de plagas, o como el virus de una pandemia, aunque esté cargado de armónicos teológicos, etc. De hecho, los animales podrían quedar recogidos también en tanto que animales domésticos o salvajes, cuidados en parques naturales, por ejemplo. Pero verdaderamente no me parece que tenga la menor relevancia el asunto de la numinosidad de los animales en la capa cortical, ni desde el punto de vista de la estructura del Estado, ni desde el punto de vista de la educación institucional, ni siquiera cuando el fin educativo pueda ser alcanzar una preparación suficiente de los ciudadanos para defenderse de un eventual ataque extraterrestre. Sobre todo si, como hace Bueno en el ensayo anteriormente citado sobre las ciencias políticas, se construye esta capa cortical en relación a las consideraciones relativas a la visión que los individuos de un estado pueden tener sobre los ciudadanos de otros países a los que pueden tender a ver no como humanos o semejantes, sino como enemigos numinosos, etc. Quiero decir con esto que tanto los animales como los extranjeros pueden entonces adquirir la función de númenes, por lo que la numinosidad no está en el animal como tal, sino en la visión *emic* que tenemos acerca

---

<sup>51</sup> Me refiero, por supuesto, a la teoría expuesta por Gustavo Bueno en *El animal divino. Ensayo de una filosofía materialista de la religión*, Pentalfa Ediciones, Oviedo 1985.

de él desde nuestra concavidad. Puesto que visto el asunto desde la convexidad de la domesticación o de los derechos humanos, no hay motivo real alguno para suponer ni al animal como divino, ni al extranjero como demonio.

Así pues, aunque es la numinosidad del animal la que convierte en numinosa su representación, se transfiere a ellas de manera tal que son las propias representaciones las que van cargándose de numinosidad precisamente contra la propia realidad material numinosa de los animales que, a través de la domesticación y de la propia abstracción racional filosófica, quedan despojados de ella y reducidos en el límite a meros autómatas en el caso de Gómez Pereira o Descartes, aunque nunca se desvanece del todo. Del mismo modo que el mito, por ejemplo, no deja de ser representación cuando dejamos de creer en su veracidad. El mito se hace logos desde el momento en que dejamos de creer en los dioses. Y sin embargo el mito sigue ahí como relato, como representación, como mito. Del mismo modo que no tiene ningún sentido pretender que un sistema educativo actualmente considere la necesidad de una formación religiosa confesional por parte de los alumnos, con el fin de cumplir las exigencias de una teoría del espacio antropológico que defiende la idea de un origen real, material, acerca de la religiosidad humana. Porque este origen está en la propia relación del hombre con los animales antes de su domesticación. Pero ¿y después de ella? No veo por dónde podría quedar la cuestión de la enseñanza religiosa, en la medida en que cualquier otra forma de religiosidad, tanto secundaria como terciaria son formas “degeneradas”, desde un punto de vista materialista, de la religión originaria, primaria y material. Por lo que, en todo caso, una vez superada esta situación de la religión primaria, que es, además, particularmente prepolítica, y por tanto, una vez superada la situación en la que la religión se manifiesta por la presencia misma del dios en tanto que animal; es decir, habiendo alcanzado entonces el estado en el que las divinidades se presentan ante todo a través de las representaciones que hacemos de ellas, y sobre todo, una vez alcanzado el estado en el que la verdad de esas representaciones comienza a ser discutida enérgicamente por la filosofía, sin embargo, queda un inmenso espacio para todo ese ámbito humano recogido, sin duda ninguna, en la dimensión religiosa del hombre.

Pero ¿cómo se debe recoger esa dimensión religiosa del hombre en el presente histórico por parte de un Estado en su capa cortical? Es evidente que esa dimensión

religiosa debe quedar recogida como contenido formal de la educación correspondiente a la capa cortical, pero no ya como religión formal, sino como religión material. Es decir, quedarán sus contenidos, pero no la fe que los ha acompañado. Y, desde luego, cuando despojamos a los contenidos de las religiones de la fe que los acompaña, los dioses se convierten automáticamente en obras de arte, los mitos en literatura, las ceremonias en obras de teatro y la religiosidad en general en expresión de la dimensión artística del hombre. Porque las artes son los contenidos materiales de la religiosidad, contenidos que permanecen cuando la fe se ha esfumado. Y ello no significa que sea precisamente un ámbito en claro retroceso, al contrario, es un ámbito que, una vez superado el corsé de la fe, se puede desarrollar de modos totalmente insospechados cuando se articula con las nuevas tecnologías de la representación artística; impregnando a los artistas de esa aureola sacerdotal y misteriosa de la que no pueden despojarse.

### Capa cortical y superestructura

266

Nº 99  
abril  
2021

Las consecuencias que puede tener este planteamiento nuevo acerca de la conformación del espacio antropológico son, a mi juicio, bastante importantes, en la medida en que contribuyen a subrayar la idea de que no se trata de superestructuras, en ningún caso. Porque habría quien pudiera pensar que en la eualización por analogía entre los tres estratos de la sociedad tal y como la establece el marxismo y la teoría del espacio antropológico tridimensional de Gustavo Bueno, los aspectos religiosos que se sitúan en el eje angular son en verdad reducibles a los aspectos basales o conjuntivos, una superestructura que sólo se entiende como epifenómeno, y cuyo análisis reduccionista material sería suficiente, como si sus contenidos pudieran quedar absorbidos y explicados en términos de la base o la estructura. Como se recordará, para el marxismo, la religión, la filosofía, el propio Estado, el sistema jurídico, etc., son superestructuras cuyo sentido está en su función instrumental para el sostenimiento de la clase dominante, es decir, al servicio de las relaciones de producción, esto es, en el estrato de la estructura de la sociedad. De hecho, el caso de Manuel Sacristán defendiendo la idea de que debe desaparecer la enseñanza de la filosofía en España, según su célebre panfleto, se fundamenta en la idea de que la



filosofía sólo sirve para consolidar ideológicamente un orden social y político, esto es, que es pura ideología cuyo objetivo sería legitimar la existencia del Estado. Como el objetivo del marxismo es emancipar a la clase obrera de ese Estado opresor, es necesario eliminar la filosofía para poder derribar el Estado y emancipar a los trabajadores que, una vez disueltas las fronteras de los estados, desaparecerían como trabajadores y se convertirían, ahora sí, en hombres en sentido pleno y universal, en la verdadera Humanidad final. Se diría que el ideal de Sacristán es el mismo de Pi Margall, “Antes que español, soy hombre.”<sup>52</sup>

Así la religión sería opio del pueblo, el Estado un instrumento al servicio de la burguesía, y las artes, mera propaganda en la lucha de clases. Pero precisamente la teoría de Bueno del espacio antropológico obliga a una enérgica revisión de estos planteamientos, al suponer que esas realidades dadas en el espacio antropológico son irreducibles entre sí. Lo cual obliga también a suponer, por ejemplo, que los resultados objetivos de las artes, las obras de arte, no son reducibles al contexto de una ideología de clase, no pueden ser pensadas solamente como propaganda, y menos aún como falsas representaciones de una fe producida por la alucinación de hombres que todavía no han sido emancipados o que no han superado su enajenación social. Porque más allá de la función técnica para la que hayan podido servir dichas obras de arte, tienen un valor objetivo irreducible, que es lo que he pretendido argumentar en otros trabajos.

De este modo delimitamos los contenidos propios de cualquier proceso educativo dado institucionalmente en el seno de un Estado: contenidos de la capa conjuntiva, serían los que corresponden con todos los ámbitos de conocimiento propios de las relaciones circulares en el contexto del Estado: historia, lengua, geografía; contenidos propios de la capa basal, serían los que corresponden con los ámbitos de conocimiento propios de las relaciones radiales en el Estado: física y química, matemáticas, biología, tecnología; mientras que los contenidos de la capa cortical tendrían que ver con los contenidos aconfesionales que conforman el ámbito de las relaciones angulares en el seno del Estado: las bellas artes, y la música.

---

<sup>52</sup> Citado por Bueno, “Educación, ¿para qué?”, *El Catoblepas*, 129 (2012).

## Sobre los contenidos formales de la institución educativa

Sólo hay una manera de ser hombre, y es, ser ciudadano. Si la educación institucional es una técnica para realizar acciones según la tipología de los tipos de cultura, acciones subjetuales, intersubjetuales y objetuales, en los ámbitos propios del espacio político conformado por la capa conjuntiva, la capa basal y la capa cortical, la educación institucional necesariamente se debería desplegar sobre esta malla de dimensiones posibles.

Quiero decir que las acciones que conforma el sistema educativo no son conductas en un sentido genérico etológico. Estas conductas vienen conformadas por las propias realidades culturales. Por tanto, como propone Gustavo Bueno, las consideramos contenido de la praxis humana, y no meramente de la conducta humana. Los individuos humanos, en tanto que son miembros de una cultura, o una sociedad concreta (y no de otras), despliegan una praxis, no una conducta. Cuando hablamos de praxis nos referimos a las conductas individuales en la medida en que vienen mediadas por las legalidades sociológicas y culturales objetivas. Y esas mismas acciones van a contribuir a conformar, desarrollar o destruir las configuraciones culturales a través de las cuales se han reorganizado las conductas individuales. La educación reglada y la no reglada nunca podrán componer en un solo individuo todas las competencias imaginables, y por tanto no es posible pensar que el sistema educativo pueda conseguir la perpetuación de todo el entramado histórico cultural precedente (*el mundo heredado* -véase nota 18), y menos aún una transformación completa y finalista, aunque puedan contribuir a su transformación en composición con otros muchos factores. En todo caso, esa conservación es una resultancia objetiva, en gran parte independiente de la voluntad de los dirigentes políticos o los diseñadores de cualquier sistema educativo. La educación por sí sola no puede sostener todo el entramado social, es una parte más entre otras y contribuye articuladamente con las demás a la transformación del estado del mundo. ¿Será posible determinar de un modo preciso los derroteros de una sociedad compleja, con el desarrollo de los Big Data?

Por otra parte, los sistemas educativos nacionales actualmente establecidos no pueden tampoco actuar, como hemos dicho, al margen del resto de los estados.

Muchos contenidos son compartidos, particularmente los correspondientes a la capa basal, pero también los que se refieren a la capa conjuntiva, en la medida en que hablamos de sociedades homologables, y en la medida en que los estados están hoy por hoy codeterminados de un modo sistemático en el presente histórico. De hecho, el papel de los imperios ha sido decisivo en la conformación de muchos de los fines generales de los programas educativos más o menos explícitos que han existido a lo largo de la historia.

En gran medida, el despliegue de la historia humana puede entenderse como un largo camino de transición desde una idea de hombre como animal cultural determinado por las normas de sociedades diferenciadas, etc., hacia una idea de hombre como persona moral. Esta idea de hombre como persona moral es la negación crítica del hombre como animal cultural. Un proceso de decantación de aquellas determinaciones del hombre que, como dice Bueno, están más allá de su delimitación cultural o folclórica, aunque sólo puedan resultar de la confrontación entre ellas. Y precisamente una de las determinaciones resultante de ese drenaje de cualquier contenido cultural concreto con poder crítico para dirigirnos a un horizonte personal es, dice Bueno, “el imperativo ético que nos propone la preservación de la vida corpórea de los hombres en general más allá de la raza, el color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, nacional, o social, posición económica, nacimiento, etc.” En todo caso, ese horizonte personal no se puede alcanzar desde un punto cero de premisas culturales, sino a partir de un entramado cultural particular, un idioma particular, unas instituciones políticas determinadas, y sistemas de costumbres particulares que, sin embargo, estarán siempre y cada vez más presionados y arrinconados por esos principios personales que fuerzan a la superación de cuantas determinaciones culturales puedan entrar en contradicción con ese principio ético, como pudiera serlo la antropofagia, la mutilación ritual, la ablación, los tabúes metafísicos, etc.

A ese horizonte del presente universal contribuirán decisivamente aquellos contenidos que, siendo necesariamente estudiados desde las coordenadas de cada estado, sin embargo, albergan en ellos los fundamentos más sólidos para alcanzar esa universalidad personal, como son precisamente las ciencias, o al menos la racionalidad contenida en los procesos de análisis científico de las realidades materiales y

culturales; procesos que pondrán en el punto de mira terapias peligrosas, etiologías fantásticas, fanatismos raciales, creencias religiosas, etc. Sin prejuicio, a su vez, de que una vez superados los fanatismos religiosos y mágicos, desde las propias ciencias se produzcan nuevos fanatismos basados ahora ya en el fundamentalismo científico, capaz de generar ilusiones e ideologías más peligrosas aún, como pudiera serlo el reduccionismo genético; y uno particularmente peligroso para la comprensión de la función de la educación, como es el de la reducción de la educación a cerebralización, o la “psicopatologización” de la vida social como ha denunciado una y otra vez Marino Pérez, como amenazan con hacer las nuevas corrientes pedagógicas y psicológicas. En este mismo sentido, algunos de los procesos de radicalización “democrática” en las sociedades avanzadas caminan también hacia el fundamentalismo democrático que, en una especie de formalismo político, pretende descoyuntar los quicios del Estado que son, en definitiva, la única plataforma objetiva de las sociedades democráticas –su dialelo. Peligrosísimos son, a mi entender, aquellos fanatismos políticos que nacen de esta nueva etapa de la civilización humana, en la que se alcanza a suponer que es necesaria la superación de la distribución de los hombres en Estados, para convertirlos, por así decir, en “ciudadanos del Mundo”. Porque, el ciudadano del mundo no existe. Sólo se es ciudadano de un Estado, y si disolvemos las sociedades políticas, esos ideales universales simplemente se desvanecen en la impotencia del obrar. Porque ello supone necesariamente no tanto la eliminación de los Estados, sino la absorción de todos ellos en uno sólo. Esos ideales que se alimentan desde la idea sublime de Europa, la Europa de las regiones, o de enfoques procedentes de instituciones opacas como el club Bilderberg, que encuentran atractivo jugar a debilitar a los estados poco a poco con el fin de someterlos a un ideal globalizador y universalizador en donde los individuos se desprendan definitivamente de todas sus adherencias políticas, para convertirlos en una especie de ángeles abstractos, esto es, animales, en definitiva, aunque sean domesticados (esto ya venía anunciado en aquella magnífica película de Sidney Lumet, *Network, un mundo implacable* de 1976), contribuye sin duda al proceso efectivo que me atrevo a llamar la “inversión etológica” en virtud de la cual los hombres se ecualizan efectivamente con los animales al ser configurados como sujetos determinados por sus apetencias y pasiones.

La dialéctica es que sólo se puede ser hombre siendo ciudadano, y sólo se puede ser ciudadano siendo hombre. Lo que no se niega es la necesidad de ecualizar muchos procedimientos y aspectos de la capa basal, principalmente, en la medida en que ellos comprometen, en definitiva, la vida humana en la Tierra, etc. Pero, tanto la libertad, como la justicia, la política, en definitiva, sólo son posibles a través de los Estados, porque es en la dialéctica de los Estados en la que van decantando y haciéndose posibles, más allá de delirios celestiales utópicos, los ideales universales del hombre ético. Aquí también valdría aquella frase de Bueno que dice: “no es posible llevar de cualquier modo la praxis política, económica, etc., sin tener en cuenta la eventualidad de un colapso etológico”. Precisamente por ello algunos (Ray Kurzweil, por ejemplo<sup>53</sup>) apuestan por una transición desde la Humanidad de los seres biológicos y etológicos, a un mundo de androides que hagan posible la superación de nuestra condición animal: otro fundamentalismo peligroso para el ideal ético antes mencionado.

### Los fines de la educación

Si, según Gustavo Bueno, en un sistema finalista cabe distinguir entre fines, planes y programas, siendo los programas los referentes de los contenidos de los fines, los planes, a quiénes van dirigidos los fines (*finis operis*) y los fines propiamente tales, de quién proceden (*finis operantis*), y teniendo en cuenta que con respecto al referente de la educación estos deben desplegarse en las tres capas del Estado, en todo sistema educativo podríamos distinguir los fines conjuntivos, basales y corticales.

### Fines de la capa conjuntiva

Del lado del eje circular del espacio antropológico, en cuanto se despliega como la capa conjuntiva de un estado, los contenidos correspondientes tendrán que ver con las acciones que pueden contribuir a la conformación de las relaciones circulares y por tanto a comprender de modo efectivo los elementos que configuran las relaciones sociales y las normas de conducta en una sociedad determinada. Contenidos propios

<sup>53</sup> Ray Kurzweil, *La era de las máquinas espirituales*, Planeta, Barcelona 1999.

de la Historia, la educación en valores, la propia religión, la lengua y la literatura, los idiomas, todos estos contenidos contribuyen a proporcionar elementos para la cohesión social y por tanto también contribuyen a la segregación de grupos enfrentados, tal y como ocurre cuando el sistema educativo orienta la educación en una comunidad autónoma a reinterpretar la historia en términos ideológicos (véase *Galeusca*) y a utilizar un idioma en modo discriminador. En los fines de la capa conjuntiva se circunscriben ideales humanos que estuvieron contemplados en los grandes proyectos educativos de la antigüedad, particularmente el correspondiente a la *República* de Platón. Porque efectivamente Platón pretendía la configuración de un sistema educativo orientado a la creación de una sociedad justa, bella y buena, lo que sólo podría alcanzarse cuando la sociedad estuviera siendo gobernada por el mejor de los ciudadanos, el filósofo rey, un rey que lo puede ser en cuanto que es ya filósofo; y se es filósofo cuando ya no se desea ser rey, he aquí el dilema de la justicia. Este ideal se repite en el modelo del ciudadano cosmopolita del Imperio Romano recogido por ejemplo en la *Instituciones de oratoria* del calagurritano Marco Fabio Quintiliano (35-95). Llamaremos a estos, saberes políticos.

### Fines de la capa basal

Del lado del eje radial del espacio antropológico, en cuanto se despliega como la capa basal de un estado, los contenidos correspondientes tendrán que ver con las acciones orientadas a la comprensión y transformación de dicha capa a través de la acción técnica, y tecnológica. Y como toda acción tecnológica requiere el control científico de los procesos productivos, es necesario incluir en la capa basal el estudio de las ciencias y las tecnologías, pero también de las técnicas productivas básicas y elementales que contribuyen a la perpetuación, fortalecimiento y transformación de la capa basal del Estado. La formación politécnica es aquí el ideal y seguramente, este modelo de persona es el que guió los planes quinquenales y la gran batalla por la educación en países como la Unión Soviética o Cuba, pero también, sin duda ninguna, el sistema educativo que se fraguó con el impresionante proyecto de las Universidades Laborales en España entre los años cincuenta y los años noventa. Con este proyecto político educativo se conformó un cuerpo de ingenieros técnicos que ha contribuido

decisivamente en la transformación productiva que ha tenido lugar en España en las últimas décadas. Del mismo modo, podríamos decir, a tenor de cómo se introducían asignaturas como la de Agricultura, en los años veinte del siglo XX en España, se aspiraba a la conformación de técnicos agrícolas, aspiraciones que quedaron arrasadas, en todo caso, con la Guerra Civil. Llamaremos a estos saberes, saberes politécnicos.

### Fines de la capa cortical

Del lado del eje angular del espacio antropológico, en cuanto se despliega como la capa cortical de un estado, los contenidos correspondientes tendrán que ver con las acciones orientadas a la mediación de las relaciones entre los hombres y los dioses. Pero ya hemos señalado que esta relación puede verse desde una perspectiva cóncava, y otra convexa, por así decir, siempre que participemos de un enfoque filosófico materialista sobre las religiones, por supuesto. Quiero decir que esta dimensión puede tratarse de dos modos: desde la creencia correspondiente religiosa o desde una perspectiva atea. La perspectiva religiosa, a su vez, puede entenderse de diversos modos, tantos como creencias religiosas posibles hay. Pero el enfoque materialista nos conduce al reconocimiento de un tipo de religiosidad primaria, la que procede de la relación entre hombres y animales cuando estos son considerados como dioses, como númenes. Pero una vez superada esta fase, el resto de creencias religiosas deja de tener fundamento materialista: ni la mitología, ni los politeísmos antropomórficos, ni los monoteísmos espiritualistas pueden soportar el más mínimo análisis racional, aunque ellos mismos hayan sido resultado de procesos de racionalización muy interesantes y pueden ser explicados por su origen numinoso animal. Ahora bien, ya he señalado que lo que constituye la dimensión angular del hombre no son tanto los dioses en cuanto tales, salvo cuando son animales, sino también los dioses de las sucesivas etapas de la religiosidad secundaria y terciaria, en lo que ellas tienen de representación, porque más allá de las representaciones de los dioses no hay nada. Y es que, más allá de la fe, lo que decanta de las religiones es en su totalidad el conjunto de las formas artísticas: teatro, escultura, pintura, arquitectura, poesía, literatura, y sobre todo la música.

## Sobre la Música como realización del eje angular

Mi tesis aquí es que la música es la más genuina expresión de esa dimensión material del eje angular. En efecto, la música transforma el espacio humano en un espacio angular, religioso, si se quiere. Artístico. Podemos también llamarlo sagrado. Porque la sacralidad no está en el dios al que se apela, sino en la imagen que se construye, en el símbolo con el que lo representamos, y esa es su dialéctica. Por eso siempre acompaña a las ceremonias religiosas, y contribuye decisivamente a fortalecer la impresión de realidad de todas las manifestaciones artísticas. La música transforma el continuo espacio temporal del hombre en un entorno escénico y convierte toda acción, incluso los actos más cotidianos, en representaciones. Inmediatamente, arrebatada a los hombres de su acontecer cotidiano, los arrastra del ser al parecer, al representar. Desata emociones y sentimientos que están contruidos en esa dimensión humana del espacio antropológico que más allá de su raíz religiosa se convierte en arte. Porque, al fin y al cabo, todas las creaciones artísticas conservan esa ambigüedad entre lo real y lo aparente, entre lo verdadero y lo verosímil. Pero más allá de la verosimilitud, la dimensión simbólica del hombre embrida la vida humana como una vida plenamente humana, nos eleva por encima de nuestra condición animal. Y son las obras de arte, y la música, particularmente, la que confieren ese halo espiritual a los actos ceremoniales.

Precisamente cuando entendemos así esta dimensión cortical angular, la educación alcanza un sentido inmediato. Y de hecho ha habido también un correlato de figura de la persona como fin último de una época que está contruido sobre esta dimensión angular. El ideal cristiano que se yergue como figura de la persona dialécticamente contra el Imperio Romano. Todos los hombres se consideran ahora hijos de Dios, y el proceso educativo puede orientarse claramente hacia Dios como fin último, como unión espiritual o como se quiera. Este ideal está recogido también en Platón, por ejemplo, en el *Banquete*, cuando se entiende que la filosofía es una especie de preparación para la muerte, momento en el que en virtud de la separación del alma con respecto al cuerpo, se alcanza el verdadero conocimiento, la contemplación directa de las Ideas. Pero en el cristianismo alcanza una versión religiosa explícita en toda la época medieval. Piénsese, por ejemplo, en aquel precioso libro de San Buenaventura,



*Itinerario de la mente a Dios*, camino de perfección, la ciudad de Dios, la mitología de la historia de San Agustín, orientada hacia la unión definitiva con Dios en la venida final para juzgar a los vivos y a los muertos, etc. Este ideal de persona angular refluye, sin duda, en el siglo XXI bajo la modalidad de las artes, cuando autores diversos claman hoy por la enseñanza de las artes en la escuela como un camino de perfección humanista. Y así lo defienden desde perspectivas diversas. Por ejemplo, incluso desde un perfil claramente científico como Edward O. Wilson, en su libro *Los orígenes de la creatividad humana*, en donde insiste en la idea de que la educación artística está en la base misma de la conformación del hombre<sup>54</sup>. Por no citar el precioso libro de Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil*, que insiste en la idea de cultivar los clásicos, el humanismo y las artes<sup>55</sup>. De hecho, el mismo ideal renacentista que llevaron los españoles a América, el homo hispánico que se perseguía en la configuración del Imperio español en América, y que constituye de algún modo el ideal civilizatorio de lo que consideramos la Hispanidad, está también regido por esta dimensión cortical angular. Un hombre espiritual, que pone por delante el sacrificio y la salvación, tal y como se puede observar, por ejemplo, en la configuración de las Misiones del Paraguay<sup>56</sup>. Por otra parte, considero que los deportes son parte de la capa cortical, originados en la dimensión religiosa y parte de las artes miméticas. Por ello, los saberes propios de la capa cortical serán pues saberes artísticos y deportivos.

### Dialéctica de las tres dimensiones educativas

1. Los ideales de persona circunscritos en estas tres dimensiones mantienen una dialéctica constante y el triunfo de uno supone en gran medida el oscurecimiento de los demás. Aunque son modelos educativos estatales, está claro que cada uno de ellos recoge en su seno la dialéctica de estados, y en esa dialéctica se producen tensiones ideológicas y conflictos de todo tipo. Los ideales circulares pueden contradecir muchas de las costumbres y tradiciones de cada estado que deberá modularlas en función de

<sup>54</sup> Edward O. Wilson, *Los orígenes de la creatividad humana*, Crítica, Barcelona 2018.

<sup>55</sup> Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, ed. Acantilado, Barcelona 2013.

<sup>56</sup> Remito aquí a mi trabajo sobre las misiones: Pablo Huerga Melcón, *Gnoseología de la película "La Misión"*, (Roland Joffé, 1986), Ed. Rema y Vive, Gijón 2017.

criterios universales. A su vez, los ideales basales tienen también sus conflictos, puesto que pueden orientar la transformación productiva de un país, por exigencias y demandas productivas de terceros. Del mismo modo, los ideales corticales pueden apuntar hacia configuraciones ideológicas incompatibles con otras, el animalismo contra las fiestas de los toros y demás. Por otra parte, los propios ideales circulares pueden confluír en planes basales contradictorios o de dudosa validez para la viabilidad de un Estado. En España, por ejemplo, la apuesta por las energías renovables abandonada por el PP, o la apuesta por el plan hidrológico nacional, abandonado por el PSOE. Ideales humanistas que se contradicen con las tradiciones religiosas como el anticlericalismo, que puede ser compatible con simpatías por otras religiones como el Islam, etc.

2. Sin duda, podrían organizarse sistemáticamente los siete ideales de la persona que proponíamos en mi libro, *El fin de la educación*<sup>57</sup>, en estas tres dimensiones, pues los ideales de persona como ciudadano político, o cosmopolita, están en la dimensión circular, el ideal de persona cristiano en la dimensión angular, y el ideal de persona burgués y proletario, en la dimensión radial. En cuanto a la última modulación de la idea de persona, la que llamamos el “sujeto consumidor”, o “sujeto flotante”, creo que sería posible adscribirlo a la dimensión angular debido a que esta idea de persona que delimita los ideales educativos actuales estaría orientada a la reducción del hombre a su condición de animal en una suerte de “inversión etológica”, tal y como hemos mencionado anteriormente. Si la idea cartesiana de hombre procede de una inversión teológica, y la idea de proletario u hombre masa procede de lo que hemos llamado la “inversión sociológica”, en el caso de la idea de sujeto consumidor, al reducir al hombre a la condición de sujeto dotado de apetitos que deben ser satisfechos mediante el consumo, el ideal de hombre que se configura aquí procede de la reducción del hombre a su condición animal, apetitiva, por ello hablaríamos aquí de una “inversión etológica”, que sería la que predomina actualmente en las sociedades hiperavanzadas, y particularmente en la Unión Europea.

3. A su vez, las tres dimensiones de la educación en lo que se refiere a los programas, pueden desplegarse de dos modos distintos en cuanto al alcance

---

<sup>57</sup> Pablo Huerga Melcón, *El fin de la educación. Ensayo para una filosofía materialista de la educación*, ed. Eikasía, Oviedo 2009.

operatorio de los contenidos correspondientes. Así, los planes podrán clasificarse en dos grandes modos, en función del alcance gnoseológico, pues pueden entenderse como académicos, en el sentido de la noción de ciencia como ciencia positiva, cuando los contenidos tienden a desarrollarse en su escala alfa-operatoria (y ello incluso en la medida en que pueden aspirar a esa escala las conocidas como ciencias humanas), o bien politécnicas, en el sentido de la noción de ciencia como “saber hacer”; esto es, cuando los contenidos se tratan desde una escala beta operatoria. Y ello obligará a distinguir dos dimensiones educativas: una que se expresará en un modelo educativo orientado al desarrollo académico de los contenidos de las tres capas, y otra expresada en un desarrollo profesional y politécnico de dichos contenidos. Esto no significa que los contenidos en su dimensión académica deban ser soslayados en la dimensión profesional, sino subordinados a ella, de la misma manera que en la escala académica los contenidos técnico-profesionales no desaparecerán sino que irán subordinados a la escala académica.

4. Como los planes requieren para su desarrollo métodos de implantación es lógico que los métodos se desplieguen en función de los planes.

En el Mito de la caverna, narrado por Platón al inicio del libro VII de *La República*, vemos que Platón nos presenta el mito para hacernos una idea de lo que puede ser el hombre en términos de educación o de falta de educación. Según este mito, los esclavos encadenados estarían manifestando una falta de educación que debe ser superada mediante su liberación, y encaminándolos hacia la luz que se atisba detrás de la entrada de la caverna. Ahora bien, si el proceso de emancipación y liberación de los esclavos es algo más que el mero hecho de que se suelten sus cadenas, estos esclavos encadenados deben ser considerados ya como sujetos educados, al menos adiestrados en ver sombras, expertos en discriminar e interpretar esas sombras. Su liberación consiste no solamente en dejar de ver sombras, sino en comprender que esa realidad que ellos veían con tanta claridad era realmente una apariencia, sombras de figurillas proyectadas por el fuego interior de la caverna. De modo que los esclavos habrían recibido ahí en el interior de la caverna una instrucción, un adoctrinamiento, si se quiere, a la escala en la que se sitúa su propio mundo de sombras. Por tanto hay dos modos totalmente contrapuestos de entender el proceso educativo, en principio, pero que creo que podrían ser tratados como conceptos conjugados, que son la instrucción,

y frente a él, la enseñanza crítica o liberadora. Los límites podrían ser aquellos que se establecen entre el puro adoctrinamiento y el puro adiestramiento. De hecho, esta contraposición actúa como un dualismo generalizado en la interpretación del proceso educativo. Porque doctrina hace referencia, por ejemplo, a los contenidos que se aprenden de un modo indiscutido, acrítico, memorístico, pero también puede entenderse como algo propio de las letras, e incluso como los contenidos de una materia. Mientras que la crítica se referirá más bien a la enseñanza instrumental, por competencias, básicas o complejas, se refiere a las destrezas, a la habilidad crítica, a la forma, y en el límite, a la formación, al adiestramiento en la realización de tareas mecánicas sin contenido. Práctica, frente a Teoría, Contenido frente a Forma. También, por ejemplo, se entenderá la distinción entre Letras frente a Ciencias. Se dirá que la enseñanza de las matemáticas es más bien una destreza que requiere comprender, no memorizar, mientras que las letras deben ser aprendidas, aunque no se puedan comprender. Unas exigen razonamiento, y las otras exigen memoria. De hecho se podrían clasificar tres modos equidistantes según que concedamos valor uno y cero a cada una de las opciones:

278

Nº 99  
abril  
2021

Si otorgamos valor 1 a la instrucción y valor 0 a la enseñanza crítica, tendremos el caso de la enseñanza como adoctrinamiento fanático basado en la memorización, por ejemplo, de tramos del *Quijote*, o de los elementos de la Tabla Periódica. Mientras que si concedemos valor 0 al adoctrinamiento y valor 1 a la enseñanza crítica, entraremos en un modelo educativo que al renunciar a los contenidos y su aprendizaje bascularía hacia el adiestramiento de destrezas o competencias vacías, lo que genera, a su vez un modo de fanatismo aunque pudiera parecer de izquierdas. La práctica real de la enseñanza, tal y como se ejercita en los centros públicos de enseñanza hoy en España, salvo en aquellos casos en los que el fanatismo secesionista se ceba en virtud de las transferencias educativas en la manipulación de los estudiantes, es que se conceda un valor 1 tanto a los procesos de memorización de conocimientos, como valor 1 al proceso de interpretación y análisis crítico de los mismos. De modo que realmente, la verdadera competencia educativa compleja a la que la escuela debe aspirar en un país como el nuestro es la competencia que llamamos Histórico-Cultural. No obstante, esa competencia puede tener un alcance académico, o bien un alcance profesional y deben ser diferenciados.

5. Y con respecto a los fines, propiamente, como el fin de la educación debe entenderse como un finalismo propositivo, habría que distinguir, al menos, dos dimensiones, una correspondiente al sujeto de la educación (el entramado institucional estatal que pone en marcha el sistema a través del profesorado), y otra correspondiente al objeto educativo (los estudiantes que se incorporan a él). Los fines del individuo pueden determinarse como la realización de sus inclinaciones, actitudes, intereses, y particularmente, su mérito. El individuo canalizará a través del sistema educativo sus aspiraciones profesionales, productivas y personales, para alcanzar un “hueco” en la sociedad. Mientras que los fines que el Estado establece para la educación estarían determinados por la necesidad de renovar, sustituir, y fortalecer sus estructuras situando en sus diferentes dimensiones y ocupaciones siempre a los “mejores” en función del mérito e inclinación.

De modo que podría ensayarse un modelo de organización del sistema educativo en función de estos parámetros finalistas. Atendiendo a ello, podría concebirse el sistema educativo como una estructura en la que, recogiendo los parámetros tradicionales ya establecidos desde el origen de la Escuela en Grecia, se distinguirían tres etapas educativas, primaria, secundaria y superior, entendidas como un proceso de perfeccionamiento y especialización piramidal desde una base sólida hacia la cúspide del saber. Articulando esta clasificación en el contexto de las actuales leyes educativas vigentes, y atendiendo a alguna de las ideas que ya están rondando en la nueva ley, como no podía ser de otro modo, se sugiere que el proceso debería seguir la siguiente estructura:

Primaria		Secundaria			Superior
Desde los 0 a los 14		De los 14 a los 18			Desde 18
6 a 10	10 a 14	Niveles	14-16	16-18	
Alfabetización técnica, científica y artística.	Introducción general a los Saberes Políticos, Politécnicos y Artísticos	Bachilleratos Académicos	Politécnicos Políticos	Politécnicos Políticos	Grados Universitarios
			Artísticos	Artísticos	
		Bachilleratos Profesionales	Politécnicos Políticos	Politécnicos Políticos	Ciclos Grado Superior
		Artísticos	Artísticos		

### El papel de la Filosofía en la educación. Cómo y por qué se elige aquello que se enseña en cada una de las dimensiones del espacio antropológico

Aunque existe una tendencia inquietante a añadir asignaturas de todo tipo en la enseñanza, como si con eso se disolviesen muchos problemas sociales emergentes, cabe preguntarse por qué deben ser enseñados determinados asuntos en el sistema educativo, y desechados otros muchos. Todas estas cuestiones desde luego están mezcladas con intereses gremiales y singularidades políticas: ¿qué hacemos con todos los profesores de filosofía que hay en España si echamos abajo la enseñanza de esas asignaturas y la sustituimos por una Educación para la ciudadanía con profesores sacados de las facultades de Derecho? Es un problema logístico importante. Algunos dicen que por eso Miguel Ángel Zapatero dio marcha atrás al proyecto que tenía previsto al respecto. ¿Es importante seguir impartiendo Latín y Griego si “no-valen-para-nada” –como dicen algunos estudiantes con indignación, aunque cada vez son más los que se dan cuenta de la importancia que tienen estas materias? ¿Para qué tengo que saber las declinaciones, o incluso derivar? Muchos consideran que el sistema educativo español es demasiado teórico y que es necesario introducir cambios radicales que nos acerquen más al modelo europeo. ¿No tiene nada de bueno nuestro sistema? ¿Es tan bueno el sistema finés? ¿Cómo organizar el currículo de la asignatura de Historia? ¿Por qué los estudiantes deben elegir entre ciencias y letras? ¿No podemos

enseñar asuntos no científicos? ¿Por qué tenemos que enseñar las ciencias? ¿No tenían razón los padres aquellos que denunciaron al profesor de Biología por enseñar la Teoría de la evolución de Darwin, como nos contaba Stanley Kramer en *Heredarás el viento*? ¿Tienen derecho los padres a elegir libremente la educación de sus hijos, incluso si lo que quieren es enseñarles el credo creacionista? ¿Merece la pena cumplir el currículo aunque no puedan asimilarlo los estudiantes? ¿Deben los profesores tener libertad de cátedra aunque enseñen ideas hostiles contra las ideologías dominantes? ¿Es legítimo aleccionar a favor del separatismo en Cataluña? ¿Es ilegítimo hablar de España en las aulas de los centros escolares públicos españoles? ¿Deben ponerse banderas de España o de la República en los centros públicos? ¿La educación debe ser pública, concertada o privada? ¿En qué consiste la libertad educativa? ¿Es mejor educar en casa a los hijos, o es necesario obligar a los padres a llevar a sus hijos a un colegio? ¿Es conveniente, necesario, legítimo, o pedagógico mandar deberes para casa? ¿Qué tipo de deberes? ¿Es necesario que el profesor de, pongamos por caso, Matemáticas, sepa matemáticas? ¿No es mejor que sean profesores de todas las materias los pedagogos, puesto que son los verdaderos científicos de la educación? ¿Y si la educación consiste en formar cerebros, no será mejor que llenemos los centros escolares de psicólogos, como antes se hacía con los curas? ¿Debe enseñarse religión católica en la escuela, o no, aunque lo pidan los padres? ¿Deberíamos enseñar todas las religiones o ninguna? Y puestos ya a preguntarnos ¿para qué sirve la filosofía en la enseñanza secundaria? ¿No sería mejor hacer aquello que pedía Manuel Sacristán y eliminarla del todo? ¿Es necesario introducir ideologías en las clases, aunque sean las buenas? ¿Quién decide cuáles son las ideologías buenas? ¿Qué es algo bueno para la sociedad? ¿Seguiría siendo necesaria la enseñanza escolar si desaparecieran los Estados?

En gran medida la conformación de los contenidos que deben ser recogidos en el sistema de enseñanza procede de los propios conflictos filosóficos dados a lo largo de los siglos, y la filosofía ha jugado un papel clave en la determinación de los contenidos que pueden ser enseñados. A su modo, la filosofía ha cumplido el papel de censor de la educación o, como diría Trías, “semáforo del saber”. No es ningún secreto que la totalidad de la obra de Platón es una discusión radical acerca de los saberes, y de su enseñanza, del papel de los enseñantes, de cómo enseñar y de cómo se puede

aprender. Y ello no sólo en *La República*, en donde diseña un programa completo para la formación del filósofo rey, sino en toda su obra, con la recurrente pregunta de qué es el saber. De hecho, no puede haber una filosofía de la educación que no afronte el problema del conocimiento, ¿en qué consiste el conocimiento?, ¿cómo se puede conocer?, ¿qué nos es posible conocer?

No se trata de que la filosofía haya ido determinando los contenidos incorporados al proceso educativo. La filosofía ha jugado un papel especialmente crítico con lo que se enseña en la escuela. Platón, sin ir más lejos, en *La República*, destierra a Homero del Estado. Reconoce que hay un tipo de poesía que sí puede enseñarse, pero hay una poesía épica en la que los dioses no son presentados con el debido decoro. Jaegger en *Paideia* advierte que este “desliz” de Platón no es cosa despreciable. Actualmente se está llevando adelante una verdadera campaña de censura contra toda una tradición de narraciones infantiles, por ejemplo, en las que se insiste en el fortalecimiento de roles sexuales que hoy deben resultar inadmisibles, y por tanto prohibidos por la sociedad. Sin embargo, este criterio platónico hoy no parecerá en España una monstruosidad. Antes al contrario, será perfectamente asumible que un sistema educativo regional incite al odio contra España, como ha ocurrido recientemente en un libro de Historia de España editado en las Islas Baleares, en donde se dice que España es la unión de dos reinos, uno bueno y otro malo, etc. Este tipo de bajezas infames son admirables y costeables por las instituciones educativas secesionistas, mientras que si se tratara de promover una Historia de España que no atentara contra la eutaxía del estado, aunque ello fuera ciñéndose estrictamente a la científicidad histórica, sería tachada de demagogia nacionalista españolista.

Si la Filosofía se entiende como el ejercicio de un nuevo tipo de racionalidad contra los discursos mitológicos y religiosos, el famoso paso del mito al logos tal y como lo hemos interpretado aquí anteriormente, es lógico que una de sus funciones históricas haya sido y siga siendo la de analizar y discriminar lo que es el saber frente a lo que no es el saber, por tanto, el problema recurrente en la filosofía es ¿qué es el saber? Y en esa disciplina de discriminación de los saberes, de crítica de los saberes de cada época, han ido decantando poco a poco a lo largo de la historia aquellos contenidos consolidados como la estructura del proceso educativo, aquellos saberes que deben ser



aprendidos y cómo deben ser aprendidos, y por supuesto, todo ello en función de los fines que se van determinando también a lo largo de la historia.

Incluso reconociendo, según las tesis de Bueno, que no existe una única filosofía, sino diversas filosofías en conflicto, a pesar de las diferentes escuelas, existiría una coincidencia fundamental, hasta el punto de que, con respecto al problema de la discriminación de los saberes, cabría decir que sí es posible hablar de Filosofía como disciplina académica de segundo grado, en su función de “semáforo del saber”. Eugenio Trías lo dejó bien definido cuando afirmaba: “Las filosofías, en efecto, son unitarias en su problemática y son distintas en cuanto a modalidad. De ahí la paradoja del discurso filosófico: su monótono carácter repetitivo y su aspecto de “casa de locos”.”<sup>58</sup> Mientras que aquello en lo que ya podríamos empezar a hablar de diferentes filosofías y, por tanto, escuelas enfrentadas, sería sobre todo en relación a lo que se entiende por conocimiento, cómo se alcanza o, sobre todo, cuáles son los criterios conforme a los cuales la filosofía ha sido capaz de ir delimitando y perfilando aquello que puede ser considerado “saber”, frente a aquello que debe ser considerado “no saber”. Sin embargo, sí se discutirán los límites entre las ciencias y la magia, la religión, la teología, o las artes. De igual manera se podrá discutir qué es lo que hace que la física sea ciencia, cuándo podemos considerar que surge la ciencia de la física, de dónde procede, etc. En definitiva, “todas las filosofías luchan entre sí para resolver el mismo problema: el de la demarcación” (Trías).

Nos encontramos ahora con que el tema tradicional del papel de la Filosofía en el conjunto del saber tiene consecuencias prácticas políticas decisivas, puesto que contribuye a regular los ámbitos de conocimiento y por tanto también la conformación efectiva de los contenidos educativos. Podría tratarse de una concreción positiva de aquella condescendiente función legisladora de la razón que aducía Kant, o una forma genuina de implantación política de la conciencia filosófica. Una consecuencia que se deduce de esta función de demarcación, como la llama también Trías, es que sólo se puede hacer filosofía conformando un sistema. No se puede delimitar el saber del no saber de un modo puntual e independiente. La delimitación supone, necesariamente, una teoría del conocimiento. Y una teoría del conocimiento ya requiere el manejo de

---

<sup>58</sup> Eugenio Trías, *La filosofía y su sombra*, Seix Barral, Barcelona 1983; pág. 61.

muchos supuestos ontológicos que deben estar articulados. Es imposible hacer filosofía sin sistema, como ordenación de los criterios de análisis crítico de los saberes. Y cuando deliberadamente se abandona el sistema en relación con el ejercicio de la filosofía, ello se debe a que el filósofo abandona efectivamente la responsabilidad de ejercer esta función delimitadora de los saberes humanos, esto es: ha renunciado a considerar la posibilidad de distinguir la verdad y, por lo tanto, ha incurrido en uno de los dos límites correspondientes al ejercicio filosófico. Si el ejercicio de la filosofía se mueve entre el “Scila” del dogmatismo, y el “Caribdis” del relativismo, en este caso se trata del abandono al ejercicio del relativismo filosófico. Pero este relativismo filosófico es aquel mismo contra el que se conformó la filosofía académica de Platón. Es el relativismo de los sofistas, de diversas caras, pero siempre el mismo: el escepticismo empirista, el reduccionismo sociológico o, el actual relativismo posmoderno.

La batalla del relativismo contra la filosofía tiene sentido precisamente por el peligro contrario, según el cual el ejercicio filosófico puede incurrir en dogmatismo acartonado, sistematismo gnóstico, sabiduría arcana que puede desenvolverse como mera logomaquia; o legitimación del ejercicio del poder del Estado leviatán, según las críticas anarquistas a la escuela desde Illich a Foucault. El peligro fundamental del relativismo se observa con absoluta claridad cuando se proyecta sobre los sistemas educativos, su organización y su currículo. Imaginemos lo que puede ocurrir con el relativismo gnoseológico en Educación. Puede dar lugar, precisamente, a una especie de magma en el que todo debe tener su cabida en el sistema, incluidos los más disparatados dogmatismos. Por ello, el sistema público de educación no es solamente una alternativa política entre otras, sino la única institución capaz de poner coto y dar sentido educativo práctico a la acción crítica de la filosofía académica. Recordemos el caso del famoso “juicio del mono”, que nos comenta Stephen Jay Gould: En él es el estado el que actúa contra Scopes, profesor que no duda en exponer la teoría de la evolución de Darwin en un instituto de EE. UU. donde lo que se exige es la doctrina del creacionismo más radical. La cuestión acabó en un juicio que perdió el profesor frente al estado<sup>59</sup>. Ahora bien, este juicio nos pone por delante las claves para definir

---

<sup>59</sup> Véase el ensayo de Stephen Jay Gould, “Una visita a Dayton”, en *Dientes de gallina y dedos de caballo*, Crítica, Barcelona 2008; págs. 291-308. Hay una obra de teatro: Jerome Lawrence y Robert E. Lee,

los límites genéricos entre los que se mueve todo proceso educativo y todo sistema de educación, así como la propia ideología envolvente del ámbito de la actividad educativa.

El relativismo gnoseológico aplicado a la educación conduciría, por ejemplo, a la acumulación de disciplinas contradictorias entre sí, en función del respeto de las distintas opciones y creencias religiosas propias de una sociedad compleja y descompuesta desde el punto de vista cultural. Seguramente comenzaría con una disolución de los departamentos, de la propia figura del profesor y de la necesidad de romper el espacio escénico del aula. Las nuevas experiencias que se aplauden por doquier en España actualmente, muy implantadas en Cataluña y en centros privados que se presentan como elitistas e innovadores, apuntan a la disolución de los grupos de clase, de los horarios, transformación de las aulas, etc., inspiradas en la idea de disolver la función de “tortura” y “sometimiento” que la institución educativa (¿acaso también patriarcal?) arrastra consigo. Del mismo modo, el relativismo apuntaría a la disolución de la clasificación de los estudiantes por el mérito, eliminando la función evaluadora del profesorado y la conversión de la escuela en un espacio más “amigable” –al parecer– en donde se profundiza en las emociones, sentimientos y apetencias. Todo ello conduce a una disolución efectiva de la escuela como “ascensor social”, una metáfora que sólo tuvo su sentido en la era de las sociedades industriales, para el fortalecimiento de los Estados, algo que en el presente debería ser superado<sup>60</sup>.

---

*Heredarás el viento*, ed. Losange, Buenos Aires 1956, que inspiró también la película de Stanley Kramer, *Heredarás el viento* (EE. UU., 1960).

<sup>60</sup> Hoy, por ejemplo, en España, hay quienes debaten acerca de si conviene o no conviene impartir clases de religión. Ante este asunto, tendríamos tres opciones posibles: la opción dogmática que reconoce una sola religión verdadera de necesaria enseñanza en las instituciones públicas, en este caso el Catolicismo; otra opción sería la libertad relativista religiosa que exigiría por respeto a todas las creencias posibles, impartir dicha materia según las exigencias y demandas de la clientela. Así habría que tener un profesor para cada una de las religiones según diferentes creencias de los distintos tipos de alumnado. La discusión puede, a su vez, orientarse de un modo pragmático, o de un modo fundamental. Por ejemplo, puede resultar económicamente inviable que se impartan clases de religión según las creencias de cada cual, y por tanto evitar esta posibilidad sólo por la falta de medios. Pero también podría mantenerse una discusión de fundamentos. Por ejemplo, podría ser necesario argumentar si cabe y resulta conveniente, independientemente de las condiciones, la enseñanza en la escuela de contenidos religiosos, sean estos cuales fueran, dando por hecho que los contenidos de las religiones positivas, aunque puedan estar dotados de ciertos fundamentos racionales, fundamentan unas creencias incompatibles con la racionalidad propia de las ciencias. Pero esto significa entender la educación en un sentido que también podría discutirse, porque no está claro cuáles deben ser los fines de un sistema educativo, que en todo caso, deberán venir establecidos por el Estado. Hay estados, en efecto, en los que la enseñanza religiosa es indiscutible y parte de sus prioridades educativas. Así por ejemplo Grecia, Israel, o Arabia Saudita, por ejemplo. Mientras que en España, aunque sigue siendo prioritaria la opcionalidad de la religión, es un asunto muy discutido. En la católica Irlanda la educación religiosa es fundamental. Por tanto, se ve que en estas situaciones los fines educativos están condicionados por

Contra este relativismo educativo iba orientada la crítica de mi libro *El fin de la educación*. Y es que el conflicto filosófico que puede surgir en la escuela no sólo se da en la determinación de las diferentes asignaturas, sino en los contenidos curriculares, en el enfoque filosófico general que las conforma en su diseño curricular, en los componentes ideológicos que suelen insuflar en la consolidación del currículo de cada materia y, por supuesto, en el modo de concebir el proceso de enseñanza de dichas materias y su articulación conjunta, también en la pertinencia de neutralizar cualquier sistema de fines en el proceso educativo reduciéndolo a un mero trámite biográfico. Por tanto, la lucha política por la educación es la gran batalla de la filosofía académica.

---

una visión de la educación que atiende especialmente al asunto del adoctrinamiento, porque no se trata de algo meramente cultural. Si así lo fuera, podríamos sustituir perfectamente la enseñanza religiosa por una historia de las religiones, o incluso por una filosofía de la religión, pero no es así.

No obstante, incluso en este caso podría ser razonable aceptar que determinados países, sobre todo países con problemas fundamentales de identidad nacional, como por ejemplo Irlanda, en su conflicto con Gran Bretaña, o Grecia, en su circunstancia frente vecino turco, puedan contemplar la necesidad de un fortalecimiento ideológico de la identidad nacional mediante la religión. Podríamos incluso aceptar la posibilidad de que pudiera impartirse una enseñanza religiosa como parte del acervo cultural propio de una sociedad. Incluso en el caso de España, sus históricas raíces católicas podrían tener una justificación, máxime si tenemos en cuenta que la religión católica es una religión prácticamente atea, o al menos una religión en la que los componentes irracionales o dogmáticos están muy subordinados al ímpetu de la crítica filosófica, de manera tal que esos dogmas ya prácticamente han sido transformados en meras alegorías. (Soy consciente de que ningún lector llegará a leer esta nota y tal vez ni siquiera este artículo, pero si no es el caso, te invito, lector, a que me envíes un mensaje esperanzador a este correo: phum0000@enebro.pntic.mec.es.) Cosa que no ocurre con muchas de las ramas del protestantismo, donde la interpretación literal de la Biblia supone una incompatibilidad absoluta con las teorías científicas, como se ve por ejemplo en el caso del juicio del Mono y en otros conflictos ideológicos que se han suscitado en países protestantes una y otra vez.

Precisamente, el fanatismo religioso es más vistoso en los países protestantes no tanto por el hecho de que predominen los dogmas religiosos, y aun cuando también predominen dichos dogmas en el catolicismo, no tanto —digo— por el hecho de que se reniegue de los resultados científicos, cuanto por el hecho de que sean estas doctrinas religiosas las que pretenden imponer a su vez, el tipo de contenidos que se deben impartir no ya en las clases de religión, sino en otras asignaturas, como pudiera ser el caso de la Biología, la Geología, la Historia, la Física o las Matemáticas. Esa es la principal cuestión. Pues es esa injerencia en otras materias la que puede dar lugar a una distorsión de los contenidos gnoseológicos propios de dichas disciplinas, que deberían proceder de un modo ajeno sin duda a los principios religiosos correspondientes.

De modo que una cosa sería introducir la enseñanza de la religión, y otra diferente y más peligrosa, sin duda, asumir que las doctrinas religiosas tengan patente para modelar los propios contenidos curriculares de asignaturas diferentes. Pero ello se debe a que la conformación de los contenidos y enfoques de esas otras disciplinas se realiza desde parámetros filosóficos no sólo independientes, sino, por ejemplo, contradictorios con aquellos que rigen para la dogmática de una religión como pudiera ser la doctrina creacionista y la teoría del diseño inteligente, de clara influencia dogmática procedente del cristianismo protestante más rabiosamente reaccionario, tal y como lo denuncia Stephen Jay Gould.

## **Coda: Para una teoría materialista del fin de la educación. Del mito de la caverna al mito del ascensor social**

Durante los preparativos de la batalla de Salamina, en el año 480 antes de Cristo, ante la amenaza inminente del ejército de Jerjes, Temístocles convenció a los atenienses para que abandonaran la ciudad. Fueron honrosamente recibidos en la ciudad de Trecén, patria de Teseo, situada al norte del golfo argólico, muy cerca de Epidauro. Entre las cosas que les procuraron los treceños no faltó poner escuela para los niños, asumiendo por parte de la ciudad el pago de los honorarios de los maestros. Esta conmovedora historia que recoge Plutarco casi de soslayo, muestra, a mi juicio, la vinculación originaria y esencial de la escuela con el Estado; ese ha sido siempre, creo, su sentido en la historia de Occidente.

Como se desprende de una lectura sin complejos de *La República* de Platón, el sistema educativo, en su función abstracta e ideal, disuelve dentro de su estructura todas las diferencias heredadas y reorganiza a los estudiantes en términos de su rendimiento académico, apelando a aquellos aspectos que, independientemente del contexto social particular, son iguales para todos y cada uno: sus capacidades. Con ellas, y mediante un proceso organizado en el tiempo, el sistema educativo devuelve a la sociedad un conjunto de ciudadanos reclasificados, desde luego, pero en razón de su esfuerzo personal y de sus intereses profesionales.

Ese esfuerzo, evaluado de la manera más objetiva posible, apoyado con todos los medios necesarios, es el camino a través del cual el individuo se incorpora a la sociedad en todas sus dimensiones. Cotidiana, metódica, y hasta parsimoniosa si se quiere, se trata de una revolución, pues reordena en términos del rendimiento, mérito, interés y capacidad personal, todo el entramado productivo del Estado. El sentido materialista de la educación se observa aquí en toda su plenitud, es la exitosa metáfora del “ascensor social”.

Ahora bien, dicha metáfora encierra también un fatídico presupuesto valorativo que echa a perder toda su función y a quienes se afanan en defenderla. Porque, el ascensor sube, pero también puede bajar. Entender esta circunstancia en términos de éxito o de fracaso conduce a (y explica en gran medida) la visión del sistema educativo como el instrumento de un Estado leviatánico que deglute y explota a sus hijos, según

la nefasta crítica del anarquismo pedagógico al estilo de Foucault. Pero clasificar no es necesariamente castigar. Lo que pervierte el modelo valorativo del ascensor social no es la escuela, sino, para decirlo al estilo clásico, las relaciones de producción. Todas las profesiones son dignas y necesarias, en todos los trabajos cabe el mismo afán y valor. Si pudiéramos hablar de un principio de *symploké* aplicado a la escuela sería aquel que reza: “no todo el mundo vale para hacerlo todo”; frente a aquella enigmática frase de Borges en *El Aleph*: “tal vez todos sabemos profundamente que algún día, todo hombre sabrá todas las cosas y hará todo”, que sólo valdría para Funes el memorioso, precursor de Griffin el arcaniano de la película, *Hombres de negro 3*, de Barry Sonnenfeld (EE. UU., 2012). La contrapartida antieducativa es suponer que sólo se es válido si se pertenece ya a una determinada clase social, por lo que los detractores de la escuela acaban convertidos en ideólogos reaccionarios.

Yo diría que es un ejercicio de idealismo filosófico condenar a la escuela por clasificar, en lugar de atacar las instituciones políticas que pervierten esa clasificación y nos hacen entenderla en términos de “castigo”. Dicho idealismo esconde la absurda idea de que la ansiada “transformación de la sociedad” requiere una previa erradicación de las funciones vertebradoras de la escuela. El *dialelo* educativo declara que la justicia social requiere una escuela firme en sus principios de clasificación por el mérito, e igual para todos. El peligro de disolver la función clasificadora de la escuela, aunque se haga con la mejor intención, es que nos conduce a la aberración hitleriana: “Sólo puede haber una educación para cada clase y cada grado separado dentro de ella [...] Y así, de manera congruente, otorgaremos a la gran masa de la clase baja la bendición del analfabetismo.” Las recientes declaraciones de la Ministra Irene Montero contra el valor del mérito suscriben, contra su voluntad, esta ideología perversa.

La igualdad de oportunidades y la revolución social que se deduce del funcionamiento efectivo del sistema educativo, requiere, por lo tanto, un sistema público de educación, dotado de unos medios adecuados, así como de unos profesionales seleccionados sólo por sus méritos, única circunstancia que permite la libertad de cátedra y el libre ejercicio de la función docente. Como en gran medida dejó establecido el viejo y genuino liberalismo español del siglo XIX, no hay mejor modo de garantizar la igualdad de oportunidades que mediante la selección imparcial del

profesorado de las diferentes materias en función del rendimiento académico, el acceso por oposición nacional, y la distribución equitativa de las mejores condiciones materiales para el ejercicio de la enseñanza por toda la nación.

En España, la ambición irresponsable de las élites autonómicas ha generado varias redes educativas efectivas de secundaria y primaria que, paradójicamente, aunque son estatales, ya no son públicas, porque conducen a la generalización de desigualdades estructurales y a la destrucción de las condiciones universales que garantizan la igualdad de oportunidades. Éste es el efecto perverso de la transferencia de las competencias educativas que está conduciendo ya a la imposición de sistemas educativos paralelos y a la destrucción de la igualdad política entre todos los españoles. La legislación actual no hace más que confirmar los peores pronósticos. De hecho, en la nueva ley ya se niega el valor del Español como lengua común en todo el territorio nacional. La “autonomización” de la escuela tiene efectos perversos equiparables a los de la privatización y están relacionados entre sí.

De todos los aspectos del sistema educativo, el más abandonado y descompuesto es el que corresponde con la enseñanza superior. Las universidades españolas son reinos de Taifas, compuestos por reinos de Taifas, una suerte de fractales a todas las escalas. El acceso a los puestos docentes universitarios no sigue criterios universales, y está totalmente viciado. En su proceder, se aproxima a la opacidad propia de otra de las nefastas estructuras piramidales de nuestro estado, los partidos políticos de listas cerradas y repugnante disciplina de voto, cuyo modo de escalamiento es ajeno a cualquier sistema de control. Además, en la enseñanza superior proliferan universidades privadas que reciben subvenciones públicas, y cuyas titulaciones son reconocidas oficialmente, lo que significa que el Estado financia la desigualdad estructural de oportunidades en el sistema educativo. De este modo, la privatización de la enseñanza superior destroza irremediabilmente lo poco que pudiera caberle hacer a una enseñanza secundaria acosada por el nacionalismo y la privatización. Una receta sencilla para mejorar de modo ostensible y eficaz el sistema universitario español es restablecer un sistema general de oposición pública, como el que se ejercía hasta 1990 en secundaria. Un listado de plazas universitarias y una oposición pública de todos los aspirantes en un único tribunal que distribuya en función del mérito

objetivo a cada aspirante en la plaza a la que quiera y pueda aspirar. Todo lo demás es contribuir al deterioro irreversible de estas importantes instituciones.

Y, en medio de estas circunstancias, ¿cómo entender, desde una perspectiva filosófica, no sociológica, psicológica, o ideológica, el lugar que le cabe ocupar al sistema educativo español en el contexto de la ofensiva radical que supone para todos los Estados el azote implacable de la globalización, la actualmente llamada “mundialización”, que se cierne sobre nosotros acelerada vertiginosamente por la coyuntura trágica de la pandemia distópica del Covid 19?