



# Educación en un contexto deseducativo:

*desafío actual de la educación en Europa*

José María Barrio Maestre\*

*Doctor en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid, con premio extraordinario. Profesor Titular de Antropología Pedagógica en la Universidad Complutense de Madrid, España.*

*Correo electrónico: jmbarrio@edu.ucm.es*

## RESUMEN

*El artículo formula uno de los desafíos más importantes que tiene planteada la teoría de la educación y, en concreto, la antropología de la educación: devolver la ilusión de educar.*

*Esto, debido a que el mayor obstáculo que experimenta hoy la educación es la vigencia de un escepticismo nihilista, que dificulta enormemente la posibilidad de un lenguaje significativo, que es la herramienta esencial de la educación. El actual contexto cultural hace que los educadores hayan de sostener una batalla, a veces titánica, contra el ambiente en el que se mueven. Agentes educativos “no formales”, como el Estado, el mercado y los medios de comunicación, despachan una contracultura nihilista, en una competencia desleal frente a la escuela.*

**Palabras clave:** teoría de la educación, antropología de la educación, nihilismo, educadores, agentes educativos.

## ABSTRACT

*This paper discusses one of the most important challenges posed to the theory of education, in particular the anthropology of education: giving back the illusion of educating.*

*This is due to the fact that the biggest obstacle faced by present day education is the presence of a nihilist scepticism that makes the possibility of a meaningful language, which is the essential tool of education, extremely difficult. The current cultural context forces educators into a sometimes titanic battle against the atmosphere in which they perform. “Non-formal” educational agents such as the State, the market and the mass media, deliver a nihilist culture in an unfair competition against the school.*

**Key words:** Theory of Education, anthropology of education, nihilism, educators, educational agents.

## 1. Educación y sentido. El panorama del nihilismo europeo

Trataré de formular uno de los desafíos más importantes que entiendo tiene ahora planteada la Teoría de la Educación, y más en concreto la antropología educativa: devolver a muchos educadores la ilusión por educar. Lo que puedo hacer aquí es únicamente panorámico y, desde luego, los resultados son provisionales, no conclusivos.

En Europa no son pocos los educadores que tienen la impresión de que han de dar referencias de sentido —en esto consiste al menos una parte muy esencial de la tarea educativa— en un contexto sociocultural caracterizado por el sinsentido. El nihilismo se ha consolidado en el Viejo Continente. Nietzsche y Foucault continúan siendo los guías culturales de buena parte de la juventud europea, aun sin saberlo de modo explícito. Foucault dice que no tenemos derecho a pensar que el mundo pueda presentar una faz inteligible, que quepa dar razones de las cosas. Cualquier intento de dar razón de algo es una forma de enmascarar intereses de poder. Todo uso de la razón, según Foucault, es un uso ideológico.

Los émulos “postmodernos” de Nietzsche y Foucault —Derrida, Deleuze, Vattimo— quizá no están en una tesis tan fuerte, pero sí sostienen un nihilismo, por decirlo así, práctico. Derrida, por ejemplo, piensa que la realidad es cosa lúdica, pura broma y juego. *El absoluto relativismo* —valga la paradoja— que reflejan muchos escritos de Richard Rorty<sup>1</sup> viene a

plantar que las convicciones perturban el sosiego interior y, en consecuencia, la relación con los demás y el orden social. Cualquier forma de estar convencido de algo es un modo de malvivir; lo importante en la vida es pasarlo bien, no disgustarse, no molestarse con nadie. Quien tiene convicciones es un peligro público. Lo mejor es estar convencido de muy pocas cosas, y lo menos posible. Y si alguien no puede evitar estar convencido de algo, que se lo guarde para sí. El *pensiero debole* de Vattimo es más de lo mismo. Todo vale mientras no haya contrastes excesivos entre nosotros ni nos creamos demasiado nada.

Esto supone una capitulación del pensamiento. Al menos a mí me resulta más cómodo discutir con Nietzsche, pues propone algo nítido y serio. No comparto sus planteamientos fundamentales, pero entiendo que hace una propuesta intelectual relativamente consistente, con la que se puede discutir.

Con el nihilismo no se puede vivir; tan solo cabe sobrevivir, o malvivir, al menos humanamente. Ya decían los griegos que no es verdaderamente humana una vida no examinada, no pensada, vivida “tal como viene”. Eso es más propio de las plantas o de los animales irracionales. Entiendo que el nihilismo apenas puede sostenerse como una pose intelectualoide en conversaciones de café, o en la biblioteca leyendo a estos autores. Pero cuando se sale a la calle hace falta otro tipo de referencias intelectuales, que den sentido a la realidad. Tampoco es posible evitar del todo algunas valoraciones que de manera espontánea hacemos, y mediante las cuales captamos el auténtico relieve de las cosas, valoraciones que el escepticismo nihilista

<sup>1</sup> Uno de sus títulos más sugestivos reza así: “La prioridad de la democracia sobre la filosofía” (“The Priority of Democracy to Philosophy”), en M. Peterson y R. Vaughan (eds.). *The Virginia Statute of Religious Freedom*, Cambridge, Oxford University Press, 1987.

obligaría a relegar al terreno de lo irrelevante y asignificativo. Ni siquiera es saludable tratar de evitarlas.

Con el escepticismo relativista, además, no se puede educar. Educativamente se transmite algo solo desde la convicción –evidentemente no escéptica– de que eso merece ser transmitido y, por lo tanto, de que es objetivamente preferible a su contrario. Es verdad que ya desde Sócrates sabemos que educar no consiste tanto en transmitir o en introducir, como en sacar o sonsacar. Pero en cualquier caso el educador algo tiene que dar, quizá simplemente una ayuda que estimule desde fuera un proceso interior. En dicho proceso nadie puede ser suplantado, pero sí puede, y debe, ser ayudado. Pues bien, la ayuda que puede y debe proporcionar el educador en cuanto tal, siempre tiene la forma de una referencia de sentido.

La perplejidad en la que no pocos educadores se debaten ahora en Europa es la que resulta de verse abocados a educar en un contexto sociocultural deseducativo. Caffarra lo ha dicho con claridad: “Jamás ha tenido a su disposición el ambiente, entendido como mentalidad y modo de vida, tales instrumentos como ahora para invadir despóticamente las conciencias. Hoy más que nunca el educador, o más bien el ‘deseducador’ soberano, es el ambiente, con todas sus formas expresivas”<sup>2</sup>. Al menos subjetivamente, muchos educadores se encuentran ante la trágica alternativa de educar o socializar.

Ya desde hace mucho tiempo, el gremio educativo ha adoptado masivamente –si bien

hay todavía quien ve matices en esto– la idea de Durkheim, según la cual educar es inculcar los parámetros sociales vigentes en lo relativo a modos de pensar y vivir<sup>3</sup>. No puede negarse que esta “inculturación” forma parte, y no poco importante, del quehacer educativo. Pero el matiz fundamental que esto tiene es la necesidad de hacerlo compatible con el compromiso, no menos esencial, que el educador adquiere con el desarrollo y maduración de las personas concretas que se le han encomendado. Estas dos facetas de su trabajo resultan perfectamente armonizables en teoría, mas hoy no todos los educadores ven esa compatibilidad. Dicha sensación cunde entre muchos de nuestros colegas, sobre todo en la enseñanza media.

Quizá las circunstancias particulares que concurren en el caso español hacen más patente ese desencanto, toda vez que siendo ya claramente observable por todos el fracaso de las políticas educativas de gobiernos que siguen trayectorias, en ocasiones erráticas, en otras ciegamente ideologizadas, muchos docentes de secundaria y bachillerato han perdido toda esperanza de que la administración educativa llegue alguna vez a escuchar la realidad. De forma lamentable, y especialmente desde la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), los gobiernos socialistas persisten no solo en no reconocer sus errores en esta materia, sino en profundizarlos increíblemente con una demagogia sin precedentes. Particular preocupa-

<sup>2</sup> Cfr. Caffarra, C. “La educación, un desafío urgente”, *Il Foglio*, 1, mayo 2004, p. 37.

<sup>3</sup> “El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea (...). No es tan sólo la sociedad la que ha elevado el tipo humano al rango de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que también es ella la que lo modela, y lo modela según sus necesidades” (Durkheim, E. *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1996, p. 104).

ción despierta comprobar, día a día, en un número creciente de aulas:

- La pérdida prácticamente absoluta de la autoridad del profesor y del sentido de la disciplina.
- La desmotivación de buena parte del alumnado y el altísimo índice de fracaso escolar.
- Los amargos frutos de un desprecio institucional hacia la cultura del esfuerzo y la excelencia académica<sup>4</sup>.

Por otro lado, los gobiernos exigen a la escuela que acuda a paliar las crecientes emergencias sociales, que van surgiendo como consecuencia del debilitamiento de la familia, debilitamiento que, por cierto, esos gobiernos propician con políticas suicidas y leyes esquizofrénicas (esto ya no ocurre solo en España, ciertamente, pero sorprende la forma como el gobierno español hace pasar por clamor popular unas supuestas necesidades sociales, que más bien responden a un proyecto de auténtica ingeniería social, y que presenta como evolución natural de la sociedad española, lo que no es más que una verdadera invasión quirúrgica de ciertos postulados ideológicos).

Para muchos docentes resulta desalentador que, en vez de enseñar lo que saben, se les reclamen de manera desmedida responsabilidades como policías, bomberos, guardianes, socorristas, asistentes sociales, animadores socioculturales, padres, abuelos, cuidadores y

técnicos mediadores de apoyo<sup>5</sup>. Por las razones culturales a las que aludía al comienzo de estas páginas, a esto se une, además, la evidente crisis de la figura del maestro como referencia existencial de sentido<sup>6</sup>.

Los rasgos más patógenos de la situación pueden propiciar el fortalecimiento del “sistema inmunológico”, en formas que a veces denotan signos esperanzadores. Hay estudiantes que progresan *a pesar* del sistema (des-)educativo. Y hay docentes que, pese a las múltiples trabas político-administrativas y culturales, continúan haciendo lo que saben hacer bien. Con todo, el panorama general es algo patético, y no sería mala cosa que la Teoría de la Educación lo afrontara derechamente, en vez de perderse en discursos sobre aspectos epidérmicos del problema, o en consideraciones acerca de las nuevas tecnologías, que más bien corresponden a otros saberes instrumentales de lo educativo. No es posible hacerlo aquí con el debido detenimiento, pero sí me interesa proponer una reflexión que pueda contribuir a dar alguna luz sobre la actual situación de la educación en Europa, así como a desbloquear el desaliento al que me he venido refiriendo.

En el contexto latinoamericano me interesa, de manera especial, alertar frente a una

4 Son muy ilustrativos de esta situación los libros de Ruiz Paz, M., *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón, 1999, y de Enkvist, I., *La educación en peligro*, Madrid, Unisón, 2000.

5 Es significativo que en España el colectivo de maestros y profesores de enseñanza media sea el grupo profesional que, ya desde hace años, registra los mayores índices de baja laboral por depresión.

6 No por haber sido escritas hace más de medio siglo dejan de ser actuales las palabras de C. S. Lewis: “La tragicomedia de nuestra situación es que sin descanso reclamamos a voces aquellas cualidades que estamos haciendo imposibles. Se abre cualquier revista y proliferan las afirmaciones de que aquello que necesita nuestra civilización es más ‘impulso’, dinamismo, autosacrificio, ‘creatividad’. Con una especie de espantosa ingenuidad eliminamos el órgano y reclamamos la función. Producimos hombres sin torso y esperamos de ellos virtud y generosidad emprendedora. Nos reímos del honor y luego nos asombramos de estar rodeados de traidores por todas partes. Castramos, y pretendemos que el animal sea fecundo” (*La abolición del hombre*, Madrid, Encuentro, 1990, p. 20).

recepción ingenua de lo que proviene de Europa y, en concreto ahora, de España. No deseo parecer poco patriótico, pero tampoco podemos estar muy orgullosos de lo que tenemos en este momento en mi país. Las más recientes evaluaciones internacionales de nuestro sistema educativo –en particular el último informe PISA– hacen que estemos demasiado lejos de ser tentados por la autocomplacencia.

## 2. Hermenéutica y deconstrucción del sentido

Una de las raíces filosóficas de esta situación, que he descrito con los perfiles del desaliento provocado por un escepticismo nihilista, tiene mucho que ver con la consolidación de algunos planteamientos que tienen su origen en la tradición hermenéutica, ya desde Heidegger; concretamente, la idea de que el sentido es un *constructo* sociocultural.

Heidegger dice que el hombre es el “ser-ahí” (o el “ahí del ser”). Todo lo que no es él –los entes– es lo que es en relación con el hombre. Por decirlo con su terminología, la consistencia de la realidad –su “ser-así” (*Sosein*)– depende de su situación respecto al “ser-ahí” (*Dasein*). El hombre es la referencia básica, el epicentro de toda la realidad. La realidad, correlativamente, es antropomorfa. La vocación fundamental del *Dasein* es hacerse cargo de la realidad en el doble sentido que esta expresión posee en castellano: conocerla y, sobre todo, dominarla, ponerla a su disposición, “pastorearla”, humanizarla. La actitud más humana es la solicitud (*Zuhandenheit*), el cuidado (*Sorge*) por las cosas.

La operación ontológica esencial del *Dasein* es justamente el otorgamiento de sentido (*Sinngebung*), y precisamente esto el hombre lo hace en y a través del lenguaje. El lenguaje humano posee una eficacia ontológica extraordinaria: hacer consistir a las cosas, otorgarles su significado y, en fin, su esencia. No es un reconocimiento, sino propiamente un otorgamiento. Dándoles nombre, el *Dasein* les suministra su más profunda significación y consistencia.

Cabe establecer una analogía, verdaderamente peculiar, entre el valor ontológico que Heidegger atribuye al lenguaje humano y la eficacia creadora que la Biblia asigna a la Palabra de Dios, al *Logos* divino unigénito. En efecto, según la narración del Génesis, Dios crea “hablando”<sup>7</sup>. Aparentemente, la comparación no carece de estridencias. Sin embargo, no hay duda de que en el lenguaje bíblico la operación de dar nombre a algo posee un alcance, podríamos decir, *metalingüístico*, casi metafísico: equivale a llamar al ser –crear– y simultáneamente al sentido, asignar la existencia y su función. Vocación y misión están unidas en el acto creador, y este es propio y exclusivo de Dios. Pero en el origen hizo Dios al hombre partícipe de este poder suyo<sup>8</sup>. Ahora bien, si el hombre –que no es Dios, sino imagen suya– pierde de vista que su dominio sobre la realidad es eso, *participación* del poder de Dios, fácilmente puede sentirse tentado a ponerse en su sitio.

7 “Dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, según nuestra semejanza. Que domine sobre los peces del mar, las aves del cielo, los ganados, sobre todos los animales salvajes y todos los reptiles que se mueven por la tierra. Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó” (Gén. 1, 26-27).

8 “El Señor Dios formó de la tierra todos los animales del campo y todas las aves del cielo, y los llevó ante el hombre para ver cómo los llamaba, de modo que cada ser vivo tuviera el nombre que él le hubiera impuesto. Y el hombre puso nombre a todos los ganados, a las aves del cielo y a todas las fieras del campo” (Gén. 2, 19-20).

Y es precisamente esto lo que ocurrió, como narra el Génesis: después de la creación del hombre vino el pecado<sup>9</sup>. Sin entrar en la cuestión del carácter histórico del relato bíblico, me parece que es una metáfora verdaderamente significativa de la condición humana a lo largo de la historia. Dicho más precisamente, sin la verdad profunda que esa “metáfora” desvela, la condición humana sería ininteligible.

Volviendo al nervio del asunto que ahora nos atañe, el hombre puede representarse a sí mismo como epicentro de la realidad, y hacerlo con auténtico fundamento. Pero el límite entre eso y adueñarse completamente del poder sobre el sentido –y, en último término, la consistencia ontológica de las cosas– pasa, como entre Escila y Caribdis, por una finísima línea. Si considera que él puede llamar al sentido a todas las otras realidades, pero olvida que él también ha sido llamado; si a base de hablar tanto deja de escuchar esa voz que puede percibir dentro de sí mismo, pero que no procede de él (nadie puede llamarse a sí propio); en definitiva, si olvida su ser criatura –compatible, por cierto, con la *creatividad* que el Creador le ha otorgado, *por participación*–, entonces olvida también que la realidad posee un código propio, una consistencia anterior al designio humano, con la que este debe armonizarse. Es lo que C. S. Lewis llamó la “gramática del ser”. Este peculiar “olvido

del ser”<sup>10</sup> –empleo aquí la expresión heideggeriana, si bien, como es evidente, en una acepción distinta– conduce a que en vez de pastorear la realidad, el hombre la apalee; en vez de dominarla con respeto –*políticamente*–, es decir, dialogando con ella, haciendo el esfuerzo de entenderla, se enseñoree *despóticamente* sobre ella. Demiurgo ascendido a creador, en vez de cuidar la creación –que es el sentido al que le llamó Dios a él–, el hombre acaba maltratándola, y maltratándose.

Este antropocentrismo extralimitado, que en la filosofía heideggeriana se revela con tanta contundencia, es la característica más destacable del pensamiento europeo moderno y “postmoderno”, al menos en su mayor parte. Europa lleva dos siglos emulando a Prometeo. La *hybris* le ha hecho olvidar lo que fue, y lo que en el fondo es. Juan Pablo II proclamó insistentemente la necesidad de curar esta amnesia –que está siendo culturalmente letal para varias generaciones de europeos– y consumió sus mejores energías en el mayéutico esfuerzo de hacer revivir sus verdaderas raíces: ¡Europa, sé tú misma!

Leído a la inversa, Heidegger es, con todo, muy instructivo: si el valor de todo lo decidimos nosotros, entonces nada tiene valor *por sí mismo*. La consecuencia lógica de ese postulado es el nihilismo. Si el hombre prometeico es el epicentro de toda la realidad y su única fuente de sentido, eso implica que las cosas son lo que son para el hombre, y su sentido es el que el hombre desea otorgarles. Así, el lenguaje acaba siendo un constructo arbitrario mediante el que se diseña la realidad de acuer-

9 “La serpiente dijo a la mujer: No moriréis en modo alguno; es que Dios sabe que el día que comáis de él se os abrirán los ojos y seréis como Dios, conocedores del bien y del mal. La mujer se fijó en que el árbol era bueno para comer, atractivo a la vista y que aquel árbol era apetecible para alcanzar sabiduría; tomó de su fruto, comió, y a su vez dio a su marido que también comió” (Gén. 3, 4-6). Comentarios extraordinariamente interesantes y profundos de estos pasajes del Génesis pueden encontrarse en Ratzinger, J., *Creación y pecado*, Madrid, Rialp, 1992, y más recientemente en su libro *En el principio creó Dios*, Valencia, Edicep, 2001.

10 Véase Lewis, C. S. *El problema del dolor*, Madrid, Rialp, 1994, p. 58. En este sentido también empleaba J. Ratzinger la voz “lenguaje de la creación”. Véase *En el principio creó Dios*, cit.

do con nuestros intereses. La realidad, producto sociocultural, es lo que decimos de ella, o incluso lo que sentimos que es<sup>11</sup>. Esto lleva a pensar que el lenguaje es un mecanismo de poder; más que servirnos para entender la realidad, nos sirve para dominarla.

La lógica que enlaza el lenguaje engañoso y manipulador con una realidad concebida como constructo humano o, en todo caso, como contexto humano –es esta la propuesta más propiamente hermenéutica–, es percibida hoy en toda su agresividad, en especial por la gente joven. Quizá de manera atemática y a veces poco cuerda, las personas jóvenes reaccionan violentamente contra todo lo que suene a engañoso opositivo. Si las palabras no sirven para entender la realidad –relegada ya a la condición de comparsa de nuestro caprichoso interés–, sino para manejarla y manejarnos en ella, entonces el lenguaje deja de significar algo que no sea el propio lenguaje. Pero si el lenguaje no es más que metalenguaje, termina siendo una pura máscara. Si las palabras no sirven para entender, sino para dominar y manipular, y si el lenguaje es únicamente autorreferencial –si tan solo se dice a sí mismo sin pretender decir nada relevante sobre nada real–, entonces más que mostrar oculta, y acaba en una logomaquia, que se alimenta de sí misma y puede ser manejada al arbitrio de los intereses de poder.

Alejandro Llano ha expresado con claridad la sensación de buena parte de la juventud europea actual: “Cuando no se cree que haya acciones injustas y malas de suyo, cuando se afirma –como hace el relativismo cultural–

que es sólo nuestro modo de usarlas el que da su sentido a las calificaciones morales, cuando se mantiene que sólo es justo y bueno lo que simplemente llamamos ‘justo’ y ‘bueno’, ya no cabe una seria conversación racional. Y el aparente diálogo disfraza con dificultad lo que se ha transformado en un puro juego de poderes. Como ha dicho el profesor Jorge V. Arregui, si cuando discutimos acerca de lo bueno y lo justo sólo hablamos acerca de nuestro modo de hablar, entonces se impone necesariamente quien grita más fuerte, quien a esa peculiar mesa de negociaciones lleva más poder o quien deja sobre el tapete la pistola. Pero es que además, si sólo hablamos de nuestra forma de hablar, seguir refiriéndonos a un ‘diálogo libre de dominio’ –al estilo de Habermas o Apel– no pasa de ser una burla cruel”<sup>12</sup>.

### 3. Amistad y diálogo significativo

Salvando lo que en ella hay que salvar, la concepción antropocéntrica de una realidad exclusivamente antropomorfa tiene el gran peligro del reduccionismo<sup>13</sup>. Pero el riesgo más serio que entraña es la pérdida del significado, el vaciamiento de las palabras, la obturación de todo lenguaje con sentido.

Aristóteles señala que el lenguaje lo posee el hombre para compartir y contrastar sus ideas sobre lo bueno, lo bello y lo justo<sup>14</sup>. Ahora bien, que algo sea bello, bueno o justo, no se

11 He desarrollado más ampliamente estas ideas en Barrio, J. M. *Los límites de la libertad*, Madrid, Rialp, 1999.

12 Llano, A. *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 204.

13 Es este quizás el eterno peligro que amenaza a la filosofía. Decía Étienne Gilson que los filósofos suelen acertar en lo que afirman, no en lo que niegan. Generalmente afirman algún aspecto verdadero de la realidad que no comparece a la mirada trivial. El problema surge cuando pretenden reducir toda la realidad a la faceta que ellos descubren y ponen de manifiesto, negando como ficticio e irreal todo lo que no sea reducible a ella o interpretable desde ella.

14 *Política*, 1253 a, 9-18.

debe a que lo valoremos como tal. Valorarlo es reconocer que es valioso con independencia de mi propia valoración. Valioso no es lo que recibe mi estima, sino lo que la merece, aunque de hecho no la reciba. Ignorar esto lleva a la completa confusión, a hablar sin saber lo que se dice o, como decimos en España, hablar por hablar<sup>15</sup>. Un lenguaje autotélico –digamos, que solamente pretende decirse a sí mismo– considerado en su dimensión pragmática quizá puede servir para comunicarnos, pero solo hasta cierto punto. Eso tiene plazo de caducidad: no podemos entendernos entre nosotros si no entendemos *algo*.

De cara a captar lo educativo en sus aspectos menos epidérmicos, esta observación posee un valor heurístico constitutivo. Dos personas se comprenden bien no cuando se miran una a otra, sino cuando ambas miran a lo mismo. La relación de amistad se funda en el trato, sobre todo en el diálogo que se abre camino cuando hay intereses comunes. Aristóteles sitúa en el centro de la praxis ético-política un concepto de amistad que estriba en compartir temas sobre los que podemos conversar significativamente.

En la teoría educativa hay una vieja discusión entre quienes ven más ventajas en el estilo docente que se centra en la materia de estudio (“logocéntrico”), frente a quienes anteponen el modelo que gravita sobre el alumno (“paidocéntrico”). ¿Qué es lo que tiene que saber el profesor? ¿A qué debe prestar su atención principal? ¿A conocer la psicología, las motivaciones subjetivas del niño, sus circunstancias, dificultades y carencias? ¿O bien ha de conocer ante todo la

materia que enseña? Como suele ocurrir en los problemas de tipo práctico, la solución probablemente se halla en un equilibrio prudencial. Pero entiendo que ahora tiene especial interés destacar la importancia de que los profesores nos apasionemos por conocer muy bien la disciplina que enseñamos. Los alumnos suelen “emocionarse” con una asignatura cuando tienen la suerte de encontrar un profesor verdaderamente ilusionado con ella. Cuando una persona sabe mucho de algo, cuando se entusiasma realmente con un tema, fácilmente transmite entusiasmo. Entonces es cuando se desencadena el *eros* pedagógico. El interés por la verdad, por conocerla, engendra siempre el interés por darla a conocer<sup>16</sup>. Primero conocer, después comunicar. Primero la dimensión semántica de la palabra, y luego la faceta pragmática: entendernos sobre la base de que hemos entendido algo en serio; solo así es posible un diálogo significativo.

Cuando un docente tiene verdadero interés por lo que enseña encuentra siempre compañía, y entonces puede meterse en el alma del alumno, a través de la conversación significativa, del diálogo. Solo así puede alumbrar o, en expresión de Sócrates, “engendrar en belleza”<sup>17</sup>.

Aristóteles entiende que la *polis* se configura gracias a que tenemos temas comunes de conversación, asuntos que nos afectan a todos y de los que podemos hablar significativamente. Discutir, contrastar nuestros puntos de vista: en eso estriba la esencia de

15 Babel es otra “metáfora” muy plástica.

16 Véase Millán-Puelles, A. *El interés por la verdad*, Madrid, Rialp, 1997.

17 Lo muestra de manera muy plástica la reciente película “Los chicos del coro” (2004), dirigida por Christophe Barratier y protagonizada por Gérard Jugnot.



la vida pública. Si distintas miradas confluyen en el mismo objeto, cada ángulo de visión puede verse enriquecido por el de los demás. La amistad política, que para Aristóteles es el mayor bien humano, fundamentalmente se nutre de que tengamos temas no banales de conversación. Pues bien, a su vez cabe decir, siguiendo a Sócrates, que es esta la quintaesencia de la actividad educativa.

La tradición socrática pone de relieve el valor político y pedagógico del lenguaje significativo. Ambas actividades –la política y la educación– comparten un núcleo antropológico común, que está señalado por la índole esencialmente locutiva del animal humano: el *homo loquens* es, por ello mismo, *zōon politikón*. Y ambas actividades –praxis, en la terminología de Aristóteles– acceden desde la interioridad de la persona –la virtud y el “verbo” interior– hasta la vida pública del ciudadano. Pensamos lingüísticamente, con palabras que muchas veces no expresamos. Pero pensamos hablándonos a nosotros mismos, y si nuestro lenguaje es pobre, ambiguo, asignificativo, también lo será nuestro pensamiento; y las relaciones entre nosotros probablemente también serán pobres y poco significativas.

#### 4. Conclusiones

- 1) El mayor obstáculo que experimenta hoy la educación en Europa es la vigencia de un escepticismo nihilista, que dificulta enormemente la posibilidad de un lenguaje significativo, que es la herramienta esencial de la educación. Esto hace que los educadores hayan de sostener una batalla, a veces titánica, contra el ambiente cultural en el que se mueven. Agentes educativos “no-formales” como el Estado, el mercado y los medios de comunicación despachan una contracultura nihilista en una competencia desleal frente a la escuela.
- 2) Lamentablemente, la propia escuela –a veces corrompida por legislaciones ciegas, otras tantas sobrecargada de tareas ajenas a la suya, e incluso por imposiciones administrativas escasas de cordura– en muchos aspectos ha capitulado de su labor esencial, que es transmitir conocimiento serio. Solo cumpliendo esta misión, que es la que más propiamente le compete, puede efectivamente educar (saber bien matemáticas, latín, redacción, religión, ética, filosofía, etc., no es igual a ser mejor persona; pero tampoco a serlo peor. Quizás algo ayuda). Por el contrario, acosada por un enemigo en apariencia más poderoso, la escuela decide unirse a él y dedicarse a transmitir la contracultura nihilista. Con la excusa del delirante *constructivismo pedagógico*, paradójicamente la escuela se está convirtiendo en un enemigo más del conocimiento. Y lo que es aún más llamativo, con la convergencia europea decretada en Bolonia, el desprecio al conocimiento ya comienza también a ser patente en la Universidad.
- 3) En vez de insertarse en la conversación esencial de la humanidad, la escuela acaba iniciando a las nuevas generaciones en una conversación intrascendente, en la que cada uno expresa sus gustos, pero en la que nadie cree que

puedan proporcionarse razones que los avalen. Dicho con toda nitidez, lo que desde hace tiempo se viene denominando en Europa “valores” no difiere de lo que normalmente entendemos por “caprichos”. En consecuencia, la expresión “educar en valores” ha devenido tan poco significativa que sirve para avalar tanto una cosa como su contraria, quizá también gracias al evidente prestigio que aún retiene en el cada vez menos serio discurso de las ciencias sociales.

- 4) Si lo que transmite el sistema educativo es que todo vale, que las opciones, aunque aparentemente sean importantes, en realidad son triviales, los criterios de valor y de sentido son indiferentes: para cada uno es bueno tan solo lo que él decide arbitrariamente que lo sea. En rigor, lo que de ahí se concluye no es el compromiso y la responsabilidad, sino más bien la perplejidad. Si todo es igualmente verdadero –o igualmente falso, que es lo mismo–, entonces poco sentido tiene adoptar un criterio, que es lo que a una persona joven le hace madurar. Esta actitud es profundamente antieducativa, y contradice frontalmente la vocación y la misión esencial de la escuela.
- 5) El valor de la palabra estriba en descubrir la realidad y su sentido, antes que en dominarla. Y al descubrir la realidad

descubrimos también su relieve, su valor, la forma en que la realidad nos afecta. Es verdad que hasta cierto punto la realidad es un entorno humano. Hay un cierto antropocentrismo o antropomorfismo que se puede sostener –y que la sensibilidad hermenéutica ha reivindicado con justicia–, pero no a costa de privar al lenguaje de la posibilidad de decir algo serio y con sentido.

- 6) El *ethos* dialógico, el de la conversación amistosa y familiar, es el referente fundamental de la educación. Pero entendernos entre nosotros tan solo es posible desde un entendimiento de la realidad. El decir, implica que la realidad puede ser dicha. Esto es lo que suministra la posibilidad de un lenguaje significativo. Y este es únicamente el que posee, como *a priori* suyo, una realidad que no se reduce ni a ficción ni a constructo.
- 7) La gente joven experimenta la necesidad instintiva de distinguir la realidad del juego, de la ficción, de la mentira, del engaño. Por supuesto que esto le pasa a cualquiera, pero a ciertas edades esa vivencia es muy destacada. Plantear una visión nítida y exigente de la realidad, que siempre compromete, posee un inmenso poder descubridor, que es muy importante para el desarrollo de la persona.

## **Bibliografía**

- Durkheim, E. *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1996, p. 104.
- Enkvist, I. *La educación en peligro*, Madrid, Unisón, 2000.
- Barrio, J. M. *Los límites de la libertad*, Madrid, Rialp, 1999.
- Lewis, C. S. *La abolición del hombre*, Madrid, Encuentro, 1990.
- Llano, A. *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 204.
- Millán-Puelles, A. *El interés por la verdad*, Madrid, Rialp, 1997.
- Ratzinger, J. *Creación y pecado*, Madrid, Rialp, 1992.
- Ratzinger, J. *En el principio creó Dios*, Valencia, Edicep, 2001.
- Ruiz Paz, M. *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón, 1999.
- “La educación, un desafío urgente”, *Il Foglio*, 1, mayo 2004, p. 37.
- “The Priority of Democracy to Philosophy”, en M. Peterson y R. Vaughan (eds.). *The Virginia Statute of Religious Freedom*, Cambridge, Oxford University Press, 1987.