

EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

José María Barrio Maestre

Profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid

UN RETO PARA LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

El mayor desafío que la Teoría de la Educación –y concretamente la Antropología pedagógica– ha de afrontar en el momento presente es devolver a los educadores el ánimo para educar. El desaliento cunde entre muchos que se ven abocados a tener que dar referencias de sentido en el contexto del sinsentido. El nihilismo posmoderno y postilustrado se lleva por delante oleadas de personas jóvenes, dejándolas sin apenas recursos morales y vitales para afrontar el futuro con esperanza. En su reflexión sobre el *flanco abierto en la sociedad abierta*, Joachim Fest sugiere que “si todos los modelos utópicos conducen a un callejón sin salida y, al mismo tiempo, se van viniendo abajo, sin vigor alguno, las certidumbres cristianas, entonces tendremos que asumir que no haya ya respuestas al anhelo de trascendencia” (Fest, 1993: 75).

La *crux* que experimenta la educación contemporánea es que parece condenada a tener que enseñar una realidad humanamente roma, asignificativa, 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. Esta actitud parece poco compatible con la educación, y se encuentra en la base del desencanto que caracteriza a la cultura de masas.

G. Steiner ha descrito la época actual como la “era de la irreverencia”:

La admiración –y mucho más la veneración– se ha quedado anticuada. Somos adictos a la envidia, a la denigración, a la nivelación por abajo. Nuestros ídolos tienen que exhibir cabeza de barro. Cuando se eleva el incienso lo hace ante atletas, estrellas del pop, los locos del dinero o los reyes del crimen. La celebridad, al saturar nuestra existencia mediática, es lo contrario de la *fama*. Que millones de personas lleven camisetas con el número del



dios del fútbol o luzcan el peinado del cantante de moda es lo contrario del discipulazgo. En correspondencia, la idea del sabio roza lo risible. Hay una conciencia populista e igualitaria (...). El ejercicio de la veneración está revirtiendo a sus lejanos orígenes en la esfera religiosa y ritual. En la totalidad de las relaciones prosaicas, seculares, la nota dominante—a menudo tonificadamente americana—es la de una desafiante impertinencia. Los “monumentos intelectuales que no envejecen”, quizá incluso nuestro cerebro, están cubiertos de *graffiti* (Steiner, 2004: 172).

Concluye Steiner su reflexión preguntándose si las lecciones de los maestros sobrevivirán el embate de esta marea.

El *malestar docente* tiene algo que ver con la angustiosa sensación de desarme intelectual y moral que muchos colegas experimentan frente a la situación descrita por Steiner, que a su vez R. Spaemann ha caracterizado como *nihilismo banal* (Spaemann, 2007: 45-57). Aún son muchos los que ven que la cultura de masas es la muerte de la verdadera cultura, y que intuyen que la suplantación de ésta por aquella sólo puede conducir a lo que C. S. Lewis llamó *la abolición del hombre* (Lewis, 1990). Quizá no por el procedimiento de aplastar—propio de los sistemas totalitarios—, sino con el estilo más propiamente *liberal*, es decir, narcotizando, el proceso puede terminar por neutralizar lo más humano del hombre. Pero no pueden denunciarlo claramente, porque la *denuncia profética* no está en el programa de la cultura de masas, esencialmente autosatisfecha y pagada de sí misma. Y, además, porque como ha dicho algún posmoderno de moda, es precisamente la ironía cínica el más granado de los logros culturales. Todavía ven con claridad que la auténtica cultura no suele coincidir con lo que a menudo despachan los servicios de “cultura” de agrupaciones regionales o locales, que no es posible “consumirla” arrellanándose en el sofá delante del televisor, y que sólo es accesible a quien está dispuesto a hacer el esfuerzo de elevarse por encima de la banalidad. Pero como el sistema educativo y ciertas teorías pedagógicas los obligan a la autosugestión de que ellos no pueden enseñar realmente nada de lo que saben, algunos llegan a asumir su nuevo papel de comparsas de *lo que hay* con un fatalismo verdaderamente lamentable.

No pocos colegas padecen diariamente en sus propias carnes la inevitable consecuencia de esta degradación cultural, a saber, la crisis de toda *autoridad*. Pero creo que este problema reviste unos relieves algo más complejos—ante todo de tipo cultural— a la vista de los cuales las soluciones en la línea de reforzar la autoridad multiplicando las medidas de *policía democrática*—incluso introduciéndola en el currículo obligatorio— se antojan insuficientes “parcheos” y, a mi modesto entender, a la larga ineficaces, si no van acompañadas de un planteamiento de espectro y envergadura mayores. Ciertamente algo hay que hacer, y quizá lo primero es poner esos parches. Pero la Teoría de la Educación ha de afrontar derechamente la cuestión.

No es posible continuar mirando hacia otro lado, o perderse en discursos instrumentales o periféricos, obviando el problema como si no existiera. Es preciso encararlo en toda su

dimensión, que parece superar nuestra capacidad. Pero los problemas, por definición, son solubles, y están para buscarles solución y ponerla en marcha, aunque sea a medio o largo plazo. En ningún caso puede ser solución obviarlos. Pues bien, aquí tenemos un problema. Ignorarlo sería para nuestro gremio una falta de profesionalidad, y una irresponsabilidad social grave.

NIHILISMO HEROICO Y NIHILISMO BANAL

Los planteamientos típicos del nihilismo gozan aún de buena salud. En su versión foucaultiana, por ejemplo, el nihilismo niega toda racionalidad y sentido. M. de Foucault, maestro de una generación de jóvenes intelectuales europeos –ya no van siendo tan jóvenes–, piensa que cualquier intento de dar razón de algo tan sólo oculta afán de poder, constituye una justificación ideológica. Hoy, la forma más acreditada de nihilismo no es agresiva como antaño, y se desglosa en propuestas suaves e inocuas como el pensamiento débil (Vattimo), la realidad como broma y juego (Derrida), la prioridad de la democracia sobre la filosofía (Rorty), etc.; propuestas éstas que son bien acogidas en la sociedad del *bienestar*, caracterizada por el escrupuloso celo en evitar todo tipo de aristas. Sociedad anestesiada contra todo conflicto a base de domesticar el discurso mediante la multiplicación exponencial de los protocolos de corrección política, ética y académica. Sociedad de la desvinculación y el “descompromiso” que, amorfa e invertebrada, reproduce cada vez más aquella decadencia que espantaba a Nietzsche. Y esto contra todo pronóstico, pues una posmodernidad sedienta de la tranquilidad del redil es precisamente la que se reclama heredera de Nietzsche, el gran transgresor. (¿No será que nuevamente se cumple aquello de *extrema tanguntur*?).

Entre Nietzsche y sus émulos postmodernos hay una diferencia notable. Mientras éstos presentan una realidad fragmentaria y proponen un pensamiento delicuescente, Nietzsche reivindica el valor de la seriedad, incluso la categoría de lo sagrado, de lo que posee un valor absoluto. Y nada lo posee tanto como la vida y todo lo que la promueve, en especial la voluntad de poder, los valores característicos del superhombre. Los grandes titanes de la mitología griega –Prometeo, Sísifo– habían logrado desafiar el poderío de Zeus tonante. Su grandeza estribaba en querer sobreponerse a Dios, y así constituían imágenes arquetípicas del superhombre. En ellos cobraban significatividad los valores de la vida. La “gaya ciencia” (o “gay saber”, como se ha traducido a veces la expresión alemana *die fröhliche Wissenschaft*) es la ciencia orgullosa, engallada, que el hombre obtiene transgrediendo el mandato divino, es decir, tomando el célebre fruto del árbol de la ciencia. Cuando es capaz de situarse *más allá del bien y del mal*, cuando es capaz de desobedecer a Dios, entonces el hombre se hace dios (superhombre), y ya no tiene a nadie ante quien inclinarse y a quien agradecer. Es la tentación primigenia narrada en el *Génesis*. El ateísmo en Nietzsche se plantea con un sentido positivo: no es



tanto una negación de Dios como la afirmación del hombre como superhombre, lo que implica negar que haya alguien por encima.

Es ésta una tesis fuerte. Los seguidores posmodernos de Nietzsche, en cambio, cultivan el *pensiero debole*: hay que relativizarlo todo mediante una saludable ironía que descabalgue a los jinetes del Apocalipsis y desinflen los “grandes relatos” que, como los ensueños de la razón, pueden engendrar monstruos. Quienes están demasiado convencidos de algo son un peligro público. Lo mejor es no estar convencido de casi nada; y si uno no puede evitar algunas convicciones, al menos que no pretenda publicitarlas.

EDUCAR ES PROFESAR

El relativismo al que esta postura aboca supone una capitulación del pensamiento. Intentaré poner de relieve que con el relativismo escéptico y nihilista no es posible vivir humanamente, y menos aún educar.

a) No es humana una vida no examinada, decían los griegos. Una vida no analizada, no reflexionada, vivida sin más, como viene, no es la propia del animal racional. Mas pensar es pronunciarse, comprometerse con una afirmación que se entiende verdadera, y no es posible que una afirmación lo sea siéndolo igualmente su contraria. El relativismo puede defenderse en la biblioteca o en la tertulia informal. Pero hay otras situaciones de la vida que nos reclaman una postura consistente, o un juicio de valor que, para quien lo hace, no es equivalente a su contrario.

b) Con el relativismo escéptico tampoco es posible educar. Sólo se transmite educativamente lo que se considera que merece ser transmitido, y eso implica tenerlo por objetivamente preferible a su contrario. Sólo cabe educar desde una concepción ideal de cuál es la mejor manera de ejercer como persona humana, o por lo menos alguna mejor que otras. Este tipo de juicios están siempre, más o menos explícitos, en la base del trabajo de los educadores, que no pueden dejar de privilegiar en su labor un modelo antropológico sobre otros. (En el fondo, nadie puede evitarlo, pero menos aún un educador). Únicamente desde la convicción, evidentemente no escéptica, de que un ideal de humanidad merece ser transmitido, cobra sentido decirlo e intentar vivirlo, es decir, *profesarlo*. Profesor es alguien que profiere y profesa aquello en lo que sinceramente cree, aquello de lo que está convencido; en definitiva, alguien que ha conformado su pensar y su vivir con arreglo a un criterio y que desde su propia experiencia se sabe llamado a proponerlo a otros.

La profesión de cada quien determina pautas –flexibles, pero pautas– al comportamiento de la persona, de forma tal que se constituye como algo muy visible de ella, una característica que la identifica ante los demás. Según él mismo declara, Sócrates profesa el oficio que tenía su madre, la partera Fenárete¹. Desde entonces Occidente ha visto en el arte *mayéutico* la

¹ Platón: *Teeteto*, 149a-151b.



referencia fundamental para entender la tarea educativa: ayudar a cada persona a alumbrar lo que lleva dentro, a hacer explícito lo implícito, lo que ya sabe no de forma temática. Nadie puede hacer esto por otra persona. Al igual que la partera no es la que pare sino la que asiste y ayuda al parto, el maestro no suplanta al que aprende, sino que coopera en el proceso interior mediante el cual éste llega a adentrarse hasta el arcano de su propia intimidad, aflorando lo mejor de sí. ¡*Nosce te ipsum!*!, proclama el viejo lema socrático resumiendo la tarea esencial de la Filosofía, y también de la Pedagogía.

Sócrates reúne la doble condición de iniciador de la Filosofía, y también la de primer maestro de Occidente². Creo que no es anecdótico esto. La filosofía, al menos aquella que llamamos teórica o especulativa –y la filosofía es el discurso más ambiciosamente teórico es la teoría de más alto vuelo–, se afana por descubrir el ser en medio de la apariencia, el *arché* invariable en el seno de lo plural y mutable, lo necesario –lo que no puede ser de otra manera– que se encierra en lo contingente. En cambio, el terreno en el que se mueve la pedagogía es más bien el de la razón práctica³. Al igual que ocurre con el discurso político, el discurso de la pedagogía no es el de la verdad incontestable sino el de la opinión y lo contingente, lo que puede ser o no ser, o lo que puede ser de otra manera⁴.

Es interesante esta doble faceta, filosófica y pedagógica, del socratismo. Y constituye una clara imagen de cuáles son los dos aspectos que el educador debe armonizar: saber acompañar a otras personas en su propio camino hacia dentro y, al mismo tiempo, respetando ese proceso interior, apuntar, indicar, buscar una realidad que también debe ser reconocida, no simplemente construida o ficcionada en el interior de cada quién.

Lo que da origen a la filosofía es la idea de que la realidad posee leyes propias que el hombre no decreta, sino que *reconoce* en el uso teórico de su razón, y a su vez, que

² Bien es cierto que hay filósofos “presocráticos”, pero puede decirse que la filosofía en su sentido más pleno alcanza un estatuto propio –distinto del mero asombro frente a la naturaleza y de la primera indagación acerca de su origen (*arkhé*)– sólo en el período socrático, principalmente con Platón y Aristóteles. En su monumental trabajo sobre los filósofos presocráticos, Hermann Diels (1952) muestra el carácter fragmentario y propedéutico del saber presocrático. Aunque sus preguntas acerca de la naturaleza (*physis*) apuntan ya a cuestiones “metafísicas” –sobre todo en Parménides– no puede decirse que el tipo de discurso y los temas específicos que se plantean en filosofía estén consolidados antes del período socrático (s. IV a. C.).

³ “La [razón especulativa] versa principalmente sobre cosas necesarias, que no pueden comportarse más que como lo hacen, y por eso tanto sus conclusiones particulares como sus principios comunes expresan verdades que no admiten excepción. La razón práctica, en cambio, se ocupa de cosas contingentes, cuales son las operaciones humanas” (Tomás de Aquino: *Summa Theologiae* I-II, q. 94, a. 4, sol.).

⁴ El contexto de la convivencia democrática tiene mucho que ver con la *doxocracia*, la técnica de hacer valer la propia opinión de manera que se abra paso a la inteligencia de otros que ven el mundo y la vida con otros ojos. De ahí la importancia que la retórica tuvo en la *polis* ateniense. Los sofistas –algunos de los cuales fueron amigos de Sócrates– eran personas que cumplían un relevante papel en Atenas, educando a la ciudadanía en el arte de argumentar, de dar razones convincentes para “constreñir suavemente las asambleas” (Jaeger, 1990: 267). La idea de la *paideia* socrática asocia las tareas política y educativa hasta el punto de entender que la labor del gobernante, a través de las leyes, es principalmente pedagógica.



en el uso práctico de ésta está llamado a *conjugar* esas leyes con sus propios intereses, lo cual le permite evaluar la rectitud de éstos. Por su lado, en el origen mismo de la pedagogía se encuentra la idea de que la realidad nos enriquece cuando la reconocemos como es, y cuando sabemos conjugarla bien con nuestros mejores intereses. (El origen de la pedagogía está algo viciado por el hecho de que la línea socrática –que entiende la pedagogía en relación con una verdad que nos enriquece, y con la que nos hallamos interiormente de acuerdo– pronto colisionará con la pedagogía de la sofística tardía, que suplanta el interés por la verdad por otros intereses, en último término crematísticos)⁵.

EL HUMANISMO SOCRÁTICO

En todo caso, el linaje de Sócrates siempre se reconocerá en la siguiente afirmación fundamental: “no todo puede ser de otra manera”. Esto implica que hay una *ratio*, una medida y regularidad inmanente a las cosas. Aun admitiendo una dosis tolerable de contingencia e indeterminación, el socratismo entiende que el mundo es globalmente un *cosmos*, algo ordenado, no caótico. Se comprende bien que el supuesto de una *estructura racional del mundo* haya preparado el terreno en el que han ido germinando la ciencia y la filosofía. El socratismo está hondamente persuadido de que la realidad es permeable a la inteligencia humana, se deja penetrar por ella, aunque no de forma completa y exhaustiva. A su vez, en el espacio de la razón práctica, pertenece a la herencia socrática la idea de que “no todo está a disposición del hombre”. La concepción moderna de la dignidad humana –surgida en el seno del cristianismo y, una vez desgajada parcialmente de su referencia a ese origen, desarrollada en la filosofía práctica kantiana–, así como la moderna teoría de los derechos humanos, se reivindica a sí misma como un desarrollo del socratismo.

Nietzsche ve en la alianza entre socratismo y cristianismo el más eficaz recurso del que han dispuesto los débiles para oponer un efectivo límite a la voluntad de poder del superhombre. Creo que Nietzsche tiene parte de razón en esto, con independencia de las consecuencias que de ello suelen extraerse en la línea de profundizar en el camino de la emancipación humana, no sólo respecto de Dios, sino de la realidad, e incluso de la racionalidad. (Consecuencias que el siglo pasado ha ido poniendo de relieve con gran exactitud y puntualidad, a menudo con perversa coherencia). Lo cierto es que, pese a lo que diga Nietzsche, son muchos los que ven en el legado socrático un estímulo importante para el progreso cultural y moral de buena parte de la humanidad, en la medida en que, ya mucho antes que Kant, había percibido, junto a sus posibilidades, los límites de la razón, y también porque logró un equilibrado enlace de las facetas teórica y práctica de ésta.

⁵ Gorgias Longevo reconoce que con el nihilismo escéptico –el suyo es realmente prototípico– sólo cabe sobrevivir intelectualmente. Pero propiamente no se “malvive”. De hecho, él se enriqueció considerablemente.



El incansable afán por sondear el espíritu humano, por alumbrar su riqueza interior, acompaña en Sócrates a la pregunta por la verdad de las cosas. Es más, no es posible concebir la grandeza y dignidad del ser humano sin ver su esencial vinculación con la verdad. Ser capaz de verdad –de conocerla, de decirla y de vivirla– es lo que le suministra su peculiar eminencia sobre las realidades no personales. Esa eminencia estriba, entre otras cosas, precisamente en la aptitud para *reconocer lo real como real* y, por tanto, para la *autotrascendencia*: ver lo otro y los otros como parte de mí y de mi mundo (*Mitsein*), pero a la vez como algo no enteramente reducible a mí, a mi pensar, desear o sentir. Spaemann lo explica con un curioso experimento mental:

En una conversación entre tres, cada cual puede en cualquier momento variar la atención de su interlocutor hacia un objeto distinto, y cada uno puede tomar postura en relación con lo que los otros dos opinen sobre él. De todos modos, cada cual es consciente de que él mismo está algo más allá de lo que los otros dos piensan de él. Yo puedo figurarme que el otro es solamente un sueño mío. Mas yo no puedo pensar de mí que soy sólo un sueño del otro. Esa conciencia sirve de base a cualquier reconocimiento de la realidad más allá de la objetividad” (Spaemann, 2007: 196)⁶.

La verdad es el bien propiamente humano, el que más puede satisfacer y “plenificar” al animal racional (*homo sapiens*). Y a la inversa, vivir sin verdad es la peor desgracia, mucho peor que vivir sólo a medias, como siglos más tarde dirá Tomás de Aquino que les pasa a los seres animados no cognoscentes. Pero que la verdad sea ese bien humano de mayor categoría y que el hombre sea capaz de verdad, de hecho significa que la verdad siempre puede enriquecerle porque nunca termina de abrazarla por completo. Vivir en la verdad es buscarla sin pausa, nunca conformarse con lo ya encontrado, y caminar con la disposición de aprender de la realidad, de mantener atento el oído al ser de las cosas.

Lo que necesitamos –afirma J. Ratzinger– es algo parecido a lo que encontramos en Sócrates: una expectante disposición para abrirse y para extender la mirada más allá de sí mismo. Esta disposición reunió a los dos mundos culturales de aquel entonces, Atenas y Jerusalén, e hizo posible que sonara en la historia una hora nueva. Necesitamos una nueva disposición de búsqueda y también la humildad que permite encontrarse. El rigor de la disciplina metodológica no debe convertirse en la voluntad de obtener el éxito, sino que

⁶ Este autor ve en la *autotrascendencia* una destacada dimensión ética: “la ética es el comportamiento que tiene en cuenta al otro por sí mismo, y no simplemente desde el punto de vista de lo que significa para mí. Alguien que tiene la preocupación de que su mujer regrese sana y salva de un viaje tiene un comportamiento parecido al que siguen los animales: no quieren perder algo que les pertenece. La pegatina del automóvil con el lema ‘¡Piensa en tu mujer: conduce con prudencia!’ fundamentalmente contiene el núcleo de la ética, a saber, mira a los demás no sólo como una parte de tu mundo, sino mira que tú mismo eres parte del mundo del otro. La felicidad tiene que ver algo con el salir de uno mismo, con la trascendencia” (Spaemann, 2007: 91-92). Más adelante añade: “una persona que fuese consecuente con ese planteamiento [*para mí sólo existe lo que vivo y experimento*] resultaría tan amoral que sería preferible no tener nada que ver con ella. Si no puedo representar nada real para él, y si el mundo sólo se le antoja un sueño, entonces se excluye deliberadamente de la sociedad humana” (p. 111).



tiene que ser siempre la voluntad de llegar hasta la verdad, la disposición para la verdad. El rigor metodológico que supone la constante entrega a lo que se ha hallado y que no quiere imponer sus propios deseos puede constituir una gran escuela de humanismo, y hacer que el hombre sea capaz de alcanzar la verdad. Pero la humildad que se inclina ante lo hallado y que no lo manipula no debe convertirse en la falsa modestia que priva de la valentía para llegar hasta la verdad. Y con tanto más ardor debe oponerse al afán de poder, que lo único que quiere es dominar el mundo y que no está dispuesto a percibir ya cuál es su propia lógica interna, que pone límites a nuestra voluntad de dominio (Ratzinger, 2005: 140).

Esta actitud socrática de buscar la verdad –modestamente pero con decisión–, unida al cultivo de la interioridad, ha proporcionado a Europa sus mejores logros de humanismo⁷. Como antes quedó apuntado, el socratismo también ha transmitido a Occidente una peculiar percepción de la verdad práctica, una verdad que no sólo se conoce, sino que se dice y se vive. El sabio griego es el que posee el arte de vivir y morir rectamente, que es algo que sólo se puede lograr a la luz de la verdad⁸. De ahí que la verdad revista una esencial índole ética. La verdad siempre compromete, siempre encomienda algo.

Robert Spaemann dice que toda persona que no sea un canalla es un *fundamentalista* de algo, que piensa no estar a nuestra entera disposición (Spaemann, 1999: 91). En otras palabras, piensa que hay algo que *es verdad*. Naturalmente, hay formas distintas de proponerlo y defenderlo. Se suele presentar como “fundamentalista” a quien está dispuesto a defender lo que considera verdad con violencia. Pero hay mucha más gente que, estando absolutamente convencida de la verdad de algo, entiende que forma parte de su convicción absoluta el deber, también absoluto, de proponerlo pacíficamente, no de imponerlo con violencia. E igualmente entienden que toda convicción, de hecho, es racionalidad cordial, apropiada profunda y cordialmente, nunca a bastonazos. Esa gente sólo empleará las armas de su convicción *fundamentada* en argumentos.

⁷ “La capacidad para retirarse a sí mismo, una mayor apertura interior, una disciplina que se sustrae a los sonidos y a las impertinencias: todo ello debe convertirse para nosotros en metas prioritarias. (...) Seamos sinceros: existe actualmente una hipertrofia del hombre exterior y una inquietante debilitación de su vigor interior” (Ratzinger, 2005: 140).

⁸ A propósito de la pretensión de verdad de la fe cristiana y de su formulación en proposiciones susceptibles de ser verdaderas, Ratzinger discute con quienes sostienen que dicha pretensión es tan sólo un juego lingüístico, al modo en que lo entiende Wittgenstein: “el abandono de la pretensión de expresar la verdad, que sería, como tal, el abandono de la fe cristiana como tal, se endulza aquí diciendo que podría dejarse que la fe siguiera subsistiendo como una especie de enamoramiento con sus hermosos consuelos subjetivos, o como una especie de mundo del juego que existiera junto al mundo real. La fe se traslada al mundo del juego, mientras que hasta ahora había afectado al plano de la vida como tal. En todo caso, la fe ‘jugada’ es algo fundamentalmente diferente de la fe ‘creída y vivida’. No existe indicación alguna de un camino, sino que únicamente se embellecen las cosas. La fe no nos sirve de ayuda en la vida ni en la muerte; a lo sumo hay un poco de variedad, unas cuantas bonitas apariencias, pero sólo apariencias. Y eso no basta para la vida y para la muerte” (Ratzinger, 2005: 187-188).

Hoy el desprestigio cultural de la noción de verdad –incluso el rechazo que en no pocos ambientes intelectuales y académicos la misma palabra *verdad* provoca– hace imperceptibles estos matices. Desde luego, los protocolos de la corrección política nos obligarían a negar contundentemente la afirmación de Spaemann. Pero creo que en el fondo lo que hace es dibujar el perfil de una persona educada, en contraste con aquella otra que piensa que todo puede ser de otra manera. Hace poco vi por la calle el anuncio de una serie televisiva sobre un fiscal norteamericano sin escrúpulos, cuyo lema era: “la verdad es relativa; escoge la que mejor te funcione”. Quien piensa eso, y quien actúa y vive como si eso fuera así –a saber, que no hay nada fijo y estable– es alguien que normalmente consideramos poco de fiar. Sin embargo, dicho lema podría figurar hoy en el ideario –incluso educativo– de muchas personas o sistemas políticos muy respetables, bien instalados en la corrección ética, política y académica. Pero en el fondo es la mejor tarjeta de presentación para ingresar en una banda mafiosa, o la acreditación más eficaz para formar parte de un régimen totalitario.

EL DIÁLOGO FRANCO, NO SOFÍSTICO, ES EL MEDIO EDUCATIVO POR EXCELENCIA

El discurso racional presupone, como condición fáctica de su posibilidad, la capacidad humana de alumbrar la verdad. Quizá poco a poco, a tientas y nunca de una manera completa. Pero si la verdad no existe, o es imposible conocerla, ¿para qué discutir? Sólo bajo el supuesto de que hay verdad en las cosas, y de que la razón es capaz de abrirse camino en su elucidación, el diálogo cobra sentido como una búsqueda cooperativa de la verdad. Tal es el *ethos*, el ámbito propio de la educación.

En nuestros días esto se percibe con dificultad, pues hay una crisis generalizada de la cultura del diálogo (Barrio, 2003) que a menudo se confunde con sus formas más espurias. Por ejemplo, ciertos *consensos* que no se sabe bien entre quiénes se producen, o ciertos debates públicos, en los que quizá se guarda una apariencia pluralista, pero en los que de hecho tanto las conclusiones como el desarrollo mismo del discurso resultan perfectamente previsibles. Si la verdad no cuenta para nada, lo único relevante es el poder, y la discusión se convierte en un juego lingüístico cuyo auténtico trasfondo no está definido por la fuerza de la razón –podríamos decir tópicamente–, sino por las razones del más fuerte, que a menudo no son más que etiquetas retóricamente eficaces diseñadas por algún experto en mercadotecnia con un buen sueldo, o por un grupo mediático ávido de poder, dinero, o de ambas cosas. Las palabras privadas de verdad pierden también su rebeldía, y se vacía de sentido la indignación moral, uno de los motivos más eficaces del juicio práctico. Esto lo saben bien los jóvenes, que se resisten



—aunque a veces no saben hacerlo razonablemente— a entrar en el redil de un lenguaje domesticado y sin aristas, pero profundamente engañoso y enmascarador⁹.

La fractura entre lo que A. Llano denomina “tecnosistema” y el “mundo de la vida” (el *Lebenswelt* de los fenomenólogos alemanes) se pone de relieve en la inconmensurabilidad de los códigos que funcionan en cada uno de esos dos mundos. Se supone que el sistema educativo tiene que introducir a un mundo adulto. Pero pasar del mundo de la vida al tecnosistema significa introducir en un contexto mercantilista y mediático, hecho más de ficción que de realidad.

1. El mundo adulto parece que está compuesto de realidades que sólo son reales en la medida en que tienen precio. Pero el dinero lo profana todo, todo lo iguala haciéndolo indiscernible. El contexto del mundo adulto se presenta excesivamente mercantilizado. Parece que estar en la realidad —tener los “pies en el suelo”— es pensar en clave monetaria. Mas el dinero es incompatible con la categoría de lo sagrado —y, por consiguiente, con el valor absoluto y el deber *incondicionado* del respeto a la persona—, pues todo lo hace equivalente a un precio, y por tanto lo hace intercambiable¹⁰. La

⁹ “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. Con lo cual no quiero invalidar de un golpe las *éticas del discurso*, que han puesto de relieve con acierto un tipo de argumentación pragmático-trascendental a la que es preciso acudir en determinadas coyunturas dialógicas. Lo que quiero decir es que no todo se debe decidir entre los que *tienen la palabra*, ya que en la sociedad tardomoderna esas voces provienen casi siempre del eje *Estado/mercado/mass media*. ‘Me queda la palabra’, dice un verso de Blas de Otero. Pero a los enfermos incurables, los presos, los subnormales, los ancianos, los dementes, los catatónicos, los emigrantes magrebíes en la Unión Europea, los drogadictos, los que padecen el sida y el ingente número de los marginados en nuestra sociedad, ni siquiera les queda la palabra, porque unos la han perdido y otros no la han tenido nunca. Ellos, los que mejor expresan en su humanidad doliente la condición humana, no tienen un lugar en la mesa de negociaciones, en la que se pacta lo que se ha de considerar como lo justo, lo bueno y lo honrado” (Llano, 1999: 203-205).

¹⁰ Una cosa es el mercado como técnica de repartir los bienes y de ordenar las relaciones económicas, y otra el mercantilismo, que es una mentalidad cultural. El mercado tiende a expandirse, abrirse constantemente a nuevos mercados. Por otro lado funciona en él la ley de la oferta y la demanda, que obliga a identificar el valor de las cosas con la valoración que se hace de ellas. Todas las realidades son mercantilizables hasta cierto punto, y eso significa que son intercambiables por dinero, que tienen un valor que consiste en la valoración que se hace de ellas, un valor, por tanto, relativo. Hay, con todo, un tipo de realidad que es una absoluta excepción a esto, que es la persona. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* Kant lo formuló certeramente con su distinción entre dignidad y precio: la dignidad (*Würde*) es el valor intrínseco que posee la persona como fin en sí, y el precio (*Preis*) es la valoración extrínseca que se hace de algo, que por ello siempre puede ser mercantilizado (cfr. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, en *Kant's gesammelte Schriften*, Band iv, ed. de la Königliche Preußischen Akademie der Wissenschaften, Georg Reimer, Berlín, 1903, pp. 434, 35-435, 4). Mientras que la mercancia suscita inclinación (*Neigung*), la persona me reclama siempre respeto, distancia (*Respekt, Achtung*). Es precisamente



mentalidad mercantilista, que un sistema de libre mercado puede generar si carece de los debidos ajustes sociopolíticos, o de diques de contención de carácter ético, tiene el efecto deletéreo de deshumanizar profundamente las relaciones entre las personas. La persona es un tipo de realidad esencialmente no mercantizable. Por eso el mercado necesita de algún límite exterior a él –nada puede limitarse por sí mismo– para evitar el mercantilismo¹¹.

2. Por otro lado, los medios de comunicación nos introducen en un mundo profundamente irreal¹². Esto está bien estudiado por los teóricos de la comunicación: la realidad no sólo puede ser manipulada o desfigurada, sino estrictamente construida y ficcionada. Desde hace tres décadas viene cobrando creciente vigor la teoría de Berger y Luckmann (1986) según la cual la realidad es un constructo sociocultural. No hay duda de que uno de los aspectos más llamativos en los *media* –sobre todo televisivos– es que sutilmente promocionan una actitud de indiferencia ante las cosas. Mas reconocer la realidad es sobre todo reconocer las diferencias. Y la realidad se antoja valiosa en la medida en que es distinta. Respetar es “distinguir”; distinguir con una atención discriminada una mirada que no va “al montón” sino a algo que destaca, que se distingue. Respetar es respetar la diferencia. Pero la rapsodia televisiva lo hace todo indiferente a base de ponerlo todo junto y presentarlo sin solución de continuidad: el tsunami, el fútbol, el servicio religioso, la payasada, el culebrón, etc.

ésta la respuesta de valor en la que puede resumirse toda la ética. La teoría del imperativo categórico –la segunda formulación que de él propone Kant– viene a concretar en ese respeto por la humanidad la forma o estructura de todo mandato práctico: “El imperativo práctico –sostiene Kant– será así pues el siguiente: Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio” (*Der praktische Imperativ wird also folgender sein: Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst*, *GMS*, 429, pp. 9-13).

¹¹ El *ethos* fundamental en el que el hombre puede sustraerse al mercado –y por tanto prevenirse contra el mercantilismo– es la familia: ahí cabe encontrar un dique efectivo. En la familia las personas son valoradas principalmente por lo que son, no tanto por lo que tienen, aportan o dejan de aportar. También la amistad es un ámbito no fácilmente mercantizable. Es cierto que un ingrediente de la amistad es la beneficencia –los amigos se hacen mutuamente favores– pero fácilmente advertimos que la amistad que se reduce al intercambio de favores puede terminar en la lógica del *do ut des*, cosa que no parece compatible con ella. También en la amistad han de darse la confianza y la benevolencia. “El amor consiste en que el otro llega a ser real para mí. Es lo que en el lenguaje de la tradición se conoce como *amor benevolentiae*, en el que el otro deja de ser para mí un medio, es decir, un objeto” (Spaemann, 2007: 204). La amistad pertenece a ese tipo de relaciones humanas que generan verdadero *ethos* y, en ese sentido, incluye el necesario correctivo para la deshumanización a la que puede conducir el “tecnosistema”.

¹² “Mucha gente se expone de manera permanente a un medio visual que es sencillamente irreal, a un medio que, o bien reproduce ficciones, o bien transmite una realidad frente a la cual en modo alguno podemos reaccionar de manera inmediata, o en la cual podamos influir. Un mero “estar en lo que pasa” sin consecuencias. Una constante inundación de *imágenes* amenaza marchitar la *imaginación* humana” (Spaemann, 2007: 22).



REFLEXIÓN CONCLUSIVA

La globalización mercantil y mediática es, sin lugar a dudas, el contexto sociocultural al que estamos abocados. Como todas las grandes tesis históricas, encierra grandes oportunidades, y a su vez entraña grandes riesgos¹³. Es más fácil aprovechar las oportunidades que prevenir los riesgos. Para esto último se precisa una particular lucidez (vid. Husserl, 1992).

Ahora bien, un mundo globalizado, pero a la vez deshumanizado por el mercantilismo, el individualismo, la anomia y la ficción de un lenguaje que no designa la realidad sino que se limita a posibilitar que se entiendan y se manejen en él los que detentan el poder, constituye un espectáculo francamente desolador para cualquier persona, por grande que sea el nivel de tolerancia que su acostumbamiento genere. Afortunadamente, ningún ser racional está completamente inmunizado contra la desazón que produce. Pero su vigencia sociocultural estructura un ambiente que es deseducativo por sí mismo, y en el que cualquier mensaje propiamente educativo se decodifica en clave de ironía cínica. En este contexto el sistema educativo estaría llamado a generar anticuerpos, pero da la impresión de que él mismo está infectado del virus.

No se trata de hurgar en heridas que de sobra conocemos todos los educadores, ni tampoco de pintar escenarios de espanto. Pero sí de subrayar la necesidad de reponer la razón en el lugar destacado que en la educación le corresponde. Y más en concreto el valor teórico y práctico de la razón por encima de su valor instrumental. En otras palabras, se trata de restituir a la razón su competencia para decir algo acerca de la verdad y del bien, y no cercenar su horizonte reduciéndolo al de la utilidad, el dominio

¹³ Entre los riesgos suelen destacarse la violencia xenófoba y el nacionalismo como reacción frente a un mundo globalizado en el que desaparecen o pierden significatividad los rasgos diferenciales e identitarios. Igualmente se plantean los lógicos problemas de desarraigo y readaptación a nuevos entornos para las gentes que emigran de su tierra de origen buscando mejores condiciones de vida, o simplemente como consecuencia de la organización del negocio de las grandes firmas transnacionales. Por su lado, el incremento del flujo informático y de las facilidades para acceder a él, también puede producir una cultura de masas y una uniformización que, bien por saturación o por nivelación, más que facilitar dificulte el acceso a las grandes creaciones culturales, filosóficas, artísticas y literarias, que son las que constituyen la verdadera cultura. El *pan de la cultura* le es tan necesario al hombre como el que se come. Inexplicablemente hay áreas del planeta donde la gente muere de hambre, pero también hay mucha gente que tiene su mesa bien surtida y que, sin embargo, vive una situación de inanidad cultural pavorosa; saben leer y escribir, pero malviven de sucedáneos. Estos riesgos, muy reales, no pueden menoscabar las grandes oportunidades que esta situación ofrece. Han sido suficientemente ponderadas las que se refieren al acceso a los mercados internacionales, con la consiguiente incorporación de criterios de calidad y competencia en los negocios, y las perspectivas de crecimiento económico para muchos países. Estamos muy lejos de haber conjurado los efectos perversos de la globalización económica y mercantil, y son aún muchos los retos que la justicia social tiene planteados en el contexto de las relaciones internacionales, políticas y comerciales. Pero parece que la situación descrita ofrece también una oportunidad extraordinariamente interesante para la generación de un ambiente internacional favorable a la progresiva suplantación de la violencia por el diálogo racional, para la articulación de órganos nacionales e internacionales de arbitraje en los conflictos de intereses y, en definitiva, para un mayor y mejor entendimiento entre personas de culturas, razas y religiones diversas.



y el poder. Los excesos del racionalismo y los *grandes relatos* del idealismo, que con toda justicia desdeña la sensibilidad posmoderna, no se curan con el arrumbamiento nihilista de la razón, que sólo puede fraguar “almas de paja”. Tampoco cabe suponer que la verdad ya no tiene interés en democracia. El papel de ésta es determinar la titularidad del poder, pero no facultarle para “crear” valores. Si el valor es lo que acuerda valorar la mayoría y si la justicia es el interés del grupo, vivir supondrá estar permanentemente en vilo.

Lo que se transmite educativamente es lo que se vive, y lo que se vive es lo que se ha represado en la soledad interior de un pensamiento que se ha hecho propio, un conocer en el cual la información reobra sobre la propia estructura cognoscitiva metabolizándose, convirtiéndose en formación y en criterio, pauta estable de juicio y acción; orientación de la conducta que da a la vida esa coherencia y estabilidad que son características de la madurez. Conocer es lo que más nos transforma, precisamente porque dada la dinámica propia del híbrido humano –animal racional– conocer nunca se queda en mero conocer. Lo que sabemos en cierto modo lo somos. Y por eso el conocimiento es praxis. Aristóteles formuló con toda pulcritud esta intuición socrática.

La Teoría de la Educación tiene algo que hacer –y es seguro que lo tiene– sólo si somos capaces de recuperar el *prestigio cultural del conocimiento* y eso no es otra cosa que el prestigio de la razón como capaz de verdad.

Los niños tienen como por instinto la necesidad de distinguir entre lo verdadero y lo engañoso, lo que es un constructo o una ficción, hasta dónde llega la broma y dónde comienza lo serio. Ese tipo de límites, que la sociedad adulta tiene cada vez más desdibujados, los niños los reclaman y exigen, aunque a menudo de formas curiosas. Casi nunca lo verbalizan porque no saben cómo hacerlo, pero en formas no verbales lo están pidiendo a gritos. Los adolescentes aún más. El *adulescens* es el que adolece, el que tiene prisa por crecer y, aunque suele disimularlo muy bien, anda constantemente tratando de descubrirse a sí mismo en el mundo del adulto. Hoy los adolescentes tienen alguna dificultad añadida para esto, pues es más difícil hallar referencias de seriedad y madurez en un contexto cultural que lo trivializa casi todo y que adula la adolescencia como la edad áurea, perfecta. Por eso se les hace más patente la necesidad de la conversación seria con un adulto. Los adolescentes necesitan que se les haga caso, que se les tome en serio. Quizá no siempre, pero alguna vez sí. Y si no, se rebelan violentísimamente, se consideran defraudados, engañados. No soportan que todo sea broma y ficción.

La realidad siempre compromete, y la gente joven es muy dada al compromiso, a veces en formas poco razonables. Una exigente visión de la realidad posee un tremendo poder descubridor de lo valioso, es decir, de la medida en que la realidad nos afecta, de hasta qué punto no nos es indiferente. Si todos los caminos humanos son igualmente válidos –lo que significa lo mismo que decir que son igualmente falsos–, de ahí lo único que puede salir es la perplejidad, no la decisión de optar por uno de ellos. El gran reto actual de la educación es devolverle al lenguaje la posibilidad de decir algo serio sobre qué es el hombre, cuál el sentido de la vida y cómo puede vivirse una vida lograda y



plena. Recuperar esa conversación esencial de la humanidad, y retornarle a la razón voz para aducir y contrastar argumentos en ella, es precisamente lo que el nihilismo escéptico trata de hacer imposible. Pero fuera de esa conversación la educación carece de sentido.

Si el mensaje que les llega a los jóvenes, incluso desde el propio sistema educativo, es que todo vale, que las opciones, aunque aparentemente se antojen importantes, en último término son triviales, que da lo mismo una que su contraria, y que para cada uno es bueno tan sólo lo que él decide que lo es, el resultado previsible no será el crecimiento y la maduración, sino todo lo contrario. Lo que una persona necesita para crecer es adoptar criterios racionales, convicciones que suministren orientaciones para la existencia. Y eso sólo puede lograrse “tomando partido”, asumiendo una postura fundada, seria y comprometida. Si las instituciones académicas no están en condiciones de ofrecer una oportunidad para esto, si dejan de ser el ecosistema adecuado para proporcionar a la generación joven la posibilidad de desarrollar esa conversación esencial, entonces no pueden justificar su misión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrio, J. M. (2003). “Tolerancia y cultura del diálogo”, *Revista Española de Pedagogía* 224, pp. 131-152.
- Berger, P. L. y Th. Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diels, H. (1952). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlín: Weidmann (6.ª edición).
- Fest, J. (1993). *Die schwierige Freiheit. Über die offene Flanke der offenen Gesellschaft*. Berlín: Siedler Verlag.
- Husserl, E. (1992). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Madrid: Crítica.
- Jaeger, W. (1990). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE (11.ª edición).
- Lewis, C. S. (1990). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Ratzinger, J. (2005). *Fe, verdad y tolerancia*. Salamanca: Sígueme.
- Spaemann, R. (1999). “Civilización global y derecho del hombre”, *Humanitas* 13, pp. 89-95.
- Spaemann, R. (2007). *Ética, Política y Cristianismo*. Madrid: Palabra.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.