

La educación reclama una antropología

Education Needs Anthropology

JIMENA LEIZAOLA
Universidad Monteávila (Caracas)
jcleizaola@gmail.com

RESUMEN

El artículo pretende mostrar que la actual crisis de educación se debe principalmente a la mentalidad relativista que impera en la cultura occidental. El panorama actual de los esfuerzos educativos muestra al observador atento un sinnúmero de incoherencias. Por desgracia, éstas afectan profundamente y negativamente a quienes se intenta educar y a los propios educadores. Para ponerles remedio, es preciso encontrar una honrada y profunda respuesta a la pregunta qué-quién es el hombre.

Palabras clave: educación, antropología, relativismo, verdad, bondad, unidad, belleza

ABSTRACT

This paper will show that the current crisis in education is mainly due to the relativistic mentality prevalent in Western culture. The overall state of educational endeavours indicates countless incoherences / mismatches. Unfortunately, both educators and those they try to educate are deeply and negatively affected by these incoherences. In order to resolve the situation, an honest and true answer must be found to the question of what-who is man.

Keywords: anthropology, beauty, education, good, relativism, truth, unity

El presente artículo pretende mostrar que el estado de la educación en la actualidad exige irrenunciablemente elaborar una antropología que ilumine el quehacer educativo.

Comenzaré describiendo someramente la cultura contemporánea, centrándome sobre todo en el *relativismo*, que constituye, por así decir, el primer común denominador, y el más obvio, de cuanto me dispongo a tratar.

A continuación, sin pretensiones de exhaustividad, enumeraré los desórdenes *antropológicos* que acompañan a la mentalidad relativista y algunas de sus consecuencias para la vida del hombre contemporáneo.

Luego, destacaré críticamente las repercusiones del relativismo en el *quehacer educativo*, tanto en lo que atañe a sus manifestaciones más menudas en el aula y en la familia como a las raíces de ese conjunto de desvaríos.

Finalmente, concluiré poniendo de relieve que el panorama actual de la educación exige, justo para superar el relativismo que la aqueja, plantearse con hondura qué y quién *es* el hombre: una antropología con alcance *metafísico*.

1. Aspectos generales del “relativismo” contemporáneo¹

Uno de los rasgos definitorios de la cultura occidental contemporánea es el relativismo. Las últimas décadas del siglo XX están especialmente marcadas por la desconfianza en la capacidad de la razón: se pone en duda su apertura nativa a lo real, su posibilidad de dar respuesta a las preguntas más acuciantes del hombre acerca de su ser, su naturaleza y el sentido de su existencia, así como de su comportamiento personal y social. De manera en apariencia incontenible, se va extendiendo e imponiendo un pensamiento cerrado a la verdad, la finalidad y el sentido.

Como afirma López Coronado, en parte tras las huellas de Mardones, todo ello conforma difusamente la postmodernidad en que nos encontramos inmersos y que, «más que un tiempo, es un talante»: ² «el recelo absoluto hacia aquella misma razón que los modernos exaltaban». ³

López Coronado señala algunas características del *talante* postmoderno:

¹ El presente apartado pretende describir una situación que me parece manifiesta, con distintos matices, en Europa y América. Sólo intento hacer una fotografía del presente, sin detenerme en sus causas y procesos, cuyo análisis excede a esta investigación.

² MARDONES, J. M.: *Postmodernidad y Cristianismo*. Santander: Sal Terrae, 1988, pp. 10-11. Citado en LÓPEZ CORONADO, Valentina: “La postmodernidad como categoría ideológica”; en *Metafísica y Persona*, 2, 2009, p. 127.

³ LÓPEZ CORONADO, Valentina: “La postmodernidad como categoría ideológica”, cit., p. 131.

a) El desencanto ante la razón, hasta negar de manera absoluta la posibilidad humana de entender «qué es la realidad y de establecer unos principios sólidos en los que afincar el edificio de la ciencia, la moral o la concepción del hombre».⁴

b) El irracionalismo: «en lugar de los imperativos de la razón, o del domino técnico, no hay sino un dejarse llevar por las propias apetencias, por los sentidos, que expresa la espontaneidad de la vida».⁵

c) La pérdida del fundamento, sustituido, incluso de forma más drástica que en la modernidad, por la libertad *fundante*, que da origen a los valores desde su propio perspectiva y, en tal sentido, los *crea*.

d) La elaboración de un nuevo “pensamiento” —durante decenios calificado como *débil*—, basado en la indiferencia metafísica, en un nihilismo al que tampoco hay que darle demasiada importancia para que no se transforme en angustia, en la aceptación de la indeterminación, la discontinuidad y el pluralismo.

e) La incredulidad frente a los grandes relatos de la humanidad, frente a esas narraciones propias de todas las culturas, que intentan ofrecer una visión integrada y coherente de los diversos aspectos de la realidad y contribuyen a definir las reglas de convivencia.

f) La disolución del sentido de la historia: «no hay ni totalidad, donde situar los hechos, ni finalidad que les dé un sentido»; sólo nos queda un presente «en su total inmediatez, donde el pensamiento sea errático, vaya de un lado para otro, pero sin intencionalidad alguna».⁶

g) La fragmentación moral y el individualismo narcisista, en los que el yo, sus sentimientos y preferencias se convierten en la única guía de la propia acción.

En resumen, se trata de una postura que decreta la incapacidad cognoscitiva de la razón, su imposibilidad de trascender y de trascenderse, y la vacía de todo contenido y de cualquier referencia real-objetiva. Y que, simultáneamente, deja a la realidad sin fundamento y sin sentido y, por lo tanto, abandona al hombre a la precaria autosuficiencia de un “yo” caprichoso y arbitrario.

Obviamente, no se trata de un *talante* que domine por entero el horizonte intelectual de nuestra época, pues son muchas las voces que denuncian su falta de

⁴ LÓPEZ CORONADO, Valentina: “La postmodernidad como categoría ideológica”, cit., p. 131.

⁵ FORMENT, Eudaldo: *Lecciones de Metafísica*. Madrid: Rialp, 1992, p. 43. Citado en LÓPEZ CORONADO, Valentina: “La postmodernidad como categoría ideológica”, cit., p. 134.

⁶ FORMENT, Eudaldo: *Lecciones de Metafísica*, cit., p. 43. Citado en LÓPEZ CORONADO, Valentina: “La postmodernidad como categoría ideológica”, cit., p. 147.

consistencia;⁷ no obstante, su consecuente relativismo, cognoscitivo y ético, invade cada vez más la mentalidad del hombre actual.

Su influencia se debe, entre otros factores, a que el relativismo parece ofrecer una base sobre la que «pretenden fundarse hoy las principales conquistas culturales»,⁸ como, por ejemplo, la democracia plural. El argumento que se esgrime, un tanto simplificado, es el siguiente:

Los hombres seríamos ciegos que corremos el peligro de absolutizar un conocimiento parcial e inadecuado, inconscientes de nuestra intrínseca limitación (motivación teórica del relativismo). Cuando caemos en esa tentación, adoptamos un comportamiento violento e irrespetuoso, incompatible con la dignidad humana (motivación ética del relativismo). Lo lógico sería que aceptásemos la relatividad de nuestras ideas, no sólo porque eso corresponde a la índole de nuestro pobre conocimiento, sino también en virtud del imperativo ético de la tolerancia, del diálogo y del respeto recíproco.⁹

Paradójicamente, la fuerza de esta sedicente justificación se apoya en una presunta verdad absoluta, que no cabe poner en entredicho ni interpretar con otros parámetros: en diversas ocasiones, a lo largo de la historia, el hombre ha utilizado la violencia para imponer sus ideas y ha «sacrificado violentamente la libertad sobre el altar de la verdad».¹⁰

Una cultura basada en el relativismo presenta también unos costes sociales muy altos. De hecho, en la actualidad,

[...] si alguien pretende formular con certeza un juicio (...), si aspira a establecer unos principios básicos estables que iluminen la acción social y política, la entidad de las sociedades intermedias, la superación del simple y prostituyente economicismo... será tachado de dogmático o de interferir de forma abusiva con presuntos mensajes revelados en el progreso de la razón humana autónoma.¹¹

Defender alguna concepción como verdadera expone a ser estigmatizado y descalificado, como fundamentalista e intolerante: cada vez es más común no presentar argumentos que contrapesen las razones de quienes se estima que no están en la verdad, sino que se opta por atacar a las propias personas de los contrincantes, para

⁷ Un ejemplo interesante es: BOGHOSSIAN, Paul: *Fear of Knowledge: Against Relativism and Constructivism*. Oxford University Press, 2006 (tr. cast.: *El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2009).

⁸ MELENDO, Tomás: *Introducción a la filosofía*. Pamplona: EUNSA, 2001, p. 19.

⁹ RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel: "Fe y verdad"; en *Romana*, 42, 2006, p. 151.

¹⁰ RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel: "Fe y verdad", cit., p. 154.

¹¹ MELENDO, Tomás: *Introducción a la filosofía*, cit., p. 19.

obligarles a guardar silencio. Frente a lo que antes se apuntaba, se ha caído en el «peligro opuesto de sacrificar violentamente la verdad sobre el altar de la libertad».¹²

La propuesta postmoderna, la simple y lamentablemente pobre tolerancia, no resuelve el problema en su raíz. Cada vez resulta más patente la imposibilidad de alcanzar la pretendida convivencia pacífica y la justicia entre los hombres desde esta postura que, en su versión más radical, excluye el verdadero diálogo y la búsqueda común de la verdad. Y, en efecto, ¿cómo podría perseguirse esa verdad mientras siga considerándose ilícito presentar argumentos con convicción, mientras impere incontrastado lo que tan acertadamente Ratzinger denomina «dictadura del relativismo»? Y, como la experiencia va mostrando, lo que se presenta como liberación *in extremis*, termina siendo un medio por el que se imponen «quienes promueven sus propios intereses económicos, ideológicos, de poder político, etc., a costa de los demás, mediante el manejo hábil y sin escrúpulos de la opinión pública y de los demás resortes del poder».¹³

Como he sugerido, la presunta imposibilidad de alcanzar mediante el conocimiento valores absolutos y universales, lleva a despreocuparse de los problemas comunes y refugiarse en los personales y privados. Cuestión que, por su parte,

[...] es coherente con el hecho de que cada vez más los individuos y los grupos postulen sus valores privados como públicos. Temporales y relativos por naturaleza, la sociedad los adopta por un tiempo y luego los cambia por otros, con grave perjuicio para sus propios y más sólidos fundamentos.¹⁴

Pero esto no es todo y ni siquiera lo más relevante. No podemos olvidar que el relativismo tiene unos costes personales aún más altos: la desorientación de muchos varones y mujeres concretos —los únicos que realmente existen—, sumidos en la indiferencia, el miedo y la desesperanza.

2. La crisis “antropológica” del relativismo

Rodríguez Luño explica que el relativismo comporta un profundo desorden *antropológico*. Sin pretender agotar la cuestión, destaca dos problemas centrales. Por un lado, la mentalidad relativista acentúa la dimensión técnica de la inteligencia humana, mientras que menosprecia y deprime su capacidad sapiencial; por otro, pero en estrecha vinculación con el anterior, deforma e incluso corrompe la experiencia y el ejercicio de la libertad.

¹² RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel: “Fe y verdad”, cit., p. 154.

¹³ RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel: “Fe y verdad”, cit., p. 151.

¹⁴ ANTÚNEZ ALDUNATE, Jaime: *Crónicas de las ideas. En busca del rumbo perdido*. Madrid: Encuentro, 2001, p. 13.

Expondré a continuación las líneas básicas de su planteamiento,¹⁵ completándolo con el de otros autores.

2.1. *El empobrecimiento de la inteligencia*

La dimensión técnica de la inteligencia lleva consigo una comprensión de la naturaleza, especialmente de la realidad material, que permite al hombre adaptarse al medio en el que vive, dominarlo y utilizar esa realidad en su propio servicio o provecho, fabricando instrumentos y obteniendo los recursos imprescindibles para su subsistencia y la satisfacción de sus necesidades y caprichos. En cambio, la vertiente sapiencial le permite comprender el significado y el sentido de la realidad. Su objetivo no es el dominio de cuanto le rodea, ni el hacer o el tener, sino alcanzar las verdades que den respuesta a la pregunta sobre la finalidad y el sentido de la propia vida, sobre su ser, para orientar sus acciones en conformidad con ellas.

Desde el punto de vista personal, estas dimensiones de la inteligencia se encuentran unidas a distintas tendencias humanas. La función técnica permite satisfacer los impulsos hacia los valores vitales (biológicos y psíquicos), más relacionados con el yo individual. Por su parte, la sapiencial está asociada a las tendencias transitivas, que incitan al hombre a salir de sí, a reconocer no sólo su propia realidad y necesidades —y a interpretarlo todo en función de ellas—, sino la existencia de la realidad en sí misma, dotada de un significado propio, y en la que tienen cabida las demás personas, precisamente como otras, como distintas de mí y no subordinadas a mis intereses.

Estas dos dimensiones de la inteligencia son legítimas e inexcusables. Ambas deben existir. Sin embargo, en la actualidad se observa que la sistemática negación de la verdad, propia de la mentalidad relativista, origina un desequilibrio entre estas dos funciones y las tendencias ligadas a ellas. El predominio de la componente técnica hace que el hombre y la cultura giren en torno los valores vitales y, por tanto, al placer, el bienestar, la huida del dolor y el sacrificio, dando como resultado una creciente «mentalidad *self*»¹⁶ o narcisista.

Así lo explica Rodríguez Luño:

El afán ansioso de tener, de triunfar, de subir, de descansar y divertirse, de llevar una vida fácil y placentera, prevalece con mucho sobre el deseo de saber, de reflexionar, de dar un sentido a lo que se hace, de ayudar a los demás con el propio trabajo, de trascender el reducido ámbito de nuestros intereses vitales inmediatos. Queda casi bloqueada la trascendencia horizontal

¹⁵ Cf. RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel: "Fe y verdad", cit., pp. 156-158.

¹⁶ Expresión que Jaime Antúnez atribuye a Claude Imbert. Cf. ANTÚNEZ ALDUNATE, Jaime: *Crónicas de las ideas...*, cit., p. 94.

(hacia los demás y hacia la colectividad) y también la vertical (hacia los valores ideales absolutos, hacia Dios).¹⁷

Según vengo anunciando, son muchas las voces que denuncian la relación práctico-vital que se establece entre la mentalidad relativista y el individualismo ego-céntrico. Sólo parece importar lo que gira en torno al yo, a la vez que disminuye el interés por lo colectivo, por lo común. El ser y la bondad de las realidades son suplantados por su *valor*, entendido exclusivamente como el interés que presentan para mí: me gustan o no me gustan, me sirven o no me sirven, me benefician o me perjudican; de este modo se descarta la posibilidad de que la realidad despierte en el hombre la conciencia de alguna obligación, es decir, de que lo *ligue* de un modo distinto a como lo hace el mero capricho o la utilidad.¹⁸

2.2. La corrupción de la libertad

El segundo problema que apunta Rodríguez Luño es la corrupción de la libertad. Cardona expone con pocas palabras el carácter paradójico de este hecho:

Quizá nunca como en nuestro tiempo ha habido una conciencia tan viva de la libertad individual. Pero probablemente tampoco nunca se ha perdido como ahora el fundamento y el sentido de la libertad, que —como advierte Viktor Frankl, desde su experiencia psiquiátrica— se entiende como “libertad de” (como la de la fiera no enjaulada) y ya no como “libertad para”: la finalidad, el sentido de la libertad y, por tanto, al fin, de la misma vida.¹⁹

Desarraigada la inteligencia de la realidad, sólo queda la voluntad (de placer, de poder, etc.), hoy sometida con frecuencia a los mecanismos del mercado, a la manipulación de la publicidad y de la propaganda.

Otro síntoma de descomposición de la libertad, consecuencia del imperio de la dimensión técnica de la inteligencia, es que el hombre espera que el progreso y la felicidad le lleguen de la mano de la transformación-dominio del mundo, pero no como consecuencia de un proceso de auto-conversión.²⁰

De hecho, en la actualidad, pese a tantas conquistas alcanzadas mediante la inteligencia técnica o instrumental, el hombre se siente amenazado:

¹⁷ RODRÍGUEZ LUÑO, Ángel: “Fe y verdad”, cit., p. 157.

¹⁸ «De esta suerte, de los tres tipos de bienes que distinguían los clásicos —el honesto o digno, el placentero y el útil—, el primero, el de más valor, parece haber desaparecido de la escena». MELENDO, Tomás; GORROCHOTEGUI, Alfredo; LÓPEZ, G.; LEIZAOLA, Jimena: *La pasión por lo real, clave del crecimiento humano*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2008, p. 66.

¹⁹ CARDONA, Carlos: *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp, 2001, p. 63.

²⁰ Cf. GRYGIEL, Stanisław: “La acuciante pregunta acerca del sentido”; en ANTÚNEZ ALDUNATE, Jaime: *Crónicas de las ideas...*, cit., p. 59.

El miedo se ha convertido, principalmente en los países modernos y desarrollados, en un estado de ánimo dominante: miedo de lo que los hombres pueden hacerse a sí mismos y al mundo, miedo al sinsentido, al vacío de la vida humana, miedo al futuro, miedo a fenómenos publicitarios como una eventual sobrepoblación, catástrofes, guerras, y principalmente a la propia enfermedad. Miedo, en resumidas cuentas, a la dimensión imprevisible de la vida y a una esfera intangible del mundo que se hace oscura porque éste deja de verse como dependiente de un Logos que ama, y pasa a ser el resultado de un juego de azar o de las capacidades que ostente el más fuerte.²¹

3. Su reflejo en el ámbito “educativo”

El menosprecio y la consiguiente decadencia de la función sapiencial de la inteligencia implica un olvido del ser y de lo que al ser le corresponde de suyo: la unidad, la verdad, la bondad y la belleza, tanto en el horizonte cognoscitivo del hombre como en el existencial de la vida cotidiana, con las decisiones que siempre implica. La unidad se desdibuja ante la inevitable fragmentación de lo que, por carecer de sólido fundamento, tampoco hace referencia a finalidad o sentido alguno; lo verdadero en sí mismo es reemplazado por lo que cada uno piensa y opina; lo bueno en sí, por lo placentero o útil para cada quien; y la belleza queda reducida a las apreciaciones subjetivas del individuo. La realidad es sustituida por la conciencia de cada sujeto y el hombre, sin referencia trascendente, se ahoga, encerrado en sí mismo.²²

Una sociedad que llevase hasta sus últimas consecuencias esta mentalidad, habría de declarar absurdo el quehacer educativo o tendría por fuerza que limitarlo al desarrollo único y exclusivo de la dimensión técnica de la inteligencia: pero ni siquiera esto sería coherente, pues —aunque pretendiera negarlo— supondría una visión al menos implícita del universo y del hombre, considerada válida para todos.

Un intento de *educación* relativista, además de resultar mentalmente inconcebible y prácticamente inviable, «no corresponde, no conviene a la experiencia vivida de la persona. La persona educada de acuerdo con él resulta desmesurada y excesivamente empobrecida».²³

Es casi contradictorio intentar «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».²⁴

²¹ ANTÚNEZ ALDUNATE, Jaime: *Crónicas de las ideas...*, cit., p. 12.

²² Cf. AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., pp. 47-48.

²³ CAFFARRA, Carlo: “Apuntes para una metafísica de la educación”; en *Metafísica y Persona*, 2, 2009, p. 9.

²⁴ BARRIO MAESTRE, José María: “Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa”; en *Educación y Educadores*, 8, 2005, p. 162.

3.1. ¿Qué lleva consigo educar?

En un primer acercamiento, cabría afirmar que cuando educamos procuramos ayudar a otra persona a asumir una cultura, una tradición, unos valores, unos modos de pensar y de vivir.²⁵ Pero, no se trata sólo de eso, pues lo crucial no es la cultura como algo ya dado, sino la persona, el conjunto de la realidad y, sobre todo, su relación mutua, a cuyo desarrollo toda cultura ha de contribuir.

Frente a la opinión tan extendida, que tiende a contraponerlas, la naturaleza humana y la cultura se exigen recíprocamente. El hombre es, por naturaleza, un ser cultural: sólo puede desarrollarse asimilando una cultura a través de la educación; y, al hacerla propia, contribuye al enriquecimiento de esa misma cultura que le permite enriquecerse.

La educación es, pues, una exigencia intrínseca del hombre, tanto para su realización personal como para su vida en sociedad. Desde siempre, cada nuevo ser humano necesita que otros varones y mujeres lo reciban y lo introduzcan y sitúen en la realidad.²⁶ Además de los cuidados básicos imprescindibles para sobrevivir —como la alimentación y la protección—, necesita sentirse acogido y valioso (confirmado en su existencia) para ir forjando poco a poco su personalidad; necesita que le ayuden a desplegar y desarrollar sus capacidades físicas, psíquicas, afectivas, intelectuales y volitivas, de manera que él mismo pueda asumir el gobierno de la propia vida, su desarrollo y perfección como persona. Precisa que lo *cultiven*, hasta que sea capaz de asumir por cuenta propia, responsablemente, el cultivarse a sí mismo.

Este cultivo implica que —no sólo con la palabra, sino también y sobre todo con el ejemplo— se le enseñe a expresarse en su lengua, a pensar, a reconocer y valorar los sentimientos, a manejar voluntariamente sus actos, a interpretar las experiencias, a desarrollar sus habilidades y su creatividad;²⁷ a reconocer los puntos de referencia, a asumir las costumbres, las guías de sus futuras acciones, los valores, la técnica; reclama que se le proporcione una visión unitaria de la realidad y, en ella, del hombre, que incluya su origen y su destino último y, en consecuencia, una visión de la divinidad.

²⁵ Cf. BARRIO MAESTRE, José María: “Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa”, cit., p. 163.

²⁶ Cf. CAFFARRA, Carlo: “Apuntes para una metafísica de la educación”, cit., p. 5.

²⁷ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón ediciones, 2000, pp. 17-25. Basándose principalmente en investigaciones expuestas por John McCrone en su libro *The Myth of Irrationality*, escrito en 1993, la autora recuerda la necesidad que tiene el hombre de la crianza en una cultura para adquirir un modo de comportarse conforme a su naturaleza. Va desmontando la falsa creencia de que su desarrollo es innato.

Se trata, como ya apunté, de un desarrollo en el que desempeñan un papel imprescindible la cultura y la tradición. La cultura es el punto de partida: la referencia o marco conceptual y vital a través del que el hombre comienza a entender la realidad y a relacionarse con ella. Desde la cultura se enseña al niño a comprender lo que le rodea y a comprenderse a sí mismo, a descubrir lo verdadero, lo bueno, lo bello, la unidad y el sentido de cuanto existe. La cultura es el humus, el ambiente que envuelve y conforma la educación y proporciona el contenido y los modos de este quehacer. Pero a la vez que en ella se forjan las nuevas generaciones, la cultura crece, se enriquece y purifica; o bien decae, se empobrece y deteriora, siempre a causa de la acción de quienes, al formarse en ella, le dan simultáneamente forma.

Considerada activamente, como proceso de inserción de cada nuevo ser humano en un grupo social, la educación está marcada por la cultura de ese grupo. Desde el punto de vista pasivo, el resultado de este proceso en la mujer o en el varón que son educados tendrá razón cumplida en la medida en que tales personas se apropien de esa cultura. Sólo entonces el ser humano será capaz de valorar y juzgar, de tener criterio, y así contribuir a la construcción del bien común: de esas verdades descubiertas y compartidas, de esos modos de ser y de obrar que va haciendo propios, de los bienes y valores vigentes.

En este sentido, la cultura es requisito de crecimiento del hombre, al que sin duda condiciona, pero sin determinarlo. Nos encontramos ante una cuestión clave. En circunstancias normales, el ser humano puede trascender la cultura en que está inmerso, entre otros motivos porque su conocimiento alcanza virtualmente todo lo real, y la consistencia propia de lo real es anterior al conocimiento y al diseño del hombre. Es él quien forja la cultura como reflejo de su interpretación del mundo. Por consiguiente, la cultura no es algo estático, sino un producto que los hombres reelaboran sin cesar y que puede crecer y enriquecerse, o degenerar y decaer, tal como atestigua la historia.

Educación implica, pues, también y principalmente, preparar a la persona para, apoyado e impulsado por los mejores logros de su propia cultura, trascenderla en la misma dirección que ésta le marca; para abrirse desde ella al ser de lo real: a su verdad, bondad, belleza y unidad, como criterios que le permitan medir la idoneidad de la cultura y como puntos de referencia de la acción personal y social, capaces de elevarla a un rango eminentemente humano.²⁸

²⁸ Cf. MELENDO, Tomás: "Cultura y contraculturas educativas"; en *Estudios sobre educación (ESE)*, 3, 2002, pp. 35-47.

3.2. La educación formal en la actualidad

Por desgracia, no es esto lo que habitualmente observamos en la escuela, ni lo que, a otro nivel, se refuerza en la universidad. Las observaciones y juicios de quienes se mueven en estos ámbitos reflejan más bien que las instituciones educativas actuales realimentan la crisis de verdad, de bondad, belleza y unidad que deprime el ambiente, reflejo a su vez del olvido del ser que caracteriza a lo que, con más precisión, podemos llamar la contra-cultura contemporánea.

Borghesi es tajante al respecto: «Hoy la escuela no educa porque no logra introducir en una relación crítica y positiva con la realidad. La cultura adquirida en la escuela no logra convertirse en criterio de juicio».²⁹

No pretendo hacer un estudio exhaustivo de la situación. Aspiro simplemente a mostrar, a través de las observaciones de otros investigadores, algunas prácticas educativas que, en lugar de contribuir a que los jóvenes se abran a la cultura y, en ella y desde ella, al ser de lo real, a su verdad, bondad, belleza y unidad, más bien socavan y sofocan esa disposición.

a. Crisis de la verdad

Parafraseando lo que escribió el sociólogo francés Touraine en 1992, Inger Enkvist individualiza la clave del problema:

Las dificultades actuales de la escuela tienen una relación directa con que el profesor típicamente ha tenido el papel de vehicular valores universales como verdad, justicia y belleza, mientras que ahora, en el exterior de la escuela, el postmodernismo proclama que los valores son relativos y que la realidad no existe.³⁰

Se elimina, así, la motivación para enseñar. Como afirma Barrios, desde el punto de vista educativo sólo puede transmitirse algo cuando existe

[...] la convicción —evidentemente no escéptica— de que eso merece ser transmitido y, por lo tanto, de que es objetivamente preferible a su contrario. Pues bien, la ayuda que puede y debe proporcionar el educador en cuanto tal, siempre tiene la forma de una referencia de sentido.³¹

²⁹ BORGHESI, Massimo: “Emergencia educativa: el sujeto ausente”, <http://www.paginasdigital.es/v_portal/inc/imprimir.asp?cod=832&idage=1554&te=15&vap=0&t=1&tep=0>, 2009, (29 de diciembre de 2009), p. 1.

³⁰ ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 53.

³¹ BARRIO MAESTRE, José María: “Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa”, cit., p. 163. Según Borghesi la educación tiene como misión introducir al hombre en la realidad, pero afirma que «la escuela no introduce en la realidad porque desde hace cierto tiempo ha renunciado a introducir en el sentido de la realidad» (BORGHESI, Massimo: “Emergencia educativa: el sujeto ausente”, cit., p. 1).

Enkvist explica que el postmodernismo, al negar los hechos objetivos y la verdad, al sostener que todo dato está marcado por una interpretación derivada de la ambición de poder, socava la actividad de la escuela, «puesto que elimina la motivación para el aprendizaje». ³² Desde esta perspectiva, carece de sentido el estudio de la historia, el de la propia cultura y sus raíces. ³³ Toda enseñanza adquiere en los programas idéntica importancia. Y, como señala Ruiz Paz, «este hiper-relativismo cultural (...) ha favorecido que el mismo sistema educativo haya actuado de vehículo transmisor de materias llamadas “populares” en detrimento de lo mejor del bagaje cultural». ³⁴

Ferroni, a su vez, indica que no se trata de un problema italiano, sueco o español, por mencionar los países de las fuentes hasta ahora citadas. Más bien

[...] parece estar produciéndose, a nivel mundial, una devaluación progresiva de la escuela y del mundo de la enseñanza, una continua disgregación de la vida cotidiana en el ámbito escolar, una pérdida de prestigio social de los mismo docentes. ³⁵

La crisis depende, «en el fondo, de una profunda incertidumbre respecto a los modos y las formas de la tradición cultural que deberían transmitirse a las generaciones más jóvenes». ³⁶

Los problemas de la educación en la actualidad son complejos y presentan varias aristas, pero no hay duda de que la postmodernidad y el relativismo que la acompaña invalidan el objetivo primario de la escuela: transmitir la tradición y los conocimientos sustantivos de la cultura en la que se está inmerso, alimento necesario para el desarrollo de la dimensión sapiencial de la inteligencia y requisito ineludible para el despliegue integral de la persona; y, en tanto que patrimonio común de los miembros de una sociedad, condición de posibilidad de la vida en democracia.

Dentro de las corrientes de la postmodernidad, Borghesi responsabiliza al positivismo-estructuralista de gran parte del deterioro de la enseñanza de asignaturas como la historia, la literatura, el arte, etc., y de su desvinculación respecto a la dimensión sapiencial del entendimiento humano. Explica que la aplicación del método científico al ámbito literario, histórico, social, antropológico, supuso «la “objetivación” del yo, su equiparación a objeto entre objetos, ente físico cuya dinámica (lingüística-social-psicológica)» ³⁷ debe ser indagada a partir de leyes estruc-

³² ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 52.

³³ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 52-53.

³⁴ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*. Madrid: Grupo Unisón ediciones, 1999, p. 24.

³⁵ FERRONI, Giulio: *La scuola sospesa: Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi, 1997, p. 4.

³⁶ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente: Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Castel Bolognese: ITACAlibri, 2005, p. 7 (tr. cast.: *El sujeto ausente. Educación y escuela, entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro, 2005, p. 9).

³⁷ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 50 (tr. cast., pp. 50-51).

turales, universales y necesarias. Desde semejante perspectiva, el hombre singular y concreto, la persona, carece de importancia: todo lo explican las estructuras que lo condicionan.

Así, la historia pierde su dimensión narrativa, y arroja como resultado «una radical abolición del *sujeto* y de los *acontecimientos* en el análisis histórico».³⁸

En concreto, la nueva historiografía obra, de manera idealista, mediante los “tipos ideales”, categorías universales como el mercader, el burgués, el sacerdote, la mujer, etc. Estudia formaciones económico-sociales, las organizaciones político-jurídicas, las culturas materiales. Estudia el hombre colectivo y el devenir de las estructuras. Lo que no entra en su ángulo de visión es el factor humano entendido como libre personalidad, fuente de historia, posible punto de ruptura de la inercia de las estructuras. Excluyendo tales factores, la historiografía revoca el elemento ético, la discriminación entre el bien y el mal que constituye el horizonte del saber histórico.³⁹

Su enseñanza se reduce, entonces, a una acumulación de datos, meras muestras arqueológicas de un pasado incapaz de iluminar el presente y orientar el futuro.

La didáctica de la literatura, por poner otro ejemplo, ha intentado formalizar lo que no puede formalizarse: el diálogo con los textos. Como consecuencia,

[...] ha terminado haciendo de la literatura algo abstracto, indeterminado, extraño a la experiencia vivida, incapaz de poner en juego las cosas esenciales, de ofrecer modelos y formas con las que dialogar, en las que reconocerse y con las cuales chocar eventualmente; ha anulado bajo sus redes la dimensión “civil”, la dimensión “histórica” y la dimensión “estética”, esos espacios de la razón, de la memoria y del placer que incluso la literatura más lejana en el tiempo puede abrir a sus lectores.⁴⁰

En resumen,

[...] la puesta entre paréntesis del factor humano (en literatura e historia), la destitución del problema del sentido y de la verdad (en filosofía), la deshistorización y la formalización (en las ciencias), son otros tantos escollos que se interponen en la relación entre conocimiento e interés.⁴¹

El aprendizaje se torna cada vez más tedioso y aburrido. Y no es extraño que, en parte por estos motivos, tantos pedagogos desvirtúen la llamada «educación significativa» y la reduzcan a enseñar al niño y al joven lo cercano, lo local, lo cotidiano; o que centren su atención en el aprendizaje de saberes instrumentales o directamente relacionados con el futuro desarrollo de la que podría ser su profesión, limitando de esta manera más aún los intereses y el horizonte intelectual del alumno.⁴²

³⁸ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 9 (tr. cast., p. 11).

³⁹ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 54 (tr. cast., p. 55).

⁴⁰ FERRONI, Giulio: *La scuola sospesa*, cit., pp. 148-149.

⁴¹ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 11 (tr. cast., p. 13).

⁴² Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 94.

El problema real es que se ha privado a las asignaturas de su tradicional aptitud para iluminar la existencia del ser humano, y por eso han dejado de ser significativas para el alumno.

El conocimiento se reduce a información;⁴³ el fin de la escuela se convierte en la acumulación de datos, en vez de acompañar a cada alumno en un recorrido propiamente formativo. Si la información equivale a poder, «la legitimidad de la instrucción pasa a través de su extensión. El *enciclopedismo*, o sea, el ideal ilustrado de la acumulación de datos, se convierte en el objeto de la instrucción».⁴⁴ Pero se olvida que la información no es por sí misma suficiente, además de que no siempre goza de un valor fiable (por estar en la red, pongamos por caso); se requiere una seria preparación para juzgar las fuentes, para interpretarlas y sopesar su veracidad, para lograr una síntesis significativa...

Todo lo anterior se agrava, además, con la tendencia tan en boga a dejar en manos del alumno la elección de las asignaturas, los contenidos que le interesan y los que no, cuando todavía carece de la madurez, el conocimiento y la experiencia imprescindibles para valorarlos.⁴⁵

Según Ruiz Paz, esta devaluación del conocimiento alcanza su culmen a causa de un nuevo y más global elemento, sobre el que se pronuncia de modo profundamente crítico.⁴⁶ Explica que la «pedagogía de los 70 y 80 se desinteresó de los contenidos culturales y de la formación intelectual para concentrarse en exclusiva en las cuestiones puramente formales de la enseñanza»,⁴⁷ como la didáctica y la metodología, convirtiéndolas en un fin en sí mismas. Añade que «la pedagogía de diseño», centrada en la elaboración de proyectos de aula, proyectos de coordinación de niveles, en los ejes transversales, en los objetivos, en los mapas conceptuales, en los criterios de evaluación, etc., «nos han negado la realidad para ofrecernos una realidad virtual»,⁴⁸ en detrimento del conocimiento y transmisión de los saberes que versan sobre *lo real*: la historia, la geografía, la ciencias naturales, la literatura, etc.⁴⁹

⁴³ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 149-153.

⁴⁴ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 26 (tr. cast., p. 26).

⁴⁵ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 60-61.

⁴⁶ Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, ya citado, de 1999 y *La secta pedagógica*, Grupo Unisón ediciones, Madrid, 2003.

⁴⁷ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 27. Aunque la autora se refiere en su libro principalmente a la situación de la educación en España, muestra a través de citas a otros autores, cómo el problema afecta a otros países, al menos de Europa.

⁴⁸ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 18. Vuelve a analizar el problema más adelante: Cf. pp. 85-94.

⁴⁹ «El educador ha tenido el mismo destino que las principales figuras sociales: a partir de los años 70 ya no son figuras morales. El médico, el político, el educador se fueron volviendo cada vez más burócratas» (BORGHESI, Massimo: «Emergencia educativa: el sujeto ausente», cit., p. 2).

Borghesi refuerza este planteamiento cuando explica que,

[...] sustituido por lo *ideológico* y por lo *técnico*, el maestro ha seguido la evolución y la transformación de la pedagogía en “ciencia de la educación”, en disciplina técnico-científica privada de toda conexión con la antropología filosófica. Respecto al maestro, el técnico-educador no ha de transmitir una tradición, una imagen del hombre, sino que sólo ha de vehicular, mediante técnicas apropiadas, informaciones. Éstas, en su supuesta “neutralidad”, prescinden del relieve *existencial*, de todo posible significado para la existencia del docente y de toda hipotética incidencia en la vida del alumno.⁵⁰

Lo mismo observa Enkvist, apoyada en el testimonio de investigadores de distintos países. Cada vez tienen menos importancia los contenidos y más los métodos de enseñanza-aprendizaje, la tecnología de la información e incluso la conversión de la enseñanza en mero entretenimiento.⁵¹

Estos y otros autores coinciden en afirmar que la mayor parte de los planteamientos pedagógicos actuales erosionan el interés por la adquisición de un bagaje de conocimientos importantes para la vida, la apertura a la verdad y la formación de hábitos intelectuales. Entre otras cosas, se concede más importancia al proceso que al resultado, y ni siquiera se garantiza que ese proceder desemboca en el objetivo propuesto.

No se valora el esfuerzo ni el rendimiento académico. Desde una perspectiva complementaria, y por eso más significativa, Lukas menciona la influencia que sobre este tema tienen algunas corrientes de la psicología. Según afirma,

[...] el mero hecho que una psicóloga pronuncie hoy esta palabra [rendimiento] constituye una osadía, pues los especialistas la han lastrado en la últimas décadas con una carga muy negativa. Los eslóganes sobre la presión del rendimiento y la sobrecarga de los pobres niños están tan de moda que hoy los profesores suelen temer a los alumnos, y los padres a los hijos. Se ha inculcado a los educadores y a los niños que no deben exigir rendimientos ni darlos.⁵²

⁵⁰ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 34 (tr. cast., p. 35).

⁵¹ Comenta RUIZ PAZ que «el placer de aprender venciendo dificultades de las que, con esfuerzo, haya que salir airoso, un poco más satisfecho y un poco más sabio, se sustituye por la obsesión por jugar. El niño no conoce el afán de superación. El niño no experimenta placer en mejorar. El niño termina aburrido de jugar» (RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., pp. 82-83).

⁵² Y continúa Lukas: «El que estudia es un empollón ridículo, el que trabaja se pliega al sistema, el que ahorra es un miserable burgués. ¿Cómo va a comprender el trabajo constructivo de sus padres una generación con semejante trasfondo filosófico? ¿Cómo es posible que estos jóvenes consigan algún día gozar con su trabajo, sentirse orgullosos de lo que están haciendo, encontrar motivos para buscar realización en el trabajo, en la vida profesional o incluso en el cultivo de sus *hobbies*, si ha sido menospreciado hasta la ridiculización todo lo que podría estar relacionado con algún esfuerzo humano?» (LUKAS, Elisabeth: *Auch deine Familie braucht Sinn. Logotherapeutische Hilfe in der Erziehung*, Freiburg in Breisgau: Verlag Herder, 1981, pp. 126-127 (tr. cast.: *Tu familia necesita sentido. Aportaciones de la logoterapia*. Madrid: Ediciones S.M., 1983, p. 137).

Tampoco se valora la memoria en el aprendizaje.⁵³ Y el uso de esta facultad se ve casi impedido por el exceso de información proporcionado al alumno, al margen de criterio alguno para ponderar lo realmente significativo, así como por el empleo de un lenguaje abstracto, distante de la narrativa, de los acontecimientos y de las imágenes.⁵⁴ Paulatinamente pierde importancia la enseñanza de la lengua materna,⁵⁵ de la lectura⁵⁶ y de la escritura.⁵⁷ Enkvist recoge además el testimonio de investigadores que señalan la relación entre lectura y memoria: no basta saber leer para interpretar y comprender lo leído, hace falta un conocimiento general sólido, conservado en la memoria.⁵⁸

A la disminución de las horas dedicadas a la enseñanza del lenguaje corresponde, como era de esperar, un uso cada vez más deteriorado del mismo. Y eso no es todo. Agudamente, señala Ruiz Paz:

Lo nuevo no es que se utilice el lenguaje peor que en otras épocas, sino que los malos usos lingüísticos se hayan constituido en modelo para la colectividad, tras haber accedido a los medios de comunicación de un modo tan omnipresente y devastador.⁵⁹

A eso se suma un problema aún más grave, común en el contexto social y cultural de nuestros días y estrechamente ligado al relativismo: vaciar a las palabras de su genuino significado y reducir alarmantemente el vocabulario en uso.

Un nuevo desatino de la pedagogía es la tendencia a hacer las clases excesivamente participativas: el profesor se transforma en simple moderador, mientras los alumnos hablan y discuten sobre temas que apenas conocen. De esta manera, no aprenden a escuchar lo que merece ser escuchado, ni adquieren la capacidad de discernir sobre el valor de los distintos conocimientos: desconocen cuándo cabe afirmar una verdad con certeza, cuándo la ignorancia sobre un asunto aconseja no emitir juicio alguno, o cuándo —por el contrario— *deben* dar una opinión, porque

⁵³ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 89-91. Según Borghesi «la *débacl*e presente della scuola è anche conseguenza di una censura della memoria e dei processi di apprendimento» (BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 83 (tr. cast., p. 83).

⁵⁴ Cf. BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., pp. 87-90 (tr. cast., pp. 87-90).

⁵⁵ Ruiz Paz critica el afán de desarrollar la creatividad, sobre todo mediante actividades manipulativas y dando rienda suelta a la espontaneidad, mientras que se descuida el desarrollo del lenguaje que es el «instrumento más creativo del que dispone la persona» (RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 69).

⁵⁶ Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., pp. 69-83.

⁵⁷ Cf. BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 83 (tr. cast., p. 83). En otro lugar afirma que enseñar «a escribir no es un formalismo, es ayudar a un chico a salir de la propia cerrazón en sí mismo. Es ayudarlo a encontrar las palabras para comunicar su propia experiencia de la vida» (BORGHESI, Massimo: «Emergencia educativa: el sujeto ausente», cit., p. 5).

⁵⁸ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 86-87.

⁵⁹ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 112.

el tema en sí mismo es opinable y ellos poseen los suficientes conocimientos para emitir juicios ponderados, sin pretensiones de verdad absoluta.

Acentuando el rigor de la crítica, cabría sostener que este tipo de «educación» hace un flaco servicio a la inteligencia en cuanto tal. Pues, de acuerdo con Caldera, lo que define

[...] a la inteligencia cultivada no son muchos saberes, aunque una rica experiencia de las formas del saber sea conveniente y en cierta medida necesaria, sino su capacidad para discernir el valor de cada campo de conocimiento: de lo que permite la naturaleza del objeto y, en consecuencia, del alcance de nuestros conceptos y juicios.⁶⁰

Como puede observarse, la práctica del quehacer educativo, en los niveles básicos y en la enseñanza universitaria, no favorece que el niño y el joven descubran e incorporen a sus convicciones básicas algo de capital importancia para su propia vida y para la conservación y el desarrollo de la cultura: que el papel de la educación es ayudarles a desarrollar en ellos *lo humano* y de ningún modo debe reducirse a capacitarlos para el mero desempeño utilitario de un trabajo profesional en una sociedad que ha perdido la conciencia de que sus integrantes son, antes que nada y en todo momento, personas.⁶¹

b. Crisis de la bondad

Independientemente de lo que suceda en la escuela, no sería honrado soslayar en mi estudio la desatención por parte de la familia a la educación de los hijos. Las causas son muchas y complejas, pero entre ellas no debe descartarse el miedo a asumir la responsabilidad de educar. En todo caso, al margen de las razones subyacentes,

[...] es ilusorio pretender que el maestro proporcione al niño la formación ética y de criterios necesaria para desenvolverse en la vida. El maestro puede fomentar determinados valores o mantener los que el chico tiene incorporados, siempre en el orden colectivo; pero las primeras experiencias de relación social, de ajuste entre el yo y los otros, de identidad individual, se dan en la familia.⁶²

Ruiz Paz indica un hecho común a España y a otros países, como la propia Venezuela. A través, por ejemplo, de la legislación relativa a la Educación Temprana, y casi siempre con la connivencia o la pasividad de los padres, se delegan en la escuela cometidos y responsabilidades que son propios de la familia. Esto, a su vez,

⁶⁰ CALDERA, Rafael Tomás: *Educación general y filosofía. La rectitud del espíritu*. Caracas: Vértice, 1997, p. 2.

⁶¹ Cf. AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., pp. 61-62.

⁶² RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 38.

abre el camino para el adoctrinamiento por parte del Estado, a menudo inclinado a utilizar la educación con semejante propósito.

Volviendo a los principios más fundamentales, todo el esfuerzo de la escuela por educar resulta «inútil si los padres no proporcionan a sus hijos algunos modelos básicos de conducta y la solvencia personal necesaria para relacionarse con otros»:⁶³ cosa que no se consigue con discursos, sino con el trato personal prolongado y cercano, propio de la vida familiar asumida con intensidad y responsabilidad.

De ordinario, a la hora de educar a sus hijos, los padres se topan con un problema añadido: la dificultad para ejercer la autoridad. Estamos ante una de esas palabras que se han vaciado de su verdadero contenido y a la que se han ido adhiriendo connotaciones negativas y peyorativas: como si se tratase de una intromisión externa y abusiva, que entorpece el desarrollo natural de la identidad, la autonomía y la libertad del niño. Sin embargo, los resultados muestran que la

[...] incapacidad de los padres para ejercer la autoridad con sus hijos, es decir, para señalar y proporcionar los límites por los que transcurran los primeros años de su vida, (...) les deja en la más absoluta soledad, desorientados y sin modos de conducirse en el mundo.⁶⁴

Ruiz Paz señala una nueva traba para los padres: proporcionar a sus hijos modelos de vida y, por lo tanto, de conducta y de comportamiento; e indica que esto se debe, sobre todo, al exceso de relativismo que impregna el ambiente desde hace algunos años.⁶⁵

Muchos padres, además, tienen una idea errada de la libertad y la felicidad. Creen que el mejor modo de procurársela a sus hijos consiste en satisfacer todos sus deseos y suprimir cualquier dificultad, todo lo que pueda resultarles costoso o doloroso. Identifican la libertad con la permisividad, con el consentimiento absoluto y la ausencia de control.⁶⁶

Los padres se limitan a retirar los obstáculos del camino para que la vida del hijo discurra feliz. Pero negándole la confrontación, negándole la variedad afectiva (esto me gusta, esto me disgusta, esto me divierte, esto me aburre, esto está bien, esto está mal) se le está negando la realidad a la que algún día accederá, pagando un precio mucho más alto por el aprendizaje.

⁶³ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 35.

⁶⁴ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., pp. 43-44. Más adelante la autora señala que los padres, «sumidos en la perversa retórica de que el hijo tiene que ser él mismo y elegir por sí mismo, se inhiben de comunicarse con él, de procurarle unas referencias según las cuales pueda desarrollar su persona y sus criterios para tomar decisiones. Cabría preguntarse cómo puede desarrollarse y decidir una persona a la que no se le ha ofrecido ejemplo y formación para desenvolverse en la vida; de qué libertad disfruta alguien que por ausencia de orientación y límites durante su crecimiento es esclavo de su propio capricho» (RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 45).

⁶⁵ Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 47.

⁶⁶ Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 57.

Se le está negando también la posibilidad de construir un yo, de su identidad y de su personalidad, porque carece de puntos de referencia para dicha conducta. En su experiencia, todo lo que él hace o desea debe ser lo correcto, puesto que sus padres no le han dado ninguna información contraria ni elementos de confrontación que lo nieguen.⁶⁷

En todo caso, los padres recurren generalmente a los premios —no a las convicciones ni a los principios— para conseguir que los hijos se comporten de un modo u otro. No tienen conciencia de que «obsequiar al niño constantemente y sin un motivo explícito no le da la felicidad. Sólo acaba proporcionando hastío y aburrimiento, a la par que un deseo meramente compulsivo de regalos».⁶⁸ Los hijos terminan convirtiéndose en tiranos y dominantes, centrados en sí mismos, y reducen los móviles de su comportamiento exclusivamente al capricho.⁶⁹

En la escuela se observan las mismas tendencias. La pedagogía centrada en la autonomía del niño minusvalora la necesidad de corregir y de enseñarles a ser disciplinados. Se les considera adultos cuando todavía no lo son y se delega en ellos unas responsabilidades que no pueden asumir, mientras los verdaderos adultos abdican de la responsabilidad que a ellos sí les compete.⁷⁰

También entre los profesores se percibe el miedo a exigir, acompañado de una actitud paternalista, que intenta proteger al alumno de lo que le resulta costoso o supone un esfuerzo. Esta falta de exigencia impide que el alumno madure. Pero hay más: en la escuela empiezan a primar, como criterio de discernimiento en relación a una determinada actividad, los sentimientos de los alumnos frente a ella, en lugar de evaluar si realmente esa actividad resulta formativa y contribuye a la adquisición de un mejor saber.⁷¹

Palabras como motivación y autoestima se utilizan a modo de comodín para explicar la mayoría de los problemas relacionados con la enseñanza. Sin duda, estamos ante realidades importantes y dignas de considerar en el quehacer educativo de niños y jóvenes. Pero con más frecuencia de la deseable se transforman en justificación automática para comportamientos que deberían corregirse; y, con más o menos conciencia, se devalúa el significado de estos términos: por ejemplo, motivación es crecientemente sinónimo de ganas o se concibe como el resultado de factores externos sobre los que el alumno no puede influir y quedan, por tanto, al margen de su responsabilidad.⁷²

⁶⁷ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 59.

⁶⁸ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 60.

⁶⁹ Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 60.

⁷⁰ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 109-112.

⁷¹ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 121-122.

⁷² Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., pp. 165-173.

Tampoco en este ámbito se proporciona a los niños y a los jóvenes modelos de vida y de comportamiento, lo que los torna vulnerables y los deja sin recursos frente a los frecuentes contra-modelos que ofrecen los medios de comunicación y el mundo de la publicidad. También ahora las causas son múltiples. Entre ellas destaca el desprestigio de la tradición, de las gestas del pasado, concebidas como ámbito de referencia para discernir lo propiamente humano y lo que no lo es. Las asignaturas más directamente relacionadas con la transmisión de esos valores no interpelan, entonces, al alumno ni lo llevan a confrontarse personalmente con lo que narran; y el docente se ve reducido a una especie de «técnico neutral», transmisor de mera información de asuntos por completo ajenos a la vida vivida y carentes de interés en el presente.

Dicho de otro modo: la ausencia del método narrativo, que llevaría a vivir los acontecimientos como manifestaciones de la intervención inédita de la libertad de hombres y mujeres concretos y singulares en el acontecer de los pueblos, elimina los modelos en los que el niño y el joven podrían mirarse para forjar su propia humanidad. De hecho, «esas historias muestran, a través de una vida, la realización, o no, de las “virtudes”, el progreso o el retroceso de la existencia, mediante males físicos o morales, gracias a la posición o la pérdida de las cualidades morales».⁷³ De ahí su enorme valor como medio para la educación moral y de ahí que su supresión —o la eliminación de su sentido más hondo— deje al niño inerte ante otras realidades que lo *tocan* más de cerca.

Tampoco suelen proporcionarse al alumno las herramientas imprescindibles para conocerse interiormente, para identificar y distinguir sus emociones y sentimientos, para descubrir que la principal tarea de su libertad es la de darse forma a sí mismo, la de edificarse y conducirse hacia su perfección como persona. Tradicionalmente, esto se enseñaba en la familia mediante la convivencia con los padres y con los abuelos, en la que ocupaba un lugar no despreciable la narración de *cuentos* y de la propia vida. Y se veía muy robustecida por la literatura que el chico leía directamente.⁷⁴

No es difícil advertir que la ausencia de preparación para el conocimiento propio, la falta de referentes y de criterios para juzgar las propias actuaciones y la vida, y la consecuente dificultad para construir y descubrir la identidad personal, constituye un caldo de cultivo que facilita que los niños y los jóvenes se dejen arrastrar por la presión de los grupos y por la masificación. Tampoco es injusto afirmar que todo lo anterior ha sido en ocasiones fomentado, con más o menos conciencia, desde la pedagogía y la psicología. Lukas, la más célebre discípula de Viktor Frankl, con la autoridad que le da su larga y fecunda experiencia, no teme ir contra corriente. Explica

⁷³ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., pp. 73-80 (tr. cast., pp. 73-81).

⁷⁴ Cf. AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., p. 73.

que pedagogos y psicólogos a menudo recomiendan a los padres que no intervengan cuando ven que sus hijos se pliegan acríticamente al grupo, aconsejándoles que les dejen hacer lo que los demás hacen, movidos a menudo por el temor de que se sientan *raros y rechazados* por el resto. Y, de inmediato, se pregunta:

¿Cómo van a encontrar estos jóvenes más tarde, cuando se vayan desarrollando, el camino personal de su vida, su tarea específica, su estilo propio, la llamada autorrealización? ¿Cómo van a madurar internamente hasta convertirse en la persona singular e intransferible que debe ser cada hombre, si no tienen otras referencias para orientarse que “los otros”?⁷⁵

Además, ante esta falta de exigencia por parte de los padres y profesores, existe el peligro de que los niños terminen sometidos a la potestad despótica y arbitraria de cualquier compañero.⁷⁶

Son cada vez más frecuentes y preocupantes las manifestaciones de violencia juvenil: no sólo las acciones vandálicas que cometen algunos jóvenes contra bienes privados o públicos, sino la saña y la maldad con la que unos castigan a otros por ser diferentes, por no someterse a sus criterios, etc.⁷⁷ En la actualidad, estas conductas de agresión y acoso se multiplican mediante el uso del ciberespacio, donde los insultos, las burlas o el ataque a la honra de algunos niños o jóvenes permanecen expuestos a un número mayor de personas y durante más tiempo.

Resulta paradójico que «se le pida a la escuela una conciencia ética, “humanitas”, en el momento mismo en que se convierte en lugar de sepultura de aquella tradición». ⁷⁸ Se entienden, entonces, las críticas al sistema educativo por su intento de formar éticamente a través de consignas y campañas,⁷⁹ mientras que en las aulas no se imparte verdadera formación y ni siquiera es posible, muchas veces, imponer la disciplina: no hay lugar para la exigencia, ni se pide al alumno esfuerzo y trabajo.

⁷⁵ LUKAS, Elisabeth: *Auch deine Familie braucht Sinn*, cit., pp. 127-128 (tr. cast.: *Tu familia necesita sentido...*, cit., p. 138).

⁷⁶ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 70.

⁷⁷ Son realmente sobrecogedores los ejemplos que recoge Ruiz Paz. Cf. *Los límites de la educación*, cit., p. 53. Otros ejemplos de violencia juvenil, los enumera Salvador Bernal en un artículo publicado en ACEPRENSA el 18 de febrero de 2010. «No llegan a los extremos de las matanzas en escuelas de Alabama o Winnenden (Alemania), pero la prensa francesa resume estos días una relación de hechos sucedidos en las barriadas más “sensibles” del extrarradio de París: el 8 de enero un alumno de 18 años moría apuñalado en el pasillo de un liceo; el 2 de febrero otro de 14 era torturado por siete personas en el centro escolar; el 11 de este mes, otro estudiante de 12 recibía una gran paliza a la salida del colegio y tenía que ser hospitalizado; el día 16 otro era atacado con un cutter por seis compañeros durante la clase de gimnasia». BERNAL, Salvador: “La violencia escolar crece en Francia”, <<http://www.aceprensa.com/articulos/2010/feb/18/la-violencia-escolar-crece-en-francia/>>, 2010, (22 de febrero de 2010).

⁷⁸ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 56 (tr. cast., p. 57).

⁷⁹ La institución escolar se encuentra ante «una situazione paradossale: per un aspetto la cultura che essa trasmette, fondata sull’idea dell’abolizione dell’io, è solidale con il nichilismo imperante, solidale con l’idea della mercificazione integrale della vita. Per un altro le si chiede di reagire al degrado, di fornire modelli positivi, di rispondere alle emergenze sociali mediante corsi sulla droga, ambiente, educazione sessuale, stradale, alla salute, etc.» (BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 56 (tr. cast., p. 57).

Ruiz Paz reprocha al actual sistema el haber sustituido la autoridad patente, en la que se daban reglas claras, cuyo incumplimiento suponía alguna sanción, por la autoridad anónima, basada en la persuasión y en la coacción disimulada.⁸⁰

Eslóganes y consignas son el horizonte máximo de esta educación cuando se imparte en el colegio con carácter forzoso y sustitutivo de un ambiente extraescolar que se ha inhibido. Las actividades de participación, los trabajos colectivos o los supuestos debates entre los alumnos son, y ello desde el diseño inicial de tales actividades, dirigidos, determinados y abocados por el profesor o monitor a la extracción de una consecuencia previamente establecida: la consigna o el eslogan que eventualmente expresa el comportamiento deseable (...). Quizás sea necesario recordar que el resultado de esa instrucción es el absolutamente opuesto al de la persona ética, sólida y reflexivamente responsable.⁸¹

La consecuencia, como señala Enkvist parafraseando a Lasch, no podría ser más triste:

A los jóvenes se les deja completamente solos en la sociedad actual. Los jóvenes no han aprendido a vivir con exigencias y por eso han empezado a interpretarlas como intromisión en su libertad personal. Piensan que tienen derecho a crear sus propias valoraciones, pero no pueden formular otras valoraciones distintas a la de que ellos, en cada situación particular, deben tener el derecho de hacer lo que tienen ganas de hacer. No piensan que tengan ninguna obligación con la sociedad y más bien siguen la ley de la menor resistencia.⁸²

c. Crisis de la belleza

La importancia, también educativa, de la belleza estriba en que «el *bonum* y el *verum* tienen necesidad del *pulchrum*, de lo bello, para que haya atracción, persuasión y adhesión».⁸³

Las experiencias de belleza — sean las que proporcionan una verdad descubierta, una acción generosa, la contemplación de la naturaleza o la de la obra de arte— elevan al hombre por un momento, «como si los anhelos de felicidad hubieran captado, a través de una rendija, la plenitud a la que tiende ciegamente».⁸⁴ Son experiencias en las que entran en juego la conmoción afectiva, la sensación de plenitud, el gozo, junto con la impresión de que se está ante algo maravilloso, misterioso, que despierta un ansia de más y cierta nostalgia. Por eso, «la contemplación de lo bello deja

⁸⁰ Cf. RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 15.

⁸¹ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 38.

⁸² ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 94.

⁸³ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 117 (tr. cast., p. 115).

⁸⁴ LORDA, Juan Luis: *Humanismo. Los bienes invisibles*. Madrid: Rialp, 2009, p. 77.

buen sabor de boca y, al mismo tiempo, el desencanto de volver a lo normal; como si hubiésemos vivido por unos momentos en un mundo mejor». ⁸⁵

Desde esta perspectiva, hay quienes opinan que la obra de arte «tiene su origen en la nostalgia de aquella existencia perfecta que no es, pero de la cual el hombre, a pesar de toda desilusión, piensa que debería un día ser». ⁸⁶

El secreto de la auténtica obra de arte reside, de este modo, en el dar forma a aquellas *exigencias eternas* del espíritu humano —de verdad, felicidad, justicia, amor— que la vida sólo puede satisfacer de manera parcial. La obra representa, a su modo, la protesta del yo contra un destino que lo encierra en el interior de su inexorable finitud. ⁸⁷

Como afirma Borghesi, se trata de «un don divino que el arte, el gran arte, posee: hacer entrever en *lo sensible* el misterio del ser». ⁸⁸

Al experimentar la belleza, el hombre descubre y confirma la trascendencia de su espíritu, la presencia en él de anhelos y tendencias que es incapaz de entender y satisfacer con la dimensión técnica de su inteligencia. Por eso, la experiencia de la belleza es tan importante para la vida propiamente humana: ayuda a la mujer y al varón a no conformarse con lo que son y con lo que han alcanzado, les descubre incesantemente nuevos horizontes de humanidad. También por eso su cultivo forma parte de la educación humana. ⁸⁹

Sin embargo, en la actualidad la belleza se ha separado de su relación con el ser y los otros trascendentales. En muchos ambientes lo bello se presenta sólo en formas menores o degradadas; la inclinación del hombre hacia ellas suele ser inducida artificialmente, como resultado de la moda; y el gozo que producen resulta efímero. La sociedad esteticista se mueve entre esos sucedáneos: valora bellezas aparentes, excitantes, ⁹⁰ que invitan al entretenimiento, al espectáculo, a la diversión, al juego. Buena parte de lo que se ofrece a los jóvenes como «arte» y «cultura» los incapacita para saborear el goce contemplativo de bellezas de más alto rango y les priva de esas experiencias humanamente enriquecedoras.

⁸⁵ LORDA, Juan Luis: *Humanismo. Los bienes invisibles*, cit., pp. 74-75.

⁸⁶ GUARDINI, Romano: "L'opera d'arte"; en *Scritti filosofici*, 2 vols. Milano, 1964, vol. 1, p. 352. Citado en BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 31 (tr. cast., p. 32). En este caso, he modificado levemente la cita de Guardini de la traducción castellana del libro de Borghesi, por parecerme que no estaba bien redactada.

⁸⁷ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 31 (tr. cast., p. 31).

⁸⁸ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 119 (tr. cast., p. 117).

⁸⁹ Cf. LORDA, Juan Luis: *Humanismo. Los bienes invisibles*, cit., p. 70.

⁹⁰ Que, como tantas veces ha señalado López Quintas, no conducen al éxtasis, sino al vértigo.

Basada en las apreciaciones de Dale, Enkvist comenta que «la idea que tienen los jóvenes de la belleza y de la cultura se asocia cada vez más a la estética de los productos».⁹¹

Cuando la mente de los jóvenes no está influida o solicitada por los padres y por los docentes, los jóvenes se dirigen a un mundo que sí los solicita, que es el comercial. Las vivencias se canalizan comercialmente, la expresión de la personalidad se da a través de artículos comprados, música, películas, moda y cosméticos, y estos mecanismos de mercado confieren un sentimiento de identidad. El joven aprende a ver la identidad como una identidad de consumo: por ejemplo, se ve a sí mismo como una persona que compra música de un cierto artista.⁹²

Señala que, «frente al bombardeo de la publicidad, los jóvenes más bien necesitan una enseñanza estética de largo aliento para tener algo con que ofrecer resistencia».⁹³

Igual que la elocuencia del orador está en quien lo escucha, la epifanía de lo bello presupone una mirada. «La belleza que se manifiesta requiere ser acogida, apreciada».⁹⁴ Reclama un aprendizaje con un toque casi ascético, una connaturalización que hay que cultivar, en ocasiones con esfuerzo. Constituye un gran reto frente a un ambiente que embota y esteriliza la sensibilidad y el mundo interior de los jóvenes, sometidos a la acumulación de potentes y extravagantes estímulos, cuya gama es enorme y *uniformemente variada*: la música y los conciertos, las películas y los vídeos, los video-juegos, los deportes de alto riesgo, etc.

Sin embargo, la escuela actual no parece percibir la importancia de esta tarea. Las corrientes pedagógicas en boga, más que preocuparse por cultivar las disposiciones para apreciar la belleza, fomentan el trabajo libre y “creativo” del niño a través de su desarrollo espontáneo... antes de haber adquirido y cultivado las dotes para “crear”.⁹⁵

Tales corrientes y prácticas pedagógicas manifiestan, como se apuntaba, el olvido de la relación que existe entre la belleza y el ser y, por tanto, entre la belleza, la verdad, la bondad y la unidad. Los centros de enseñanza ya no perciben su función formativa: iluminar y mantener encendidas las posibilidades de desarrollo de la persona humana.

⁹¹ ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 68.

⁹² ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 68.

⁹³ ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 69.

⁹⁴ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 121 (tr. cast., p. 118).

⁹⁵ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 66.

d. Crisis de la unidad

En el contexto actual de la escuela y de la universidad, la desaparición del “quién”, del sujeto, junto al olvido del ser en el enfoque de las distintas asignaturas, han traído como consecuencia una dispersión sin límites. Entre otras cosas, «el saber, como mera acumulación cuantitativa de datos, no tiene ya un criterio cualitativo de selección, que permita distinguir entre nociones fundamentales y nociones secundarias».⁹⁶ Por eso pudo sostener Cardona:

A todos los niveles de la enseñanza —superior, media e incluso elemental— se experimenta la necesidad de una integración de los conocimientos, sobre todo en función del sujeto receptor. Sujeto receptor que es la persona que ha de ser educada, a quien se transmiten o intentan transmitir aquellos conocimientos. Y esa persona es radicalmente unitaria. Por eso, la fragmentación inconexa de enseñanzas a que se ve habitualmente sometida, le desorienta y paraliza, intelectualmente primero, y prácticamente después.⁹⁷

El hombre necesita «dibujar en su entendimiento un mapa armónico de la realidad, en virtud del cual pueda establecer su puesto y su misión en el mundo y enrumbar su propia vida a través de la acción»;⁹⁸ sólo en la medida en que dote de unidad y sentido al conjunto de sus actuaciones, su biografía adquirirá consistencia y su identidad se configurará como la realización de un proyecto significativo.

De ahí la urgencia de una cultura que lleve «a los jóvenes actuales a comprender el mundo y a orientarse sobre el sentido de su existencia».⁹⁹ Y de ahí la necesidad de enseñarles a integrar las múltiples dimensiones que componen su modo de ser: inteligencia, voluntad y afectividad; dimensiones que muchas veces entran en conflicto, en parte como consecuencia de una educación y de un estilo de vida que han debilitado enormemente la inteligencia y la voluntad, mientras hipertrofiaban la sensibilidad y los afectos sin excesivo orden y concierto.¹⁰⁰

El ambiente que rodea a los niños y a los jóvenes fomenta con creces esta dispersión. Es fácil constatar que están habitual y voluntariamente sometidos a estímulos externos en extremo heterogéneos, sin orden ni jerarquía: basta sentarse un rato ante el televisor.¹⁰¹

También aquí los planteamientos pedagógicos de la escuela tienen que dar un vuelco. Sin disciplina; sin reglas sólidas que desde la infancia conformen hábitos es-

⁹⁶ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 17 (tr. cast., p. 17).

⁹⁷ CARDONA, Carlos: *Ética del quehacer educativo*, cit., p. 11.

⁹⁸ AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., p. 10.

⁹⁹ BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., p. 14 (tr. cast., p. 16).

¹⁰⁰ Cf. AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., p. 11.

¹⁰¹ Cf. AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., pp. 11-12.

tables y faciliten determinadas conductas; sin modelos y referentes claros de verdad y de bondad, es difícil que alumno luche contra la tendencia a hacer del propio yo caprichoso la única guía de sus actuaciones.

Sin semejante auxilio, no es fácil que el joven descubra el sentido de la existencia, el papel que en ella juega la libertad y, por lo tanto, se proponga un proyecto de vida consistente, que haga justicia a su condición de persona.

No se hace justicia a la unidad de la persona cuando, pretendiendo formar la inteligencia, se desarrolla casi exclusivamente su función técnica, dejando depauperada la vertiente sapiencial; cuando se da más importancia al desarrollo de la inteligencia que a la voluntad y a la adquisición de virtudes; cuando se hace hincapié en la tolerancia y el diálogo, pero sin la intención de una búsqueda seria de la verdad, que es lo único capaz de sustentarlos...

Tampoco se hace justicia a la grandeza de la persona cuando se ignora a propósito el origen y el destino del hombre, como si éste debiera su existencia al azar y o la casualidad.¹⁰²

El maestro, el profesor, ha de salir de su aparente posición de especialista-neutral y recuperar —sea cual fuere su asignatura— lo *eterno humano-personal* y la apertura al misterio: a todo aquello que entrevé pero no alcanza a comprender.

Como explica Borghesi, un verdadero maestro

[...] narra para hacer “ver” lo que los autores, poetas, historiadores, filósofos, artistas y científicos han “visto” antes que él. La enseñanza es una transmisión “creativa” del saber, una transmisión conceptual y narrativa al mismo tiempo. No aísla de manera atómica los datos, sino que los inserta en un contexto, en un marco, dibuja un cuadro. Actuando de esta manera, pone en diálogo recíproco a diferentes autores, une la vida y la experiencia de quien aprende con la experiencia de hombres distantes en el espacio y en el tiempo. La escuela se convierte así en lo que debe ser: un puente entre el pasado y el presente, un lugar en el que se nos juzga “dignos de descubrir el mundo”.¹⁰³

Esta es la tarea urgente del docente. Por un lado, recuperar la unidad y el sentido del saber. Por otro, poner al alumno frente a este saber, mediante una pro-vocación existencial y cognoscitiva; una provocación que lo despierte y lo comprometa con la tarea de su propia formación y cultivo.

Para lograrlo, el maestro necesita auténtica pasión por lo humano, asombro por estar en el mundo, búsqueda sincera del sentido de la existencia¹⁰⁴ y un compromiso

¹⁰² Cf. PHILIPPE, Jacques: *Appelés à la vie*. Burtin, Nouan-Le-Fuzelier : Ed. des Béatitudes, 2007, pp. 70-71 (tr. cast.: *Llamados a la vida*. Madrid: Rialp, 2008, pp. 73-74).

¹⁰³ BORGHESI, MASSIMO: *Il soggetto assente...*, cit., p. 19 (tr. cast., p. 19).

¹⁰⁴ Cf. BORGHESI, MASSIMO: *Il soggetto assente...*, cit., p. 13 (tr. cast., p. 15).

vital con las verdades alcanzadas: necesita implicar su propia persona en aquello que comunica, aunque este saber remita siempre a un ideal que lo trasciende.¹⁰⁵

5. Necesidad de una antropología para la labor educativa

El quehacer educativo, tal y como se ha ido perfilando en estas líneas, reclama un profundo y explícito conocimiento del hombre: de lo que *es* y de lo que está llamado a *ser*.¹⁰⁶ Requiere

[...] una imagen suficiente de la persona y de su crecimiento, un ideal de ser humano capaz de destacar las líneas de fuerza primigenias y más vigorosas que alientan y hacen posible el desarrollo unitario de la persona *en cuanto tal*, y en torno a las cuales pueda vertebrarse la adquisición del resto de los conocimientos, habilidades, aptitudes, etcétera.¹⁰⁷

Sin embargo, ciertos pedagogos han puesto en tela de juicio la necesidad de contar con esa referencia. Estiman que la vinculación de la enseñanza «con cualquier teoría que presente connotaciones filosóficas es un vestigio del pasado que hay que rechazar conforme a los modernos imperativos científicos»,¹⁰⁸ consideran que «la pedagogía sólo debe ser la generalización de la práctica».¹⁰⁹

La experiencia lo desmiente. Hemos visto que estas «posturas desembocan en una pedagogía superficial, que margina las cuestiones fundamentales de la educación, convirtiéndose en un recetario para la práctica o en una teoría formalista, generadora de modelos de los que su aplicación práctica carece de sentido».¹¹⁰

En la misma dirección, afirma Barrio Maestre:

El indudable éxito que en muchos terrenos del saber humano ha tenido la epistemología positivista a lo largo del siglo XX, ha llevado a pensar en la necesidad de proscribir el discurso filosófico del terreno educativo. Soslayar la pregunta filosófica por el sentido y la finalidad de la educación se antoja a no pocos como la posibilidad de liberar a la Pedagogía de interminables e inaprovechables disputas metafísicas sobre concepciones del mundo, verdadero lastre

¹⁰⁵ Cf. BORGHESI, Massimo: *Il soggetto assente...*, cit., pp. 56-64 (tr. cast., pp. 56-64).

¹⁰⁶ «Las más nobles tareas humanas se han quedado sin “telos” o fin último. Se educa, por ejemplo, sin cimientos antropológicos, sin un modelo de persona al que es deseable llegar. A los jóvenes se les enseñan “competencias” para insertarse en el engranaje empresarial y poco más. El tipo de persona que lleguen a ser da igual, que sean como quieran o puedan, “no es nuestro problema”. Estamos, quizá por vez primera en la Historia, en una cultura sin “*paideia*”, sin un ideal educativo». SAÉZ MACH, J. R., “De la diosa de la razón al dios instinto”, <<http://www.analisisdigital.com/Noticias/Noticia.asp?IDNodo=-5&IdAccion=2&Id=48223>>, 2010, (11 de junio de 2010).

¹⁰⁷ AA.VV.: *La pasión por lo real...*, cit., p. 13.

¹⁰⁸ ESCÁMEZ, J.: “Fundamentación antropológica de la educación”; en VV.AA. *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, 1981, p. 11.

¹⁰⁹ ESCÁMEZ, J.: “Fundamentación antropológica de la educación”, cit., p. 11.

¹¹⁰ ESCÁMEZ, J.: “Fundamentación antropológica de la educación”, cit., p. 11.

que ha impedido durante mucho tiempo centrar la atención en lo auténtico. La concentración monográfica de la investigación educativa en el plano de los medios tecnológicos con vistas a una mayor eficacia social de la educación, se piensa, otorgará a la Pedagogía su estatuto epistemológico adecuado, y a la función educativa el nivel profesional y el prestigio social. Todo ello parece exigir el arrumbamiento definitivo de las cuestiones filosóficas, a menudo consideradas desde la Pedagogía como algo enteramente superfluo.¹¹¹

También esta tendencia se observa en el desarrollo de la Antropología Pedagógica, donde con frecuencia las investigaciones se centran en los aportes que las ciencias positivas, como la antropología cultural, la etnografía, la sociología, la psicología, proporcionan al estudio del hombre y más en concreto a su dimensión educativa.¹¹²

Sin embargo, aunque la pedagogía quiera prescindir de consideraciones antropológicas y filosóficas, en la práctica esa supuesta neutralidad resulta imposible.

Citando a Fullat, Escámez recuerda que «cuando un escritor o un maestro defiende determinada concepción pedagógica están proponiendo, aunque no se enteren, muy concretas imágenes del hombre. Toda práctica educativa está inserta en una antropología desde la que se vuelve coherente e inteligible».¹¹³

También Enkvist y Ruiz Paz coinciden en que los distintos planteamientos pedagógicos esconden una determinada concepción del ser humano.

Más aún, apoyándose en McCrone, Enkvist señala que, «para entender las tendencias pedagógicas actuales —que pueden llamarse antipedagógicas—, es importante entender la visión del hombre que hay detrás de ellas».¹¹⁴ Añade que estas tendencias antipedagógicas se apoyan en una visión romántica de la persona humana muy influida por Rousseau, para quien el hombre es un ser naturalmente bueno, pero destruido por la sociedad. Y confirma que esta visión del hombre supone que su desarrollo sería casi innato y espontáneo y, por tanto, o no necesitaría formación¹¹⁵ o ésta habría de reducirse a su mínima expresión, como tristemente constatan muchas de las prácticas educativas en boga.

Por su parte, en la retaguardia de las teorías de motivación, tal y como a veces se proponen en el ámbito escolar, Ruiz Paz descubre una visión mecanicista de la conducta humana, «un modelo de hombre, de alumno, cuyas conductas se componen de meros automatismos, de respuestas mecánicas e irreflexivas a los estímulos que

¹¹¹ BARRIO MAESTRE, José María: *Elementos de Antropología Pedagógica*. 2ª. ed. Madrid: Rialp, 2000, (1ª. ed. 1998), p. 20.

¹¹² Cf. BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, A.: "Antropología de la educación para la formación de profesores", en *Educación y Educadores*, 2, 2006, pp. 149-167.

¹¹³ ESCÁMEZ, J.: "Fundamentación antropológica de la educación", cit., p. 11.

¹¹⁴ ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., p. 15.

¹¹⁵ Cf. ENKVIST, Inger: *La educación en peligro*, cit., pp. 17-18.

las circunstancias presentan».¹¹⁶ Nos encontramos, pues —continúa—, frente a un hombre que no puede tener «un control razonable sobre su vida».¹¹⁷

Y señala una de las consecuencias más patentes de la falta de una visión clara y fundamentada de la persona humana:

El uso de estas concepciones en el mundo escolar pone de manifiesto que nuestro sistema de enseñanza incluye ciertas insalvables contradicciones: la pretensión expresa de libertad y de autonomía para el alumno resulta incompatible con el concepto mecanicista y determinista del ser humano. O se considera que el alumno tiene alguna capacidad de acción sobre su propia vida y se le ofrecen los contenidos, los criterios y las técnicas necesarias para actuar o, por el contrario, se le considera un sujeto pasivo sin capacidad de decisión, de respuesta mecánica a los estímulos.¹¹⁸

Todo conduce a insistir en que «difícilmente se llevará a cabo una práctica educativa inteligente si no se cuenta con una idea antropológica más o menos afianzada y suficientemente reflexionada, por mucho que la reflexión en este punto no acabe de agotar la riqueza de su objeto».¹¹⁹

Por contraste, como explica Ruiz Paz al comienzo de *Los límites de la educación*, en la actualidad nadie parece querer educar, aceptar la tarea adulta de decidir qué modelos vitales se proponen, qué se adopta y qué se desecha para la formación de un niño, qué contenidos son culturalmente irrenunciables y qué valores imprescindibles para asegurar, si no la mejora, al menos la supervivencia de la sociedad.

Y sostiene, tajante: «Se ha desarrollado el miedo a educar».¹²⁰

¿No será ese miedo consecuencia de la desesperanza que la cultura relativista deja como poso en el ánimo del hombre contemporáneo? Sin consistencia de lo real ni verdad y sentido que den rumbo a la existencia; sin bienes o valores que hagan vibrar profundamente el corazón e impulsen la libertad a comprometer la existencia para alcanzarlos; sin bellezas que mantengan viva la nostalgia de lo que se intuye que puede colmar las ansias de felicidad... carece de sentido empeñarse en la tarea de educar. Sólo queda en pie el temor a equivocarse.

Responder con hondura a la pregunta sobre la naturaleza del hombre es responsabilidad de cada uno de los que se dedican a la labor educativa: padres, madres, maestros y profesores.

¹¹⁶ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 167.

¹¹⁷ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 167.

¹¹⁸ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., pp. 167-168.

¹¹⁹ BARRIO MAESTRE, José María: *Elementos de Antropología Pedagógica*, cit., p. 27.

¹²⁰ RUIZ PAZ, Mercedes: *Los límites de la educación*, cit., p. 10.