



# La escuela postmoderna. Victoria de la Pedagogía, derrota de la Enseñanza

*The postmodern school.  
Triumph of Pedagogy, defeat of Education*

■ José Sánchez Tortosa\*

## **Resumen**

El autor analiza los fundamentos doctrinales de la enseñanza actual y el papel de la Pedagogía. Pues, en su opinión, en los sistemas públicos de enseñanza de la posmodernidad es el docente el que está subordinado al pedagogo, que se ha erigido en el «Sumo Pontífice» de los procesos educativos. Por ello, propone una redefinición de los fines de la enseñanza de acuerdo con los olvidados fundamentos filosóficos.

## **Palabras clave**

Fundamentos filosóficos de la Educación. Escuela postmoderna. Pedagogía. Enseñanza.

## **Abstract**

The author analyzes the doctrinal foundations of Education today, and the role of Pedagogy in it. In his opinion, in public Education Systems of postmodernism is the teacher who is subordinate to the pedagogue, who has emerged as the «Supreme Pontiff» of the educational process. So he proposes a redefinition of the aims of Education according to the forgotten philosophical foundations.

## **Key words**

Philosophical foundations of Education. Postmodern school. Pedagogy. Education.

---

\* Doctor en Filosofía y profesor de secundaria y bachillerato. Es autor de *El profesor en la trinchera*, del libro de poemas *Ajuste de cuentas* y del blog *josesancheztortosa.com*, además de otras publicaciones. Hay una versión electrónica de este texto en: [www.fundacionpfizer.org](http://www.fundacionpfizer.org) y [www.dendramedica.es](http://www.dendramedica.es).

## 1. La imposición de la Pedagogía acabó con la fiesta de la Filosofía

Aclarar los términos que componen esta fórmula nos llevará a mostrar el vuelco que la escuela postmoderna ha consumado en la segunda mitad del siglo xx. Sus raíces se hunden en cierto *rousseauismo*, en el olvido del platonismo materialista que funda el pensamiento occidental y en la secularización y banalización de postulados escolásticos. Este trabajo gira en torno a dos llaves que permitan abrir diversos problemas fruto de la confusión de conceptos esenciales que van a aparecer en él. Esas dos llaves son la tesis siguientes:

- o La Pedagogía ha aplastado a la Filosofía en la enseñanza pública y ha reemplazado su contenido dogmático precedente por su vaciado, presentándose como una ruptura con la Escolástica.
- o La enseñanza se basa en un tipo de relación que es cuestión filosófica por lo que no puede haber gestión institucional dotada de cierta racionalidad funcional si la Filosofía no es la guía principal en su organización y fundamentación.

Empecemos por donde se debe: siglo iv a.C., Atenas: El Platón irónico y lúcido que es fuente de alimentación de la Filosofía y, como trataré de mostrar, de la enseñanza misma, nos ofrece la siguiente escena premonitrice que ilustra lo que pretendo sugerir:

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

Sócrates, el maestro, se entrega a la fiesta del pensamiento, dura e ingrata porque remueve constantemente las certezas de sus interlocutores que, al carecer aún de prejuicios, entran sin demasiada resistencia en el juego de discusión incesante del que no saldrán indemnes. En el clímax del intercambio de golpes dialécticos, irrumpen los pedagogos<sup>1</sup>, para conducir a los jóvenes filosofandos a casa, a la paz del hogar, al calor de las certezas seguras, a la amable y reconfortante seguridad de la familia, del nombre propio, de la dependencia infantil, de las creencias que sostienen el yo (fantasma idiota<sup>2</sup> que, como Dracul, no puede verse en el espejo); para conducirlos hacia la renuncia del pensamiento. El cénit del diálogo, que es confrontación dialéctica de cuyas chispas brota el conocimiento como fuego que abrasa y reduce a cenizas en el plano virtual del pensamiento los mitos identitarios, llega cuando la disputa hace crisis (en el sentido del término que procede de la medicina hipocrática), cuando se resuelve en contradicciones que disparan la investigación, nunca cerrada. Ese momento de racionalidad es abortado por la consoladora presencia del líder de niños, que los perpetúa en la niñez; en esa debilidad mental transitoria que los afectos, en su

ceguera, consolidan, y que el método dialéctico combate en cada argumentación, en cada hallazgo, en cada resolución geométrica, en cada operación matemática, en cada suma, resta, multiplicación o división que un niño a diario realiza. Es decir, en una cotidiana maravilla convertida en extravagancia secundaria de la que apenas se ocupa la enseñanza hoy, pues lo central en ella son los afectos, los sentimientos, la felicidad, la imaginación:

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

La Pedagogía lleva a los efebos al calor del hogar, al interior acogedor y rebañego de la caverna de sombras. El pensamiento ejercitado como en los diálogos socráticos es la labor contra uno mismo que impugna la pereza mental en forma de tópicos y pancartas. La Filosofía es un trabajo de destrucción dialéctica contra toda la distorsión de la realidad, que moldea la mentalidad de los sujetos según los códigos de esas mitologías, formateando así su identidad. Es un trabajo solitario que no se puede hacer más que en discusión con otros, contra los demás y contra uno mismo, contra el peso de la inercia intelectual que dicta lemas maniqueos, consignas simplistas, dogmas que no se discuten, etiquetas y estereotipos. La Filosofía es una aristocracia contra las masas al alcance de cualquiera<sup>3</sup>. Por eso no está reservada de antemano a elites de sabios o profetas, de líderes o iluminados. Necesita rigor, precisión, paciencia. La Filosofía es el trabajo que cualquiera puede realizar, pero que muy pocos realizan, o en muy pocas ocasiones. Justo lo que la escuela pública postmoderna ha barrido de los centros de enseñanza, convertidos en guarderías para sujetos infantilizados hasta la ciudadanía formal o nominal.

En el diálogo de referencia, Platón, por boca de Sócrates, ironiza contra el joven Lisis, sometido al cuidado del esclavo designado por sus padres: «¡Ser libre y verse gobernado por un esclavo!» (Platón, *Lisis*, 208c).

El esclavo es el símbolo de la ignorancia que confina al muchacho a la servidumbre, la dependencia, de la que, no la edad, sino el conocimiento libera, como aclara explícitamente el propio discurrir de la conversación. El niño es gobernado por otro debido a su ignorancia, no a su edad, matiz crucial olvidado en la dogmática pedagógica actual<sup>4</sup>. Sólo el entrenamiento incansable en las rutinas liberadoras de la argumentación geométrica, imposible sin el profesor que, como enemigo del yo —pero amigo del saber y del aprender—, dinamita las creencias del aprendiz, le permitirá salir de esa servidumbre, de esa cueva angosta, sucia y oscura que parece amplia y limpia, de la que —y conviene no olvidarlo, pues ello sería alimentar de nuevo la ignorancia y la esclavitud— nunca se sale del todo.

La enseñanza es una cuestión *política* y, por tanto, en buena lógica platónica, *filosófica*. La cuestión decisiva es quién gobierna a quién, o qué gobierna a qué.

El conocimiento permite al sujeto, en una medida siempre limitada, gobernarse a sí mismo, es decir, ser dirigido por esa potencia, la racionalidad de estirpe geométrica (filosófica), que no es propiedad exclusiva de nadie: «[...] son buenos —dijo Platón— los que pueden gobernarse a sí mismos y malos los que no pueden» (Platón, *Leyes*, 644b). Así, de acuerdo con Jaeger (p. 721), «Jenócrates, el discípulo de Platón, veía la esencia de la filosofía en que educaba al hombre enseñándole a realizar voluntariamente lo que la masa sólo realiza bajo la coacción de la ley».

## 2. La «Escuela basura»

En los sistemas públicos de enseñanza de la postmodernidad, es el maestro o profesor el que está subordinado al pedagogo, erigido en verdadero Sumo Pontífice o comisario político de los procesos educativos. Con ellos la fiesta de la enseñanza —cuya raíz es filosófica, o no es— ha sido arrebatada a los individuos destinados a la escuela pública, donde la afectación de la enseñanza los ha anegado en el magma indiferenciado de la ignorancia alfabetizada (S. Tortosa, 2014, pp. 16-17), bajo la exitosa coartada de universalizar la enseñanza, previamente vaciada de contenido académico.

Este modelo, al que denomino *Escuela basura*, resiste los fracasos objetivos porque formalmente es muy eficaz, y en el plano de la retórica es, prácticamente, incuestionable. Sus dogmas, vacíos, formales, cuentan con la aquiescencia inmediata de la opinión pública, que saliva ante burbujas metafísicas vagas, pero dotadas de una resistencia a prueba de argumentos y datos, los cuales rebotan contra ellas sin agrietarlas en la mentalidad predominante de los espectadores del telediario: igualdad, libertad, democracia, infancia, creatividad, felicidad...

No es posible entender el proceso de enseñanza en toda su riqueza si se desconoce su base filosófica. Así, el problema de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce)* no es la reducción de la presencia de la Filosofía en el plan de estudios, como problema que afecta a una asignatura en particular, entre otras. El problema es que no resuelve las deficiencias que definen el paradigma postmoderno al dejar intactas sus bases pedagógicas, a pesar de los cambios coyunturales propuestos, que en algunos casos, como las pruebas externas, puedan resultar positivos, si son aplicados correctamente.

El destierro de la Filosofía se gesta antes y es estructural. Se perpetra cuando el modelo educativo, aun manteniendo su inclusión oficial en el currículo, desplaza la clave de bóveda de la enseñanza hacia el *maremágnum* de los afectos, al terreno de lo psicológico, olvidando su génesis filosófica. La afectación en la enseñanza, el proceso educativo ordenado como proceso psicológico reducido a gestión de pasiones, completa la revolución; es decir, el retorno al punto de inicio, al hacer explotar imaginariamente los principios autoritarios de una enseñanza rígida y dogmática que bloqueaba el pen-



Figura 1.—*Lección difícil* (1884) de William-Adolphe Bouguereau (1825-1905)  
(cortesía de Wikipedia).

samiento crítico disolviéndola en la atomización infinita de los afectos de los sujetos psicológicos, que lo anula igualmente.

Tanto el monismo totalitario de los dogmas como la dispersión caótica del relativismo psicologista postmoderno impiden el conocimiento, que sólo puede darse si lo real constituye un pluralismo cosido por ciertos tipos de relaciones que constituyen el campo de estudio de cada ciencia particular, principio inaugural, *conditio sine qua non* de todo pensamiento racional finito. Como bien ha observado Gustavo Bueno:

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

Por ello, la enseñanza, a diferencia de otros saberes o artes, cuya sofisticación genera problemas que desbordan su propio campo teórico o técnico y pasan al campo del análisis filosófico, va indisolublemente unida a la filosofía, no como saber separado, sino como parte esencial de su naturaleza procedimental, corrosiva, crítica, en el sentido etimológico de discriminar, de cribar, clasificar lo que es de distinta naturaleza o condición, clarificar el discurso nebuloso que los dispositivos de poder precisan para su consolidación; ese discurso en el que sus elementos se dan mezclados, confundidos y sin definir.

La base filosófica de la enseñanza se revela gracias a la constatación de que el proceso en el que tiene lugar, esto es, la activación o excitación de unas capacidades latentes que el sujeto racional tiene por defecto (la *anamnesis* platónica) y que no proceden de la Inspiración o Soplo Divinos, ni de la Madre Naturaleza y que tampoco comienzan de cero con cada sujeto, sino que se produce necesariamente gracias al método dialógico al que el profesor lo somete en unas condiciones técnicas e institucionales precisas (silencio, disciplina, respeto, concentración son esas condiciones técnicas, no morales, tiránicas o fascistas). Por tanto, no se reduce a procesos neuronales, bioquímicos, psicológicos o divinos. Así, denomino *filomatía* (S. Tortosa, 2008, p. 13) al estudio filosófico de ese proceso que, por su condición, no entra en el campo de estudio de la Neurología, la Psicología o la Teología. La *filomatía* es, por tanto, una cara de la Filosofía, como la Lógica o la Epistemología o la Ontología, que se estudian en las facultades de Filosofía. Es la exposición del modo específico en el que una enseñanza ajustada a las condiciones de la racionalidad finita pueda darse. Fuera de ella, habrá dogmatismo, relativismo, cientifismo, pero no verdadera enseñanza capaz de proporcionar a los sujetos en fase de formación el instrumental conceptual y teórico para

defenderse de esos reduccionismos perjudiciales en lo intelectual y peligrosos en lo político. De este saber filosófico, como teoría, podrá derivarse una *techné* (una determinada «práctica docente»), y una gestión institucional, aplicable a la realidad histórica concreta de la enseñanza en cada caso. De ahí que el término *Pedagogía* haya acabado siendo la máscara institucionalizada de un abuso gnoseológico: una mera técnica (la docencia o transmisión de conocimientos, destrezas, habilidades) convertida como por arte de magia en Saber o en Ciencia, por lo que pierde su sustento técnico y se resuelve en dispositivo oficial de poder.

### 3. La superstición pedagógica

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

«[...] todo sistema de enseñanza en que se utilice exclusiva o principalmente al pedagogo o profesor, es absurdo, vano, perjudicial y desastroso; y el arte que sobre eso se funde ha de ser pura alquimia» (Ribera, 1-I, p. 11).

Ribera afirma, con una envidiable claridad, que por su escasa sofisticación la hace aun más valiosa, que sólo es posible enseñar un arte o ciencia conociéndolo y ejerciéndolo ante el aprendiz. Su libro dinamita sin piedad el recurrente mito circular de nuestros días de que hay que *enseñar a enseñar* y *aprender a aprender*, cuyo éxito sitúa, en la jerarquía organizativa de la institución escolar por encima de los conocedores de las distintas disciplinas, al supuesto experto en esa fantasmagórica destreza metafísica sin contenido: «La pedagogía ha venido a ser la superstición científica de los pueblos más civilizados» (Ribera, 1-VIII, p. 108).

Resulta, por lo demás, muy significativo, y da pistas acerca de las ventajas de esta superstición para la perpetuación y adaptación de ciertos dispositivos de control, que Adolfo García Maíllo, pedagogo de referencia del franquismo durante sus primeras décadas, cite (p. 144), como ejemplo de error «antipedagógico», a Julián Ribera mencionando una frase de su libro como si fuera sólo un conjunto de salidas de tono sin sostén argumental: «La Pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñaran a otros»<sup>5</sup>.

Dicho directamente: no puede haber *saber o ciencia de la educación*. Se tratará, en todo caso, de una técnica o práctica docente que trate sobre los procesos adecuados para la instrucción técnica y académica cuya base no puede ser más que filosófica (*filomática*); es decir, que para no abandonar la racionalidad finita deberá estar so-

metida a los principios de la Filosofía disolvente. Por ello, la base de la enseñanza es un proceso de génesis geométrica e institucional, un entramado de relaciones que no pueden reducirse a números, átomos, neuronas o afectos, esto es, un asunto que es el campo de estudio de la Filosofía. Esta disciplina como tal, con independencia de la condición académica o laboral de los sujetos que la ejerzan, es la que puede delinear del modo más racional posible la gestión, clasificación y organización de los sistemas de enseñanza y de los planes de estudios en función de las condiciones históricas concretas del Estado o Estados en que se implante y contando con la demás disciplinas teóricas implicadas.

Así como Platón propone una geometrización del Poder en su teoría política, una geometrización de la enseñanza no puede proceder más que de una institución que tome como referencia la Filosofía, capaz de examinar críticamente las diferencias, límites y relaciones entre los distintos saberes. El diseño de un sistema de enseñanza es una cuestión filosófica, no exclusivamente pedagógica, psicológica, científica, política o económica, aspectos que sólo la Filosofía puede tener en cuenta precisamente porque los considera como caras imprescindibles de una realidad, pero que no agotan dicha realidad.

En España, este desplazamiento empieza a gestarse con la Ley Villar-Palasi de 1970 y culmina en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse)* de 1990. Esta ley constituye un paradigma educativo que abarca toda una concepción metafísica de la Humanidad, la Infancia, la Felicidad, la Creatividad y otros productos teológicos. Este paradigma triunfante, inflamado, envanecido, vacío, se articula con una retórica altamente eficaz, basada en un formalismo materialmente generador de consenso y sumisión y, en consecuencia, devastador del sistema público de enseñanza.

Como atinadamente ha observado Gabriel Albiac: Tras la Segunda Guerra Mundial, el proceso de masificación de la enseñanza pública se convierte en un mecanismo de supervivencia de las sociedades europeas, afectadas por un notable impacto demográfico en la franja de edad más productiva. Tal mecanismo, que suele aparecer convenientemente envuelto por la retórica al uso que más rentable sea en cada contexto (y bajo denominaciones más amables como «universalización», «democratización»...), no procede de la naturaleza bondadosa de las elites políticas que gestionan los resortes de poder en Occidente, inspiradas por una suerte de espíritu democrático y humanitario, sino de las exigencias que la realidad socioeconómica tras la guerra impone (*cf.* Albiac).

Alcanzada la recuperación económica y demográfica, la masificación de la enseñanza pasó a ser un problema más que una solución. En tales circunstancias, el número de licenciados empezó a constituir un excedente que empujó al sistema a un ajuste. Este ajuste no podía ya asumir una vuelta atrás por medio de la cual se frenara o limitara la «democratización» de la enseñanza pública, incluso en la fase superior o universitaria. La denominada «universalización de la educación» era un dogma arraigado y una tendencia social en las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo xx que, después de haber sido una de las causas de la recuperación económica indicada antes, adoptó a continuación su revestimiento formal, ideológico, como eco retórico de lo



que fue una medida técnica. Es decir, esa artimaña tan frecuente de mostrar como decisión moral lo que es una causa material. Que tal retórica fuera asumida por la práctica totalidad del espectro parlamentario o ideológico, y aun reivindicada por las fuerzas autodenominadas progresistas o izquierdistas, solo desvela el vacío teórico del discurso político postmoderno, mero formalismo determinado por causas materiales que esa misma carcasa retórica oculta o falsea o distorsiona.

La solución adoptada en el ámbito escolar para garantizar la lógica funcional del modelo productivo fue universalizar la incompetencia bajo la fórmula oficial de la democratización o universalización del saber, toda vez que renunciar a ella era ya inasumible en términos electorales y propagandísticos. Asegurada la formación de las elites necesarias para asumir las decisiones de la alta administración (económicas, políticas, científicas, tecnológicas, mediáticas, etcétera) y bendecida la medida por la sofisticada «democrática» hegemónica, los centros de enseñanza públicos, que recogen el excedente demográfico indicado, se vieron paulatinamente abocados a una pauperización y, en fase posterior, a un vaciado de sus funciones técnicas, pasando a desempeñar funciones de orden público y cobertura mediática para el propio sistema. Es decir, el papel asumido por los sistemas educativos públicos fue la producción masiva de ignorancia, y sus destinatarios, las masas integradas en las democracias convencionales, consumidores con derecho a voto confinados en los márgenes de la mano de obra no cualificada.

Así pues, el punto crítico de no retorno que marca la implantación de la *Logse* y con ella de un sistema que he denominado *escuela basura* (S. Tortosa, 2010), se produce cuando, por cuestiones socioeconómicas de vital importancia para los Estados desarrollados, la Educación pasa a ser una solución del sistema ante un serio problema demográfico. En suma, la escuela pública postmoderna ha perdido su función clásica de formación intelectual, académica, científica y técnica de sujetos destinados a integrar el mercado laboral. Por el contrario, sirve como control administrativo y policial de tránsito para bolsas de población en edad no activa cuyo destino es, en un número mayoritario de casos, trabajos temporales y precarios, las filas del desempleo y la economía sumergida.

Los cambios y ajustes en el sistema público de enseñanza obedecen a la necesidad de hacerse cargo del excedente de población en edad juvenil con el menor impacto posible en el orden público de las ciudades; a la urgencia de burocratizar a las masas de sujetos que saturan los mercados laborales, asumiendo el coste de su manutención estatal en las instituciones destinadas a ello: escuelas, sanatorios, desempleo, centros penitenciarios. Los postulados pedagógicos y doctrinales, utópicos y metafísicos como se puede ver, conforman el *marketing* que garantiza la continuidad del sistema, la retórica con la que sofocar por consenso, esto es, por imposición mediática, las aristas o resistencias (necesariamente excepcionales) que lo puedan ralentizar o aun detener. Invocar el respeto a la sagrada libertad e inocencia del niño, por ejemplo, que es la versión postmoderna (de raíz *rousseauuniana*) del alma del cristiano que la educación ha de salvar, genera un adhesión espontánea, inmediata en términos sociales (no meramente psicológicos), pues quien ose rechazar tales bondades queda automáticamente reducido

a residuo reaccionario del pasado, sin posibilidad de papel activo en la nueva sociedad, proscrito socialmente, inhabilitado electoralmente y desactivado mediáticamente.

En este estado de consenso y de monopolio ideológico de la Pedagogía y, acaso por herencia publicitaria de ciertas proclamas de mayo del 68, trasplantando así lemas de combate (más o menos festivo) contra el Estado y los partidos políticos convencionales en una situación histórica muy concreta a la enseñanza pública, se presenta la despregiada técnica de transmisión de conocimientos como práctica autoritaria, cuando es el único medio de prosperar para quien no tiene medios de otro tipo, como es obvio pero que es preciso recordarlo una y otra vez. Así, lo que quedaba a salvo de esa técnica en el aparato jurídico de la Ley del 70, habrá de ser barrido con la ley del 90:

«La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común» (Preámbulo).

La Pedagogía oficial es el aparato doctrinal y de propaganda sobre el que se sustenta esta masificación de la incompetencia (basada a su vez en el denominado constructivismo), que se ha erigido, con la astuta estratagema de construir una jerga hueca para iniciados al presentarse como «Ciencia» de la educación, en Saber oficial, Teología de la postmodernidad que gestiona y santifica los afectos del sujeto humano y se apropia de ellos; es decir, mecanismo de consolidación de la sumisión consentida bajo la apariencia de tolerancia frente a una rebeldía que es estéril.

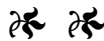
El discurso de la Pedagogía se construye sobre ese tránsito metafísico, injustificado desde la más elemental racionalidad finita, de la mera técnica de transmisión de conocimientos entre sujetos humanos a Sabiduría de salvación que los sacerdotes poseedores de los arcanos del alma humana comparten graciosamente, siempre lejos de las aulas, con los pobres artesanos condenados a vérselas con la dura realidad diaria en las clases de enseñanza media.

El profesor es, en la tradición marcada por los postulados del krausismo de la Institución Libre de Enseñanza, el sujeto que encarna en las aulas el sistema educativo basado en esta pedagogía formalista. Y, una vez más, los ecos institucionistas retumban en los textos de la *Logse*, los que nos recuerdan hasta qué punto Giner y los suyos concebían al profesor como un verdadero sacerdote, un conversor de almas y de voluntades; un agente cuyo papel desbordaba el modesto trabajo del docente que se limita a enseñar. Por eso, habrá de cumplir una labor sacerdotal, mesiánica, salvífica, que es labor vocacional, personal, sentimental, afectiva, redentora, a la que se une una función ideológica pues forma parte del sistema estatal de forja de conciencia. La función puramente instructora (técnica, filomática) es residual, excepcional, cuando no enteramente inexistente. Pero hay que recordar que la experiencia escolar de la

Institución Libre de Enseñanza correspondía a una escuela privada e, incluso, elitista. La postmodernidad traslada esos principios a un sistema público masificado a finales del siglo xx e inicios del xxi.

Dos de las medidas técnicas que más eficazmente han impuesto este modelo de *escuela basura* son, en primer lugar, la extensión de la etapa secundaria obligatoria hasta los 16 años, unida a la posibilidad de pasar de curso con asignaturas suspensas e, incluso, de obtener el título de enseñanza secundaria. Esta medida, que incentiva la infantilización creciente de la que hemos dado noticia, queda maquillada ahora con la propuesta de la *Lomce* de dividir la enseñanza secundaria en un primer ciclo de tres cursos y un segundo de uno solo, pero obligatorio, para los alumnos con dos itinerarios. La segunda es la consiguiente reducción del bachillerato a dos años, extensión en el tiempo del intensivo vaciado académico que lleva a estrechar los programas preuniversitarios de los cuatro años del plan precedente (el del 70) a sólo dos cursos, que, además son cada vez más cortos por el adelantamiento de las fechas de la prueba de selectividad; una prueba que tiene cada vez más asignaturas opcionales, cada vez está más recortada, cada vez es más igualitaria y más ruinosa.

De modo que la *Logse* ha cumplido con gran eficacia la labor de destrucción de la enseñanza pública y la masificación de la estupidez programada y televisada, condenando a la indigencia académica y técnica a cuantos no pueden acceder a la enseñanza privada. Y la *Lomce* no parece capaz de revertir esa deriva.



La socialdemocracia (transversal a casi todo el espectro ideológico oficial), de la mano del relativismo fofo de la Pedagogía oficial, verdadera «Sofística» de la postmodernidad, ha logrado recluir en los márgenes de un mercado saturado, masas de sujetos sin cualificación ni formación más que para los trabajos que en la Antigua Grecia se reservaban a los esclavos; unos sujetos, muchos de ellos inmigrantes, que aparecen, sin embargo, en el foco de las preocupaciones «sociales» del discurso oficial. Un auténtico elitismo que, bendecido por la retórica igualitarista al uso, ha triunfado. La destrucción de la enseñanza pública ha acabado eliminando la competencia que representaba para la enseñanza privada, que ha gozado de un prestigio inmediato sólo por contraste con la pública. El resultado ha sido el auge del prestigio y de las cuentas de las escuelas privadas gracias a una reforma presentada bajo la bandera de la defensa de la enseñanza pública, que la actual propuesta deja, en lo esencial, intacta.



## Notas del autor

1. Pedagogo es el correlato etimológico exacto del *demagogo*, conductor de masas. El paralelismo ya lo recoge Unamuno (p. 54): «Ha sido después cuando el Hado de la Providencia me llevó

a una actividad pública y de publicista para el público, para la masa de los lectores y de los oyentes, y con ello a un menester de demagogía —acentúese en la *í*, como en *pedagogía*— de conducción o educación de pueblo niño. Y si hace más de treinta años medité dolorosamente sobre el amor y la pedagogía, cuánto tengo ahora que meditar sobre el amor y la demagogía (con *í*). El pobre don Avito Carrascal quiso de su hijo, mediante la pedagogía, hacer un genio, y nosotros queremos hacer, mediante la demagogía, de nuestros hijos, y lo que es peor, de los hijos de nuestros prójimos, de sus padres naturales y espirituales, unos ciudadanos. Unos ciudadanos republicanos o monárquicos, comunistas o fajistas, creyentes o incrédulos. Por esto nuestra Constitución republicana todavía hoy vigente habla de ‘actividad metodológica’ a la vez que habla de ‘trabajadores de toda clase’, de que hay que garantizar a todo español ‘una existencia digna’ y de que hay que proteger también... ‘a los pescadores’. Ni a mi don Fulgencio se le habrían ocurrido tan sabrosas salidas metodológicas y demagógicas. En el recto y primitivo sentido de este último término. El niño es del Estado, y debe ser entregado a los pedagogos —demagogos— oficiales de Estado, a los de la escuela única».

2. En este sentido sostengo que el aprendizaje es una batalla contra el *yo*, entendido como construcción *idiota* (*idion*: lo propio, frente a *koinon*: lo común). El yo (la identidad, la conciencia, el alma, la voluntad) se construye en relación e interacción conflictiva con otros sujetos y contextos que envuelven al individuo, que no es simple ni homogéneo, sino multiforme y en constante mutación, y que lo constituyen. Por eso decimos que el *yo idiota* se erige por la mera suma de elementos formando un todo pletórico (de *pléthos*: masa, multitud) y que lo propio es lo que suelda esos componentes produciendo un conjunto atributivo enfrentado necesariamente a otro conjunto atributivo (u otros). Frente a la *idiotéz constitutiva* (subjetiva o psicológica), lo común, la racionalidad comunicable ofrece un marco de apertura a la individualidad no personal (no idiota) formando un conjunto distributivo de elementos conectados y no en simple amalgama (cf. Jaeger, p. 114). Como formula Platón, la masa no puede ser filósofa (*República*, 494a):

«¿Hay modo de que la muchedumbre soporte o admita que existe lo Bello en sí, no la multiplicidad de cosas bellas, y cada cosa en sí, no cada multiplicidad?

— Ni en lo más mínimo.

— ¿Es imposible, entonces, que la multitud [*plethos*] sea filósofa?

— Imposible.

— Por consiguiente es forzoso que los que filosofan sean criticados por ella.

— Forzoso.

— Y también por aquellos individuos que se asocian con la masa y anhelan complacerla».

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

4. «En realidad, la enseñanza es un proceso mediante el cual quien es superior en saber trata de hacer un igual a sí mismo de aquel a quien enseña» (J. Lozano, p. 17).
5. El libro de Ribera fue editado por Ed. Maestre, y Maílló hace referencia a él a través del libro de Pedro Pidal: «En Herbart se da una mezcla, muy corriente en Pedagogía, entre la estructura pedagógica de la acción y la cardinalidad de su sentido. Cuando esa mezcla se existencializa, se produce un sofisma trascendental: el pedagogo y hasta el educador se pretende especialista en la dinámica que lleva a la humanidad a su aspiración históricamente 'imposible'. Julián de Ribera equipara, entonces, a la pedagogía con la alquimia, por su pretensión de conseguir y ser la piedra filosofal». (G. Carrasco, G. del Dujo, p. 125).

## Bibliografía

- Albiac G. La España analfabeta. ABC, 20-01-10. Disponible en: [www.abc.es/20100120/opinion-firmas/espaa-analfabeta-20100120.html](http://www.abc.es/20100120/opinion-firmas/espaa-analfabeta-20100120.html) [citado el 18 may 2014].
- Bueno G. La metafísica presocrática. Oviedo: Pentalfa; 1974.
- García Carrasco J, García del Dujo A. Teoría de la educación, Vol I. Educación y acción pedagógica, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; 1996.
- Jaeger W. Paideia: Los ideales de la cultura griega. 2ª ed. 11ª reimpresión. Madrid: FCE; 2004.
- Jiménez Lozano J. La paideia y sus mínimos. Madrid: Federación de Asociaciones de profesores de español; 2005.
- Maílló García A. Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional, Madrid: Editora Nacional; 1943.
- Pidal P. Instrucción pública. Madrid: F. Beltrán; 1913.
- Platón. Fedón; en: Platón. Diálogos. Vol. III. Madrid: Gredos; 2008.
- Platón. Las Leyes. 3ª ed. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales; 1999.
- Platón. Lisis; en: Platón. Diálogos. Vol. I. Madrid: Gredos; 2003.
- Ribera J. La superstición pedagógica, Madrid, Imprenta Ibérica-Estanislaio Maestre; 1910.
- Sánchez Tortosa J. Filomatía. Platón contra la Logse. El Catoblepas; n. 80, 2008 oct, p. 13. Disponible en: [nodulo.org/ec/2008/n080p13.htm](http://nodulo.org/ec/2008/n080p13.htm) [citado el 18 may 2014].
- Sánchez Tortosa J. La escuela basura. Suplemento de Libros, Libertad Digital, 4-2-2010. Disponible en: <http://libros.libertaddigital.com/la-escuela-basura-1276237441.html> [citado el 18 may 2014].
- Sánchez Tortosa J. La ignorancia alfabetizada. Leer. n. 252, 2014 may, pp. 16-17.
- Unamuno M. Prólogo-epílogo a la segunda edición (1934); en: Unamuno M. Amor y pedagogía. Madrid: Espasa Calpe; 2007.