

Bibliotecas	Formación	Opinión	Innovación	Entrevista	Experiencias	Investigación	A nosa escola
-------------	-----------	---------	------------	------------	--------------	---------------	---------------

[Inicio](#) » [O fracasado carácter global da educación](#) » [O fracasado carácter global da educación](#)

[Ver](#) [Editar](#)



## O fracasado carácter global da educación

### Apuntamentos para unha crítica filosófica da idea e función da educación

É a educación a que debe adaptarse aos cambios que se producen na sociedade ou, pola contra, debe ser ela parte rectora dos mesmos? Estas e outras cuestións son obxecto da análise crítica e, ata mordaz, por parte do autor quen pon en tea de xuízo o enfoque do actual sistema educativo.

Manuel Torres Vizcaya  
Inspector de Educación  
[mtvizcaya@edu.xunta.es](mailto:mtvizcaya@edu.xunta.es)

“Segundo esta perspectiva, hai que odiar a toda cultura que produza solitarios, que coloque os seus fins máis aló do diñeiro e a ganancia, que necesite moito tempo; afaise a descartar estoutas tendencias culturais como «egoísmo elitista» ou como «epicureísmo inmoral da cultura»”

(F. Nietzsche: *Sobre o porvir das nosas institucións de ensino*, 1876 1ª Conferencia).

#### 1. O prezo das preguntas básicas

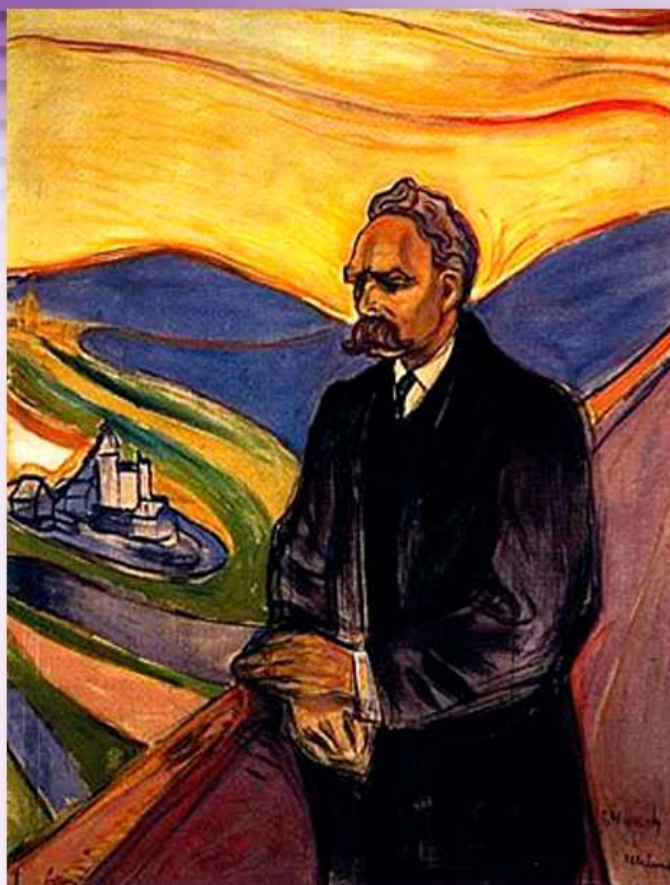
A educación configurouse por dereito propio nun tópico habitual da nosa sociedade do benestar e adoita entenderse insistentemente como un servizo esencial das administracións que, se sobreentende, debe priorizarse por riba doutros. Historicamente, o cambio concreto no xeito de entender o mundo, a *Weltanschauung*, viña dado, en boa medida, polo concreto modelo educativo en voga, pola forma de entender os seus contidos e a filosofía de fondo. A ningún se lle escapa que os modelos educativos teñen un soporte ideolóxico e político-económico –ben é certo que ás veces camuflado argalleiramente– coas súas obsesións, demos e peaxes específicas. Unha de tantas é a obsesión compulsiva por homoxeneizar e achegar os sistemas educativos entre si desde o descarnado, demagóxico e enganoso punto de vista dos resultados. Determinadas organizacións de ámbito político-económico e prestixiosa conduta marcan vinculadamente estándares que deben seguirse cal paradigma, desde a inercia satisfeita do politicamente correcto, cos ollos pechados. Desde a porcentaxe de fracaso e abandono escolar ata a taxa de titulacións, confórmanse un réxime de obrigatoriedade para cumprir uns obxectivos que, polo menos en certas ocasións, se conseguen por hábiles procedementos matemáticos ou atraendo cara a si o máis vantaxoso da estatística e non indefectiblemente a través da mellora substancial do modelo educativo. En convivencia con esa estratexia, os estados buscan, poderíamos dicir que maquiavelicamente, fins e resultados, obviando a miúdo os medios. Nin que dicir ten que tipo de conduta é esa que privilexia de forma case exclusiva e obsesiva os fins en detrimento ou con ignorancia dos medios utilizados.

Que a escola teña que adaptarse aos cambios, que para moitos é un dogma inviolable, condúcenos a un vasto e distintivo territorio de luces e sombras. Adaptarse a que? A uns cambios vertixinosos que crea unha sociedade desnortada capitaneada e guiada por meros intereses comerciais? Quen propón os cambios aos que supostamente hai que adaptarse? É máis, por que hai que adaptarse? Estamos prexulgando sinxelamente que todo cambio é bo? Por exemplo, á parte manipulativa, economicista e escandalosamente comercial das novas tecnoloxías, debemos adaptarnos tamén a isto? Dar resposta ás necesidades, mais que necesidades? Quen crea as necesidades? Lembrar, se é o caso, aquilo que parece que dixo con moito tino san Francisco de Asís: eu necesito pouco e ese pouco moi pouco. En todo isto precísase un pensamento de altura, verdadeiramente unha reflexión auténtica e caracteristicamente rigorosa que, deixando á marxe aquilo non primordial, camiña cara ao fondo do asunto. A maior parte dos pedagogismos en voga dedícanse a repetir tópicos conxunturais que se crean *ad hoc* (inclusión, calidade, excelencia, equidade...) e que conforman unha sorte de preceptos case relixiosos, unha sorte de campo semántico obrigatorio. Os cambios

Agrega contido Contidos revista Outros contidos

ser "mercadamente" inerte, amoralizada e amoral. Toda esta complexidade e todo a educación debe intervir activamente mediante un proceso baseado, de motivación e ciclado que non abandone as cousas á mercé de meros mimetismos e reflexos socioeconómicos.

A educación como empresa recorda aquela distinción orteguiana, que cativaba os estudantes noveis de metafísica, entre reparar en e contar con e, en tal sentido, cantamos case maquinalmente coa educación como o obvio, pero escasamente reparamos na educación como proxecto fundamental para desenvolver. Nos teóricos debates educativos de carácter global, por exemplo, previos á aprobación dalgún cambio lexislativo de relativo calado non adoita ser habitual chegar aos fundamentos –velados ou expresos– do asunto da educación mesma senón a meros asuntos tanxenciais ou simplemente accidentais. Podemos preguntarnos cando, en que momento se fai da educación realmente cuestión?, cando se produce unha reflexión con maiúsculas sobre o destino último da educación? A miúdo se fala de modelos, pero a diferenza entre eles adoita ser de grao ou simplemente de matiz. Seica podería dicirse, facendo bo o diagnóstico que profeticamente fixera Nietzsche, que os elementos decisivos que hipotecan o asunto son o diñeiro e as súas urxencias e colateralidades. Decote, o debate, *a priori* con altura de miras, céntrase en, por exemplo, o número de períodos lectivos que debe impartir tal ou cal materia ou a participación do Estado na organización do currículo.



Así, enredámonos normalmente en problemas de carácter laboral e curricular que son de seu unha derivación espuria de dilemas educativos de fondo, que, as máis das veces, nin sequera se barruntan. Malia seren, desde logo, importantes estes asuntos, non deberían constituír de seu o centro neuráxico da reflexión. Cal é verdadeiramente o modelo educativo e tamén cultural que desexamos? As disputas bizantinas, desde este amplo punto de vista, sobre horarios, retoques curriculares, optatividades e troncalidades etc. non fan máis que perpetuar un *statu quo*, pero, con amplo alento, hai que tratar de ver un pouco máis aló. Con certa lóxica implacable vén á mente aquela frase, que puidera aplicarse perfecta e visionariamente en relación coas intencións educativas, que pronuncia o Príncipe de Salina en *Il Gattopardo* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa: "Se queremos que todo siga como está, é necesario que todo cambie". A iso deberíamos engadir en nómina as obsesións estacionais ou conxunturais como, por exemplo, as novas tecnoloxías, as TIC e similares, no fondo, ditaduras do mercado ou de urxencias bastardas do sistema educativo.

A clave radica seguramente en pensar: é a educación a que debe adaptarse, digamos mimeticamente, aos cambios que se producen ou, pola contra, debe ser ela parte rectora dos cambios sociais, culturais e ata políticos? Trátase, no fondo, dunha cuestión de xerarquía: a educación debe ser unha dimensión social máis entre outras ou a dimensión por excelencia que ha guiar o resto do retablo político-social? Estamos na onda da *paideia* grega, en canto a xerarquías e transcendencias, ou utilizamos demagoxicamente o factor educativo como arma arreboladiza no máis basto sentido político? É un feito incontestable que agora mesmo a educación vai a remolque e é manexada por determinados intereses partidistas. A proba definitiva de que isto é así é que se recorre á educación cando se detectan con preocupación certos cambios ou actitudes consideradas perigosas ou vituperables pola sociedade. A iso hai que engadir os singulares bandazos, os vaivéns de concepción nos que nos afundimos irremediabilmente, perdendo horizonte. Asumindo que o camiño da educación non é unha liña recta, a falta de planificación e, o que é peor, dunha fundamentación e principios educativos claros e coherentes non pode disimularse nin obviarse mirando para outro lado. Con todo, debería ser a educación a auténtica directora do proceso, non o furgón de cola e a consecuencia previsible, a posible panacea a determinados asuntos e tarefas xa dados ou prostituídos inexorablemente polas circunstancias. Neste punto, a educación convértese na actualidade en garante de certas solucións a **SUBIR**

participación de empesada, sempre procurar unha educación que actúe como potencia para a formación, como creadora de ideas de vangarda, organizadora de novas correntes.

## 2. O sentido integral da educación e a loita contra a mediocridade

A educación, daquela, debe ser, por definición, a solución a certos problemas que xorden de forma lóxica no seo da sociedade mesma e no devir histórico, algúns, imponderables *per se*, imposibles de predicir, pois afortunadamente neste caso non nos achamos ante unha ciencia exacta. Pero, definitivamente, convén reparar no feito de que as árbores non nos deixan ver o bosque e de que nos empantanamos en particularidades sendo cegos e xordos ao clamor verdadeiramente decisivo: que educación queremos? Patentemente é que a educación non foi o suficientemente intelixente como para incluír no seu modelo eses asuntos e agora temos que recorrer a parches continuos, que o único que demostran son erros endémicos e estruturais do propio sistema. Aínda que poida parecer un pouco pretencioso, a educación ten que ser total, holística, sistémica e non un elemento máis xunto a outros.

O carácter integral da educación debe estender a súa influencia a outros ámbitos da sociedade e non ser, só como se asegura desde os mentideiros do politicamente correcto, un elemento que hai que protexer xunto á sanidade e outros sectores estratéxicos. Certamente estamos falando dunha cuestión de calado, non dun mero cambio dunha opinión a outra. Escribía o gran helenista W. Jaeger en 1933 que “o coñecemento esencial da educación grega constitúe un fundamento indispensable para todo coñecemento ou propósito da educación actual” (*Paideia*, prólogo).



Pouco máis adiante declaraba que “os antigos tiñan a convicción de que a educación e a cultura non constitúen unha arte formal ou unha teoría abstracta, distintos da estrutura histórica obxectiva da vida espiritual dunha nación”. Que lonxe quedan estas reflexións que nos teñen que resultar á forza alleas e impermeables á nosa andaina! Outro problema, xunto a estes, é o curioso asunto dos ideólogos da educación. Máis en concreto, quen son os que elaboran, executan e desenvolven os chamados modelos educativos? Noutros pobos, polo menos historicamente, eran os máis preparados os que se dedicaban a estas esenciais tarefas e hoxe, con todo, a educación como apéndice nobre dunha sociedade está en mans de individuos cunha preparación conspicua ou, pola contra, atópase á mercé de espelidos tecnócratas da cousa educativa cuns horizontes limitados ou hipotecados por meras cuestións pedagóxicas e/ou pseudopolíticas?

Nos caprichosos vaivéns da terminoloxía pedagóxica pasouse ultimamente ao monodiscurso colorista da excelencia, desprazando en certa medida outro concepto mítico que, por forza do seu uso e mal uso, perecerá case seguro por inanición: a calidade. Os estándares de calidade adoitan ter como horizonte político, máis ou menos afastado, a cohesión social e o igualitarismo. A tradución fáctica deste ideario é o sempiterno café para todos, unha educación edulcorada que, para non incomodar a ninguén, amosa como sinal de identidade unha cara amable na que a promoción no sistema é asunto realmente anecdótico. Pero realmente trátase, como diría E. D’Ors, de elevar a anécdota a categoría, non de permanecer en anécdotas, por moito que proporcionen certos réditos político-sociais. Confúndese, por estar á altura niveladora do politicamente correcto, a igualdade de oportunidades coa simple igualación –algúns dirían graficamente– por abaixo. Como dicía Nietzsche, a educación na súa base ten que ser estrita, rigorosa e escrupulosamente democrática, constituíndo un elemento clave no desenvolvemento persoal e social. Agora ben, é necesario respectar o propio desenvolvemento do alumno e asumir e implantar con naturalidade as diferenzas que a propia educación, desenvolvéndose desde a xenética e os factores ambientais, vai executando nos discentes. Ocultar, intentar disimular as diferenzas é unha covardía política SUBIR

Agregar contido Contidos revista Outros contidos

uns resultados, por así dicir, controlados e delimitados. A aparición estelar da mediocridade como tema tópico prodúcese, por suposto, coa tan traída e levada *aurea mediocritas*, tema eminentemente poético en Horacio. Nos súas *Odas* (II,10) sinala *cun efectismo* que arrastra coa súa *impeccable inercia lóxica e maxia de vate*: "mellor vivirás, Licinio, se non buscas sempre o mar aberto, nin –por prudente temor á borrasca– te arrimas demasiado á insegura beira. Quen prefíre o termo medio, que vale o que o ouro, líbrase, seguro, das miserias dunha casa arruinada; e líbrase, sobrio, dun palacio que lle valla envexas". É difícil, di, por outra banda, Aristóteles na súa *Ética a Nicómaco*, atopar o termo medio (II 9, 1109a) que só a *virtus* encerra. En principio, suscita dúbidas a similitude entre o termo horaciano e o aristotélico, na medida en que o termo medio é un *mesotes*, un *súmmum* da excelencia. O vocábulo *mediocritas* quería verter o grego *mesotes*, pero as traducións diversas (mediocridade, medianía etc.) non lograron integrar o sentido de equilibrio que tiña en Horacio. Tamén Séneca consagra graficamente o desprezo á grandeza: "é de grande ánimo desprezar as cousas grandes e preferir o mediano ao excesivo" (*Cartas a Lucilio*, 39). O castelán veu, desde tempos antiqúisimos, recoller que a medianía, como di Covarrubias, no *Tesouro da lingua castelá* é "o que é razoable e posto en bo medio. Mediocridade é latino, significa o mesmo e emprégano algúns". Pero volvamos ao dificilmente superable Horacio. Na *Epístola aos Pisóns* (*Epistula ad Pisones*, máis coñecida como *Arte poética*), Horacio, con todo, en versos moi sinalados (*Ad Pis.*, 372) despreza con claridade meridiana a mediocridade, aplicada neste caso aos poetas: "mediocribus esse poetis/non homines, non di, non concessere columnae" (372), isto é, "nin os deuses nin os homes nin as columnas lles toleran aos poetas a medianía".

A medianía parece ser unha receita que asegura unha vida sen sobresaltos, pero parece non ser universalizable, polo menos en determinados ámbitos. Pode representar un bo algoritmo matemático facilmente executable e dimensionable en determinados aspectos, pero é obvio que nos asuntos, digamos, profundos non pode sosterse. O problema é a ampliación, a deturpación masiva, o suposto traslado dunha idea de medianía a terreos onde a súa aplicación incide directamente nunha pobreza evidente. Nas nosas sociedades "avanzadas" o afán de normalización arrastra, coándose pola cara, a mesma rapa a todo e, o que é peor, a promoción de toda igualación. Esas extrapolacións achan no terreo educativo un camiño aberto para tratar de implantar unha lóxica homoxeneizadora implacable e austera, que adoita gozar dunha aceptación xeneralizada. Decididamente, pedagoxicamente falando, a diferenza é a deferencia. Está demostrado, sen querer importar como ilustran paradigmaticamente algúns obsesivos da copia, que non é nin sensato nin tampouco posible elixir como modelo para imitar un sistema educativo alleo e transcribilo automaticamente ao noso horizonte vital. Certamente hai elementos importables –seica exportables tamén– e para imitar con agarimo, como a estabilidade do sistema educativo froito dun consenso político, a altura profesional e o prestixio social dos docentes, a aplicación das familias etc., pero ese seguidismo debe ter o límite e o horizonte da idiosincrasia do caso.

A educación –é sabido– é asunto vídoso, multiangular e xerador de susceptibilidades varias. O que parece evidente é que só con incentivar teóricas capacidades e frutíferos cooperativismos non se adquire o coñecemento. O acervo cultural, entendido como conxunto de bens morais ou culturais acumulados por tradición ou herdanza, precisa –mírese como se mire– do estudo serio e rigoroso e non de veleidades lúdicas de baixo perfil. É inevitable pensar, como sinalou Cicerón, que as raíces do estudo son amargas, pero doces son os seus froitos. O problema da aprendizaxe construtivista –e desde a LOXSE comprobouse dun xeito veraz– pode ser útil nun tramo concreto e parcialmente, pero debe loitar desaforadamente contra a convicción que se instala rapidamente na mente do alumnado (e dos pais!): a estupenda e facilmente asimilable idea de que o estudo non é esforzo senón primordialmente xogo.

Sobre o tema da educación todo o mundo se sentiu, máis ou menos, autorizado, cando non lexitimado, a crear doutrina indeleble e a pontificar apoteogmas case eternos. En xeral, podemos distinguir, circunscríndonos basicamente aos niveis de instrución medios, dúas posturas heteroxéneas que poden chegar a ser antitéticas. Unha primeira, vale dicir, a –por caricaturizar– pedagoxista máis recalcitrante viría significar que o sistema educativo debe cimentarse en obras marcadamente contemporáneas porque son esas precisamente as que adquiren un carácter elocuente e revelador para o estudante. O grande edificio da aprendizaxe significativa sosteiriase sobre este sensato alicerce e faríalle unha chiscadela importante á literatura de consumo. Os clásicos só posuían unha utilización lexitimable nun marco estrito adaptado e, xa que logo, dirixido minuciosamente. Argumentos para desterrar os clásicos poden atoparse con facilidade; desde o xa manido afastamento do lector sobre o relato clásico, pasando pola dificultade que moitos adoitan presentar, ata a erudición que presupón un mínimo horizonte comprensivo. Con todo, desafiando ata o pedagoxicamente correcto, que hai de malo na sempiterna lección maxistral? Esta pedagogía e relación mestre-alumno foi descrita, valla dicir, de xeito maxistral por G. Steiner no seu libro *Leccións dos mestres*. Se un se atopa diante un mestre que motiva cos seus coñecementos, áchase ante unha fonte que transmite non só obxectividade intelectuais senón outros factores emocionais importantes para o desenvolvemento persoal e profesional. O binomio mestre-discípulo demostrou historicamente grandes resultados e sen descafeinamentos pedagóxicos. Sen ter que facer do recio *repetitio est mater studiorum* unha divisa a machado, é evidente que o esforzo e a dedicación debe instalarse na mente daquel que queira aprender de verdade. Fala Nietzsche –aínda que poida cheirar, se o descontextualizamos, a rancio– de que calquera cultura, calquera educación debe pivotar sobre estes elementos: obediencia, subordinación e disciplina: "calquera clase de cultura iníciase co contrario de todo o que hoxe se eloxia como liberdade académica, é dicir, iníciase coa obediencia, coa subordinación, coa disciplina, coa suxeición".

### 3. Ás voltas con Platón e a alongada sombra dos clásicos

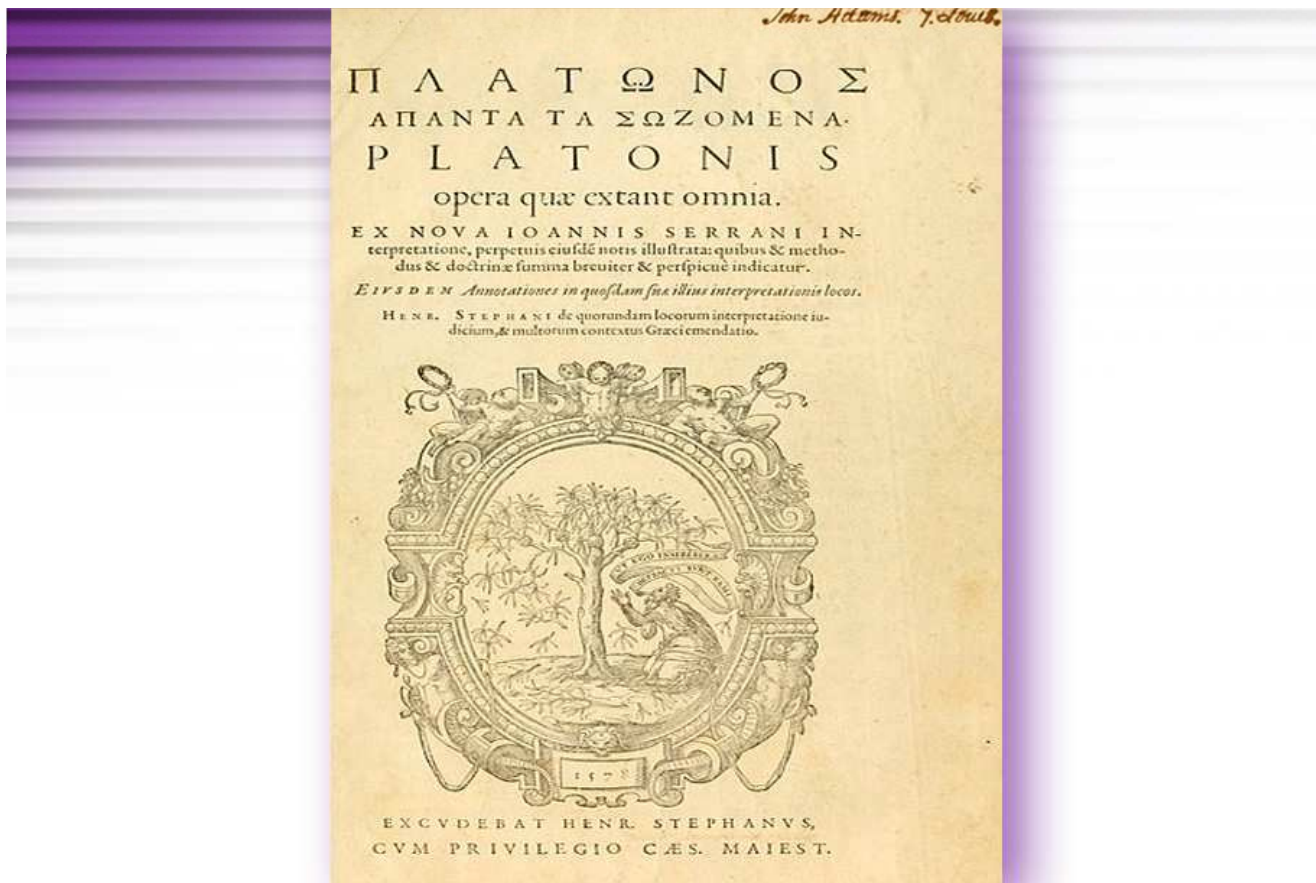
O libro VII da *República* de Platón ten como eixe a educación, que será, ao cabo, unha das condicións de posibilidade para a realización do estado ideal. A educación ha de cumprir unha función epistemolóxica (formación filosófico-científica para os que gobernen), outra ética (transformación da conduta eminentemente privada) e, por fin, política (compromiso para acadar o ben desde o goberno da cidade). Este concreto trazado do percorrido educativo afasta a Platón, por suposto, do ideal sofista, acomodado permanentemente ao mellor ofertante. A mítica –e nunca mellor dito– alegoría ou mito da caverna de Platón nárranos de forma simbólica a súa posición respecto da educación.



O título co que se coñece o tratado que o contén –*República*– non corresponde ao orixinal grego de *Politeía*. O seu comezo e intencións non deixan lugar a dúbidas: “e a continuación –seguín– compara coa seguinte escena o estado en que, con respecto á educación ou á falta dela, se acha a nosa natureza” (514 e ss.) O mito, alegoría ou parábola imaxina uns prisioneiros nunha caverna, atados e escravizados, que non poden nin coñecen a auténtica realidade que lles é furtada. Condenados a ver unilateralmente sombras reflectidas no fondo da caverna, están instalados na firme convicción de que esa e non outra é a única realidade, a verdadeira.

A liberación dalgúns permite, a través dun dificultoso camiño, coñecer o exterior da caverna, representando a auténtica realidade fronte á aparental, que sería a que ven reflectida no fondo da gruta. A saída da gruta simboliza o arduo e esforzado camiño cara ao coñecemento co que non remata o proceso educativo, senón que hai que volver á caverna “transmitir” o adquirido, mellor dito, anunciar a liberación, e esta é a posta en práctica da verdadeira educación. O proceso ignorancia-educación-liberación trasládanos ao centro do asunto pedagóxico nun sentido profundo. Desde logo, xa Platón na *Apoloxía* (38 a) dicía que unha vida sen investigación, sen coñecemento e o que iso supón non é digna de ser vivida polo home. A educación non consiste, loxicamente, na tarefa vulgar de introducir con, poderíamos dicir, calzador coñecementos na mente coma se estivésemos ante un mero disco duro pasivo que amontoase información. Trátase de procurar expectativas, motivar maieuticamente, axudar a sacar á luz desde a construción de cada cal pero, en todo caso, evitando como divisa elemental o letal diletantismo do coñecemento polo coñecemento (*República*, 518 b–d). Platón demoniza, neste sentido, os dous extremos ante os cales poderíamos acharnos: ignorancia e erudición. “Non é natural e non se segue forzosamente do devandito que nin os ineducados e apartados da verdade son xamais aptos para gobernar unha cidade nin tampouco aqueles aos que se permita seguir estudando ata a fin; os uns porque non teñen na vida ningún obxectivo particular apuntando ao cal deberían obrar en todo canto fixesen durante a súa vida pública e privada e os outros porque, considerándose transportados en vida ás illas dos benaventurados, non consentirán en actuar” (519c).

A educación para Platón desempeña unha función indubidablemente decisiva e determinante para o correcto funcionamento da cidade. A estrutura e a xerarquía do estado teñen como pedra de toque a educación e grazas a ela exercerase a virtude de xeito adecuado. A educación ha de ser un proceso selectivo no que os gobernantes estarán espidos de posesións materiais e evitarán calquera tipo de tentación escura ou tanxencial ao ben común mesmo. Convén destacar o aspecto integral da educación, xa que de ningún xeito se trata dunha prótese accidental senón de algo fundamental que ha de abarcar o individuo enteiro e as súas dimensións. Platón integra os elementos básicos da *paideia*, isto é, desde a saúde do corpo (ximnasia) e da alma (música) ata a filosofía máis elevada. Obviamente, estes conceptos hai que entendelos á grega e non no sentido estreito que hoxe temos deles pola parcialización do saber e da cultura. O testemuño de Jaeger pon as cousas diáfanas: “Platón representa o filósofo como un home de gran memoria, de rápida percepción e afanoso de saber. Este home despreza todo o pequeno, a súa mirada remóntase sempre ao aspecto de conxunto das cousas e abarca desde unha atalaia moi alta a existencia e o tempo. (...) É “amigo e parente” da verdade, da xustiza, da valentía e do dominio de si mesmo. Platón cre na posibilidade de chegar a realizar este tipo de home por medio dunha selección temperá e ininterrompida, por obra dunha educación ideal e pola madurez dos anos. (...) Platón fai fincapé na harmonía de espírito e de carácter. (...) As almas mellor dotadas dexeneran máis ca as vulgares cando unha mala pedagogía as corrompe”.



A formación do filósofo chega ata os 50 anos, periplo a través do cal a selección dos mellores se vai incardinando en certos intelectos. Platón combina o lúdico na educación co rigor máis exquisito, a iniciación “construtivista” remata nunha educación baseada no esforzo e na dedicación. Tampouco é tan desatinado pensar na actualidade de Platón como educador xa que, como comenta Manuel Fernández-Galiano, “Platón constrúe o seu plan de estudos, no que con razón se viu a orixe do *trivium* e do *quadrivium* da Idade Media, así como o do noso segundo ensino e a nosa universidade”. Dun xeito desafiante podería reformularse con novos folgos a desafiante pregunta de P. Feyerabend, “Por que non Platón?”. Trátase de ler a Platón, e aos clásicos en xeral, con xenerosidade hermenéutica e non desde a trincheira fortificada dun futuro aproveitado que só repara en nimiedades sen alcanzar o miolo do asunto. Ninguén quere –seica tampouco o mesmo Platón– traspoñer, recolocar indeliberada e maquinaalmente ideas e percepcións con milenios de bagaxe.

Emilio Lledó dedicou un puñado de belas e intelixentes páxinas a reler con amplo alento o mito da caverna á altura dos tempos en que estamos. Alí atopa a plena actualidade e vixencia –polo menos para o que quere ver– da alegoría e remata destacando que a caverna como muro só pode ser superada por unha arma cargada de futuro; paga a pena escoitalo.

Pero quizais si haxa saída. O mito da caverna non pode levarnos a esta aporía. As voces que nos chegan do pasado libéranos da cega cadea do noso presente. O fondo de nosa propia caverna é esta temporalidade inmediata, que non nos deixa ver as experiencias dos que nos precederon. Encadeados ao tempo, os restos do pasado rómpennos a atadura á inmediata natureza que nos atenaza. A temporalidade que nos sufoca airéase así polas experiencias pasadas e o escaso tempo da nosa existencia, engárgase nunha colectividade que o contextualiza e enriquece. Emparedados no presente, urxidos e condicionados polo mundo que nos rodea, só podemos respirar pola historia, pola memoria colectiva. E é a través desa memoria como podemos escoitar a voz dos textos e descubrir que as súas mensaxes non son pura letra; porque nunca ninguén escribiu por escribir. A morte na caverna do mundo é a morte na posibilidade. Para converter a temporalidade inmediata en memoria e proxecto, necesítase algo extraordinariamente creador: a loita decidida, revolucionaria, desde orzamentos absolutamente novos, contra as cavernas, contra os muros. Iso lógrase coa arma sutil e mal usada dunha palabra simple: *paideia*, ‘educación’. Porque moito máis perigosa ca a inflación das cousas, é hoxe a galopante deflación dos cerebros.

A volta á educación clásica, aos ideais da *paideia* grega, naturalmente baixo unha adecuada mediación hermenéutica, entronca co retorno aos clásicos como verdadeiros manuais educativos, que representarían o substrato a partir do cal desenvolvería secundaria e derivadamente, tanxencialmente a especialización e outras cuestións “modernas”. Non se necesitan grosos e sisudos tratados (“son para asnos e lectores de xornais”, dicía graficamente Nietzsche) senón inmersión de profundidade, un mergullo coas únicas alforxas dos clásicos. Unha sociedade, coma a tan encomiada, do coñecemento lévanos ao cultifilisteo, ao ideal erudito que, igualando o desigual, nos catapulta cara a unha cultura decadente. A masificación, a mediocridade, a obsesión polos resultados inmediatos, por estándares de suposta calidade supón un camiño errado en todos os puntos. Detrás da ideoloxía educativa e das chamadas políticas educativas agáchanse tremendos sofismas: en palabras de Nietzsche “a moral aquí triunfante esixe indubidablemente algo oposto, é dicir, unha cultura rápida, coa que converterse nun ser que rapidamente gañe diñeiro e, aínda así, unha cultura o suficientemente fundamentada para que poida chegar a converterse nun ser que gañe ata moitísimo diñeiro. Non se lle concede cultura ao home máis ca na proporción que demanda o interese da ganancia, pero é tamén nesa mesma proporción na que a esixe el mesmo. En resumo, a humanidade ten necesariamente unha pretensión á felicidade terreal, para iso é necesaria a cultura, pero só para iso!” (*Sobre o porvir das nosas institucións de ensino*, 1876). Daquela, volver, *mutatis mutandis*, aos ideais platónicos e aos clásicos –dos que acaso nunca debemos marchar– convértese de seu nunha preciosa condición de posibilidade para argallar intelixentemente un futuro educativo coherente.



#### 4. Comparacións populares e paradigmas inútiles

Buscar un sistema educativo paradigmático –tarefa á que algúns, por certo, dedican demasiado tempo e enerxías– non é obviamente nada sinxelo nin tampouco desexable, incluso un contrasentido. Por exemplo, sería unha estratexia decididamente cega, ademais de aproveitada e inútil, o escudriñar a solución aos nosos déficits no espello particular –e seguramente partidista– de países que en PISA son líderes indiscutibles. Non hai, parece lóxico, unha regra de ouro, unha fórmula ou receita para atopar o sistema ideal. Cada pobo, cada país, coa súa idiosincrasia específica e a súa historia, debe procurar unha ponte nítida entre o que é e o que outros son para atopar puntos de encontro, pistas, elementos que se poidan reutilizar e constituír así un todo organizado e vertebrado. Hai indicadores obxectivos que os especialistas consagrados nos intentan transmitir desde unhas premisas normalmente moi abstractas. Un deses indicadores, moi utilizado para facer demagogia a quen conveña, é o gasto dedicado a educación no PIB. Con todo, atopamos países que sen teren un gasto elevado están á cabeza e outros nos que o gasto realizado non está en conxencia lóxica cos resultados académicos e os postos da clasificación. Hai sistemas férreos, disciplinados ao máximo, nos que o alumno traballa entre 10 e 12 horas diarias entre tarefas do propio colexio e “reforzos” privados e con grandes resultados nos indicadores internacionais, coma o caso de Corea. Pero pode aducirse que, malia estar nos postos de honor, o sistema ten as súas taras, por exemplo, fúrtalles aos novos espazos e tempos propios da idade. Crea tamén unha competitividade feroz, unha auténtica obsesión entre os estudantes, que se obxectiva nunha taxa elevada no índice de suicidios e na percepción de non ser feliz.

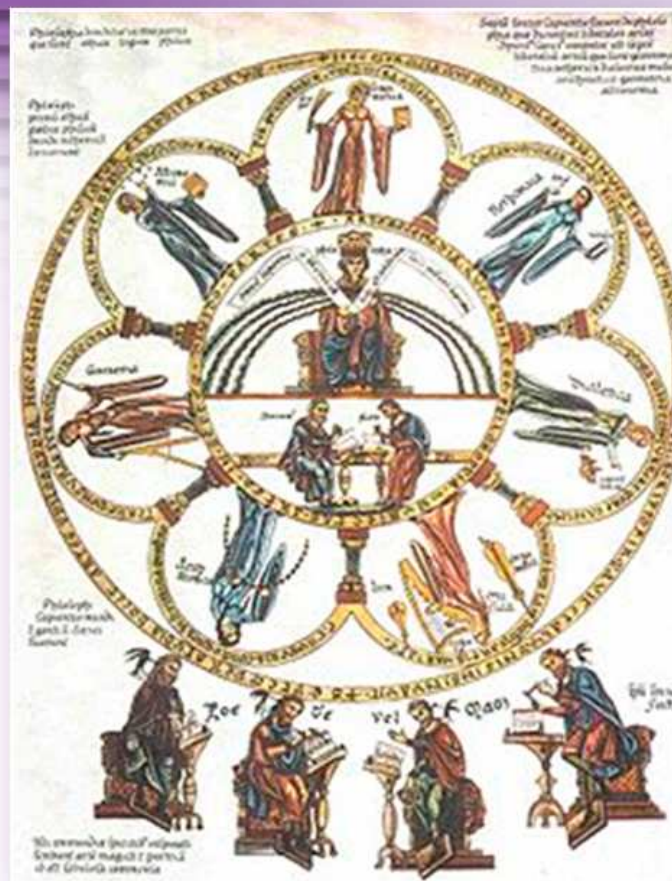
Outros sistemas, como o da tan admirada como descoñecida Finlandia, tendo unha carga lectiva, en termos comparativos, bastante lixeira, conseguen grandes resultados desde un sistema flexible e motivador, sen asomo de disciplina espartana. Agora ben, é preciso ter en conta que, por exemplo, en Finlandia, cunha gran tradición herdada no entendemento da educación como un factor realmente clave, o papel das familias, a súa implicación é decisiva como elemento esencial e coaduvante. Autoenténdese sen pexas nin limitacións de facto como o principal axente educador no proceso educativo; os profesores son profesionais altamente cualificados (os mellores expedientes) e respectados socialmente. No noso sistema, as crecentes reclamacións de notas, tanto paradoxalmente en primaria coma en secundaria, denotan desconfianza na xustiza do sistema e nos seus axentes. A colaboración da familia e a súa implicación no proceso educativo en Finlandia non pode compararse –mírese e mídase como se mida– co papel que a familia cre que ten no noso ámbito de influencia. Practicamente familia e centro educativo son na nosa contorna case compartimentos estancos e iso lóxicamente dexenera na percepción da case total ausencia de responsabilidade no eido familiar e, o que é máis grave, fomenta unha máis que exígua capacidade de autocrítica. Baixo esta óptica é materialmente imposible que o chamado fracaso escolar sexa (co)asumido pola familia como axente interventor no proceso. A responsabilidade, por unha sorte de pirueta aleatoria, recae no opaco e indefenso sistema. As estruturas e os hábitos sociais son o caldo de cultivo perfecto para ser exemplarmente refractarios ás características que se lle debe presupoñer a unha boa educación.

Non hai, entón, variacións máxicas nin importacións simétricas. Trasladar experiencias como a coreana ou a finlandesa, o simple feito de suscitar tal embaixada, é inviable e imposible no noso país. A alma de, por definirmos dalgunha forma, guía e o carácter inserto no disco duro da nosa contorna inmediata e mediata indúcenos a pensar que nin excesiva flexibilidade nin rigor excesivo achegarían un resultado desexado. Obviamente, non hai que cargar –sería moi inxusto– as tintas no lado das familias, entre outras cousas porque o seu proceder non é máis ca un grácil reflexo da construción e constitución social que se ha ir tecendo. Entre todos, co empeño decidido dunha maioría liderada por almas afastadas duns canons soportables de sentido común, construímos un estereotipo de familias “televisivas”, cómodas, nas que se considera que a situación máis desexable para o neno é o estar pegado a unha “maquiniña” antes ca outras aparentemente máis molestas. Os índices de emprego, por exemplo, dos aparellos vinculados ás novas tecnoloxías sitúannos á cabeza da clasificación consumista, isto é, só lideramos as estatísticas do papanatismo máis funesto e abstruso. En Finlandia, por exemplo, a lectura é peza clave, elemento decisivo e vertebrador e tamén o é o papel da familia nese proceso. En fin, o tempo dedicado en España á lectura é inversamente proporcional ao dedicado nos países nórdicos. A extensión que outros dedican á lectura nós empregámola en tarefas tanxenciais ao esencial e ao menos produtivo intelectualmente, como, por exemplo, o aumento desmedido e constante de dioptrías debido a entretementos virtuais e outras anomalías polo estilo.

Por iso cando se fala da necesidade máis que xustificada dun pacto político para estabilizar minimamente o sistema educativo e alcanzar acordos nas metas esenciais, quedámonos, en rigor, moi curtos. Necesitaríase un gran pacto social que sente as bases –quizais mediante unha case inversión– para un cambio serio e profundo de mentalidade. Todo indica que –sen idolatrar ese caso– o nivel de alfabetización en Corea tras a Segunda Guerra Mundial foi espectacularmente pulverizado en poucas décadas ata conseguir estar neste momento na cima das estatísticas. Podería dicirse ata que, nesta chamada a pensar, en realidade, é máis importante e urxente a vontade de cambiar o modelo sociofamiliar de hábitos e costumes ca o propio sistema educativo. A seriedade debería ser irrenunciábel neste caso, aínda por riba de supostas ideoloxías, porque os erros neste terreo púganse amargamente, envelenando ou estragando xeracións. E convén ser finos e coherentes ecoloxistas no terreo educativo, deixando que a natureza estableza de forma ordinaria e lóxica diferenzas de talentos, ~~rsobre~~ oportunidades. Negarse a isto, creando a falsa expectativa de que todos somos iguais, conduce a unha inxusta e indecente igualación contraria á riqueza inherente

Agregar contido Contidos revista Outros contidos

transmisión mecánica de coñecementos. Jovellanos, por exemplo, responde con rotundidade que a educación ha de ser o fundamento da instrución. Agora ben, a diferenza entre unha cousa e outra é obvia, a dificultade estriba en rangos e xerarquías. Hoxe é evidente que perdemos o horizonte transcendental da educación en si, da formación integral, trasladando en parte a tarefa á mera instrución cabe o fracaso de modelos pedagóxicos que, en teoría, primaban a educación e deberíamos, entón, vemos obrigados a recuperar esa idea de formación, de *paideia* inserta na idea de educación. Educación en valores, educación emocional, como se di agora, e outras denominacións semellantes, ben entendidas, rozan o ridículo porque que educación non ten que educar en valores ou en emocións? Necesitamos precisamente esas etiquetas porque perdemos o sentido propio da educación e, enredándonos en sistemas, modelos e experimentos varios, corrompemos o sentido orixinario da mesma educación. Se con Kant pensamos que “educar é desenvolver no home toda a perfección de que é capaz a súa natureza”, debemos reflexionar en clave de transcendencia, obviar, aínda que sen esquecer, elementos do presente que poidan distorsionar o futuro. A educación habería que concibila, en sentido amplo, como unha endoculturación específica, diferenciada e de calado.



O ámbito de actuación da educación é global, total, non concreta o seu ámbito de actuación en talentos ou aspectos particulares senón que lle ha de fornecer ao individuo unha sólida formación, tanto en coñecementos coma axiolóxica. As leis educativas fan sempre, sobre o papel, referencia teórica a este aspecto xenérico e integral, convertendo os seus preámbulos en auténticas declaracións de intencións, ata en ocasións audazmente redactadas, que deixan translucir unha filosofía educativa de fondo que, con todo, adoita logo chocar frontalmente contra o texto, o articulado e a teimuda realidade. Vexamos algúns exemplos concretos da nosa contorna, en particular as tres leis orgánicas que rexeron e delinearón o noso sistema educativo, que poden resultar significativos. A Lei 14/1970, do 4 de agosto, xeral de educación (Lei Villar-Palasi), no seu artigo primeiro, sinala como horizonte irrenunciable da educación “a formación humana integral, o desenvolvemento harmónico da personalidade e a preparación para o exercicio responsable da liberdade, inspirados no concepto cristián da vida e na tradición e cultura patrias”. A Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) suscita no preámbulo a “formación plena” e no artigo 1 compendia o marco legal do sistema educativo español e advirte que se orientará ao “pleno desenvolvemento da personalidade do alumno”. A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación precisa no preámbulo que “a educación é o medio máis adecuado para construír a súa personalidade, desenvolver ao máximo as súas capacidades, conformar a súa propia identidade persoal e configurar a súa comprensión da realidade, integrando a dimensión cognoscitiva, a afectiva e a axiolóxica. Para a sociedade, a educación é o medio de transmitir e, ao mesmo tempo, de renovar a cultura e o acervo de coñecementos e valores que a sustentan, de extraer as máximas posibilidades das súas fontes de riqueza, de fomentar a convivencia democrática e o respecto ás diferenzas individuais, de promover a solidariedade e evitar a discriminación, co obxectivo fundamental de lograr a necesaria cohesión social”. Máis adiante, no artigo 1, ao falar dos principios e fins da educación, fixa como obxectivo inequívoco a “educación integral en coñecementos, destrezas e valores”.

Máis xenericamente, a Constitución de 1978 no seu artigo 27.2. argumenta que a educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto aos principios elementais de convivencia e aos dereitos e liberdades fundamentais. E máis abstractamente aínda, a Declaración universal dos dereitos humanos (artigo 26.2) razoa como finalidade da educación o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respecto aos dereitos humanos e liberdades fundamentais. Os sistemas educativos entenderon que, unha vez conseguido o moi loable obxectivo da universalización, debían desenvolverse certas tendencias, marcarse outros obxectivos baseados fundamentalmente na irrenunciable idea de mellorar a calidade do ensino. Entre outros hai que destacar: a educación permanente, necesaria para poder formar ao longo de toda a súa vida; a atención de alumnos con necesidades educativas especiais, a atención aos alumnos superdotados intelectualmente, a potenciación dos ensinos de réxime especial, o reforzo da autonomía pedagóxica, administrativa e organizativa dos centros ou a optatividade na educación secundaria obrigatoria.



Agregar contido Contidos revista Outros contidos

Das expresións que destacamos séguese, xa que logo, o errado carácter global, omnicomprensivo inherente á educación. O problema, unha vez máis, é que esa declaración de intencións non se desenvolve e converte a educación nun monicreque feble que vai a remolque do que sucede e sen capacidade ningunha para “modelar” ou “dirixir” a sociedade e a cultura. Non prestamos a atención que debemos á educación e, coma nun gran pesadelo, espertamos suocrentes e sorprendémonos paradoxalmente dos resultados que nós mesmos estamos, consciente ou inconscientemente, incentivando. Do carácter especificamente conformador da *paideia* grega, que lideraba os destinos da propia cultura establecendo uns determinados horizontes, pasamos a unha interpretación e aplicación timorata e débil da educación, condenada a mirar eternamente a popa dos acontecementos sociais, culturais e económicos. Este liderado foi transferido, quizais se podería dicir usurpado, pola clase política, e isto representa un magnífico paradoxo. A clase política, normalmente cunha preparación e cunha educación dúbidasas, pasa a ser quen marca destinos e establece fitos e fronteiras de formación desde atalaias incertas. Desgraciadamente, o resto da historia e as súas consecuencias son sobradamente coñecidos.

Fagamos un pequeno exercicio de reflexión sobre o ansiado acordo político. Por que non é posible o acordo? Unha resposta podería ser que o debate educativo-político prima sobre o diálogo. Volvamos –unha vez máis– a Platón, ao *Banquete* e, en concreto, á proposta de Erixímaco (176a–178a). Ao termo da comida comézase a beber e acórdase facelo con moderación por indicación do médico Erixímaco, que tamén suxire a idea anunciada por Fedro de facer discursos en loanza de Eros. Todos aceptan a proposta. A proposta de Erixímaco representa un elemento importante no que queremos reparar: a organización do tema e a mecánica do diálogo posterior. Sabemos que o *symposion* comeza propiamente ao final do banquete como tal, cando se crea unha atmosfera lúdico-festiva propia para a conversación sobre calquera asunto de interese e moi dada tamén á composición poética. Logo das oportunas libacións, o mestre de cerimonias, o simposiarca, era o encargado de manter escrupulosamente a orde e as normas pactadas previamente. O interesante para nós desta escena previa é a transcendencia que ten a elaboración e aprobación dun marco, dun plan e dunhas regras que todos deben observar. Non se trata dun faladoiro baleiro, cándido e pretencioso que careza do máis mínimo rigor organizativo e que sempre desemboca en futilidades avesas que non ofrecen absolutamente nada.

Establecer un marco xenérico e unhas pautas de comportamento máis ou menos rigorosas é a antesala dunhas reflexións interesantes, isto é, trátase de establecer un diálogo e non un vasto debate. Ademais de ensinarnos a superioridade do diálogo sobre o vulgar e inservible debate ou, o que é o mesmo, da filosofía, da reflexión en xeral sobre a farfallanería ou o terrorismo do pseudointelectual, transmítenos como mensaxe última a importancia extraordinaria da tolerancia como elemento vehicular da experiencia humana a través das regras dialóxicas. Se lle botamos unha ollada ao dicionario, apreciamos que por diálogo se entende unha conversa entre varias persoas que, de forma alternativa, mostran as súas ideas e afectos. Debate, en cambio, significa discusión sobre un tema, altercar, contender, discutir e ata disputar sobre unha cousa. A pouco que observemos, decatáronos de que unha diferenza esencial entre ambos os termos radica en que, mentres o diálogo é unha discusión que intenta seriamente chegar a un acordo, o debate é un coloquio polémico sobre un tema feito por persoas que sosteñen puntos de vista sensiblemente distintos e con intencións verdadeiramente irredutibles en canto ás posicións. Vale dicir que o diálogo intenta chegar por definición a un resultado validado mentres que o máis normal do debate é rematar engrandecendo e afondando, se é o caso, as diferenzas entre os contendentes. Así as cousas, parece que o debate está condenado *per se* a rematar sempre nun estrepitoso fracaso, polo menos desde o punto de vista dos resultados, mentres que o diálogo é tal na medida en que chega finalmente a algunha conclusión positiva e afirmativa entrambas as partes. Pode dicirse, entón, que hai unha superioridade hermenéutica en principio do diálogo fronte ao mero debate. Vexamos algunhas razóns disto.

Non é preciso recorrer a nomes tan significativos como Platón, Heráclito, Hegel ou, máis preto de nós, ao recentemente desaparecido Gadamer para xustificar a importancia do diálogo e da dialéctica. Cal é o perfil do debate e daquel que participa nel? Aínda que sexa a modo de caricatura, describiremos o esencial de ambas as posturas. O debate é unha reflexión entre dúas partes heteroxéneas que necesitarían dun terceiro elemento para coordinar e atopar homoxeneidade, pero a estrutura mesma do debate impide tal punto. Incluso o moderador dun debate só está autorizado e capacitado para expoñer ou caricaturizar os extremos e organizar tecnicamente a forma do debate, pero non para influír ou determinar os contidos. Parece que o que caracteriza o debate é unha sorte de paixón que fai que o desacordo vaia *in crescendo*; por exemplo, o debate político ao uso trátase dun exercicio de incapacidade estrutural e, no fondo, dunha (in)tolerancia mal asumida que se deleita e vangloria da mesma antítese como obxectivo final. O sentido do debate –paradigmaticamente non delourado mediaticamente– é o de impoñer unha tese, moitas veces non por ser a máis razoable senón por ser aquela que mostrou ou soportou menos carga de absurdidade ou mesmo por contar con máis tirón mediático. A mesma canónica e dinámica seriada do debate impide calar, pois sería entendido como asunción dunha derrota, e centra os seus esforzos en atopar algunha debilidade *ad personam* no contendente, non no miolo da racionalidade argumentativa. Por iso o debate non pode ser máis ca un subterfuxio finito, moi limitado e minúsculo, tanto temporalmente coma desde o punto de vista dos resultados. O debate ten, sen dúbida, o carácter dun diálogo mercenario, que habitualmente culmina e remata nun “diálogo de xordos”.



O diálogo asenta na razón como divisa esencial e leva como pegada indeleble a finalidade do acordo. Baséase nunha tolerancia que posibilita unha permanente síntese a través da cal o silencio e a ausencia de ruído teñen unha centralidade decisiva. O saber escoitar –non só o debatinte oír, máis preocupado pola quenda de réplica e a pirotecnia efectista– require, sen dúbida, unha disciplina extraordinariamente difícil de conseguir que catapulta o diálogo ao infinito. Pois ben, resulta difícil entrever como esta dicotomía de procedementos pode aplicarse á nosa vida cotiá? Naturalmente que non. Exemplos de debate son, a miúdo, os escenificados polo intercambio verbal entre pais e fillos, entre políticos, entre inimigos etc. e quizais, ás veces polo menos, entre profesorado e alumnado. Cada vez falamos máis e entendémonos menos, o cal só é explicable a partir da consideración segundo a cal normalmente a forma –o debate– hipoteca de seu calquera contido, léase acordo.

Gadamer estudou a dialéctica platónica como un modelo hermenéutico moi importante e das súas reflexións podemos sacar importantes conclusións que clarificarán en boa medida a nosa caracterización do diálogo e, á vez, mostrarán a extraordinaria vixencia do diálogo platónico. Un dos elementos máis característicos da dialéctica platónica é, segundo Gadamer, a primacía da pregunta sobre a resposta porque “preguntar é máis difícil que contestar”. Isto, sen máis explicación, débemos chamar poderosamente a atención nunha sociedade coma a nosa, altamente desenvolvida –iso din–, na que por influencia da idea de ciencia e progreso que manexamos, os resultados –económicos, científicos, tecnolóxicos etc.– marcan a pauta dos nosos paradigmas vitais máis elementais. Parece claro convir en que o diálogo non é posible se non se basea nunha experiencia común vehiculada e dirixida precisamente pola actividade do preguntar: “e no intercambio case cómico de preguntas e respostas, de saber e non saber que mostra Platón, pódese recoñecer que para todo coñecemento e discurso que queira coñecer o contido das cousas a pregunta vai por diante. Unha conversación que queira chegar a explicar unha cousa ten que empezar por quebrantar esta cousa a través dunha pregunta”. Por iso é polo que a caracterización máis plena e decisiva do saber é aquela que o entronca e o define como dialéctico, xa que só o que é susceptible de preguntar pode posuír algún tipo de saber. A pregunta, ademais, conduce indefectiblemente a outra pregunta e así sucesivamente porque a arte de preguntar conduce ou, mellor dito, identifícase coa arte de pensar. Doutra banda, o preguntar non se somete ao xugo férreo dun método preestablecido como manida cantilena que hai que aplicar, isto é, a preguntar non se aprende lembrando unha receita lóxica ensinada a modo de logaritmo salvador.

O que semella claro é que fronte ao mero debate, o diálogo non consiste, por suposto, nunha argumentación en paralelo entre os “contendentes”; no debate cada interlocutor está atento case exclusivamente ao seu discurso, atrincheirado nel, poderíamos dicir, se exceptuamos a atención que busca o efectismo a través da máis mínima greta do outro discurso. Preténdese excesivamente nas quendas de réplica e contrarréplica seguir o fío condutor do discurso propio, da súa argumentación para terminar encastelándose máis e máis. O resultado é que nos achamos ante dous ríos que desgraciadamente desembocan no mar, pero, digámolo así, en continentes distintos ou, talvez, nas antípodas. O diálogo require rigor e, ao tempo, suficiente xenerosidade, de tal forma que “levar unha conversación quere dicir poñerse baixo a dirección do tema sobre o que se orientan os interlocutores. Require non esmagar ao outro con argumentos senón sopesar realmente o peso obxectivo da opinión contraria”. Ao final do diálogo, en realidade só un punto e á parte, non hai vencedor nin vencido, senón que se amosa triunfante o *logos*, ese *logos* que non ten propietario, que é patrimonio común e que cómpre disciplinarse para atopalo.

En suma, cómpre de xeito urxente que na sociedade –incluíndo, xa que logo, as políticas educativas e sociais– se impoña unha férrea ditadura dialóxica empenada

SUBIR

**Bibliografía:**

NIETZSCHE, F.(2000). Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas. Barcelona, Tusquets

NIETZSCHE, F. (2009). Schopenhauer como educador. Madrid, Biblioteca nueva.

JAEGER, W. (1996). Paideia: los ideales de la cultura griega. México.

LLEDÓ, E. (1984). La memoria del Logos. Madrid, Taurus.

GADAMER, H.G. (1977). Verdad y Método. Salamanca, Sígueme.

PLATÓN (1986). Diálogos. Madrid, Ed. Gredos, Vols. III e VII.

LEYORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04/10/1990).

LEYORGÁNICA2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE 4/05/2006).

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN y Financiación de la Reforma Educativa de 1970.

[IMPRIMIR](#)[RECOMENDAR](#)

## Ligazóns relacionadas



© Xunta de Galicia. Información mantida e publicada na internet pola Xunta de Galicia  
Suxestións e queixas | Aviso legal | Atendémolo/a | RSS

