

EL REVERSIBLE DISCRETO FRACASO DE LA EDUCACIÓN. UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DESDE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN.

THE REVERSIBLE DISCRETE FAILURE OF EDUCATION. A CRITIQUE ON THE CONCEPT OF EDUCATION FROM THE EDUCATIONAL INSPECTION

Manuel Torres Vizcaya

Inspector de Educación. Servicio Territorial de Inspección Educativa de Pontevedra. mtvizcaya@edu.xunta.es

Resumen

El trabajo se plantea, más allá de las erupciones tópicas y las situaciones actuales del sistema educativo, una consideración sobre la importancia de concebir un concepto claro de la educación. Comenzando, con el supuestamente carácter autosatisfecho e indiferencia del inspector de educación ante la gran tarea de la educación, se propone una reflexión crítica sobre el sistema, con el objetivo de enfatizar y remarcar las contribuciones decisivas que se pueden hacer a este proceso desde la inspección misma. Más allá de tareas meramente domésticas y/o técnicas, la Inspección educativa puede y debe aportar una decisiva contribución a la consecución de una educación con mayúsculas.

Palabras clave:

ciencias de la educación; filosofía de la educación; finalidad de la educación; política de la educación; principios de educación; inspección

Abstract

The work thinks, beyond the eruptions and current situations of the educational system, about the significance of conceiving a clear concept of education. Starting, with satisfied and passive character of the inspector of education before the great importance of the education, it is proposed a critical consideration about the system, aiming at the decisive contributions that might be made to this process from the inspection.

Key words:

“Cada vez más convencido de la necesidad de una reforma del pensamiento y, por lo tanto, de una reforma de la enseñanza”

Edgar MORIN, *La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002, p. 9.

1.- Panorama, diagnóstico y batutas dudosas

Cuando nos preguntamos quien dirige los tortuosos senderos de la educación, no podemos menos que improvisar un gesto de sorpresa ante la impertinencia de la pregunta. Hemos de suponer que toda una pléyade de expertos (catedráticos, pedagogos, políticos, tecnócratas de la cosa,...) reflexionan con ahínco sobre la materia y nos obsequian con directrices, leyes y reglamentos al efecto. Al margen del oportunismo y efectismo político, lo cierto es que hemos padecido –acaso todavía- la supuestamente dulce dictadura de lo que podríamos denominar *pedagogismos*, entendiendo por tal, sintéticamente, la dictadura de la pedagogía, sus adláteres y epígonos. Ellos han sido quienes han marcado, si no los tiempos, sí la filosofía de fondo con lo que el fundamento último ha brotado desde el suelo patrio de la teoría –a veces de lo más abstracta- hasta la praxis. Desde un punto de vista científico, se trata de un procedimiento perfectamente deductivo que va desde lo general a lo particular y que suele ser típico de las ciencias formales. Se ha obviado sistemáticamente en la arquitectura de construcción –aunque algún guiño más demagógico que real se ha hecho- el proceder que garantizaría si no el éxito al menos una aproximación. Partir desde la praxis y desde quienes son sus portadores (me refiero a los docentes y, por supuesto, a la inspección educativa)

lanzar propuestas que, si se quiere, habrá que revestir con el terciopelo de teorías pedagógicas, partir desde la praxis, decimos, ha sido un camino inexplorado.

El procedimiento deductivo aplicado a la educación ha provocado –tenemos ejemplos en la retina histórica- una serie de experimentaciones, algunas de las cuales han dejado tras de sí estrepitosos fracasos, engordando una embarazosa y ampulosa estela de sesgos. La metodología inductiva no ha sido puesta seriamente en práctica, quizás porque puede asustar que técnicos y actores intenten enmendar la plana a supuestas ideologías político-pedagógicas que vienen a actuar últimamente a modo de contrafuertes del sistema educativo. Sin duda, la perniciosa fuerza gravitatoria de las modas pedagógicas y su trasunto político ha hipotecado, limitado y lastrado seriamente la visión y consideración de otros horizontes y vertientes. El sometimiento a lustrosas teorías pedagógicas en boga nos ubica en una suerte de limbo horizontal, alejado o desconectado de todo proceder científico, empíricamente mediado. La consecuencia visible y previsible de todo esto es que la realidad educativa ha sido el deseado colchón de pruebas de estas ocurrencias teóricas. Pero, ¿qué ocurre si la teoría se demuestra errada? Sencillamente, un palo más de ciego, alguna década de despiste, luchas intestinas pseudopolítico-pedagógicas y, ante el administrado, un espectáculo bochornoso y censurable, además de ininteligible. Podría decirse que los árboles no nos han dejado ver el bosque y que una caterva de encantadores, como decía gráficamente Don Quijote, nos han obnubilado (I, XXV).

Es aquí, en este punto del diagnóstico, donde importa sobremanera destacar el papel que debería desempeñar la inspección de educación. Por su carácter de técnico, pertrechado con una completa visión vertical y horizontal del sistema, sería alguien perfectamente capacitado para auditar y hacer balance de teorías y de proyectar también ideas hacia el futuro. En general, el mea culpa, debemos señalar el escudamiento y la extraordinaria adaptación al medio –a veces, incluso, sacando pecho por ello- en la maraña burocrática que describiera magistralmente Weber hace más de cien años. Las características genéricas que Weber atribuyó, a principios del siglo XX, a las organizaciones burocráticas sigue, a nuestro entender, *mutatis mutandis* vigente. El carácter racional y la lógica que caracteriza esos tipos de organización, viene hoy a verse reflejada paradigmáticamente en las tareas que el inspector de educación como funcionario viene realizando. Tareas emanadas de

la superioridad y que son gestionadas afinada y congruentemente y sobre la base de preceptos internalizados que suelen augurar cumplimientos ejemplares. Además, a ello debemos añadir que este funcionario es un cumplidor modélico, que ejecuta las normas, las más de las veces, con destrezas cuasi quirúrgicas. Organizado en asociaciones demanda su estatus profesional y delinea y defiende un territorio que se considera innegociable. Y, en este campo, no queremos insistir porque creemos que en nuestro país existen suficientes plataformas y órganos cualificados de defensa de las tareas del inspector de educación. Pero, vayamos, más allá, hacia el otro territorio, a nuestro entender, desconocido, ignoto y, al parecer, sin constituir una urgencia para el propio cuerpo de inspección.

Dentro de la jerarquía y estratificación de las administraciones educativas los funcionarios dedicados directamente a estar en contacto con el mundo académico y la comunidad educativa en general, son evidentemente los inspectores de educación. La misión de este cuerpo es la supervisión, el control y el cumplimiento de la normativa por parte de los distintos integrantes el sistema educativo, así como velar por la calidad del sistema educativo. Para esta tarea las administraciones educativas seleccionarán entre los docentes a través del correspondiente proceso selectivo, siendo el resultado, sin duda, profesionales con una alta preparación, además de académica, con un concepto claro de la administración y peculiarmente del sistema educativo. Es un hecho indudable que los inspectores son los funcionarios, los técnicos de más alto rango y preparación de que dispone la administración educativa. Pero, ¿realmente están aprovechados? Paradójicamente con su supuesto estatuto y condición están desaprovechados en su potencialidad, escondidos y camuflados, en general, precisamente bajo el manto de su autosatisfecho carácter técnico. Habría aquí una doble responsabilidad, a saber, por una parte, la miopía galopante de una administración que no usa, al menos no optimiza, ese caudal humano y técnico y, por otra, *ad intra*, quizás a la inspección no le interese jugar un papel de constructor de propuestas, regodeándose en su tarea funcional. Para nuestro interés, en este momento, la respuesta no es lo importante ya que, siguiendo a Gadamer, confiamos en la preeminencia hermenéutica de la pregunta.

Es evidente que dentro de las tareas de la inspección hay una parte doméstica, a saber, la que viene definida en la normativa y que establece las competencias y

obligaciones de un inspector para con el sistema educativo. Pero, queremos preguntarnos, además de este trabajo de supervisión y asesoramiento burocrático, la inspección de educación, ¿tiene o debe contar con otras responsabilidades y posibilidades? Sin minusvalorar lo que llamamos tareas *domésticas*, las que nos impone la sempiterna norma, ¿habrá otras cuestiones en las que la inspección puede aportar elementos importantes? Es bien sabido que en el breve pero interesantísimo escrito *¿Qué es la Ilustración?* (1784), Kant distingue entre *uso público* y *uso privado* de la razón: “el uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres; su uso privado se podrá limitar a menudo estrictamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Por uso privado entiendo el que ese mismo personaje puede hacer en su calidad de funcionario”. Aplicado a la cuestión que estamos tratando, vendría a querer decir, en el fondo, que el inspector dentro del uso privado tiene que comportarse como un funcionario pero le queda su libertad y, en cuanto tal, puede y debe hacer uso público de su razón, transmitiendo desde su sabiduría y experiencia opiniones e ideas que puedan contribuir a una *ilustración* educativa futura. Y llegamos al talón de Aquiles de nuestro razonamiento; mantenemos que el inspector en la actualidad no hace, dicho kantianamente, un uso público de su razón sino que permanece absorbido por el carácter doméstico de su uso privado, esto es, se comporta adecuadamente, es, por así decir, políticamente correcto, como se espera de él. Como dijimos, las manifestaciones, asociaciones, etc. de que dispone la inspección se centran en el aparataje funcional y no en la demanda de reflexiones de más alto calado, que impulsen realmente una educación con mayúsculas más allá del territorio cómodo y manido de leyes, decretos y reglamentos. Al magnífico trabajo que realizan publicaciones diversas sobre las tareas educativas y de la inspección, necesarias sin duda, les falta, bajo nuestro punto de vista, el mirar más allá de los tópicos de la cosa educativa coyuntural, el hurgar con mirada verdaderamente crítica lo que se nos plantea desde diversos estamentos y minaretes, nacionales y transnacionales. Las monsergas, los tópicos, los discursos que crean tendencia, los estereotipos, ... representan un terreno de juego en el que el mimetismo acomodaticio suele ser la identidad general y, exagerando un poco, forman una especie de religión con sus

cultos intocables, que termina por satanizar a sus críticos. Se trata, en resumen, de afianzar una cultura, como dice felizmente Morin, de una “enseñanza educativa”.

2.- El muy desgastado, vituperado y vilipendiado concepto de educación.

Bajo nuestro punto de vista gran parte de los males que acechan a los sistemas educativos y a los problemas de la educación en general, hallan una de sus causas últimas en la falta de un concepto claro de educación, un concepto que actúe como faro iluminador de los distintos esquemas y sistemas educativos. La educación se ha convertido en el furgón de una locomotora manejada por gobiernos donde habitualmente el economicismo, en sus diversos sentidos, es una divisa esencial. Desgraciadamente, hemos de admitir como un hecho incontrovertible que la educación ha dejado de ser decididamente algo verdaderamente sustantivo para convertirse en algo especialmente adjetivo. Detengámonos en algo que debería ser básico, el alfa de toda reflexión educativa: ¿qué entendemos por educación? Para ello vamos a traer a colación dos ejemplos.

El primer testimonio cuenta ya con una dilatada historia. Se trata del famoso texto de 1996 *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI). Aclara algunas obviedades como que “mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas”. Pero, a continuación, concibe la educación como un ser vivo que debe adaptarse al medio ambiente para estar a la altura y sobrevivir, esto es, se sanciona el carácter secundario y hasta acomodaticio que debe tener la educación, en relación a las fuerzas motrices (económicas, fundamentalmente): “la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia”. O, un poco más adelante, “los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento

continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época”.

El segundo testimonio es mucho más reciente. El programa “Educación y Formación 2020” (ET 2020) es un plan estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010). El objetivo global es el de responder a los retos pendientes para crear una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos. En este marco se consideran objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, así como principios para lograrlos. Las conclusiones establecen cuatro objetivos estratégicos para el marco: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. Como se ve, aquí no aparece estratégicamente ninguna consideración sobre el rumbo genérico o concepto de educación, eso sí, unas pinceladas muy plausibles acompañadas de indicadores al efecto.

Que la escuela tenga que adaptarse a los cambios, que para muchos es un dogma inviolable, nos conduce a un vasto y distintivo territorio de luces y sombras. ¿Adaptarse a qué?, ¿a unos cambios vertiginosos que crea una sociedad desnortada capitaneada y guiada por meros intereses comerciales? ¿Quién propone los cambios a los que supuestamente hay que adaptarse? Es más, ¿por qué hay que adaptarse? ¿Estamos prejuzgando que todo cambio es bueno? Por ejemplo, la parte manipulativa, economicista y escandalosamente comercial de las nuevas tecnologías, ¿debemos adaptarnos también a esto? Dar respuesta a las necesidades pero ¿qué necesidades? ¿Quién crea las necesidades? En todo esto se necesita un pensamiento de altura, verdaderamente una reflexión auténtica y característicamente rigurosa que, dejando a un lado aquello no primordial, camine hacia el fondo del asunto. La mayor parte de los *pedagogismos* en boga se dedican a repetir tópicos coyunturales que se crean *ad hoc* (inclusión, calidad excelencia, equidad...) y que conforman unos preceptos cuasi religiosos. Los cambios sociales no pueden ser hechos consumados a los que debemos rendir culto sin más; a ver si va a resultar que los cambios en los valores y en las ideas los hacen los

mercados, las políticas de dirigentes ineptos y escasamente preparados, sin más. Acertó Marx al decir agudamente que la base económica, la infraestructura material –y hoy más que nunca, podríamos decir- determina la superestructura ideológica pero debe quedar claro que este proceso no es –no puede ser- marcadamente lineal, unidireccional y unívoco. En esa rica complejidad es donde la educación debe intervenir activamente liderando un proceso activo, de motivación y esculpimiento que no abandone las cosas a merced de meros mimetismos y reflejos socioeconómicos. La educación como empresa recuerda aquella distinción orteguiana, que cautivaba a los estudiantes noveles de metafísica, entre *reparar en* y *contar con* y, en tal sentido, contamos cuasi maquinalmente con la educación como lo obvio pero escasamente reparamos en la educación como proyecto fundamental a desarrollar.

La clave radica seguramente en pensar sin ambages: ¿es la educación la que debe adaptarse, digamos camaleónicamente, a los cambios que se producen o, por el contrario, debe ser ella parte rectora de los cambios sociales, culturales y hasta políticos? Se trata, en el fondo, de una cuestión de jerarquía: ¿la educación debe ser una dimensión social más entre otras o la dimensión por excelencia que ha de guiar el resto del retablo político-social? ¿Estamos en la onda de la *paideia* griega, en cuanto a jerarquías, o utilizamos demagógicamente el factor educativo como arma arrojada en el más ramplón sentido político? Es un hecho incontestable que ahora mismo la educación va a remolque y es manejada por determinados intereses partidistas. La prueba definitiva de que esto es así es que se recurre a la educación cuando se detectan con preocupación ciertos cambios o actitudes consideradas *peligrosas* o vituperables por la sociedad. A ello hay que añadir los singulares bandazos, los vaivenes de concepción en los que nos hundimos irremediabilmente, perdiendo horizonte. Por ejemplo, durante un tiempo dejamos, tanto desde el minarete del apostolado pedagógico como desde el observatorio de las políticas educativas y generales, que el docente viese progresivamente menguada su autoridad ante el discente y la sociedad en general para, relativamente poco tiempo después, reparar en la firme necesidad de recuperar y reforzar la autoridad extraviada y denigrada. Entre la ida y la vuelta de fenómenos de este tipo, se pierden tiempo y energías, talentos normativos y ocasiones de avance. Asumiendo que el camino de la educación no es una línea recta, la falta de

planificación y, lo que es peor, de una fundamentación y principios educativos claros y coherentes, no puede disimularse ni obviarse mirando para otro lado. Sin embargo, debería ser la educación la auténtica directora del proceso, no el furgón de cola y la consecuencia previsible, la posible panacea a determinados asuntos y tareas ya dados. En este punto, la educación se convierte en la actualidad en garante de ciertas soluciones cortoplacistas en un segundo momento a problemas que se han generado precisamente por no tener una idea lúcida y un horizonte claro de la educación y del rumbo a seguir. Por utilizar ciertos sonsonetes conocidos, el asunto no debería ser tanto la inclusión, la calidad, la excelencia, la educación emocional, etc. sino por qué motivo necesitamos desarrollar soluciones coyunturales y limitadas a esos problemas. La educación debe ser, por definición, la solución a ciertos problemas que surgen de forma lógica en el seno de la sociedad misma y en el devenir histórico, algunos, imponderables *per se*, imposibles de predecir, pues afortunadamente en este caso no nos hallamos ante una ciencia exacta. Pero, definitivamente, conviene reparar en el hecho de que los árboles no nos dejan el bosque y nos empantanamos en particularidades siendo ciegos y sordos al clamor verdaderamente decisivo, a saber: ¿qué educación queremos?

3.- Nuevos paradigmas viejos

Patentemente es que la educación no fue lo suficientemente inteligente cómo para incluir en su modelo esos asuntos y ahora tenemos que recurrir a parches continuos, que lo único que demuestran son fallos endémicos y estructurales del propios sistema. Aunque pueda parecer un poco pretencioso, la educación tiene que ser total, holística, sistémica y no un elemento más junto a otros. El carácter integral de la educación debe extender su influencia a otros ámbitos de la sociedad y no ser, como se asegura desde los mentideros de lo políticamente correcto, un elemento a proteger junto a la sanidad y otros sectores estratégicos. En este punto, para decidir un concepto claro y vinculante de educación, tenemos que retrotraernos a la *paideia* griega y la *humanitas* como modelos de los que debemos todavía aprender mucho, desde el profundo convencimiento de que la obsesión por

indicadores, estándares y sistemas educativos no es más que la parte superficial que depende de una filosofía de fondo que no se tiene el coraje de tocar.

Ciertamente estamos hablando de una cuestión de calado, no de un mero cambio cosmético de una opinión a otra. Escribía W. Jaeger en 1933 que “el conocimiento esencial de la educación griega constituye un fundamento indispensable para todo conocimiento o propósito de la educación actual” (*Paideia*, Prólogo). Poco más adelante declara que “los antiguos tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación”. La educación no es un añadido más, una suerte de parte, aunque importante como servicio público, de un todo social que tiene que mirar continuamente de reojo a los cambios sociales para adaptarse camaleónicamente. Clarifica Jaeger:

“El principio espiritual de los griegos no es el individualismo sino el ‘humanismo’, para usar la palabra en su sentido clásico y originario. Humanismo viene de *humanitas*. Esta palabra tuvo por lo menos desde el tiempo de Varrón y Cicerón, al lado de la acepción vulgar y primitiva de lo humanitario, que no nos afecta aquí, un segundo sentido más noble y riguroso. Significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser (Cf. Aulio Gelio, Oct. Att., XIII, 17.) Tal es la genuina *paideia* griega considerada como un modelo para un hombre de estado romano. No surge de lo individual, sino de la idea. Sobre el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo se levanta el hombre como idea. A ella aspiraron los educadores griegos, así como los poetas, artistas y filósofos. (...) Este ideal de hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos.”¹

El ámbito de actuación de la educación es global, total, no concreta su radio de acción en talentos o aspectos particulares sino que ha de pertrechar al individuo de una sólida formación, tanto en conocimientos como axiológica. Las leyes educativas hacen siempre, sobre el papel, referencia teórica a este aspecto genérico e integral, convirtiendo sus preámbulos en auténticas declaraciones de intenciones, incluso en ocasiones “audazmente” redactadas, que dejan traslucir una filosofía educativa de fondo que, sin embargo, suele luego chocar frontalmente contra el texto y el articulado. Veamos algunos ejemplos concretos de nuestro

¹ W. JAEGER (1985): *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, FCE., p.12.

entorno, en particular de las tres leyes orgánicas que han regido y delineado nuestro sistema educativo, que pueden resultar significativos. La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación, en su artículo primero, señala como horizonte irrenunciable de la educación “*la formación humana integral*, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias”. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), plantea en el Preámbulo la “*formación plena*” y en el artículo 1 compendia el marco legal del sistema educativo español y advierte que se orientará al “*pleno desarrollo de la personalidad* del alumno”. La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación precisa en el preámbulo que “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”. Más adelante, en el artículo 1, al hablar de los principios y fines de la educación, fija como objetivo inequívoco la “*educación integral* en conocimientos, destrezas y valores”. También la reciente *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa sigue por unos senderos similares. Tras grandes promesas, fáciles de suscribir, como “la educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor”, termina desembocando y empantanándose en un sinfín de efectistas preceptos y tópicos (equidad, talento, calidad, inclusión, integración, etc.)

Más genéricamente la Constitución de 1978 en su artículo 27.2. argumenta que la Educación tendrá por objeto el *pleno desarrollo de la personalidad* humana en el

respeto a los principios elementales de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Y, más abstractamente todavía, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26.2) razona como finalidad de la educación el *pleno desarrollo de la personalidad humana* y fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales. Los sistemas educativos han entendido que, una vez conseguido el muy loable objetivo de la universalización, deben desarrollarse ciertas tendencias, marcarse otros objetivos basados fundamentalmente en la irrenunciable idea de mejorar la calidad de la enseñanza. Entre otros hay que destacar: la educación permanente, necesaria para poder formar a las personas a lo largo de toda su vida, la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, la atención a los alumnos superdotados intelectualmente, la potenciación de las enseñanzas de régimen especial, el refuerzo de la autonomía pedagógica, administrativa y organizativa de los centros o la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria.

De las expresiones que hemos destacado se sigue, por tanto, el fallido carácter global, omnicomprensivo inherente a la educación. El problema, una vez más, es que esa declaración de intenciones no se desarrolla y se convierte a la educación en un monigote endeble que va a remolque de lo que sucede y sin capacidad alguna para “modelar” o “dirigir” la sociedad y la cultura. Del carácter específicamente conformador de la *paideia* griega, que lideraba los destinos de la propia cultura estableciendo unos determinados horizontes, hemos pasado a una interpretación y aplicación timorata y débil de la educación, condenada a mirar eternamente la popa de los acontecimientos sociales, culturales y económicos. Este liderazgo ha sido transferido, quizás se podría decir usurpado, por la clase política, lo cual representa una magnífica paradoja. La clase política, normalmente con una preparación, con una educación dudosa, pasa a ser quien marca destinos y establece mojones y fronteras de formación. Desgraciadamente el resto de la historia y sus consecuencias son sobradamente conocidos. Esa columna dorsal que va desde la *paideia* griega y la *humanitas* en general, pasando por la recuperación renacentista de esos ideales grecolatinos, hasta el empuje decidido de los ideales ilustrados, es un gran tesoro que debemos conservar y tratar de adaptar a la altura de los tiempos, recuperando el concepto de la educación como

guía real de la sociedad y no sólo como un mero servicio público a disposición de los ciudadanos.

Se da por hecho y consumado un determinadísimo concepto de educación que incluye, como dogma, una peculiar idea de democratización de la educación consistente en una suerte de diálogo social con los agentes, alumnos, padres, administraciones,...pero, ¿adónde vamos con todo esto? ¿La educación debe tener unos criterios y marcos definidos o debe ser, por el contrario, un trozo de cera virgen que se moldee a través de una supuesta esforzada dialéctica entre agentes sociales, algunos de los cuales, por cierto, de educación saben más bien lo justo? Y no creamos que apelar a la *paideia* es un objetivo *romántico* y carente de virtualidad. El informe Delors (1996) también señala como un elemento crucial y comúnmente aceptado lo que denomina como los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, Aprender a ser. Al leer esto un lector avezado se habrá tentado a entonar con fuerza un cántico: *nihil novum sub sole*. Quintiliano, siguiendo a Catón, define al orador como *vir bonus dicendi peritus* (Cfr. *Institutio oratoria*, XII, 1, 1.), es decir, el hombre bueno que sabe hablar bien. Para Quintiliano, tal es su convencimiento en su *Institutio oratoria*, la educación retórica debe poner el paradigma en el hombre bueno (*vir bonus*), abrazando así una visión práctica de la sabiduría, cincelada magistralmente en el *vir civilis vereque sapiens* (*Inst. orat.* XI, 1, 135.), que es quien observa la naturaleza y ordena su vida mediante las enseñanzas y la razón (cfr. *ibidem*: XII, 2, 4). La importancia de los factores morales en la educación es evidente ya que sólo puede hablar bien quien es bueno (cfr. *ibidem*: I, 2, 3). El *vir bonus* lleva implícito un concepto integral de educación, que incluye cuatro cualidades: 1) Sabio (*bene sapere*), 2) Experto hablar (*bene dicere*), 3) Ejemplo por sus virtudes y costumbres (*bene vivere*) y 4) Especialista en aplicación del derecho (*bene facere*). Con esto se lograría el hombre idóneo para gobernar; más preparado que el filósofo (Quintiliano *versus* Platón). También Cicerón, en *De oratore*, un tratado sobre la educación, expone su concepto ético de *humanitas*, en la estela del ideal griego de *paideia*, presente en el *doctus* orador, o perfecto orador.

Que hoy no nos dirigen los mejores, los más preparados, como se empeñaba Platón, es más que evidente y fácilmente contrastable. Esos poderes, sin embargo,

instituyen y edifican la topografía, el código de circulación intelectual de la época y los demás no tenemos más remedio que sucumbir o camuflarnos en el habitual seguidismo modélico. Y ahí precisamente se erige una de las paradojas más cruciales: ante desafíos globales, problemas genéricos de calado se proponen, sin embargo, soluciones típicamente sectoriales, privativas y coyunturales. Por ejemplo, ante el descontento con la clase política se proponen medidas concretas para el mejoramiento de la *raza*, ante los estructurales problemas económicos, parches coyunturales dictados por expertos, ante las grandes taras de la educación pequeños retoques cosméticos, etc. Al margen del maquillaje, se necesita perentoriamente un diagnóstico radical pero, por encima de todo, soluciones sustanciales que procuren un verdadero cambio de mentalidad so pena de quedar absorbidos por el papanatismo más siniestro. No se trata seguramente, por utilizar un símil marinero, de un desnudo cambio de rumbo, de una singladura accidental sino de un cuestionamiento verdadero del rumbo mismo y también del soporte, de la embarcación elegida. Vistas las cosas desde este horizonte de amplio aliento, las soluciones aquendistas propuestas hoy aparecen siempre recubiertas con una detestable coraza cortoplacista y circunstancial. Otras veces, ante el reguero incesante de supuestas soluciones da la impresión de que lo que de verdad falta no es tanto el encorsetado y unilateral camino como la convicción firme y decidida de que hay muchos pasajes legítimos con muchos aparejos para implementar. En este sentido podríamos aplicar aquel lema que Heidegger destinó a sus obras: *Wege, nicht Werke*, esto es, caminos, no obras pero esa es otra aventura.

4.- Nietzsche y Platón: dos enemigos íntimos al rescate.

Habla Nietzsche –aunque pueda oler, si lo descontextualizamos, a rancio- de que cualquier cultura, educación debe pivotar sobre estos elementos: obediencia, subordinación y disciplina: “cualquier clase de cultura se inicia con lo contrario de todo lo que hoy se elogia como libertad académica, es decir, se inicia con la obediencia, con la subordinación, con la disciplina, con la sujeción”. La educación se ha configurado por derecho propio en un tópico habitual de nuestra sociedad del bienestar y suele entenderse como un servicio esencial de las administraciones que debe priorizarse ante otros. Para centrar el terreno y punto de vista que

queremos enfatizar, echemos un vistazo, aunque sea rápido, a algunas de las cuestiones que Nietzsche destacó en el asunto de la educación en general. Para Nietzsche el asunto de la educación, con mayúsculas, ha sido un tema recurrente y determinante, desde su pensamiento más temprano hasta los fragmentos póstumos. “El camino es la educación” decía un lacónico pero trascendente fragmento que escribió en el año 1872 y que bien podría servir de lema y motivo. Nietzsche creía que con una educación adecuada –y al parecer, no hemos avanzado cualitativamente mucho en este terreno-, creía, decimos, que con una educación adecuada, ligada y auspiciada por la filosofía, podríamos alcanzar una humanidad realmente nueva. En relación al diagnóstico nietzscheano, dos expresiones podrían servir para definir de una forma rápida y efectista su postura, a saber, “pobreza espiritual” de la época y “faltan educadores” que no se dobleguen a los intereses del poder político y económico. Aunque parezca increíble, estamos hablando de las últimas décadas del siglo XIX y, por ósmosis, del contexto actual. Esta visión claramente negativa de la educación procedía no sólo de su época de estudiante sino de su corta pero rica experiencia en Basilea –mientras la salud se lo permitió- como profesor de Instituto y Universidad.

En sintonía perfecta con sus ideales políticos y filosóficos la “gran educación” que persigue estará en paralelo y en connivencia lógica con su talante aristocrático. Uno de los pivotes esenciales de los ideales educativos de su época, la monserga típica del momento, es la característica tendencia niveladora (frente a sus ideales aristocráticos), esa que, a través de la aplaudida supuesta difusión universal de la cultura y el saber, remata dramáticamente en la tendencia contraria, aquella que disminuye, debilita y ataca su médula misma. La democratización, determinada aplicación democrática en rigor, como ideal político y con pretensiones de culturización, tiene como trasunto en el plano educativo centros que despliegan todos sus medios para canonizar y promocionar al estudiante medio, evitando demasiadas exigencias intelectuales, reinventando a cada paso la mediocridad como talante y divisa. Esa nivelación, desdoblándose desbocada hacia la mediocridad, encuentra su medio ideal de propagación en el periodismo, dice Nietzsche, como elemento paradigmático de la difusión cultural que expande de forma universal pero atenuadora niveles deseables intelectualmente. Frente a esta universalización la idea de Nietzsche –entiéndase bien- conduce a una educación

aristocrática que se corporifica ejemplarmente en la educación del genio, el artista y el filósofo. En este sentido, el autor de Zaratustra parece ir a veces más allá del hipnótico pero denostado radicalismo platónico.

El papel del estado es crucial, en la medida en que tiene como horizonte inmediato instrumentalizar y pertrechar al sistema de herramientas para fomentar la sumisión y la moldeabilidad de las conciencias, fijándose como meta inaplazable “formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse su docilidad incondicionada”. Los criterios mercantilistas como horma para el ámbito educativo y cultural encuentran su concreción histórica en el mismísimo estado prusiano. La prisa se adueña de las mentes y del sistema académico como reflejo de las dinámicas sociales, esto es, “la formación se vuelve cada día más precaria puesto que la prisa es cada vez mayor”. Los individuos deben quedar irremediamente subordinados a los grandes individuos, a la sociedad aristocrática, en tanto en cuanto creadores auténticos de unos nuevos ideales, de una nueva *areté*. El hombre con la democratización y nivelación de los intelectos auspiciados por un estado interesado en instrumentales efectivos, crea de forma seriada rebaños, hombres gregarios, que a fuerza de aguda propaganda terminan por parecer la única forma posible de existencia. La educación debe ser democrática y universal pero, al mismo tiempo debe ser aristocrática, dirigida a los mejores: "nuestra meta no puede ser la de la formación culta de las masas, sino la de la cultura del hombre individual, seleccionado y equipado para el cumplimiento de grandes obras permanentes". Con crudeza pero con sagacidad nos explica el trasfondo auténtico de la cultura, el porqué de las promociones y de los intereses de los estados por la educación:

“Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible -y por lo tanto producción y necesidades en la mayor cantidad posible-, felicidad en la mayor cantidad posible; ésa es la fórmula, poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como el discernimiento, con el que se mantiene uno «a la altura de nuestro tiempo», con el que se conocen todos los caminos que permiten enriquecerse del modo más fácil, con el que se dominan todos los medios útiles al comercio entre los hombres y los pueblos. Por eso, el auténtico problema de esta cultura consistirá en educar a cuantos más hombres «corrientes» posibles, en el sentido en el que se llama «corriente» a una moneda. Cuantos más hombres corrientes haya, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas contemporáneas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permita llegar a ser «corriente», desarrollar a todos los individuos de tal modo que a partir de su

cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia. Todo el mundo deberá estar en condiciones de valorarse con precisión a sí mismo, deberá saber cuánto puede pretender de la vida. La «unión entre inteligencia y posesión», defendida por estas ideas, se presenta incluso como una exigencia moral. Según esta perspectiva, hay que odiar a toda cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y la ganancia, que necesite mucho tiempo; se acostumbra a descartar estas otras tendencias culturales como «egoísmo elitista» o como «epicureísmo inmoral de la cultura» (*Sobre el porvenir de nuestras instituciones de enseñanza*, 1876 1ª Conferencia).

Desde luego la intervención y los planes del estado suelen ir dirigidos y orientados a la más burda planificación económico-social como único y último horizonte. Hipostasiar este horizonte como única referencia es lo que, sin lugar a dudas, conduce inexorablemente a una segura unilateralización del papel de la educación y, desde cualquier punto de vista, cercena de raíz cualquier atisbo de excelencia. El estado planifica económicamente el sistema educativo por conveniencia política, en ocasiones desde una reducida y peligrosa perspectiva economicista, y, al final esa perspectiva es, cuando menos, oblicua a la calidad educativa misma. La *norma* está perfectamente calculada y diseñada y la excelencia queda reducida a ese brote inesperado que surge y florece en el jardín, una *rara avis*. Se trata, en todo regla, de una reedición burda pero, al mismo tiempo, elegante del famoso lecho de Procrustes. La resolución de la dualidad, aparentemente excluyente, entre excelencia y mediocridad es resaltada por Nietzsche como algo de suyo evidente pero, al mismo tiempo, propone si no una solución sí un camino para transitar sin dañinas y letales exclusiones grotescas. La normalidad educativa, con su aterciopelado maquillaje democrático e igualitario, puede subsistir y ocupar un terreno –por grande que sea- pero ha de dejar otra parcela para el desarrollo y la incentivación de la excelencia, un caldo de cultivo y promoción sin ambages del talento.

En la primera de las *Consideraciones Intempestivas (Unzeitgemäße Betrachtungen)*, David Strauss, el escritor y el confesor, Nietzsche define, de forma aguda y muy inteligente, la cultura como unidad de estilo artístico en todas las manifestaciones vitales de un pueblo. Según su diagnóstico, la cultura es sustituida por la opinión pública y esta es la razón del triunfo omnímodo y a ultranza del periodismo y determinadas formas de sabiduría cristalizadas en sistemas educativos. A los representantes de esta pseudocultura se les denomina con los

términos despectivos *Gebildetheit* (para los doctos o eruditos), vertido siguiendo, por cierto, a Quevedo, como cultería²; *Schreiber* (para los periodistas), escribientes (en contraposición a *Schriftsteller*, escritor) y, en general, *Bildungsphilister*, vertida como *cultifilisteo* de forma agudísima, inspirándose de nuevo -como no podía ser de otro modo- en Quevedo. El *cultifilisteo*, es aquel que en su estructura deslavazada refleja el pensamiento fragmentario del erudito y adopta como forma de expresión la del “escribiente”, lo que desvaloriza el lenguaje con sus formas y giros periodísticos.

La vuelta a la educación clásica, a los ideales de la *paideia* griega, naturalmente bajo una adecuada mediación hermenéutica, entronca con el retorno a los clásicos como verdaderos manuales educativos, que representarían el sustrato a partir del cual se desarrolle secundaria y derivadamente, tangencialmente la especialización y otras cuestiones “modernas”. No se necesitan gruesos y sesudos tratados (“son para asnos y lectores de periódicos”) sino inmersión de profundidad, una zambullida con las únicas alforjas de los clásicos. Una sociedad, como la tan alabada, del conocimiento, nos lleva al cultifilisteo, al ideal erudito que igualando lo desigual, nos catapulta a una cultura decadente. La masificación, la mediocridad, la obsesión por los resultados inmediatos, por estándares de supuesta calidad supone un camino errado de todo punto. Detrás de la ideología educativa y de las llamadas políticas educativas se esconden tremendos sofismas: “la moral aquí triunfante exige indudablemente algo opuesto, es decir una cultura rápida, con la que convertirse en un ser que rápidamente gane dinero, y, aun así, una cultura lo suficientemente fundamentada para que pueda llegar a convertirse en un ser que gane incluso muchísimo dinero. No se concede cultura al hombre más que en la proporción que demanda el interés de la ganancia, pero es también en esa misma proporción que la exige él mismo. En resumen, la humanidad tiene necesariamente una pretensión a la felicidad terrenal, para eso es necesaria la cultura, ¡pero sólo para eso!” (*Sobre el porvenir de nuestras instituciones de enseñanza*, 1876).

Conocido es que el libro VII de la *República* de Platón tiene como eje la educación que será, a la postre, una de las condiciones de posibilidad para la realización del

² Nos referimos a la magnífica traducción de Andrés Sánchez Pascual a NIETZSCHE, F.: *Consideraciones intempestivas. I David Strauss, el confesor y el escritor*, Madrid, Alianza Editorial, 1988

estado ideal. La educación ha de cumplir una función epistemológica (formación filosófico-científica para los que gobiernen), otra ética (transformación de la conducta eminentemente privada) y, por fin, política (compromiso para alcanzar el bien desde el gobierno de la ciudad). Este concreto trazado del recorrido educativo aleja a Platón, por supuesto, del ideal sofista, acomodado permanentemente al mejor postor. La mítica –y nunca mejor dicho- alegoría o *mito de la caverna* de Platón nos narra de forma simbólica su posición respecto de la educación. El título con el que se conoce el tratado que lo contiene –*República*- no corresponde al original griego de *Politeía*. Su comienzo e intenciones no dejan lugar a dudas: “y a continuación –seguí- compara con la siguiente escena el estado en que, con respecto a la educación o a la falta de ella, se halla nuestra naturaleza” (514 a y ss.) El mito, alegoría o parábola imagina unos prisioneros en una caverna, atados y esclavizados que no pueden ni conocen la auténtica realidad que les es hurtada. Condenados a ver unilateralmente sombras reflejadas en el fondo de la caverna están instalados en la firme convicción de que esa y no otra es la única realidad, la verdadera. La liberación de algunos permite, a través de un dificultoso camino, conocer el exterior de la caverna, que representaría la auténtica realidad frente a la apariencial que sería la que ven reflejada en el fondo de la gruta. La salida de la gruta simboliza el arduo y esforzado camino hacia el conocimiento con el que no termina el proceso educativo sino que hay que volver a la caverna a “transmitir” lo adquirido, mejor dicho, a anunciar la liberación, siendo esta la puesta en práctica de la verdadera educación. El proceso ignorancia-educación-liberación nos traslada al centro del asunto pedagógico en un sentido profundo. Desde luego, ya Platón en la *Apología* (38 a) decía que una vida sin investigación, sin conocimiento y lo que ello supone, no es digna de ser vivida por el hombre. La educación no consiste lógicamente en la tarea ramplona de introducir con, podríamos decir, calzador conocimientos en la mente como si estuviésemos ante un mero disco duro pasivo que amontonase información. Se trata de procurar expectativas, motivar socráticamente, ayudar a sacar a luz desde la construcción de cada cual pero, en todo caso, evitando como divisa elemental el letal diletantismo del *conocimiento por el conocimiento* (*República*, 518 b-d). Platón demoniza, en este sentido, los dos extremos ante los cuales podríamos hallarnos, a saber: ignorancia y erudición: “¿No es natural y no se sigue forzosamente de lo dicho que ni los ineducados y apartados de la verdad son jamás aptos para gobernar una ciudad ni tampoco

aquellos a los que se permita seguir estudiando hasta el fin; los unos, porque no tienen en la vida ningún objetivo particular apuntando al cual deberían obrar en todo cuanto hiciesen durante su vida pública y privada y los otros porque, teniéndose por transportados en vida a las islas de los bienaventurados, no consentirán en actuar?” (519c).

La educación para Platón desempeña una función indudablemente decisiva y determinante para el correcto funcionamiento de la ciudad. La estructura y la jerarquía del estado tienen como piedra de toque la educación y gracias a ella se ejercerá la virtud de forma adecuada. La educación ha de ser un proceso selectivo en el que los gobernantes estarán desnudos de posesiones materiales, evitando cualquier tipo de tentación oscura o tangencial al bien común mismo. Conviene destacar el aspecto integral de la educación, ya que en modo alguno se trata de una prótesis accidental sino de algo fundamental que ha de abarcar al individuo entero y sus dimensiones. Platón integra los elementos básicos de la *paideia*, esto es, desde la salud del cuerpo (gimnasia) y del alma (música) hasta la filosofía más elevada. Obviamente estos conceptos hay que entenderlos a la griega y no en el sentido estrecho que hoy tenemos de ellos, por la parcialización del saber y la cultura. El testimonio de Jaeger pone las cosas diáfanas: “Platón se representa al filósofo como un hombre de gran memoria, de rápida percepción y afanoso de saber. Este hombre desprecia todo lo pequeño, su mirada se remonta siempre al aspecto de conjunto de las cosas y abarca desde una atalaya muy alta la existencia y el tiempo. (...) Es “amigo y pariente” de la verdad, de la justicia, de la valentía y del dominio de sí mismo. Platón cree en la posibilidad de llegar a realizar este tipo de hombre por medio de una selección temprana e ininterrumpida, por obra de una educación ideal y por la madurez de los años. (...) Platón hace hincapié en la armonía de espíritu y de carácter. (...) *Las almas mejor dotadas degeneran más que las vulgares cuando una mala pedagogía las corrompe*”³. La formación del filósofo llega hasta los 50 años, periplo a través del cual la selección de los mejores se va incardinando en ciertos intelectos. Platón combina lo lúdico en la educación con el rigor más exquisito, la iniciación “constructivista” remata en una educación basada en el esfuerzo y la dedicación. Tampoco es tan descabellado pensar en la

³ W. JAEGER: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, op. cit., pp. 665-66.

actualidad de Platón como educador ya que, como comenta Manuel Fernández-Galiano “Platón construye su plan de estudios, en el que con razón se ha visto el origen del *Trivium* y el *Quadrivium* de la Edad Media, así como el de nuestra segunda enseñanza y nuestra Universidad”.

Emilio Lledó ha dedicado un puñado de bellas e inteligentes páginas a releer con amplio aliento el mito de la caverna a la altura de los tiempos en que estamos . Allí encuentra la plena actualidad y vigencia –al menos para el que quiere ver- de la alegoría y termina destacando que la caverna como muro sólo puede ser superada por un arma cargada de futuro; merece la pena escucharlo:

“Pero quizá sí haya salida. El mito de la caverna no puede llevarnos a esta aporía. Las voces que nos llegan del pasado nos liberan de la ciega cadena de nuestro presente. El fondo de nuestra propia caverna, es esta temporalidad inmediata, que no nos deja ver las experiencias de los que nos precedieron. Encadenados al tiempo, los restos del pasado nos rompen la atadura a la inmediata naturaleza que nos atenaza. La temporalidad que nos sofoca, se airea así por las experiencias pasadas y el escueto tiempo de nuestra existencia, se engarza en una colectividad que lo contextualiza y enriquece. Emparedados en el presente, urgidos y condicionados por el mundo que nos rodea, sólo podemos respirar por la historia, por la memoria colectiva. Y es a través de esa memoria como podemos escuchar la voz de los textos y descubrir que sus mensajes no son pura letra; porque nunca nadie escribió por escribir. La muerte en la caverna del mundo es la muerte en la posibilidad. Para convertir la temporalidad inmediata en memoria y proyecto, se necesita algo extraordinariamente creador: la lucha decidida, revolucionaria, desde presupuestos absolutamente nuevos, contra las cavernas, contra los muros. Ello se logra con el arma sutil y mal usada de una palabra simple: *Paideia*, educación. Porque mucho más peligrosa que la inflación de las cosas, es hoy la galopante deflación de los cerebros”.

5.- Vecindades interesantes.

Un ejemplo de reflexión sobre los destinos de la educación y sus implicaciones lo tenemos en el ámbito de nuestro entorno más inmediato. Sin que presuponga esto una toma de posición sobre sus consideraciones, José Antonio Marina nos regala un interesante concepto de educación que puede plantear pistas muy interesantes. “Para mí la filosofía –señala- es el estudio de la inteligencia humana, de sus límites, sus posibilidades y sus creaciones. Es, de alguna manera, la reflexión sobre la evolución humana, de la misma manera que la educación es su puesta en

práctica”. Marina concibe, a través de un símil revelador, sus obras como islas de un complejo archipiélago y que consta de las siguientes: Teoría de la inteligencia; esta debe dirigir el comportamiento y, gestionando las emociones, incrustarse en la acción. Conocimientos y pasiones forman una hibridación que crea un peculiar bucle prodigioso en el que necesitamos crear una criteriología que oriente nuestras propias acciones. Desde la inteligencia tratamos de anticipar proyectos, de construir tareas y propósitos por venir; desde aquí emerge la creación y sus mecanismos como segunda isla. La actividad de nuestra inteligencia se ventila no en un mundo ideal sin conexiones reales sino en la permanente interacción, que culmina con la creación de una cultura compartida. Se trata de la tercera isla: la de la Inteligencia compartida. La cuarta isla es la Filosofía de la cultura, que tiene como objetivo prioritario estudiar la emergencia de las creaciones que brotan de esa raíz común que es la inteligencia. La cultura, puliendo la naturaleza humana, adquiere estatus ontológico con la Educación, auténtico canal práctico de la filosofía; es la quinta isla. Ahora bien, el camino de la praxis y de la acción debe conducirnos a un gran proyecto ético, no tanto como una retahíla de normas y obligaciones sino como vocación, como autodonación preñada de sentidos. Es la sexta isla.

“Necesitamos una educación ética firme” reza una idea rectora de su filosofía educativa. Pero una ética que vaya mucho más allá de aterciopelados y frágiles catálogos de normativas pseudomorales *ad usum delphini*. Este proyecto necesita profundizar y hasta cambiar radicalmente las estrechas fronteras de la formación del profesorado y a fortiori también de la actuación de la inspección de la educación. Reiteradamente ha manifestado –frente a la inveterada demagogia de muchos- que el cambio en el sistema educativo no es tanto una cuestión de dinero como de mejora en la bondad de la gestión. Un eje claro lo constituye la movilización social cuyo propósito es involucrar a toda la sociedad española en la tarea de educar desde un cambio cultural que se vehicule a través de la generosidad y el talento de miles de personas dispuestas a colaborar. Se trata de un pionero proyecto pedagógico dirigido por José Antonio Marina para ayudar a los padres durante todo el proceso educativo de sus hijos. El *leitmotiv* de este proyecto reside en la responsabilidad de la sociedad, en el deber de erigirse en protagonista y guía. El lema de esta Movilización Educativa recupera un interesante y ya popular

refrán africano: “Para educar a un niño, hace falta la tribu entera”. Y es que el concepto clave en la educación debe ser la virtud bien entendida y no tanto la excelencia o la socialización. Esto es así precisamente porque la educación es, al margen de estrechos academicismos, un proyecto global porque la inteligencia también lo es. Lo que viene a proponer, en último término, es una nueva *paideia* que haga de la educación el factor clave para salir de un sistema (y el educativo es parte muy señalada) que encorseta talento y valores y que no se caracteriza precisamente por alcanzar metas que pertrechen a la sociedad de herramientas para salvarnos de una mediocridad omnipresente.

El método pedagógico propuesto hermana especialmente la sabiduría educativa alcanzada por la humanidad con la última frontera y descubrimientos en neurociencia o en psicología evolutiva. Es así que la gran virtud, bajo nuestro punto de vista, de la visión sobre la educación de Marina es su carácter eminentemente holístico, salvando, de esta manera, los errores endémicos de los estrechos planteamientos sobre el asunto, a saber, su carácter parcial: o muy tecnócratas o excesivamente teóricos. Trata los problemas concretos como docente pero, al mismo tiempo, como filósofo aporta una visión que se afana en buscar siempre los fundamentos últimos. En contraposición, sus ideas tocan desde el *currículum* hasta la familia, desde la inteligencia y el talento hasta los valores, desde la motivación hasta el fracaso escolar, desde el acoso escolar al aprendizaje de la convivencia, desde el esfuerzo a la resiliencia. Desde textos teóricos hasta artículos de prensa sobre la más inmediata y rabiosa actualidad, su pensamiento combina abstracción y concreción en su, podríamos decir, justa proporción. Y, finalmente, todo ello lo hace desde un minarete sin hipotecas ni concesiones previas que confiere, si cabe, más entidad y valor a sus propuestas y, lo que es más decisivo, con unas dosis de realismo y optimismo que incitan a la acción. Porque Marina es propiamente, naturalmente en el sentido más noble del término, un activista de la educación y no un teórico embelesado por un puñado de ideas de gabinete.

El mundo de la educación está lleno de grandes oportunidades para la reflexión y para la acción. Saber orientar sobre peligros, derivas y oportunidades es una gran tarea que el inspector puede ejecutar como nadie, insuflando en las velas optimismo y, si es necesario, advirtiendo de consecuencias indeseadas y no, desde luego, haciendo un mero seguidismo del *establishment* educativo y de los

discursos de moda. Por ejemplo, las grandes oportunidades que brindan las nuevas tecnologías nos hacen remontarnos a la oralidad dialéctica, pedagógicamente insuperable, de Sócrates y Platón pero también nos ubican ante peligros desconocidos. Lo describe brillantemente G. Steiner, en su delicioso libro *Lecciones de los maestros*: “Una cosa fascinante es que los medios interactivos, susceptibles de corrección e interrupción, de los procesadores de textos, las textualidades electrónicas de Internet y la Red, equivalen tal vez a una vuelta —lo que Vico denominaría un *ricorso*— a la oralidad. Los textos en pantalla son, en cierto sentido, provisionales y abiertos. Estas condiciones pueden quizá restablecer los factores de la auténtica enseñanza tal como Sócrates la cultivó y como Platón la puso en forma dialogada. Al mismo tiempo, no obstante, el alfabetismo electrónico, con su ilimitada capacidad de almacenamiento y búsqueda de información, con sus bases de datos, incide negativamente en la memoria. Y el rostro que aparece en la pantalla no es nunca ese semblante vivo que Platón o Lévinas juzgan indispensable en todo encuentro fructífero entre Maestro y discípulo” (cap. 1). Debe desarrollarse la faceta como pensador de la educación del inspector, de tal forma que se le pueda acaso aplicar con mayúsculas lo que Suetonio en su célebre *De vita Caesarum*, decía a propósito de Claudio, esto es, *auctoritas dignitasque formae non defuit ei*, que no le faltaba autoridad ni dignidad.

Como conclusión de todo lo expuesto, podemos decir que la educación con mayúsculas, el concepto de educación debe ser objeto permanente de reflexión, sin que ello, desde luego, suponga abandono de la arquitectura concreta del sistema educativo. Desde este prisma, la inspección educativa debería ser un elemento clave en la propuesta de iniciativas, un foro permanente de reflexión que actúe como galvanizador de ideas que ayuden a establecer horizontes diáfanos respecto de la finalidad última de la educación misma. Sin renunciar a sus tareas como funcionario, el inspector debe ir con sus pensamientos más allá de la rutina del sistema y proponer horizontes nuevos. Se trata de pensar la cosa, en palabras del inmortal Horacio, *ab ovo usque ad mala*.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno-

Referencias bibliográficas

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

KANT, I. (2007) *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Alianza Editorial.

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

MORIN, E. (2002) *La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.

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

NIETZSCHE, F. (1988) *Consideraciones intempestivas. I David Strauss, el confesor y el escritor*, Alianza Editorial, Madrid.

STEINER, G. (2011) *Lecciones de los maestros*, Siruela.

PLATÓN (1986) *Diálogos*. Madrid, Ed. Gredos.

UNESCO, (1996) *La educación encierra un tesoro*.

UNESCO (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

UNIÓN EUROPEA (2009), *Educación y Formación (ET 2020)*.