

LA IDEA DE EDUCACIÓN Y EL FUNDAMENTALISMO EDUCATIVO

Andrés González Gómez

Profesor de Filosofía en la enseñanza media.

Profesor Asociado al Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante.

El artículo expone una sistematización de las diversas acepciones del término educación, y explica por qué la ausencia de criterios en el momento de disponerse a clasificar dichas acepciones, conlleva el ejercicio implícito de una concepción metafísica de la educación de la que se deriva una posición de defensa de la misma que es fundamentalista.

§.1 La Idea de educación es una Idea-funcional cuya característica general sincategoremática de carácter distributivo hace referencia a la inserción de cada uno de los individuos orgánicos en un determinado contexto social atributivo.

Definida por su característica general sincategoremática, la educación es un proceso distributivo no exclusivamente desarrollado por los individuos orgánicos pertenecientes a la especie humana. La Etología viene demostrando, desde hace ya varias décadas, que los individuos orgánicos pertenecientes a otras especies animales desarrollan procesos educativos análogos a los desarrollados por los individuos orgánicos pertenecientes a nuestra especie.

Según lo anterior, la educación, "a secas", definida sustantivamente de forma inmediata por su característica general sincategoremática de carácter distributivo, es un término sinónimo de aprendizaje.

Quienes hablan de la educación "a secas" definida sustantivamente, creyendo estar refiriéndose con el término sustantivado a algo más que a un mero proceso distributivo de aprendizaje etológico, suelen tener una Idea de educación muy, pero que muy clara, al tiempo que completamente confusa por lo que a la distinción de sus variables se refiere.

§. 2 El campo de variabilidad de significados de la Idea de educación está determinado por la relación entre dos variables o clases disyuntas de educación. Estas dos clases discontinuas de educación, en cuya relación se determina semánticamente el significado sintáctico de la característica general sincategoremática de la Idea, se refieren a dos complejos institucionales cuyos ritmos de desarrollo en el tiempo no son enteramente armónicos.

Según lo anterior, el sustantivo educación se llena de un contenido semántico ya específicamente referido de modo exclusivo a la especie humana, cuando lo adjetivamos con los términos por mediación de los cuales nos referimos a las clases de educación discontinuas cuya relación determina el campo de variabilidad institucional disarmónica de la educación.

Quienes hablan de la educación "a secas" definida sustantivamente, refiriéndose con el término sustantivado a una totalidad institucional armónica a la que se le presupone un fin unívocamente determinado, en realidad no saben lo que dicen, pues –como dije antes– creen estar refiriéndose a algo mucho más profundo que a un mero proceso distributivo de aprendizaje etológico, cuando en realidad es a eso exclusivamente a lo que se están refiriendo. Diríamos que tienen una Idea metafísica de educación, muy pero que muy clara, pero a la vez completamente confusa, porque separan la característica general sincategoremática de la Idea funcional de educación de su campo de variabilidad institucional semántica, y una vez que la tienen ya separada "en su cabeza", le atribuyen a dicha característica general sincategoremática un significado semántico metafísico demasiado claro, a la vez que completamente confuso por ausencia total en él de distinción entre sus partes.

§.3 El hecho cuyos fundamentos residen en la relación entre clases discontinuas de educación es que la educación institucional exclusivamente humana, únicamente adquiere un significado semántico cuando la adjetivamos con los términos por mediación de los cuales nos referimos a esas dos clases complejas de instituciones educativas cuyos ritmos de desarrollo en el tiempo son disarmónicos. Los términos por mediación de los cuales adjetivamos el sustantivo educación para referimos con ellos al hecho que éste encierra en su contenido semántico, son los siguientes: *difusa* y *reglada*. Hay pues, de hecho, dos clases de educación específicamente humana referidas a dos complejos institucionales disarmónicos, a saber: la clase *educación difusa* y la clase *educación reglada*.

La diferencia que relaciona a una y otra clase de educación en el dintorno de una misma constelación semántica manteniendo la distancia o discontinuidad entre ellas, es un hecho fundamental. ¿Por qué razón? Por esta: porque la finalidad material de la clase *educación difusa* es una finalidad objetual o teleológica, mientras que, por el contrario, la finalidad material de la clase *educación reglada* es una finalidad subjetual, es decir, propositiva; la finalidad material de la *educación reglada* es la finalidad propuesta en planes y/o programas educativos proyectados hacia delante por grupos de sujetos organizados institucionalmente en torno a la educación.

El telos objetual de la *educación difusa* es la reproducción "mecánica" de carácter cíclico del complejo institucional atributivo en el que el individuo debe insertarse mediante el despliegue infecto de un proceso ideográfico de aprendizaje social que los sociólogos denominan "socialización". El complejo institucional atributivo en el que el individuo se inserta por *educación difusa* es ese "todo complejo" al que antropólogos se refieren mediante el término "cultura".

Ningún grupo social institucionalizado en torno a la educación puede proyectar hacia delante planes y/o programas educativos que reglamenten íntegramente en su totalidad la inserción distributiva de los individuos de una sociedad política en una cultura determinada. ¿Por qué? Porque dicha inserción o socialización distributiva de los individuos de una sociedad política en una cultura determinada, se produce por con-causa de una multiplicidad indeterminada de procesos causales idiográficos (singulares) en interacción que, a su vez, están co-determinados entre sí en *symploké* por la mediación entre ellos del telos objetual *difusionista* que es razón de ser de la reproducción institucional cíclico-mecánica de dicha cultura. Ningún plan y/o programa educativo, ni tampoco la confluencia del conjunto de todos ellos, puede dar una *forma* precisa a la caótica *materia* de esa multiplicidad indeterminada de procesos idiográficos de socialización en interacción sobredeterminada por el telos objetual *difusionista* de la reproducción institucional cíclico-mecánica de la cultura. No es el hombre el que hace la cultura, sino la cultura la que hace al hombre, porque el hombre no es la medida de todas las cosas, sino que las cosas nos dan la medida de lo que puede llegar a ser el hombre.

§.4 Definiremos pues, según lo anterior, como un *fundamentalismo educativo*, a aquella pauta institucional que obliga a un determinado grupo social a mantener recurrentemente el firme propósito de reglamentar íntegramente la educación, concibiéndola metafísicamente (sustantivada) como un "todo armónico" en el que "todo está relacionado con todo" porque, supuestamente, en "el fondo" (en *los fundamentos*) de su sustancia, "todo en él es lo mismo". Este "todo" (la educación sustantivada) será concebido entonces, desde el *fundamentalismo educativo*, como algo que se opone a la "nada", siendo ésta la ignorancia absoluta. Esta concepción metafísica y *fundamentalista* de la educación es clásica. Es la concepción de la educación que ejercitaban en la antigua Grecia los sofistas en el momento de disponerse a practicar su profesión de mercaderes de "alimentos para nutrir al alma".

Pero a los sofistas, como todo el mundo sabe, se opuso Platón. Y el fundador de la filosofía académica fue lo suficientemente inteligente como para darse cuenta de que la ignorancia no es la "nada" absoluta dada en oposición al "todo" absoluto de la educación, sino que es "algo" *que es*. Y este "algo" *que es* la ignorancia, según Platón, es una *apariencia falsa* de saber constituida precisamente como *realidad* por causa de la educación practicada institucionalmente por el sofista. Frente a este sofisticado *fundamentalismo educativo* diremos nosotros – como diría Platón en defensa de su principio ontológico de la *symploké de los géneros*– que no hay nunca *lo mismo* que es en absoluto («la educación» sustantivada) en oposición a *lo otro* que no es también en absoluto (la ignorancia como "nada", como vacío aparente *que es falso*), sino que siempre hay *lo mismo*, *lo otro* y el *ser* del que ambos géneros participan; un *ser* que es la razón por la que *lo mismo* puede llegar a ser *lo otro* y, a su vez, *lo otro* llegar a ser *lo mismo*, por causa de un *movimiento* transformativo respecto al cual el *reposo* es siempre algo relativo. Platón definió este *movimiento* transformativo de lo real como *contradicción dialéctica*.

Ilustraré lo anterior con un ejemplo que tiene mucho que ver con la cuestión que aquí estamos tratando. Veamos: hay *lo mismo*, representado en este caso por el género "sofista", *lo otro* que *lo mismo* no es pero que es algo *diferente*, representado en este caso por el género "político", y hay también *el ser* del que los dos anteriores géneros participan, representado, en este caso, por *la filosofía* que ambos géneros de saber artístico comparten en común. Si *la filosofía* que hay es *verdadera filosofía* –y que la haya no es algo que, simplemente, pueda darse por supuesto a priori–, ésta tendrá que brotar (llegar a ser) entre medias de las filosofías realmente existentes del sofista y del político, abriéndose paso entre ellas con el propósito de mantener una distancia crítica entre dos géneros diferentes de filosofía, a saber: el género *falsa filosofía* que comparten en común el sofista y el político, y el género *verdadera filosofía* que ha brotado *in media res* entre los saberes del sofista y del político. Ahora bien, si no hay brote de la *verdadera filosofía* crítica porque no se dan las condiciones sociales para que ésta llegue a ser, ¿desde qué distancia crítica iba a poder ser determinada *la filosofía* que el sofista y el político comparten en común, como un género de *falsa filosofía*? No habría distancia crítica y, por consiguiente, *la filosofía* que los saberes del sofista y del político comparten en común, pasará directamente a ser considerada socialmente como la *filosofía verdadera* de *la educación* en el campo de la pedagogía política.

Sin oposición dialéctica alguna ejercida desde la distancia crítica por una *verdadera filosofía*, el *fundamentalismo educativo* ejercido por la

alianza solidaria de los sofistas con los políticos encuentra las condiciones sociales apropiadas para implantarse institucionalmente en el gobierno del Estado como la *filosofía verdadera de la educación*. La *dialéctica de Platón* es, por tanto, según esto, un *contra-fundamentalismo educativo* ejercido a distancia crítica de la *falsa filosofía de la educación* implantada institucionalmente en el gobierno democrático del Estado. Pero el ejercicio de la *dialéctica* practicado implícitamente por Platón quedó completamente eclipsado por una representación explícita de dicho ejercicio dibujada en un plano teórico. El autor de dicha *teoría de la dialéctica* fue Aristóteles, su más aventajado discípulo. El discípulo, más amigo de la verdad de las Ideas que de su maestro, fue el responsable de desdibujar el ejercicio platónico de la dialéctica en una representación teórica del mismo que lo presenta dibujado explícitamente como un método sofístico propio del arte de los retóricos. Aristóteles es el responsable de que la distancia que abre la posibilidad de clasificar lo diferente (los géneros sofista, político y filósofo) quedara reducida prácticamente a distancia cero. Una vez cerrada la apertura en la que puede llegar a ser (brotar) la *verdadera filosofía*, la conciencia filosófica pasará a ser definida por Aristóteles como una forma de conciencia *pura* totalmente separada de las formas de conciencia del sofista y del político. Una forma de *conciencia pura* desde la que *la filosofía* tendría (supuestamente) acceso a "verdades absolutas" sobre una realidad eterna en permanente movimiento cíclico de transformación idéntica. Una realidad en la que todo cambia para llegar a ser siempre *lo mismo*.

Platón era consciente de la existencia de "verdades absolutas" que debían ser consideradas evidencias materiales, pero circunscribía el campo de estas "verdades absolutas" dentro de los límites precisos en los que los hombres dejan de operar como hombres y llegan a ser capaces de operar como si fueran dioses. Dicho campo operatorio era, para Platón, el campo de la matemática *pura* (o *divina*), un campo operatorio en el que los hombres construyen esencias, esto es, teoremas cuyas transformaciones dialécticas de unos en otros no tiene por objeto reproducir, en ningún momento, el movimiento de los fenómenos visibles que están involucrados con el comercio de los hombres. Más allá de la matemática *pura*, a los hombres que han operado racionalmente como si hubieran sido capaces de llegar ser dioses, no les queda otro camino que el que los devuelve de nuevo a *la caverna*; de vuelta a esa *cavernosa vivienda subterránea* en la que los hombres comercian con la verdad en función de intereses partidistas que defienden siempre, frente a los intereses de otros partidos, blindándolos con el escudo apotropaico de algún *sistema de creencias* (o *ideología*). La *verdadera filosofía*, si la hay, ha de poder abrirse paso entre las *ideologías*, estableciendo mediante el ejercicio

dialéctico los criterios a partir de los que se puede mantener a distancia crítica de ellas. La recurrencia de esta distancia crítica, por mucho que pueda ser sostenida en el tiempo a lo largo de sucesivas generaciones de individuos, no permite a la *verdadera filosofía* acceder a un campo propio de construcción de "verdades absolutas" sobre "la totalidad de las cosas"; un supuesto campo propio en el que *los filósofos* pudieran operar como si fueran hombres que han llegado a ser dioses. La *transformación del hombre en un dios* cuando se trata de cuestiones trascendentales que atraviesan positivamente los diferentes dominios del mundo en los que se realiza institucionalmente el comercio cuya *symploké* los hombres despliegan en la *cavernosa vivienda subterránea* en la que cohabitan, es precisamente la transformación dialéctica por mediación de la cual el *sofista de noble estirpe* que puede llegar a ser un *verdadero filósofo*, se transforma en un *sofista de innoble linaje* a partir del cual brota el saber artístico que domina el político.

Vengo diciendo desde hace ya algún tiempo, que la continuidad de la Historia de la Filosofía no es más que una apariencia falaz producida por el "eclipse" de Platón por parte de Aristóteles. Y este "eclipse" se deja interpretar muy bien en términos de transformación del *sofista de noble estirpe* en *sofista de innoble linaje*; un tipo de sofista, éste último, que está emparentado con el otro tipo de sofista del que procede por las mismas razones por las que decimos que un lobo salvaje está emparentado con un dócil perro domesticado.

El "eclipse" total se consuma en la modernidad, pues es en este periodo cuando definitivamente el Hombre, como sucedáneo de Dios, asume íntegramente las funciones ontológicas sobrenaturales de éste, presentándose como un ser que es capaz de producir la *totalidad de las cosas* que tienen *valor* mediante la fuerza sobrenatural de su *trabajo abstracto* necesario para la recurrencia del orden social.

§. 5 El *fundamentalismo educativo* del que venimos hablando es el ejercicio práctico de esta onto-teología humanista antropocéntrica tras la que se mantiene oculta la *dialéctica de Platón*. De este modo, la *dialéctica de Platón* se nos presenta siempre representada explícitamente en un plano teórico, bajo la apariencia falaz de un diálogo interdisciplinar armonioso entre los diversos saberes antropológicos («las Humanidades») cuyos correspondientes gremios profesionales defienden sus intereses partidistas blindándolos con el escudo apotropaico de sus respectivas ideologías.

En la disputa interdisciplinar por medio de la cual se despliega el ejercicio del *fundamentalismo educativo*, la última palabra –la que

cancela la polémica imponiendo el consenso— la tiene el saber antropológico que brota entre medias de las ideologías humanistas abriéndose paso a través de ellas. Dicho saber trascendental que entreteje a las diversas ideologías humanistas que están tratando de apropiarse cada una de ellas de *la educación* desde su correspondiente dominio artístico sofisticadamente cultivado, es el saber que domina el político; un saber sofisticado propio del tipo de sofista de más *innoble linaje*.

Argumentar concluyendo que es necesario un “consenso político” para conseguir arreglar “el problema de la educación”, es argumentar pidiendo en la conclusión lo que ya está supuesto de antemano desde el principio. Se trata de un círculo vicioso en el que se incurre sistemáticamente, sin advertir que el dominio propio del político se abre paso, precisamente, por su capacidad para imponer el consenso sobre la base de un desacuerdo total entre los diversos saberes antropológicos que tratan de apropiarse de *la educación* desde sus correspondientes dominios.

El *fundamentalismo democrático* ejercido por los políticos desde su retórico saber sofisticado, tiene sus *fundamentos* en el ejercicio del *fundamentalismo educativo* que está siendo actualizado permanentemente desde sus correspondientes gremios profesionales por filósofos, pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, periodistas, historiadores, etc.

§.6 El campo de variabilidad de esa otra clase de educación distinta de la clase *educación difusa* que hemos denominado *educación reglada* es pues, según lo anterior, un “campo de batalla” ideológica en el que se enfrentan entre sí multitud de planes y/o programas incompatibles por lo que respecta al contenido de sus propósitos.

Los planes son propósitos personales en los que proyectado hacia delante va referido a otras personas que, a su vez, también pueden tener sus propios planes. Cuando las otras personas a las que afecta la influencia del plan son los propios sujetos a partir de los cuales el plan debe comenzar a desplegarse desde el presente hacia delante, entonces los planes son *finés subjetuales*. Por el contrario, cuando las otras personas a las que afecta la influencia del plan son los sujetos a los que el plan debe haber conseguido conformar en el futuro en el momento final de la consumación o culminación de su propósito, los planes son *planes objetuales* o planes propiamente dichos.

En función de esta diferenciación del contenido de los planes, la *educación reglada* puede ser, o bien *educación regional* (si los planes son *finés subjetuales*) o bien *educación universal* (si los planes son

finis objetuales o planes propiamente dichos). Así, por ejemplo, la *educación privada* sería una *educación reglada regional*, mientras que la *educación pública* sería, por el contrario, una *educación reglada universal*. Otro ejemplo: la *educación del ciudadano* sería, según este mismo criterio, una *educación reglada regional*, mientras que, por el contrario, la *educación del hombre* sería una *educación reglada universal*. Según esto, la *educación para la ciudadanía*, en cualquiera de sus múltiples y equívocas acepciones, "regionaliza" la *educación pública* poniéndola al servicio de los *fines subjetuales* (*finis operantis*) de los mismos sujetos que diseñan el correspondiente plan educativo. La *educación pública* debiera ser siempre, según esto, *educación del tipo de hombre universal* que debiera seguir siendo siempre cualquier ciudadano, al final de cada ciclo estacionario de reproducción institucional de la cultura por causa del telos objetual de la *educación difusa*.

El *fundamentalismo democrático* de los políticos, fundado en el *fundamentalismo educativo* ejercitado por la práctica profesional de las Humanidades desde diferentes gremios, "regionaliza" sistemáticamente la *educación pública* con la introducción en ella de asignaturas orientadas a la *educación del ciudadano*.

§. 7 Los programas se diferencian de los planes en que son propósitos personales en los que lo proyectado hacía delante va referido o bien a cosas impersonales, o bien a personas en la medida en que puedan tratadas como cosas.

En función de la diferenciación del contenido de los programas, la *educación reglada* puede ser, o bien *educación genérica* (si los programas van referidos a la "totalidad de las cosas" "en general") o bien *educación específica* (si los programas van referidos a determinadas cosas "en particular"). Así, por ejemplo, la *educación obligatoria* es una *educación reglada genérica* referida en general a la "totalidad de las cosas", mientras que, por el contrario, la *educación no obligatoria* es una *educación reglada específica* referida a determinadas cosas "en particular".

La *educación pública*, según esto, debiera ser toda ella, en tanto que *educación obligatoria*, una *educación reglada genérica* referida a la "totalidad de las cosas" "en general". La *educación privada*, por el contrario, en tanto que *educación no obligatoria*, debiera ser toda ella una *educación reglada específica* referida a determinadas cosas "en particular". En este sentido, la *educación reglada específica* tiende a "cosificar" a las personas considerándolas como una cosa más entre otras de las que son necesarias para la reproducción institucional de un determinado oficio. Establecemos con esto un criterio a partir del

cual diferenciar el *arte educativo* del *arte de la instrucción* (o *enseñanza*) de un oficio. La *enseñanza de oficios* debiera ser, según esto, toda ella, *educación reglada específica no obligatoria, privada y del ciudadano*; “en particular” de aquella determinada clase de ciudadanos sin la que la producción del beneficio económico resultaría imposible. ¿Por qué el Estado se hace cargo entonces de la *enseñanza de oficios*, incluyéndola en sus planes de *educación pública obligatoria*? ¿No se está confundiendo con ello programas de diferente naturaleza? ¿Y no beneficia esta confusión a aquella otra clase de ciudadanos, cuya fuente de ingresos es la apropiación de la mayor cantidad posible de «beneficio económico» (la «ganancia empresarial»)?

§. 8 La incompatibilidad entre los planes» y / o programas de la *educación reglada* hace que resulte imposible responder unívocamente a la pregunta por los fines de *la educación*, cuando nos mantenemos en el dintorno de su campo de variabilidad.

Si tenemos en cuenta la distinción fundamental entre la *educación difusa* y la *educación reglada*, podríamos decir que el *fin objetual no propositivo* de la *educación difusa* es conservar el tipo antropológico de hombre que viene recurriendo cíclicamente, desde siglos atrás, con la reproducción “mecánica” de una determinada cultura por causa de su “telos institucional” objetivo. Por el contrario, el *fin propositivo* de la *educación reglada*, dado el carácter directivo que el saber del político ejerce sobre ella, sería la reproducción histórico-lineal con recurrencia ampliativa o expansiva de aquel tipo de ciudadano que cada partido político, en función de su ideología, necesita para garantizarse periódicamente el acceso al control del Estado desde su gobierno.

Concluiremos por ello sosteniendo que la disarmonía estructural entre la *educación difusa* y la *educación reglada*, acaso tenga mucho que ver con la misma disarmonía estructural que hay entre *lo antropológico* y *lo histórico*, concebidas ambas cosas como dos modos irreductibles de darse la reproducción de las instituciones que integran por acumulación aditiva ese “todo complejo” al que denominamos cultura.

El *fundamentalismo educativo* del que aquí he hablado es en buena medida el intento siempre fracasado, protagonizado por los políticos (esos sofistas que proceden del peor de los linajes que se entretejen en el género sofista), de conseguir “reglamentar” íntegramente la totalidad de la cultura con el propósito de que la (supuesta) siempre progresiva mudanza de *la historia* hacia lo mejor, vaya erosionando poco a poco esa roca firme de naturaleza antropológica que es el tipo

de hombre que siempre fuimos, y que por lo visto debemos dejar de ser en virtud de la consumación del histórico progreso global de la humanidad que los políticos impulsan con la pedagógica ayuda de sus maestros de humanidades.

Alcanzado ya el final de este artículo, el lector estará ya preparado para replantearse la siguiente cuestión: Educación (¿qué tipo de educación?) ¿Para qué? (¿con qué propósito?).

BIBLIOGRAFÍA

- BUENO MARTÍNEZ, G. (2012): *Educación ¿para qué?* Revista El Catoblepas, nº 129, noviembre 2012, <http://www.nodulo.org/ec/2012/n129p02.htm>.
- PLATÓN (2010): *El Sofista*, Alianza Editorial. Madrid.