

La educación del individuo en el tercer milenio

27/11/2000 - Autor: Josep Lluís Camino

En la poco conocida obra de Flaubert *La tentación de San Antonio*, escrita en 1872, (Ed. Siruela. Madrid, 1989), que le ocupó entre 25 y 30 años, podemos leer, ya casi al final, el diálogo que se establece entre San Antonio y una primera visión llamada Hilarión:

- S. Antonio: *¿Quién eres tú?*

- Hilarión: *Mi reino es la dimensión del universo y mi deseo no tiene límites. Siempre voy liberando el espíritu y examinando los mundos, sin odio, sin miedo, sin piedad, sin amor y sin Dios. Me llaman la Ciencia.*

Por eso pudo añadir Hábermas que el positivismo dogmatiza la creencia de las ciencias en sí mismas.

Terenci Moix, en la presentación de su última producción *Chulas y famosas* (La Vanguardia, Miércoles, 20.10.99) comentaba que *Vivimos en una sociedad abandonada a la comodidad mental, al ocio edificado en la mediocridad, a la ausencia total de pensamiento.*

Habermas, por su parte, en la conocida obra de 1968 titulada *Conocimiento e Interés*, (Ed. Taurus. Madrid, 1989), expresa su dura crítica al positivismo de esta manera:

Porque el positivismo es eso: el renegar de la reflexión (pág. 9 Prefacio, Frankfurt, 1971) y en el Cap. II (pág. 75), (Positivismo, Pragmatismo, Historicismo) añade:

El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento. Como consecuencia, según este autor, la significación del individuo se ve reducida al mínimo: La teoría de la ciencia se desembaraza de la cuestión del sujeto cognoscente y se dirige directamente a las ciencias como un sistema de proposiciones y procedimientos” o –añadimos nosotros- procesos.

Los sujetos, que son los que proceden según esas reglas, pierden toda significación para una teoría del conocimiento que se ha limitado a ser pura metodología.

Recordemos que, según Habermas, el conocimiento se puede especializar, o mejor orientar, según intereses, o hacia la manipulación técnica o a la emancipación del *individuo*. Por eso establece una doble clasificación de las ciencias, en ciencias Reconstructivas, que poseen un interés práctico y emancipatorio y ciencias Analítico-empíricas, cuyo interés se centra en las estrategias que conducen a las aplicaciones de tipo técnico. (Recordemos de paso brevemente algunos títulos actuales entorno a la Reforma: “Enseñar y aprender estrategias”, “Estrategias

d'aprenentatge", Estrategias de enseñanza y aprendizaje", todas ellas de Monereo y publicadas por Ed. Graó y otras).

Esta enseñanza instrumentalizada, de cara a la técnica -como una nueva metafísica, tal como apuntaría Heidegger- está en contra de la enseñanza reflexiva. *En la autorreflexión, un conocimiento por mor del conocimiento coincide con el interés por la emancipación* (del individuo y de la sociedad). *La razón está bajo el interés por la razón. Podemos decir que sigue un interés cognoscitivo emancipatorio que tiene como meta la realización de la reflexión como tal*, que, naturalmente, dará pie a una actitud crítica en el individuo.

Pero eso precisamente es lo que no quieren los Estados actuales, incluidos la mayoría de países democráticos y parlamentarios, porque el Estado se personifica en su Gobierno y éste es consciente del poder de la enseñanza, qué mejor, para ser gobernado, que un individuo sin crítica, igual le ocurre al "Gran Hermano", me estoy refiriendo a la obra de Orwell 1984.

Watson, el fundador en los Estados Unidos del behaviorismo (*La Psicología según la concibe el conductismo*, 1913; *Conductismo*, 1928), movimiento muy vinculado a los fisio-neurólogos rusos Pavlov y Bechterev, establece claramente que quiere hacer una psicología *sin conciencia* – en contra, ciertamente, del psicoanálisis que proponía nada menos que tres: *consciente, inconsciente y preconscious* -, pero una psicología sin conciencia es igual a una psicología sin individuo como *sujeto pensante*, así se elimina de un solo plumazo la responsabilidad, la voluntad y, especialmente, la libertad del individuo. Veamos, si no, la obra de Skinner, el principal y más conocido promotor de la llamada enseñanza programada, *Más allá de la libertad y la dignidad*, (1971), donde proclama abiertamente la abolición de la libertad del individuo, en el núcleo de una sociedad programada, según la tríada "estímulo-respuesta-refuerzo", pero feliz, en el fondo reproduciendo la obra de Aldous Huxley *Un mundo feliz*, de 1932.

En el conductismo-cognitivo la inteligencia se reduce a la memoria (como en el ordenador): construir el conocimiento es igual a "reconstruir", sobre lo ya conocido, porque solo la memoria es medible – a diferencia de la reflexión –. La enseñanza conductista y, por supuesto, la LOGSE, es una enseñanza de cara a la evaluación, ¡una evaluación "científica" y cuantificable! De aquí la proliferación de evaluaciones en la Reforma: evaluación de contenidos actitudinales, inicial, formativa, sumativa, integral, progresiva, propedéutica, de contenidos, del alumno, de los profesores, del Centro, de los recursos, etc. etc.

Lamentablemente, en la actualidad, se enseña para evaluar y se estudia para aprobar: ya hemos conseguido instrumentalizar el conocimiento y la cultura, que se contempla como un producto. Y eso es extensivo a la Universidad, para la que se prepara una reforma de corte neoliberal y economicista, en la que no se contempla el estudio de materias poco "rentables" para la sociedad, entendiendo por sociedad las necesidades del mercado, o sea, la industria y el comercio competitivos.

La Psicología cognitivo-conductual pretende la reducción de la teoría del conocimiento a teoría del aprendizaje o, en términos de Musil (*El hombre sin atributos*. 1930-33): *La reducción de la teoría del conocimiento a lo "racioide"*. En este mismo sentido, Rafael García Alonso (*Ensayos sobre literatura filosófica*. Ed. Siglo Veintiuno. Madrid, 1995) comenta que "en la concatenación de cosas ha

surgido un mundo de cualidades sin hombre, sin individuo diríamos ahora nosotros, de experiencias o procesos, sin un sujeto que las viva”.(pág., 37)

“Por eso –continúa el citado autor- “el hombre sin cualidades”, la novela de Musil, trata de la lucha contra la cualificación/fetichización de la existencia”, en un mundo escindido entre lo “racioide” y lo “no racioide”, que es precisamente el ámbito de la reacción del individuo frente al mundo y a los demás individuos, considerados como personas, “yos pensantes”, el sujeto de los valores y las valoraciones, el sujeto de las relaciones éticas y estéticas, en el ámbito de los ideales y de las ideas.

Afirmamos , pues, junto con Rafael García, que: “lo que se necesita es establecer una teoría del conocimiento que amplíe la concepción actual de la verdad, incluyendo los factores subjetivos y los objetivos, que considere el conocimiento no solo como contenido, sino también como acto vital y, en definitiva, un replanteamiento de la distinción entre experiencia científica y experiencia de vida, entre ciencia y poesía” (pág. 33. Obra citada).

Cuando el 5 de mayo de 1966, poco después de la publicación por Piaget de *Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía*,(1965) se estableció un debate en torno a este libro, bajo la presidencia de René Zazzo, en el anfiteatro Richelieu, de la Sorbona , al que asistieron, además del autor, entre otros los filósofos Ricoeur y Jeanson, se puso de manifiesto la pugna que se había abierto entre el psicologismo imperante y la filosofía fenomenológica. En efecto, Piaget, en gran parte ligado a nuestra Reforma educativa, después de una crítica de algunos filósofos, en primer lugar a Kant, a quien atribuye un “constructivismo espacial”, para luego abordar de forma semejante a Sartre, a quien no perdona el inmiscuirse en el ámbito de la psicología, por su obra *Tratado de las emociones*, y también a Bergson, Brentano, Husserl o al propio Merleau-Ponty por la *Fenomenología de la percepción*, Piaget postula en su obra que la Teoría del Conocimiento se desgaje del tronco de la Filosofía como antes lo hicieron la Lógica y la Psicología, concluyendo de esta forma:

Dicho esto, volvamos a la filosofía, y recordemos primero que, en muchos países, asistimos a una inflación neta en la producción de los filósofos, con relación a los grandes siglos en los que no era la filosofía una profesión sino una culminación excepcional. Se aducirá que pasa lo mismo en las carreras científicas, pero un especialista con poco talento hace, sin embargo, un trabajo útil en un terreno limitado, mientras que un filósofo no excepcional es un poco como un novelista o un artista sin talento excepcional.

En consecuencia a lo expuesto, pienso que hemos de volver a recorrer este camino, desde un horizonte que apunte hacia su punto de partida, para ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión.

Elementos para una pedagogía del tercer milenio

Con este subtítulo voy a seguir con una crítica de la educación actual y continuar con un modelo que está inspirado en *Sobre el futuro de nuestros centros de enseñanza y las Consideraciones Intempestivas, II y III*, de Nietzsche, siguiendo una publicación aparecida en la Revista de Filosofía (CSIC. Madrid, 1986), en un artículo firmado por Mariano L. Rodríguez.

La crítica

a la educación de Nietzsche, con clara influencia de la obra de Max Stirner *El falso principio de nuestra educación o realismo y humanismo de 1842*, se puede resumir en los siguientes aspectos:

1. Masificación.
2. Especialización excesiva o predominancia de la “razón tecnológica”.
3. Acrítica.
4. Exceso de Historicismo: reducción del estudio de la Filosofía a su historia y relativismo histórico, en cuanto explicación de los hechos supeditada a la ideología del Estado.
5. Cientificismo: entendiendo por tal la valoración exclusiva del método experimental y propio de las Ciencias Naturales y menospreciando el método de las ciencias Sociales como acientífico.
6. Desconexión teoría-praxis y
7. El dogma de la objetividad, de corte positivista

Comenta Mariano Rodríguez, en el artículo citado, *que los centros de enseñanza son hoy el escenario del envilecedor e inútil diálogo entre profesores mediocres, sin preparación ni pasión, y estudiantes indiferentes y carentes de motivación, sin una necesidad auténtica de formarse. Continúa de la siguiente manera: Los exámenes son el instrumento con que el Estado se asegura la transformación del joven en empleado útil. El especialismo viene necesariamente exigido por la apropiación estatal del espacio educativo.*

Una muestra de la inoperancia de una educación fundada sobre los “procesos cognitivos” la tenemos en el elevado porcentaje de agresividad en las aulas, a pesar de que se está insistiendo, desde la Reforma, en una educación “transversal” de valores, entre los que pensamos no se olvida la paz y la convivencia ciudadana. Muchos profesores se acogen para el estudio y explicación de la moral a la obra de Kohlberg, seguidor de Piaget, (*Desarrollo del juicio moral en el niño. 1958*), ignorando que tanto Piaget como Kohlberg siguen un planteamiento cientificista, característico del neopositivismo y de la psicología cognitiva evolutiva, en que el tema moral se aborda desde una perspectiva meramente instrumentalista, de formas del conocimiento moral según edades del desarrollo, pero teniendo siempre presente que el conocimiento solo es posible en el sistema de las ciencias experimentales.

El modelo que creemos necesario para una nueva pedagogía del tercer milenio, siguiendo las líneas del señalado planteamiento nietzscheano, se establecería en tres grandes directrices:

A) Formación del genio, al estilo, nos dirá Nietzsche, *del héroe de la justicia según Schopenhauer, tal como él mismo explicó en Aforismos sobre la felicidad de la vida (1851): Una vida feliz es imposible, cuanto más, lo que se puede alcanzar es una vida heroica. La alcanza aquel que, en cualquier forma y en lo que fuere, lucha a favor de lo que de un modo o de otro es para bien de todos.*

Es evidente que Nietzsche se está refiriendo a los tres diferentes espíritus, tal como expone en *Así habló Zaratustra* (1891): el del camello, que acepta pasiva y gustosamente todos los deberes que se le imponen, el “tú debes”; el del león que, enfrentándose al primero, proclama su “yo quiero” y dice no a los valores de sumisión y pasividad; y por fin el espíritu del niño, que, habiendo conquistado la libertad, se crea nuevos valores y proclama un claro decir sí a la vida: el espíritu inocente y prístino que juega y se mueve por sí mismo.

B) Enseñanza de la cultura como un conocimiento integral y reflexivo, no solo especializado y enfocado a la técnica. Eso representa:

- Cultura crítica: así lo expone Habermas en *Conocimiento e interés* (1968): *En la autorreflexión, un conocimiento por mor del conocimiento, coincide con el interés por la emancipación; pues la realización de la reflexión se sabe como movimiento de emancipación.*
- Cultura artística, que complementa a la naturaleza. Influencia de Schiller, a través de su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre, de 1795.*
- Cultura de valores trascendentales, poniendo en crítica los valores al uso (*Genealogía de la moral: Un escrito polémico. 1887*).
- Cultura como sentido de la vida y fin en sí mismo. La razón por la razón de Hábermas. Como una misión a cumplir para que la vida tenga un sentido.

C) Educación de la voluntad de poder, en el sentido de la libertad incondicional. Educación para la libertad. Educar igual a liberar, (en Habermas educación para la emancipación del individuo). Solo vale el conocimiento que libera, emergente: por el que se restituye al sujeto su conciencia y se le responsabiliza de su propia historia.

También presupone un vitalismo cultural y renovador de la propia vida y de la vida social. Lo importante, añade Nietzsche (*El culto griego a los dioses. Apéndice. Alderaban Ed. Madrid, 1999*) *es que exista siempre la necesidad de aprender y de experimentar algo.* Evidentemente, se está refiriendo Nietzsche al *eros platónico* y que Jaspers recogerá, atribuyéndolo a los docentes, como el *eros paidogogos*.

D) En cuanto a la enseñanza universitaria, podemos añadir que el saber no es consecuencia de una acumulación de información, tal como pretenden algunos profesores universitarios con sus clases magistrales, siguiendo en esto a Hegel, quien defiende una erudición de contenidos (1812), en contra de Súvern, colaborador de Humboldt, que preconiza una enseñanza que consista en *aprender a aprender*.

Nietzsche es consecuente en esto con Schopenhauer, quien en su crítica al sistema universitario de su época (*Sobre la filosofía universitaria*) rechaza la sustitución de lecturas originales por resúmenes, al igual que hoy día con los famosos dossiers de los profesores, hechos de fotocopias de artículos y capítulos de libros, diciendo de ellos: *es como si uno se hiciera masticar la propia comida por otro.*

Para Nietzsche lo importante es asimilar la información, transformarla y hacerla

propia:

tal como lo expresa en la obra citada: Lo que se descubre y recopila de modo artificial permanece muerto, o sea, no se combina con un corazón productivo ni se convierte en carne y sangre, sino que pesa sobre el individuo y le perjudica: son como balas de plomo en el cuerpo. Anteriormente había precisado que a nadie debería estarle permitido saber más de lo que es capaz de soportar, ni más de lo que es capaz de conllevar con bella soltura. Aunque es bien cierto, como añadirá más adelante, que la extensión de los conocimientos no se puede prescribir ni se pueden dar consejos sobre ello.

Nietzsche, refiriéndose a las generalidades sobre el método de los estudios, establece tres aspectos fundamentales:

1. Cursos de comentario de textos: como el único procedimiento que permite conocer una cosa en profundidad, meditar sobre algo.
2. Ejercicios de seminario, en los que el individuo pueda aclararse sobre si anda en el buen camino. Trabajar un texto por uno mismo, hasta hacerlo propiedad personal.
3. Lecturas de autores, que usan un método correcto, o sea, de los que exponen con cuidado y amor.

Por eso podemos concluir diciendo con Schiller (1795), Humboldt (1810), Schopenhauer (1851) y Nietzsche (1875-76) que una educación solamente erudita (al estilo de la de Hegel) resulta trivial; una educación de funcionarios, individuos al servicio del Estado (al estilo de la de Fichte) es estúpida; una educación que promueva solamente especialistas genera más ignorancia a la humanidad. Únicamente queda la revisión de nuevos caminos que redunden en la reflexión crítica y la libertad del individuo.

Como vemos, más que una reforma de la enseñanza se trata de una revolución dentro de la enseñanza, dirigido a crear genialidades, el objetivo de la nueva educación.

Aquí podemos esperar que alguien grite la temida palabra: ¡utopía!, sin embargo podemos responder diciendo, con Carlos Nieto Blanco (*La conciencia lingüística de la filosofía*. Ed. Trotta. Madrid, 1997, pág. 302), que la distinción entre realidad y utopía “es la misma que entre lo realmente posible y lo idealmente exigible o entre lo relativo y lo absoluto, entre materialidad e idealidad”.

Lo importante, desde nuestro punto de vista, es ser conscientes de que no se habla de lo ideal como real, sino como de un modelo contrafáctico o un paradigma en sentido platónico.

El utópico se lo cree, aquel que propone un modelo ideal, como referente, a la manera de una idea regulativa al estilo kantiano, no se lo cree, por el contrario es consciente de la realidad o idealidad del modelo

Webislam