

El mito de la caverna y la educación

Atilana Guerrero. Profesora de filosofía e investigadora

Recibido 01/11/2020

Resumen

El presente trabajo, con motivo de la reciente promulgación de la Ley de Educación en España, establece la relación entre el “Mito de la caverna” y la Idea de educación, destacando la diferencia entre el sentido subjetivo y objetivo del término “educación”.

Se explica el fracaso educativo en España en función de los planes y programas políticos que han llevado al país a su subordinación económica a la Unión Europea, señalando el paralelismo entre la figura del “elector libre” de la sociedad de mercado y el alumno en el nuevo plan educativo.

Asimismo se plantea la posible respuesta de la ciudadanía contra la medida más destacable de la ideología de la nueva Ley, como es la no obligatoriedad del español como lengua escolar en todo el territorio español.

Palabras clave: mito de la caverna, educación, materialismo, formalismo, elector libre, “Ley Celaá”.

Abstract

The myth of the cave and education

On the occasion of the recent enactment of Education Law in Spain, this paper presents the relation between the Myth of de Cave and the Idea of education, highlighting the subjective meaning in opposition to the objective meaning of the term “education”.

It explains the educational failure in Spain according to the political plans and programmes that have led the country to its economic subordination to the European Union, pointing out the parallel between the figure of the “free voter” of market society and the student in the new educational plan.

It also raises the possible response of citizens against the most remarkable measure of the ideology of the new Law, such as the non-obligation of Spanish as a school language throughout the Spanish territory.

Key words: myth of the cave, education, materialism, formalism, free voter, “Celaá Law”.

eikasía
REVISTA DE FILOSOFÍA

El mito de la caverna y la educación

Atilana Guerrero. Profesora de filosofía e investigadora.

Recibido 01/11/2020

“Después de eso -proseguí- compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como esta. Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo los muñecos.” Platón, *La República*, comienzo del Libro VII.

El título de este artículo, “el Mito de la caverna y la educación”, sugiere que atendamos a la relación que pueda darse entre los dos términos que lo componen, el célebre “mito de la caverna” de Platón, por un lado, y la educación, por otro, como si fueran dos ideas independientes y cuya relación la estableciéramos nosotros “desde fuera”.

Pero lo cierto es que tal y como Platón lo expuso en su diálogo *La República* - explícitamente en el párrafo que hemos elegido para presidir nuestro escrito-, el mito de la caverna es, él mismo, una forma de responder qué sea la educación. En efecto, mediante una analogía (a veces se habla de la “alegoría de la caverna”) el filósofo trata de enseñar cómo se halla “nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de ella”. Para decirlo rápidamente, la educación consistiría en el proceso mediante el cual un individuo consigue “salir de la caverna”, de modo que, a falta de ella, los prisioneros encadenados que se encuentran mirando las sombras proyectadas en la pared de la cueva, seguirían así para el resto de su vida. En este caso, suponemos que ninguno de ellos habría conseguido liberarse como para volver a entrar y convencer a los que todavía se hallaban dentro de que debían salir (propriadamente esta sería la labor del profesor). Por definición, claro está, el mito supone que la liberación (la educación)

es posible, aunque acaso pueda costar la vida, tal y como el propio Sócrates experimentó. Notemos, pues, que el sentido del término “educación” que se usa en el diálogo de Platón es el sentido subjetivo, la educación de un sujeto, y es lo que conduce al mismo a su “salida de la caverna”. En cambio, cuando en nuestros días hablamos en general de la educación, de forma sustantivada, solemos usar el sentido objetivo del término, significando una serie de contenidos (“educación de calidad”) de cuya administración a cada ciudadano se encarga el ministerio de Educación. Ocurre aquí lo mismo que con la Idea de Cultura, tal y como Gustavo Bueno la analizó en su libro *El mito de la Cultura*, en el que estableció una definición operacional de la misma, no sin grandes dosis de ironía, que al menos sirve para delatar la arbitrariedad de su uso: “cultura es todo aquello que se circunscribe o cae bajo la administración del Ministerio de Cultura” (denominada, así, “cultura circunscrita”: cine, teatro, música o danza, pero no agricultura o medicina). En efecto, Platón nos habla del “esfuerzo” con el que el hombre encadenado en la caverna es capaz de orientar su mirada, en lugar de hacia la pared de la cueva en donde se proyectan las sombras, hacia la salida de ese lugar¹. La “educación circunscrita” al ministerio correspondiente, en cambio, se entiende que es la que se administra en los centros educativos oficiales de nuestro país de forma obligatoria, ya que se considera, junto con la Salud, una de las funciones básicas del Estado del Bienestar: Salud y Educación; bienestar del cuerpo y bienestar del alma.

Pues bien, siguiendo con la comparación entre estos dos sentidos del término educación, ¿no sucede lo mismo con la educación que con la cultura, a saber, que su sentido sustantivado nos conduce a uno de los mitos más peligrosos de nuestra sociedad? ¿Podríamos llegar a hablar del “mito de la Educación” como un mito oscurantista que vendría a cegar las fuentes del sentido subjetivo originario que no es otro que el que tiene que ver con la “liberación de la ignorancia”, es decir, con la “salida de la caverna”?

No tendríamos más que ver, para confirmar nuestras sospechas, que no hay mal que asole a nuestra sociedad que, según nuestras autoridades políticas, no pueda (y

¹ No es casualidad que en torno al asunto del “esfuerzo” y la falta de él, se hayan llegado a adoptar posiciones ideológicas que representarían los dos planteamientos generales que acerca de la educación se han dado en España en los tiempos recientes (incluso se ha acuñado la expresión “cultura del esfuerzo”). Nuestra crítica hacia este énfasis que se pone a veces en el esfuerzo es la misma que para quienes lo rechazan, y es que lo importante es en qué y para qué se esfuerza el estudiante.

aun deba) ser “curado” con la educación (y sólo con ella): para la “violencia de género”, educación “de género”; para la “ausencia de valores”, “educación en valores”; para evitar el alcoholismo (el llamado “botellón”), educación en el “consumo responsable”; etc.

Por nuestra parte, vamos a tratar de responder a la relación que entraña al mito de la caverna con la educación, precisamente oponiendo estos dos sentidos, subjetivo y objetivo, del término. Y para ello, creemos que la circunstancia política actual española, recién publicada en el Boletín Oficial del Estado (el 30 de diciembre de 2020) una nueva Ley de Educación que tiene visos de ahondar aún más si cabe en la “falta de educación” de nuestros escolares, hace casi obligado no hablar en abstracto. De este modo, nuestro planteamiento pretende ser una crítica filosófica materialista al uso sustantivado del término “educación” tal y como este se presenta en la nueva Ley.

Decimos “crítica filosófica materialista” para destacar desde el principio que nuestra toma de partido por una filosofía determinada responde a la previa toma de partido del Gobierno español por la filosofía *formalista* de la educación. Una filosofía, en efecto, desde cuyos principios ha sido elaborada la Ley, a pesar de que no aparezca como tal representada en ningún documento oficial. Una filosofía que consiste en dar prioridad a la “forma” de la educación antes que a las materias en que se educa, hasta el punto de sacrificar estas en pos de aquella, como si la forma no fuera ella misma un resultado de determinada reorganización (más bien aquí, en el límite, supresión o eliminación) de las materias o contenidos mismos de la enseñanza. Desde nuestra definición materialista de la “forma”, en conclusión, esta desaparece en la medida en que desaparezcan las “materias”. O dicho de otro modo, sólo desde una concepción espiritualista de la Idea de forma, como “forma pura” previa a toda materia, se puede pretender que la educación consista en el “relleno” de esa forma previa que sería el “espíritu” del alumno.

Subrayemos, pues, que cuando hablamos de “contenidos” o “materias” educativos no estamos empleando ningún lenguaje ajeno al que se suele utilizar vulgarmente entre los profesores, legisladores o pedagogos. Los “contenidos” o “materias” de que estamos hablando son, por ejemplo, la Física, la Química, la Historia, la Lengua, o las Matemáticas, aunque no sólo. Quiere esto decir que partimos ya de un terreno en el que estas cuestiones están presentadas “sobre la marcha”, sin

que la filosofía, como una disciplina externa, viniera a cambiar, o acaso oscurecer, los términos del problema. No. Aquí, cuando recurrimos a las ideas clásicas de la tradición filosófica académica como son las Ideas de Materia y Forma -de las que derivamos respectivamente esas dos formas de filosofía materialista y formalista-, no hacemos otra cosa que tomar pie en el terreno que todos estamos pisando (“todos somos filósofos”). Por eso mismo, siguiendo con estas consideraciones iniciales, los políticos “hacen” filosofía, aunque no lo sepan, porque la filosofía entendida como un ejercicio de racionalidad respecto de determinadas materias concretas -sea aquí “gobernar un país”- se expresa de modo eminente, aunque sea a la manera mundana, a través de las leyes.

Ahora bien, este formalismo, que a su vez tiene diferentes variantes, en el caso que nos ocupa se caracteriza por considerar que la “forma” de la educación es el sujeto individual del alumno, otorgando a este el papel de “centro” en torno al cual giran el resto de elementos del sistema educativo, sean estos personales u objetuales (profesores, asignaturas, etc.)². De este modo, el formalismo al que nos referimos se presenta como una pulsación más del planteamiento de la filosofía de Kant que supuso, según él, una “revolución copernicana” entre las posiciones relativas del objeto y el sujeto de conocimiento. La fórmula tan conocida del filósofo alemán establecía que hasta entonces se había hecho girar al sujeto en torno al objeto, del mismo modo en que, hasta Copérnico, el Universo giraba en torno a la Tierra. Pero el idealismo trascendental colocaría al sujeto como centro en torno al cual giraría el resto de la realidad. Pues bien, esta es la filosofía que, rodando desde hace más de 200 años, se encuentra especialmente viva en España con la siempre pendiente “reforma educativa”³.

² Tomemos, por ejemplo, esta definición del “proceso de enseñanza-aprendizaje” según la educación por competencias propia de la “educación progresista”: “[...] competencias que les permiten construir sus propios conocimientos, todo lo cual da cuenta que es el propio estudiante el centro de la atención y no la materia de estudio recibida por él a través del docente”. (Mayra Elena Salas Vinent, “Del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, al proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias, en los estudiantes de la enseñanza básica, Media superior y Superior” Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol. 1, nº 7, septiembre de 2009, pág. 1.)

³ Señalemos aquí la carga ideológica de la expresión “reforma educativa”, tal y como Elvira Roca Barea ha señalado en su extraordinario libro *Fracasología* (Planeta, Barcelona, 2019), que tiene resonancias seculares desde la aparentemente lejana “reforma protestante”. Reforma y Contrarreforma, por cierto, han sido expresiones utilizadas por políticos y periodistas para señalar los aparentes “bandazos” que

De lo dicho hasta aquí se podría deducir que tan respetable es una opción filosófica como otra, y que, por tanto, nuestra crítica materialista vendría derivada por un interés puramente escolar por rebatir el formalismo, quedando en suspenso el hecho de las consecuencias que sobre la realidad política tiene el decantarse por una u otra de estas dos formas de filosofía. Pero resulta que no son simplemente dos “opciones respetables”. Una, la formalista, nos lleva a la otra, la materialista, como su necesaria respuesta crítica, habida cuenta de los problemas reales que nos obligan a replantear unas leyes equivocadas o desorientadas, por metafísicas, especialmente acuciantes con varias generaciones ya “perdidas”. De este modo, pretendemos arrojar luz sobre cuestiones que, si no fuera por el “regreso” que la filosofía obliga a “recorrer” hasta sus principios teóricos, no habría modo de explicarse. Ateniéndonos al ejemplo más insólito de “fenómeno inexplicable” de entre todos los que ha removido en estos días el “caso” de la “Ley Celaa”: ¿Cómo es posible que en España el idioma común de sus habitantes, el español, haya dejado de ser la “lengua vehicular” de todos los alumnos españoles? Si no fuera por las Ideas a las que necesariamente hay que remitirse, empezando por la propia Idea de España que tengan nuestros políticos, no habría manera de entenderlo. Digamos, entonces, que nuestro planteamiento se conforma con señalar a dónde nos han llevado las políticas guiadas por este formalismo filosófico, que no cuenta con los contenidos reales educativos que dice administrar. Y ello, claro está, bajo la esperanza de que algo podamos hacer para corregir el rumbo que nos conduce al desastre nacional en el que nos encontramos. Veamos.

La Ley a partir de la cual podemos reconocer esta “deriva” educativa formalista, al menos en el presente inmediato, es la polémica LOGSE; una ley que, entre otras cosas, introdujo en los claustros la trampa del maniqueísmo entre progresistas y conservadores, hasta el punto de que criticar la LOGSE era un síntoma de

las leyes educativas han sufrido en España con los sucesivos cambios de Gobierno. Evidentemente, no es necesario decir que cada vez que el Partido Popular iniciaba sus tímidas modificaciones legislativas estas eran tildadas por la oposición como una “contrarreforma”. El propio texto legal objeto de nuestro artículo se compone de un preámbulo en el que estos cambios de gobierno son referidos, sin el recato debido a un documento que pretender ser Ley, por tanto, que no debiera mostrar su partidismo, como “marchas atrás” en el camino del “progreso” iniciado por el PSOE desde la LOGSE. Véase el artículo publicado en el periódico El País por Isabel Celaá cuando aún era consejera de educación en el País Vasco (28 de agosto de 2012), “La contra-reforma educativa”. https://elpais.com/sociedad/2012/08/28/actualidad/1346169259_917596.html (consultado el 12 de diciembre de 2020).

“conservadurismo”, no sólo educativo, sino político. Pero no nos vamos a remontar al análisis de su fracaso. Afortunadamente nos encontramos con numerosos estudios del mismo que ya han puesto negro sobre blanco cuál es el “problema”⁴. Y, cómo no, han tenido que venir los hispanistas y demás estudiosos extranjeros a decirnos lo que aquí ya se veía por parte de quien no se hallara cegado por las anteojeras de la ideología: que la falta de exigencia y el desprecio al saber no pueden ser banderas de ningún sistema educativo. Pero tal es lo que ha sucedido, de hecho, en la “educación” en España.

Para ir directamente al asunto central, vamos a adelantar que nuestra posición se va a ceñir estrictamente a una interpretación del “mito de la caverna” basada a su vez en la que Gustavo Bueno ofrece del “símil de la línea” en la Teoría del cierre categorial⁵. Como es bien sabido, el “símil de la línea” que Platón presenta en el mismo diálogo de la República, al final del libro VI, antecede inmediatamente a la narración del “mito de la caverna”, el cual da comienzo al libro VII. Y el paralelismo entre estos dos modos en que Platón nos ofrece su “gradación de los saberes” es un lugar común académico. Pues bien, tal y como Bueno lo interpreta, la filosofía no ocupa un segmento de la línea en particular en el símil -que se divide en eikasía (conjeturas con imágenes), pistis (fe), dianoia (conocimiento por hipótesis) y episteme (ciencia plena)-, sino que su ejercicio “habría que buscarlo antes en la dirección del retorno de los últimos resultados de las ciencias hacia los fenómenos, las sensaciones y los mitos, que en la dirección de un ascenso definitivo a una supuesta sabiduría última que consideramos vacía e imposible”⁶.

Del mismo modo, el mito de la caverna representa el momento del ejercicio filosófico no tanto en la salida cuanto en la “vuelta a la caverna”, es decir, en la confrontación entre las sombras de los objetos y los objetos reales que se encuentran fuera de la cueva a la que somete a sus compañeros el esclavo liberado. Del peligro de dicha “vuelta” Platón nos advierte: “¿no se expondría al ridículo y a que se dijera de él que, por haber subido a lo alto, se había estropeado los ojos, y que ni siquiera valdría

⁴ Especialmente destacable es el libro de José Sánchez Tortosa, *El culto pedagógico* (ediciones Akal, 2018) en el que se precisa la deriva formalista de la educación española a lo largo de todo el siglo XX.

⁵ Gustavo Bueno, *Teoría del cierre categorial*, Pentalfa, Oviedo, 1993, tomo II, pp. 323 y ss.

⁶ Gustavo Bueno, *op. cit.*, pág.329.

la pena intentar marchar hacia arriba? Y si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz, ¿no lo matarían, si pudieran tenerlo en sus manos y matarlo?”⁷.

Pues bien, si como hemos dicho al empezar, la educación propiamente representa en la vida de un individuo la “salida de la caverna”, esto se puede traducir diciendo que la educación en el presente debería tener como misión fundamental ofrecer al alumno la visión pluralista de la realidad que resulta del aprendizaje de los diferentes saberes científicos y técnicos. Por eso hay quienes prefieren hablar de “instrucción” antes que de “educación”, porque, en efecto, la instrucción significa el recorrido “ascendente” hacia las esencias, mientras que la educación comportaría el momento del “descenso”. Un descenso tal que, si no se realiza bajo la guía de los saberes científicos, se convierte en ideológico, o dicho con Platón, se queda simplemente en el tramo de la doxa, de la opinión. Ahora bien, nosotros consideramos inevitable el trámite de la educación, es decir, la necesidad de contar con un sistema filosófico desde el cual se elabore el plan de estudios, porque si bien no toda ideología es filosófica, sí es verdad que toda filosofía es ideológica. Y con “ideológica” queremos decir que siempre se hace desde alguna parte del mundo (clase social, Estado, Imperio) en conflicto con otras, pues “el mundo” es ya una Idea, que no se abarca si no es en la medida en que lo consideramos construido siempre de forma parcial, en dialéctica constante. Y esta “parte del mundo” desde la que un plan de estudios se explica a través de una lengua determinada, en nuestro caso, es España. Es por eso que no se puede entender la puesta en marcha de los sistemas educativos de nuestro presente al margen del surgimiento de las naciones políticas y de las lenguas nacionales. Así como no se puede entender el proceso de destrucción del sistema educativo español que se está llevando a cabo, sin pausa, en las últimas décadas, sin la propia destrucción nacional en la que España se halla inmersa y cuya mejor prueba encontramos en la pérdida del español como “lengua vehicular” para todos los escolares españoles. Sin duda, una ley no funciona por sí misma, tiene detrás una política real hecha “sobre la piel” de los gobernados, como decía Catalina de Rusia, y no hemos de echar en saco roto que ha sido gracias al apoyo prestado al Gobierno de coalición entre el PSOE y Unidas Podemos, por parte de grupos políticos secesionistas tales como Esquerra

⁷ Platón, *República*, Editorial Gredos, Madrid, 1988, pág.342, 517^a.

Republicana de Cataluña (ERC) y el Partido Nacionalista Vasco (PNV), junto con Más País, Compromís, Més per Mallorca, En Comú Podem y Adelante Andalucía, como se ha podido ultrajar de esta manera la legalidad (la Constitución española) según la cual todos los españoles tienen el derecho a usar y el deber de conocer su lengua. No olvidemos que la lengua desempeña un papel central en el mito de la caverna: los hombres que portan los objetos cuyas sombras se reflejan en la pared hablan entre sí, y los encadenados comentan y discuten sobre la identificación de dichas sombras, por no hablar, finalmente, de aquel que consigue huir y vuelve para decirles a los compañeros que están engañados...Sin una lengua común entre todos ellos, la liberación sería imposible. Del mismo modo que en el diálogo *Menón*, Sócrates, para demostrar ante sus amigos que el esclavo sabe geometría, sólo pregunta si sabe griego. Digámoslo ya: la “visión del mundo” que ofrece la filosofía desde la Edad Moderna se hace en una lengua que alcance a todos los miembros de la sociedad política. Esa fue la fuerza del Estado frente a la Iglesia, que usaba el latín como lengua de enseñanza. Una fuerza, por cierto, que en España supo ver por primera vez nada menos que Alfonso X el Sabio, haciendo del español la lengua de las leyes y la educación. Y desde el siglo XIII, en virtud de su constitución histórica como lengua de un Imperio, tal ha sido su fuerza liberadora, ha dado lugar a lo que hoy somos como miembros de una comunidad internacional, la Comunidad Hispánica. El empeño de fragmentar la nación española dividiéndola en Comunidades autónomas mediante esa ficción llamada “lengua propia” para denominar a las lenguas regionales que bloquean la unión entre los ciudadanos, es el modo de mantener a los ciudadanos en el ámbito de los mitos más aberrantes, es decir, “dentro de la caverna”.

De esta vinculación entre el sistema público de educación y el surgimiento de las naciones políticas al compás de la revolución industrial nos habla, por ejemplo, Enrique Moradiellos en su libro *Clío y las aulas*:

“El despegue del proceso de la revolución industrial en el último cuarto del siglo XVIII, que dio paso al crecimiento económico autosostenido, fomentó de manera intensa e irreversible la creciente alfabetización de las poblaciones de las sociedades industrializadas. Las razones económicas y logísticas son evidentes y correlativas: el aprendizaje de las letras y los números proporcionaba al trabajador fabril asalariado una mayor capacidad comunicativa y le permitía leer los manuales de instrucciones para el manejo de las máquinas o los reglamentos de actividad

dentro de la fábrica; la alfabetización también capacitaba al obrero para ampliar sus conocimientos aprendiendo nuevos oficios o nuevas técnicas innovadoras dentro de la misma ocupación; y el aprendizaje del alfabeto y la gramática desarrollaba las capacidades de conducta racionales y de adaptación operativa exigibles por la mecanización productiva.

Además de esas razones de mera eficacia económica, la vida en las nuevas y crecientes ciudades que albergaban la industria y los servicios requería progresivamente de sus habitantes una básica capacidad de lectura y escritura para cumplir con las funciones societarias con mínima soltura y éxito: entender el callejero o las informaciones sobre redes de transporte para desplazarse por el medio urbano; descifrar la publicidad comercial o los avisos públicos para evitar errores y perjuicios; responder a los trámites administrativos y burocráticos para atender las obligaciones o requerir beneficios; etc. Sin descontar el hecho de que la propia alfabetización alentaba nuevos sectores productivos e industriales conexos: la industria del libro, la prensa periódica, la publicidad comercial, la construcción escolar, etc.⁸

No en vano, las funciones del actual Ministerio de Educación, junto con otras muchas, las cubría el Ministerio de Fomento en el momento en el que en España se empezaron a poner en marcha las primeras leyes educativas⁹. De hecho, resulta bastante curioso comprobar cómo, al compás del desgajamiento de todas estas funciones o ramos del Ministerio de Fomento que han dado lugar a distintos ministerios (Educación, Cultura, Agricultura, Interior, Sanidad, Industria y Comercio), actualmente aquel ha perdido su nombre para pasar a llamarse “de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana”. Y es que, en efecto, el nombre de “fomento” tiene una acusada connotación *basal*, de “construcción” ligada a un territorio, en la que la educación pública venía a representar la culminación de la idea de la soberanía nacional frente al Antiguo Régimen.

Desde el materialismo político que pretendemos ejercitar, es muy de agradecer el comprobar los términos en los que se expresaban aquellos políticos que estaban poniendo en marcha el andamiaje institucional de la educación nacional, sin ocultar,

⁸ Enrique Moradiellos, *Clío y las Aulas. Ensayo sobre Educación e historia*, Diputación de Badajoz, Departamento de Publicaciones, 2012, p.74.

⁹ Todo este proceso legislativo puede seguirse con detalle en el libro citado de José Sánchez Tortosa, *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. En él se nos dice cómo “la Dirección General de Estudios pasa a denominarse en 1846 Dirección General de Instrucción pública, antecedente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), y queda integrada en el Ministerio de Fomento” (pág. 224).

porque no habían de hacerlo, ese carácter basal del “suelo español”. Por ejemplo, el duque de Rivas se dirige en su Decreto a “S. M. la Reina Gobernadora” exponiéndole cómo el sistema educativo responde a las necesidades del Estado:

“Extender por todo el suelo español la enseñanza primaria, acercándola hasta a los más menesterosos; proporcionar a las clases algo acomodadas la instrucción que han menester para las transacciones comunes de la vida; reducir los estudios superiores y especiales a las necesidades de la Nación, colocándolos en los parages más a propósito para cada uno, tal es lo que conviene hacer en las presentes circunstancias”¹⁰.

Las élites políticas actuales, en cambio, imbuidas por la ideología del fundamentalismo democrático para favorecer nuestra integración en la Unión Europea, deben ocultar el carácter basal (económico) de la educación, restringiendo su función a la capa conjuntiva (política), en la que los tres poderes consabidos, Ejecutivo, Legislativo y Judicial, flotan en el éter de la “conciencia democrática” de cada ciudadano, al margen de sus lazos en común. Ni que decir tiene que la perspectiva cortical (relaciones exteriores), en tanto en cuanto los ciudadanos españoles se vieran en competencia con los ciudadanos de otros países a causa de su formación, queda también eliminada en virtud del pacifismo que lleva aparejado dicho fundamentalismo democrático.

Pero lo cierto es que, según la teoría política materialista¹¹, el cuerpo de una sociedad política consta, según la diversidad de sus tres capas, basal, conjuntiva y cortical, de otros tantos poderes aparte de los llamados “tres poderes” de la política. En este sentido, la educación tendría un papel principal en lo que al poder planificador se refiere, en tanto que el Estado ha de proveer de futuros trabajadores a las empresas que han de contar con su mano de obra cualificada¹², pero también afecta a toda la capa

¹⁰ Apud. José Sánchez Tortosa, op. Cit., pág. 213.

¹¹ Gustavo Bueno, *Primer ensayo sobre las categorías de las “ciencias políticas”*, Biblioteca Riojana, Logroño, 1991.

¹² Es muy pertinente mencionar aquí el libro de Lino Camprubí, *Los ingenieros de Franco*, en donde se sostiene que el régimen franquista no puede entenderse sin la intensa promoción de la investigación científica y tecnológica que transformó la economía española. Lino Camprubí, *Los ingenieros de Franco*, Crítica, Barcelona, 2017.

cortical, que suele ser la parte más desconocida de la administración: el poder militar y las relaciones con el resto de países.

Asimismo, otra de las tesis principales de la teoría política que estamos utilizando es aquella que nos avisa de que los individuos que forman parte del campo de la política, es decir, los ciudadanos, no son “términos primitivos” del mismo, es decir, que no nacemos ya “hechos”, políticamente hablando, sino que somos “términos derivados”, o sea, el resultado de las operaciones que otros sujetos han hecho por nosotros (en el pasado) así como nosotros mismos, en la medida en que hemos seguido (y/o incumplido) las normas que nos han enseñado, haremos con los que vengan en el futuro. En el caso que nos atañe, la institución educativa representa el poder del Estado capaz de generar a los nuevos ciudadanos que garanticen su propio sostenimiento histórico. Por eso ha sido trascendental la transferencia de las competencias en Educación a las Comunidades Autónomas gobernadas por partidos secesionistas, que han generado su propio nicho de votos a cambio de instaurar la enajenación histórica y cultural de sus escolares y futuros empleados de su administración. Y aquí es donde retomamos la distinción con la que hemos iniciado nuestro escrito, la del sentido subjetivo y objetivo de la educación. Porque el poder del Estado no sólo hemos de entenderlo de forma “descendente”, de arriba abajo, siendo los gobernantes con sus leyes quienes lo ejercen por antonomasia (escritas, por cierto, en una lengua que debemos entender todos para poder acatarlas, por ejemplo, administrando la “educación objetiva”), sino también de forma “ascendente”, de abajo arriba, desempeñando la praxis política de la ciudadanía, al obedecer o desobedecer, un momento decisivo para el buen funcionamiento del Estado. La paradoja de la situación a la que parecemos abocados, de hecho, es que la élite política está gobernando en contra de la Nación y de su poder ascendente, toda vez que de la buena o mala educación depende la capacidad de esta para ejercer su poder. Será muy difícil que un estudiante exija que le obliguen a trabajar, a “esforzarse” (educación subjetiva), o a que no le intoxiquen con una historia de España deformada por el nacionalismo fragmentario, pero lo que se está convirtiendo en una situación insostenible es que se esté creando, a través de la Ley, la ruptura entre los españoles, al impedir hablar en la lengua española tanto a los estudiantes como a los profesores de determinadas partes de España, quienes para ejercer su profesión en las Comunidades Autónomas con

“lengua propia” han de haber pasado el filtro de unas oposiciones que expulsan de entrada a la lengua común.

Y ¿cómo se ha llegado a esta situación en la que ahora los poderes públicos desestiman la necesidad de que los futuros ciudadanos puedan “salir de la caverna”, es decir, tener al menos la alfabetización común a todo el país junto con una buena formación científica y técnica? Siguiendo la pista que hemos señalado de la ocultación interesada del carácter basal y cortical de la educación, ocultación sobre la que están medrando las élites políticas españolas, habrá que evaluar la subordinación de nuestra economía a la Unión Europea. En efecto, nuestra ley educativa responde a planes y programas políticos que, entregados a la causa del europeísmo, han visto como un mal menor la fragmentación nacional con tal de convertirnos en una “democracia homologada” por el imperio estadounidense. Y así, bajo este concepto de democracia propia de las sociedades de mercado libre, en el que el ciudadano, antes que como trabajador, se educa como consumidor, la ideología de la Globalización se ha impuesto como el “discurso oficial”.

Esta realimentación entre unas instituciones y otras, aquí el mercado y la escuela, puede derivar, como ya estamos viendo, en una de las peores corrupciones que aqueja a sociedades actuales, pero no deja de ser funcional para la propia economía política “globalizada”, que ya no necesita que los españoles “sepan tanto”. No es casualidad que la Ley Celaá hable de la “ciudadanía mundial” como uno de los objetivos a desarrollar por la educación (así lo expresa el preámbulo: “objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030”), un modo “sublime” de recoger la realidad de la sociedad de mercado universal en la que estamos implicados. Así como que una de las apuestas educativas más destacables en este proceso de “desnacionalización” haya sido la implantación a marchas forzadas del inglés -el llamado “bilingüismo”-, teniendo al Partido Popular, por cierto, como principal impulsor desde la Comunidad de Madrid.

Ahora entendemos que ese formalismo educativo según el cual el alumno debe ser el “centro” de la educación no es otra cosa que el trasunto del “elector libre”, el cual, evidentemente, como cliente, siempre tiene razón. De ahí la disfuncionalidad del

“suspensio” dentro del sistema, que viene a impedir que el alumno siga disfrutando del “servicio educativo” al cual tiene derecho¹³.

Traigamos el párrafo de la Ley en el que aparece la expresión que recoge la quintaesencia de esta ideología del “mercado libre”: “éxito escolar”. Como suele funcionar el “Pensamiento Alicia” que aqueja a nuestros gobernantes¹⁴, creyendo que con las palabras se modifica la realidad, el “éxito” es la ecolalia del temido y, hasta hace poco, grave problema del “fracaso escolar”. Ahora el éxito debe ser garantizado, del mismo modo que la Felicidad en la constitución estadounidense, o el Bienestar en nuestra socialdemocracia europeísta. Así se dice en el Preámbulo de la Ley:

Esta convicción acerca de la necesidad de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes llevó al Ministerio de Educación y Ciencia a promover en 2004 un debate basado en la publicación del documento. [...]

Para alcanzar ese objetivo tan ambicioso la LOE subrayó la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaborasen para conseguirlo. En efecto, la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el de sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la implicación de la sociedad en su conjunto. Es decir, para garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad. Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado. (Preámbulo de la LOMLOE).

Naturalmente, el éxito garantizado, modifica sustancialmente el significado del “esfuerzo”, hasta el punto de que este no sólo recae en el alumno, sino sobre la sociedad en su conjunto. Vemos, aquí, de forma ilustrativa, esa absorción del sentido

¹³ En el artículo 28. “Evaluación y Promoción”, relativas a la educación secundaria obligatoria leemos: 5. La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional y se tomará tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna. En todo caso, el alumno o alumna podrá permanecer en el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria.

¹⁴ Como Alicia en el País de las Maravillas, este tipo de Pensamiento se caracteriza por “la borrosidad de las referencias internas del mundo que describe y la ausencia de distancia entre ese mundo irreal y el nuestro” (Gustavo Bueno, “Pensamiento Alicia” (Sobre la “Alianza de las civilizaciones”), revista digital *El Catoblepas*, nº 45, 2005. (Gustavo Bueno, Pensamiento Alicia, sobre la Alianza de las Civilizaciones, *El Catoblepas* 45:2, 2005 (nodulo.org)).

subjetivo originario de la educación, en el que el esfuerzo evidentemente lo realiza el sujeto individual, por el sentido objetivo, pasando el esfuerzo, no se sabe de qué manera, a repartirse entre todos los miembros de la sociedad. Sin duda, la clave de esta confusión reside en la eliminación de los contenidos sobre los que recaería dicho esfuerzo o trabajo. El alumno se esforzará en aprender, el profesor en explicar, los padres en dar cobijo y sustento, etc. Pero todo esto no es sino el modo de cuestionar la responsabilidad del suspenso, buscándola antes en el “sistema” que en el propio alumno. Ante la duda, mejor es aprobar, siguiendo el adagio latino, *In dubio pro reo*.

Así recoge Bueno esta figura del “elector libre”, a la que se va plegando la del alumno-cliente, en el libro *Telebasura y democracia*:

Es basal todo aquello que contribuya a formar y mantener la realidad del elector libre, a asegurarle un entorno (un mundo) en el que no sólo puedan darse alimento a sus células, sino a las operaciones individuales relacionadas con los actos de elección, en general.

El llamado “ocio democrático” resulta ser, desde esta perspectiva, tan básico como el trabajo. Porque este ocio conforma al individuo libre (elector) como consumidor libre con “opiniones propias” (aunque no tan originales que hagan imposible las predicciones demoscópicas). Y, por ello, lo que la democracia habrá de prohibir no es el ocio, sino el ocio que disminuya las capacidades del “consumidor sostenible” (tal sería el caso de las drogas destructivas)¹⁵.

Y, en efecto, así como la televisión administra la “papilla democrática”, la escuela va asociándose cada vez más a dicha función de crear “consumidores satisfechos”: las novedades que la nueva Ley introduce son las relativas a nuevas “educaciones” (atención al uso sustantivado del término “educación”) tales como la “educación de género”, haciendo un hincapié fuera de lugar en la igualdad entre hombres y mujeres, como si la igualdad en la escuela no consistiera en enseñarles las mismas cosas, como ya dijera Platón en la misma *República*. Pero no creamos que la “educación en la igualdad de género” es inocua respecto a este proceso de fabricación de “electores libres”, sino que camina en el mismo proceso de fragmentación de las naciones políticas, toda vez que el futuro de las mismas recae en la generación de nuevos individuos a través de las familias, institución que obstaculiza la vida del consumidor.

¹⁵ Gustavo Bueno, *Telebasura y democracia*, Ediciones B, Barcelona, 2002, Pág.160

Como tampoco consideramos que sea inocente el inusitado papel protagonista que esta nueva Ley otorga a los Derechos del Niño. Así “el niño”, como un ente abstracto al que el Estado debe proteger, se desvincula de sus familiares, como si se encontrara “arrojado” en el mundo.

Y ya a propósito de las materias en las que se está descomponiendo (corrompiendo) la Filosofía para así facilitar su administración, un buen ejemplo de la “papilla administrada” para la etapa de secundaria está en la asignatura de “Valores cívicos y éticos”:

“En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.” (Artículo 25, párrafo 7).

Una “lista de lavandería” con todos los reclamos ideológicos del Pensamiento Alicia que, no por simplista, deja de tener las nefastas consecuencias que ya estamos viendo.

Afortunadamente, la abstracción de la realidad con la que la ideología de la economía globalizada nos quiere hacer creer que “todo es posible” tiene corto alcance. Al menos, no el suficiente como para impedir que numerosas instituciones relacionadas con la Lengua y la enseñanza hayan protestado contra lo que definen como un atropello intolerable contra nuestro patrimonio cultural, común a 600 millones de hispanohablantes. La Real Academia de la Lengua Española, secundada por la Academia Norteamericana de la Lengua Española, exdirectores del Instituto Cervantes, así como profesores de “a pie” -de los que está dependiendo, por cierto, la resistencia de la institución educativa-, junto con las propias familias agraviadas, ya han manifestado públicamente en los medios de comunicación su desacuerdo con esta deriva destructiva.

Destaquemos entre ellos el Manifiesto contra la Ley Celaá¹⁶, tanto por las personalidades que lo firman (historiadores, políticos, escritores) como por la contundencia de sus palabras. Con un significativo fragmento del mismo vamos a terminar, recordando la misma idea del “poder ascendente” de los gobernados a los que, como al esclavo platónico, les bastará con “orientar la mirada”:

“Una ley nacional de Educación, aprobada a instancias del independentismo y asumida como propia por el Gobierno, ha eliminado de su articulado tanto la condición del castellano como idioma oficial, como la de ser lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado. La conocida como Ley Celáa, en alusión a la ministra que la ha perpetrado. Dicha ley educativa, que permitirá avanzar aún más en la erradicación del castellano en todos los niveles de enseñanza en Cataluña y otras comunidades, busca cortar a hachazos el cordón umbilical y los lazos de unión que ensamblan y cimientan el sentimiento de pertenencia a una misma nación, expropiando, además, a las generaciones futuras el patrimonio y el tesoro común que es el castellano, español en el mundo, una lengua universal”.

¹⁶ Se puede leer el Manifiesto completo aquí: [Intelectuales de las letras lanzan en un manifiesto contra la Ley Celáa y en defensa del español \(larazon.es\)](https://www.larazon.es)