

Higiene escolar y profilaxis didáctica. El fin de la escuela pública en la era de la pandemia

José Sánchez Tortosa. Doctor en filosofía, escritor y profesor.

Recibido 03/10/2020

Resumen

La pandemia global parece consumir la obsolescencia y extinción de muchos elementos vitales, sociales, políticos y existenciales aún vigentes, levantando acta solemne de un final de época y poniendo frente al espejo la despiadada fragilidad de lo humano. Entre ellos se puede contar la escuela como institución funcional docente, ya agonizante desde las últimas décadas del siglo XX, que da sus últimos estertores para mutar definitivamente en dispositivo de control y acogida y consolidarse como garantía de empobrecimiento intelectual masivo y propagación viral de la incompetencia y de los mitos de moda, bajo el amparo cegador de las luces de neón y el espectáculo demagógico de la *digitalización de la enseñanza*, la *modalidad híbrida* o *educación bimodal*, la minimización de la docencia presencial y el divertimento forzoso. La *conversión*, de raigambre teológica, como *télos* de la educación, ha quedado en *diversión*, vulgar psicologismo, en el sentido que Pascal halla en ese término. La propuesta que sigue, apelando a la analogía con la medicina, expone los fundamentos de una enseñanza filosófica, clínica, materialista, que se sitúa explícitamente frente a esas dos tentaciones que, por elevación o por enterramiento, falsean y obstaculizan las condiciones de posibilidad de una enseñanza escolar y académica estricta.

Abstract

School hygiene and educational prophylaxis. The end of public school in the era of the pandemic

Obsolescence and extinction of many vital, social, politic and existential still current elements seems to be carried out by the global pandemic, solemnly taking minutes of the end of an age and watching in the mirror the merciless fragility of the human. Among them, school may be counted, as academic functional institution, already dying since late decades of XXth Century, breathing its late breath to became definitively into control dispositive and asylum, and to consolidate as guarantee of massive and intellectual impoverishment and viral spread of incompetence and fashionable myths, under blinding shelter of neon lights and demagogic performance of teaching *digitalization*, *hybrid modality* or *bimodal education*, minimization of in-person teaching and obligatory amusement. *Conversion*, from a theological root, as *télos* of education, has been reduced to *diversion*, vulgar psychologism, in the sense that Pascal finds in this word. The following proposal, appealing to analogy with Medicine, presents the grounds of a philosophical, clinic, materialist teaching, expressly placed in front of these two temptations that, by raising or hiding, falsify and obstruct the possible conditions of a scholar and academic strict teaching.

eikasía
REVISTA DE FILOSOFÍA

Higiene escolar y profilaxis didáctica. El fin de la escuela pública en la era de la pandemia

José Sánchez Tortosa. Doctor en filosofía, escritor y profesor.

Semántica pervertida de la jerga educativa

Buena parte de los problemas “educativos” actuales pueden rastrearse en las confusiones terminológicas y, por tanto, conceptuales que nublan los discursos oficiales, legales, mediáticos y escolares. Si se toman como referencia los vocablos *educación, enseñanza, adoctrinamiento y formación o instrucción* podrán observarse las interferencias en las que su uso a menudo incurre. Los radios de significación supuestos para cada uno de ellos invaden los de los otros bajo la denominación fijada a la que se recurre casi siempre por motivos retóricos o propagandísticos. El empeño por definir con la mayor precisión esas nociones permitiría desvelar sus distorsiones conceptuales, sus mixturas interesadas e, incluso, las trampas retóricas urdidas gracias a esa orgía hueca, oscurantista y demagógica, si bien la cautela materialista más elemental protege de la ilusoria pretensión de que tal ejercicio tendrá efectos tangibles en las autoridades al mando de las políticas educativas o en los titulares de los medios de masas. Para una aproximación básica a la definición de esas ideas filosóficas, filosóficas en tanto rebasan las lindes de campos categoriales cerrados y apuntan a problemas metaconceptuales y transcategoriales, cabe, por lo indicado, atender a los conceptos técnicos a partir de los cuales dichas ideas se levantan en ese proceso de desbordamiento categorial. La historiografía, la etimología y la genealogía de los términos de referencia pueden contribuir a esclarecer y disipar las neblinas de las que el lenguaje oficial y convencional está hecho (Sánchez Tortosa, 2018: 21-31).

Enseñanza orgánica

El ejercicio de desmenuzamiento teórico aquí emprendido se apoya en el esquema triádico de redefinición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos en su

base y funcionalidad como un caso específico de la estructura ontológica expresada en las tres funciones del alma de Platón y Aristóteles y que, con ciertos ajustes, puede articularse teniendo a la vista los tres géneros de materialidad y los tres ejes del espacio antropológico del materialismo filosófico de Gustavo Bueno. La apuesta crítica de reformulación de la enseñanza encuentra apoyo en la analogía orgánica del individuo humano, dada en tres planos que se cruzan y que, por eso mismo, hay que delimitar. De ahí que el espectro tecnológico, teórico y terapéutico que puede ilustrar este fenómeno sea el de la medicina, como saber científico-práctico en el cual están implicados al menos dos sujetos con funciones distintas y complementarias bajo condiciones objetivas que hacen viable la transformación terapéutica de uno de ellos. Esta analogía permite superar las insuficiencias y reduccionismos de la psicología, la neurología, etc., así como la sublimación metafísica de las pedagogías alentadas por la inflación teológica más o menos torpemente secularizadas. Es importante dejar claro que los tres dominios aquí discriminados han de ser entendidos como funciones que, por tanto, no pueden reducirse a procesos individuales, herméticos, en los cuales el contexto grupal tiende a desvanecerse, ni a fenómenos colectivos, totalizadores, en los que el sujeto operatorio individual quede borrado (Sánchez Tortosa, 2018: 47-50). El aprendizaje es, según una lectura materialista básica, un proceso funcional aplicativo, análogo al de la digestión, por ejemplo, en el sentido de aplicación a órganos o sistemas orgánicos singulares de transformaciones operativas, cognitivas, conductuales. La modificación (aprendizaje) se produce individualmente, pero sería imposible sin el marco objetivo y común, esto es, institucional y supraindividual, de la enseñanza (Platón, 2004):

“Ahora bien, los procesos educativos, en lo que tienen de procesos causales entre individuos de una cultura dada (y no entre culturas diversas), pueden analizarse como un procedimiento de transformación de un sujeto x en otro x' , gracias a la acción de un agente y que actúa sobre x para producir x' . Suponemos que el agente y no es, en general, el mismo x («autoeducación»); además, con y podemos designar a varios agentes, y_1 , y_2 , y_3 , ya sea por vía convergente, ya sea neutralizándose recíprocamente. En cambio, el sujeto receptivo x suponemos que es único, de suerte que la relación de los y (y_1 , y_2 , y_3) sea *aplicativa* o funcional, es decir, «unívoca a la derecha». El sujeto x , mediante la acción conformadora (informadora) de y se transforma en x' . El proceso educativo del sujeto x , en cuanto recibe la conformación (o información) de y podría considerarse

isomorfo al proceso del metabolismo –anabolismo– del cuerpo x cuando se alimenta de sustancias (y_1, y_2, y_3) que asimila. La alimentación es una acción que implica una aplicación a órganos singulares; en este sentido también podría considerarse isomorfa la educación a la medicina, porque el médico o los médicos actúan siempre sobre organismos individuales (la llamada medicina social sigue siendo medicina individual aplicada a grupos distributivos de individuos, es decir, a los individuos de grupos dados, y no al grupo total, en cuanto tal). Educación, medicina y alimentación son, según esto, procesos funcionales «aplicativos»." (Bueno, 2012)

“La educación, como la alimentación, es un proceso distributivo, referido a individuos orgánicos y no a colectivos atributivos (como pueda ser el caso de la legislación de instituciones públicas, del cálculo del peso del pasaje de un avión o la fuerza de choque de un regimiento). Otra cosa es que la educación, aun recayendo sobre cada individuo, en singular (“personalizado”), sea educación arquetípica, nomotética, mejor o peor ajustada a cada caso. Pero incluso cuando la educación sólo pueda impartirse en grupo (como es el caso de la educación del danzante en un cuerpo de baile o del entrenamiento del estudiante en una disputa dialéctica), seguirá siendo un proceso individual, pues es cada individuo quien debe ser moldeado, aunque sea en codeterminación con otros del grupo. En todo caso, daremos como axiomático el principio de la necesidad de la educación (o del aprendizaje) de los individuos que van a convivir en una sociedad dada; la educación, o procesos análogos, tiene lugar ya en los primates, y es universalmente admitido que los hombres sólo a través del aprendizaje alcanzan su condición humana (por ejemplo, a través del lenguaje). La posibilidad de un desarrollo espontáneo del individuo humano, que ni siquiera fue tomada en serio por Rousseau al proyectar su Emilio, es una mera fantasía, cuyo límite absurdo había sido ya alcanzado en la novela apologética de Abentofail a la que acabamos de referirnos, *El filósofo autodidacto*.” (Bueno, 1995: 50-51)

Tales procesos permiten, por tanto, interiorizar cambios supraindividuales (como el aprendizaje de una lengua que no pertenece en exclusiva a nadie en particular) a la escala del sujeto individuado. Los elementos que se consideran claves del proceso de aprendizaje desempeñarían, por tanto, una función isomorfa a la orgánica, según el siguiente esquema (Sánchez Tortosa, 2018: 67-68):

La *lengua* equivaldría, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la función respiratoria en lo orgánico. Pero el aprendizaje de la lengua materna no es neutro: arrastra con ella la asunción de determinadas costumbres, esto es, la materialización social de valores, creencias, normas de conducta y un modo de ver el mundo que

excluyen otros valores, creencias, normas de conducta y modos de ver el mundo. De ahí que esta función se intersecte con la tercera función de las aquí consideradas, es decir, la simbólica, la educación. El aprendizaje del idioma materno es el oxígeno que hace posible el proceso de hominización y socialización del sujeto y, por tanto, la condición necesaria para cualquier tipo de aprendizaje que vaya más allá de la mera mimesis etológica, pero no es un aprendizaje depurado de adherencias morales, ideológicas, mitológicas o, en general, simbólicas. Es importante reparar en que uno de los textos cruciales para una genealogía de las teorías pedagógicas es *De magistro*, de San Agustín, texto dedicado en un primer momento al lenguaje.

La denominada *instrucción*, o *formación*, cumpliría la función nutritiva, que permite el crecimiento, es decir, el aprendizaje, del sujeto que respira, es decir, que habla. Recuérdese que *alumno* viene de *alere* (alimentar).

La *educación* a escala didáctica sería la conciencia a escala orgánica, incluyendo lo onírico y el material de la vida no consciente y el sistema simbólico de la psique humana. Sin embargo, este término es acaso el más equívoco y polisémico del campo semántico de referencia. Y, por ello, el más expuesto a la tergiversación y a los trucos retóricos. En realidad aludiría a procesos de socialización y conformación de la identidad desplegados en distintas fases de la vida del sujeto dentro de la familia y de la sociedad. La moral, los mitos, la ideología y, en general, todo sistema axiológico de creencias cabe en esta función que, como puede apreciarse, está vinculada a la función respiratoria de la enseñanza, pero no se identifican completamente más que, como caso límite, en idiomas con un número de hablantes mínimo en esferas incomunicadas en las cuales lengua materna y valores o creencias tiendan a ser, en la práctica, lo mismo.

Geometrización de la enseñanza

Según este esquema, las funciones se dan entreveradas en los procesos reales de enseñanza-aprendizaje. La eficacia conceptual del mismo radicaría en la capacidad para desbrozar la hegemonía de alguna de ellas sobre las otras, facilitando el diagnóstico de los sistemas de enseñanza y, si cabe, su reforma basada en semejante labor analítica y en las evidencias científicas correspondientes a esos campos. Una

teoría filosófica materialista sobre la enseñanza, lo que, recuperando un arcaísmo, se ha denominado *filomatía* (Sánchez Tortosa, 2018: 46), esto es, una geometrización de la enseñanza, exige que la función nutritiva, es decir, la instrucción académica, científica, técnica, sea la clave de bóveda de cualquier sistema escolar. En la medida en que dicha función es inviable sin respiración, esto es, sin dominio de una lengua dotada de un rango mínimo de hablantes y de una sofisticación gramatical y una complejidad semántica suficientes, aprendida como lengua materna en general, y, con ella, ciertas conductas y esquemas axiológicos, se impone la necesidad de contrapesar los efectos del predominio de cada una de ellas para ajustar, según las condiciones materiales de la realidad social, económica, tecnológica, demográfica, lingüística dada, la modulación de la institución escolar. De ahí que la configuración y organización del sistema de instrucción pública, con sus planes de estudios, asignaturas, titulaciones, necesite una fundamentación filosófica, una institucionalización global de esa geometrización reivindicada. Si bien en todo sistema educativo se puede hallar una cierta mirada filosófica, si ésta se disuelve en metafísicas o en reduccionismos, si se sublima como teología o se trivializa como psicología, se corre el riesgo de que la función nutritiva quede sofocada. En buena medida, la anemia de los sistemas educativos realmente existentes y, desde luego, del español, proceden del empobrecimiento paulatino de la función nutritiva y la exaltación de la función simbólica, además de la quiebra, en determinados territorios del Estado, de la función respiratoria misma, con los planes de ingeniería social de los nacionalismos secesionistas por medio de la imposición lingüística como lengua de enseñanza de un idioma distinto del materno, pero también, acaso con consecuencias menos severas, el experimento del llamado bilingüismo. La función nutritiva de la institución escolar dejó de ser la esencial por causas socio-económicas, tecnológicas y demográficas principalmente, produciendo una atrofia docente estructural de un sistema destinado ya a la acogida administrativa, la suplencia paterna, el entretenimiento y el control demográfico (ésta es una de las tesis fuertes de *El culto pedagógico*).

Sostener este planteamiento obliga a confrontarlo con teorías que estén soportadas por principios distintos pero, al mismo tiempo, ofrezcan resistencia suficiente por su solidez argumental o por su influencia histórica. Como muestra de estos enfoques que valdría la pena encarar, entre otros, se puede recurrir, *por arriba*, a la teoría de la

enseñanza de Santo Tomás y, *por abajo*, a la de Piaget. Esta elección es, hasta cierto punto, arbitraria, en tanto podría perfectamente ser otra, pero, como se verá, no es caprichosa, ni aleatoria, ni puede serlo.

Para un análisis más pormenorizado de la concepción de la enseñanza desplegada por Santo Tomás, se puede consultar *El culto pedagógico* (Sánchez Tortosa, 2018: 96-99). En este momento, lo que importa enfatizar es la relación entre entendimiento paciente y entendimiento agente en los procesos de aprendizaje:

“las formas inteligibles por las que se constituye la ciencia recibida a través de la enseñanza, se inscriben en el discípulo, de modo inmediato por el intelecto agente pero, mediatamente, por aquel que enseña. En efecto, el maestro propone los signos de las cosas inteligibles de las que el intelecto agente toma las intenciones inteligibles y las inscribe en el intelecto posible. Por eso, las palabras del doctor, oídas o vista por escrito, causan la ciencia en el intelecto al modo como la causan las cosas que están fuera del alma porque de unas y de otras toma el intelecto agente las intenciones inteligibles; aunque las palabras del maestro, en cuanto son signos de las intenciones inteligibles, son una causa más próxima de la ciencia que las cosas sensibles que existen fuera del alma.” (S. Tomás, 1976).

512

Nº 99
abril
2021

El entendimiento agente produce una actualización individualizada del conocimiento, como potencia común. Sin embargo, la precisión del planteamiento tomista acerca de la enseñanza es, como no puede ser de otro modo, deudor del Absoluto que, en sentido estricto, es quien enseña. El docente, y en el ejercicio de su función la disciplina escolar, media, como instrumento vicario del verdadero *magister*, como *conditio sine qua non* del aprendizaje del discente, aprendizaje que, en última instancia, debe a Dios.

Esa tensión dialéctica entre los componentes individuales y los duales o colectivos de la enseñanza, resuelta escolásticamente por la dependencia del Absoluto trascendente, ha de ser afrontado por una concepción pedagógica atea, que descuenta a Dios de la ecuación. Así, el problema de los límites entre individuo y grupo compromete a la psicología pedagógica. Piaget, recogiendo el guante lanzado por Dewey y Claparede, fija en el interés, que entiende como un proceso de doble dirección en la forma de asimilación objeto-sujeto, de acomodación entre el sujeto y el objeto

(Piaget, 200: 182-183), la clave de la “nueva enseñanza”, de lo que él llama también “enseñanza activa” (Piaget, 2001: 187 ss.), germen del constructivismo en boga. Pero, desde el reduccionismo psicológico, se verá el interés como una condición individual, subjetiva, átoma, cuya etiología parece un enigma: ¿de dónde brota en el niño el interés por algo no vegetal o animal, es decir, por operaciones intelectuales?

“Muy pocos niños sienten espontáneamente el impulso de aprender la tabla de multiplicar. Si sus compañeros están obligados a aprenderla, cualquier niño, por vergüenza, pensará que debe aprenderla también; pero en una comunidad en la que los niños no tuvieran esa obligación, sólo algunos pedantes o eruditos desearán saber cuántas son seis por nueve.” (Russell, 2004: 52)

El interés, uno de los goznes en que la nueva pedagogía se apoya, no puede ser definido con precisión ni comprendido en toda su complejidad sin incluir en la ecuación componentes institucionales (culturales, sociales...) que traspasan la estrecha, y aun ilusoria, subjetividad presuntamente soberana, versión domesticada, a la mano de la secularización fallida que es esta psicología, del alma del cristiano purificado, del individuo burbuja. Al margen de la definición y exploración de su complejidad polisémica, es usado como vocablo taumatúrgico que invocar por sus efectos demagógicos y demo-mágicos (Bueno, 1995: 331).

Sin perjuicio de las implicaciones objetivas y fecundas que en cada caso las teorías referidas ofrecen, tanto la primera *por arriba* (por sublimación), como la segunda *por abajo* (por reducción), no alcanzan a poner de relieve la clave de la enseñanza, en tanto proceso individualizado, pero que no emana de un Absoluto cuya trascendencia posibilita el aprendizaje del discente, con la mediación del docente-sacerdote, ni se recluye en la psicología del sujeto individual, del ego diminuto, idiotizado (del griego *idion*). Las tentaciones más acuciantes de toda concepción más o menos vaga de la enseñanza parecen ser, *por elevación*, la de hacer de ella una teología, en cuyo caso se transfiere a una entidad metafísica la fuente de todo aprendizaje, con lo cual la pedagogía deviene sagrada autoridad que dicta dogmas, y, *por confinamiento*, la de hacer de ella una suma de mutaciones neurológicas o psicológicas desvinculadas, en el límite, de las condiciones objetivas sin las cuales puedan producirse. Teología y cientifismo, metafísica y psicologismo constituyen los riesgos para una filosofía de la

enseñanza y los rasgos distintivos de las pedagogías triunfantes. Como en la medicina, la enseñanza exige un escrúpulo y un rigor profesional que cada vez está menos respaldado institucionalmente, es decir, económica, social, política, administrativamente. El desprestigio social y la precariedad de las condiciones laborales de los profesores no son ningún secreto. Por tanto, lo que reclama un sistema de instrucción pública, como el sistema sanitario, es higiene y profilaxis escolar, esto es, un trabajo terapéutico que, en lo posible, trate patologías cognitivas, vacune contra infecciones mitológicas y epidemias de fanatismo y genere anticuerpos y prolifáticos que preserven de embarazos ideológicos. Semejante labor no es posible sin la cobertura institucional, tecnológica, económica, social y política correspondiente. Enseñar es curar, no salvar. Y acaso el fanatismo y el relativismo sean la enfermedad social y política más severa que la escuela pueda en su modesta medida combatir.

Es la noción misma de *anamnesis*, como un caso de *anamórfosis*, que hace posible el conocimiento y el aprendizaje, a la que se podría aquí aferrar, con los necesarios ajustes y precisiones, una teoría materialista de la enseñanza. Asumiendo el desafío y acogiendo al esquema de los géneros de materialidad del materialismo filosófico, podría establecerse que la pretensión de que los procesos neurológicos (M1) o los procesos psicológicos (M2) (Bueno, 1972: 332) constituyen la base de la enseñanza comete un reduccionismo, como si el teorema de Pitágoras tuviera consistencia ontológica y gnoseológica sólo en las sinapsis entre neuronas o en la comprensión subjetiva de la emocionada psique individual. Pero el aprendizaje es un acto individual(izado), que individúa relativamente, de manera limitada, gracias a unos principios comunes y objetivos, esto es, transindividuales, suprasubjetivos. La *Filomatía* correspondería a ese tercer género de materialidad (M3) que, como una suerte de geometrización de la enseñanza, incorpora esos heterogéneos factores categoriales y fenoménicos alertando de sus límites, de sus incompatibilidades y de las consecuencias de convertirlos unilateralmente en el núcleo de la enseñanza:

“Pero las grandes doctrinas científicas, filosóficas, las grandes formaciones mitológicas, se mueven a otra “escala” —a la escala de un proceso total colectivo (no sólo social), que contiene, cierto, como *partes suyas*, a los individuos (y a su desarrollo), pero de tal modo que ese *proceso total* es *incommensurable* con esas *partes* individuales.” (Bueno, 1972: 331)

La clave ontológica cabe situarla en la idea de *symploké* y en el juego de inconmensurabilidades. El cruce de esos tres géneros de materialidad, cuya justificación es ontológica y acaso resulte de una reformulación de las tres funciones de la psique establecidas por Platón, como posible solución a la pregunta *¿por qué 3?*, pero también, por ejemplo, la división de los universales de Avicena: *in re, post rem, ante rem* (Bueno, 1972: 358), ofrece un arsenal analítico de gran potencia para la discriminación de las peculiaridades de la enseñanza. Por tanto, los modos de operar con la realidad a disposición de los sujetos humanos, expresados en esas tres materialidades, remiten en el plano de la enseñanza, a la imposibilidad de reducción recíproca y a la centralidad epistemológica, ontológica e institucional de los aspectos del tercero de ellos en la configuración de una teoría filosófica docente y de un sistema de instrucción pública.

El formalismo pedagógico sería, por tanto, un formalismo secundario. Al vaciar de contenido objetivo la enseñanza, el formalismo pedagógico reduce el tercer género de materialidad al segundo, psicologizando la geometría filosófica de la enseñanza. En el mismo movimiento, ese formalismo se eleva política y administrativamente por encima de los sujetos especializados en los distintos campos categoriales y en su enseñanza, con lo cual el mentado vaciado objetivo da como resultado una reducción psicologista (o neurocéntrica) y una inflación metafísica y voluntarista de la subjetividad (M2), por la vía retórica de la preservación de la felicidad infantil, administrada comisarialmente por los departamentos de orientación y las facultades de pedagogía. Este formalismo culmina el vuelco teológico en el campo de la pedagogía, conservando la sacralidad del alma pueril bajo la escenificación de transformaciones superficiales. La ecología y la psicología succionan la sustancia de una teología en retirada y se apropian de ella.

El estatuto institucional de la racionalidad docente

En el trance de acotar las condiciones de posibilidad de la enseñanza, a una escala que rebasa lo psicológico, lo sociológico, lo económico, etc., el papel de las instituciones y, dentro de ellas, de las relaciones entre los sujetos operatorios se revela decisivo

(Bueno, 1972: 323). Como institución, en sentido jurídico, político, antropológico, la escuela desborda el radio de acción de los cuerpos (del primer género de materialidad) y de los sujetos operatorios envueltos y constituidos por ella. Las instituciones son totalidades racionales (humanas) y normativas o axiológicas (Bueno, 1984). Si la racionalidad operativa dada en las sociedades humanas se objetiva en esos entramados de relaciones que son las instituciones, la fundamentación de la enseñanza ha de contar con esa base ontológica. Tanto el aula, como contexto arquitectónico, social y moral en el cual aprender, como las rutinas escolares de repetición para la interiorización y fortalecimiento de hábitos de estudio, son realidades institucionales, transindividuales, objetivas, que han de ser políticamente garantizadas para su eficacia.

Narciso o Prometeo

De ahí que sean inevitables, y haya que afrontar siempre que se pretenda configurar un sistema educativo a escala nacional, las fricciones entre los derechos sociales, de los cuales son titulares los sujetos administrados, y las necesidades económicas y demográficas del Estado bajo cuya jurisdicción se encuentran esos ciudadanos. El animal psicológico que mirándose al espejo, cual Narciso, sólo ve sus deseos y caprichos subjetivos elevados a la jerarquía de derechos inalienables que, no ya un Estado en concreto, sino la Humanidad misma le debe, choca necesariamente con el animal ciudadano, un Prometeo que busca rebelarse contra los dioses de la pedagogía y hacerse con las armas de unos conocimientos que le proporcionen una cierta independencia material y le permitan superar el estatuto de mero súbdito satisfecho.

Sin embargo...

Sin embargo, el futuro de la escuela pública parece ser esa modalidad híbrida que ya se va imponiendo, que la pandemia ha acelerado y que deja la enseñanza presencial en lujo ajeno al sistema público, convertido ya en desagüe de mayorías ágrafas compuestas por sujetos lobotomizados digitalmente.

Bibliografía

- Aquino, S. Tomás (1976) *El Maestro*, Valencia, Universidad (q. 11 de *De Veritate*).
- Bueno, Gustavo (1972) *Ensayos materialistas*, Madrid, Taurus.
- Bueno, Gustavo (1984) "Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones" en *El Basilisco*, Oviedo, 16, p. 8-37.
- Bueno, Gustavo (1995) *¿Qué es la filosofía?*, Oviedo, Pentalfa.
- Bueno, Gustavo (2012) "Educación ¿para qué?", en *El Catoblepas*, 129, p. 2.
- Pascal, Blaise (2018) *Pensamientos*, Madrid, Tecnos (edición de Gabriel Albiac).
- Piaget (2001) *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Crítica.
- Platón (2004) *Menón*, Madrid, Gredos.
- Russell, Bertrand (2004) *La educación y el orden social*, Barcelona, Edhasa.
- Sánchez Tortosa, José (2018) *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*, Madrid, Akal.