

LA ESENCIA DE LA EDUCACIÓN LLEGA A SU FIN

En torno al libro de Pablo Huerga Melcón, *El fin de la educación. Ensayo de una teoría materialista de la educación*. Eikasía, Oviedo, 2009.

Íñigo Ongay de Felipe

American School of Bilbao

El nombre de Pablo Huerga Melcón no resultará, suponemos, desconocido para ningún lector habitual de la revista *Nómadas*. En efecto, este profesor asturiano de Filosofía en secundaria y bachillerato, es el autor de algunas de las contribuciones más estimulantes y pulcramente ejecutadas que han venido apareciendo en las páginas de esta revista. Por ello, y en atención al hecho de que a su condición de verdadero filósofo materialista, Huerga une además la circunstancia (esencial, según nos parece y no en modo alguno, meramente anecdótica o externa a su propia labor filosófica) de ser un profesor extraordinariamente exitoso en la tarea de «formar el juicio crítico-filosófico de los jóvenes», reformando constantemente en el proceso, sus propios juicios ya sea para cambiarlos ya sea para corroborarlos¹, la publicación de un libro de Huerga titulado *El fin de la educación* como el que en 2009 pudo aparecer en la editorial ovetense *Eikasía*, adquiere el carácter de acontecimiento. Y es que, en efecto, cabría preguntarse, ¿será acaso posible encontrar un cicerone más cualificado para un *Ensayo de una teoría materialista de la educación* que alguien que, como Pablo Huerga, no sólo ha pasado los últimos veinte años de su vida colaborando a la cimentación de la formación de los nuevos ciudadanos sino que, precisamente al llevar a cabo tal labor «formadora», ha podido corroborar la necesidad de *regresar* una y otra vez sobre sus propias evidencias filosóficas?. Aunque sólo fuera por ello, nos parece, merecería leer el libro de Pablo Huerga detenidamente.

Sólo que naturalmente no se trata exclusivamente de esto. De hecho, cualquiera que se acerque a las páginas del libro que reseñamos podrá comprobar hasta qué punto, ciertamente, su subtítulo no engaña a nadie. Estamos ante una teoría de la educación que, según confesión de parte, aparece como ejecutada, *ensayada* diríamos, puesto que en efecto de un *ensayo* se trata, desde las premisas propias del *materialismo filosófico* que Gustavo Bueno ha venido elaborando en España desde la década de 1970. Una exploración, verdaderamente ejemplar en su género, de los *fenómenos educativos* (incluidas las controversias sobre la «educación para la ciudadanía» o sobre la incorporación de las nuevas tecnologías a las aulas de

¹ Véase para esto: G. Bueno, *El Sentido de la Vida*, Pentalfa, Oviedo, 1996, pp 12

secundaria) que pretendiera segmentarlos «por sus junturas naturales» a la manera del «carnicero» del que nos habla Platón en el *Fedro*, mediante un *regressus* a la propia *esencia de la educación* llevado adelante a través del ejercicio de las herramientas crítico-sistemáticas que la filosofía de Gustavo Bueno ha puesto en las manos de nuestro autor. Unas herramientas que, como es por otro lado natural, Huerga utiliza a su modo y que, creemos, se muestran como verdaderamente muy fértiles en su aplicación a este «aislado» de la *esencia educativa*.

Sin embargo, y pese a todas las apariencias contrarias que pudiesen suscitarse (sobre todo por parte de aquellos lectores que, tocados ellos mismo de *sustancialismo*, parecieran querer identificar toda mención a la idea de *esencia* con una especie de *revival* de la metafísica escolástica), no hace falta decir que este *regressus* al plano esencial requerido por toda verdadera filosofía académica de tradición platónica, no se pone en marcha ni mucho menos con objeto de abandonar «jorismáticamente» el propio plano de los fenómenos educativos, para abismarse por hipótesis en una suerte de cielo hiper-uránico, puesto que es a este mismo plano fenoménico del que se partió (*a quo*) al que la indagación filosófica deberá siempre retornar (*ad quem*) para reconstruirlo según sus auténticas rugosidades. Sencillamente: Pablo Huerga es bien consciente de que el valor crítico de su análisis de la «esencia» de la educación es algo que no podrá separarse, bajo pena de formalismo, de la capacidad que tales planteamientos puedan mostrar ante el trámite de *progresar hacia los fenómenos* para recomponerlos. Y precisamente para recomponerlos *in totum*, íntegramente, sin torsiones o tergiversaciones que mutilasen de mala manera (por ejemplo, a la manera de un lecho de Procusto) la masa fenoménica de partida.

Pues bien. Justamente en este sentido, y a fin de hacer de este modo la debida justicia clasificatoria (es decir, crítica) a la propia hiper-abundancia, ella misma extraordinariamente tupida, del plano fenoménico (*fenómenos de la educación*), Pablo Huerga sostiene, creemos que certeramente, que tales fenómenos agradecen su remisión antes a una esencia procesual de carácter «plotiniano» (esto es: evolutiva diríamos, *mutatis muntandis* «darwinista») que a una esencia dada, según los consabidos mecanismos clasificatorios «porfirianos», por medio de la adición de «diferencias específicas» a un «género próximo», lo que en todo caso, terminaría por conducirnos a un «fijismo» muy rígido, incapaz por razón de sus propias limitaciones metafísicas de dar cuenta del plano fenoménico en sus dinamismos evolutivos internos. Y es que, en rigor, lo que sucede es, tal y como parece diagnosticar Pablo Huerga, que las facilonas definiciones porfirianas basadas en la composición de «géneros» y «diferencias», terminan, de un modo u otro, por situarnos en la antesala del formalismo (por ejemplo, del formalismo sociológico, pero también del formalismo psico-pedagógico tan en boga en los centros educativos españoles). De este modo, y por así decir *a sensu contrario*, el libro que nos ocupa ensaya un *regressus* desde los *fenómenos educativos* a la *esencia procesual de la educación*.

Pero toda esencia procesual o plotiniana, tal y como lo ha mostrado Gustavo Bueno en su imprescindible libro *El Animal Divino*, constituye una totalidad sistemática susceptible de desarrollarse mediante el propio desenvolvimiento de sus partes componentes. Estas partes o momentos, que a su vez darían la

medida del *mínimum ontológico* por los que tales esencias se definen, serían los siguientes: el núcleo de la esencia, el cuerpo de la esencia y el curso de la esencia.

Y es que en efecto, según a Pablo Huerga Melcón le ha sido dado analizar la cuestión desde la teoría de la esencia genérica, el *núcleo* al que la propia esencia de la educación remitiría en su organización como totalidad sistemática, consistiría no tanto en una «diferencia específica» (como si, a su vez, «la mera agregación distributiva de nociones diera lugar por sí misma a una filosofía de la educación, y no más bien a una mera acumulación de aspectos yuxtapuestos.» como se lee en la página 21 del libro que nos ocupa), cuanto en una «diferencia constitutiva» que muy lejos de permanecer invariante (fijista por así decir), hace las veces de *germen* o *género generador* desde el que mana la *esencia* misma. Así las cosas, y tal y como Huerga acierta a señalar:

«¿Cabe encontrar una noción del núcleo de la esencia de la educación que permita discriminar fenómenos tan diversos como el aprendizaje etológico, la integración social en una banda, o en una tribu, o el fenómeno de la enseñanza de los gremios, o la *Paideia* griega?. ¿Todo cabe en una noción de educación?. Y si cabe todo, ¿cómo distinguir la *Paideia* de la instrucción militar, o del aprendizaje de los chimpancés, etc?. Buscamos una noción que discrimine estos aspectos y que nos permita reconstruir la trayectoria de esta noción en la historia sin caer en reduccionismos sociologistas, ecológicos, etológicos o religiosos.» (pp 21).

En particular, Huerga parece a este respecto en condiciones de circunscribir, estimamos que bien ajustadamente, el núcleo de la educación a la idea antropológica de persona en cuanto que contradistinta de la noción de individuo. Y es que si precisamente sólo es dable definir la idea de persona en relación a una sociedad de personas determinada (filosofema, que a su vez, retraduciría la vieja sabiduría marxista según la cual «el hombre es el mundo de los hombres, es el Estado, la sociedad.»), ello querrá decir que la propia educación consistirá nuclearmente en la formación de la persona según planes y programas definidos por la propia sociedad política y cuyo alcance comparecería como *universal* precisamente por orientarse, al menos *potencialmente*, a la totalidad de la sociedad de referencia. En este sentido, sin duda, tal educación *nuclear* dirigida, como a su fin, a la formación de la persona mantendría un carácter eminentemente «público» dada su conexión con los propios ortogramas moldeadores puestos en marcha por las propias sociedades políticas. Sin duda que de estas consideraciones, a nuestro juicio muy puestas en razón, se seguirá para empezar la pluralidad irreductible y contrapuesta de tales programas educativos, en función de los propios ortogramas de cada sociedad política, puesto que los atributos que definen a la «persona» (y no ya al «individuo») están muy lejos de ser *conexos* por mucho que puedan considerarse como *universales*. En efecto, tal y como advertía G. Bueno ya en 1995:

«Por ello, el proyecto de una «educación del ciudadano», en sentido amplio, se resuelve en realidad en un conjunto de proyectos constituido por sistemas de objetivos distintos y contradictorios. Sabiendo que ningún individuo, al margen de la educación, puede llegar a ser espontáneamente francés o alemán,

catalán o gallego, católico o protestante, ¿deberá prevalecer la educación del ciudadano como español, como catalán o como europeo?, ¿pensaremos en la educación del individuo como ciudadano de la ciudad comunista, o bien en la educación del ciudadano de la ciudad democrático burguesa, con economía de mercado y abundante repertorio de vídeos para el tiempo de ocio? ¿Educaremos al individuo como ciudadano de la “Ciudad de Dios” (católica, calvinista o musulmana) o como ciudadano de la “Ciudad terrestre”? ¿educación del individuo como ciudadano o miembro de la cultura occidental, o bien como miembro de la cultura china, hindú o acaso, como muchos antropólogos y misioneros propugnan, como individuo de la tribu amazónica de los yanomamos? Todas estas preguntas llevan a un grado casi insuperable de dificultad el problema del lugar que pueda corresponder a la filosofía en la educación.»²

Si no nos equivocamos demasiado, tales serían justamente las preguntas que comenzarían a salir al paso al hilo de proyectos tan grandilocuentes como los que puedan alentar tras asignaturas como «educación para la ciudadanía», y ello por mucho que la banalidad propia de los políticos socialdemócratas tienda a difuminarlas bajo los consabidos principios del armonismo «krausista», del fundamentalismo democrático, del humanismo universal, etc, etc, etc. En un contexto muy similar, creemos, Huerga da cuenta de tales inconmensurabilidades, y de otras parecidas en lo concerniente al proceso de formación de la persona en el contexto de la sociedad política. Y lo hace de una manera verdaderamente muy nítida: «La persona se entenderá como un proceso; no como un ser previo del hombre, sino como un resultado biográfico e histórico : como la propia manifestación de la *incongruencia* más o menos parcial entre los fines individuales y los planes y programas de la sociedad en la que vive.» (pp 27). Precisamente una tal *incongruencia*, esta desconexión o desajuste recíproco entre los fines personales y los planes y programas potencialmente universales de la sociedad constituiría según dice Pablo Huerga el argumento mismo de la historia (pp 28). Y ello, al menos cuando esta es vista desde una perspectiva materialista que no ceda a las presiones del determinismo ahistórico latente bajo tantas filosofías de la historia de cuño tradicional . La historia, ciertamente, la hacen los hombres (léase: las personas insertas en sociedades políticas muy determinadas, etc), sólo que ninguna sociedad política (ni siquiera los Imperios) podrá nunca garantizar el ajuste masivo , milimétrico de los fines personales respecto a los planes y programas generados por el Estado. Y de ahí justamente la cuota de *incertidumbre* (*ignoramus ignorabimus*) que cálculos tan exquisitamente hegelianos como los que envolvieron lo mismo al marxismo tradicional que a *teodiceas de la historia* como las de Fukuyama-Kojéve se mostraron incapaces de despejar en su momento.

Pero si el *núcleo* de la esencia de la educación lo hacemos residir en los procesos por los que la persona queda conformada tal que pueda hacerse causalmente responsable de sus actos dentro de ciertos circuitos procesuales (y justamente en esto consiste la libertad operatoria), su *cuerpo* residirá más bien en el conjunto, acaso particularmente frondoso, de instituciones que habrían permanecido envolviendo tal *núcleo* a todo lo largo de su desarrollo. En este contexto, Huerga advierte con razón que precisamente la escuela, como

² Vid G. Bueno, *¿Qué es filosofía?*, Pentalfa, Oviedo, 1995, pp 54.

tal institución histórica, podrá tabularse como principal contenido del cuerpo de la esencia genérica de educación. Y ello, al menos cuando la escuela se oriente según planes de alcance universal –esto es: cuando sea, literalmente, *pública*- atinentes a la conformación de personas en sentido dicho. Ahora bien, tales planes universales- ellos mismos contradistintos a los fines particulares que puedan pautar la «educación» de gremios o de élites muy concretas tales como los escribas egipcios, o sumerios, etc, etc- sólo podrán abrirse camino merced a la introducción de una tecnología muy precisa, a saber: el desarrollo del alfabeto fenicio en la Grecia clásica, algo que a su vez, habría hecho posible que toda la población sea capaz de leer y de escribir. Este tipo de planteamientos, permiten a Huerga establecer una tesis general que consideramos muy interesante y según la cual el inicio de la educación habría de situarse en la Grecia clásica, y no precisamente antes (por caso en el Egipto faraónico, o en Sumer, o en la Grecia heroica de los poemas homéricos, etc, etc) ni después. Una tesis por lo demás que, aunque aparezca como fundada en basamentos diferentes, resulta coordinable con análisis como los de Werner Jaeger en su clásico *Paideia*.

Pues bien. Si esto es así, se seguirá también que el propio cuerpo de la idea de educación, esto es las escuelas, se mantiene atravesado por las innovaciones técnicas que los procedimientos de registro de la información mediante la escritura habrían venido experimentando históricamente (entre otras, y muy particularmente, la invención de la imprenta o la aparición de las nuevas tecnologías de la información, etc), algo que, por otro lado, conduce a Pablo Huerga a fasificar el cuerpo mismo en tres etapas sucesivas coordinables con las transformaciones tecnológicas (*amanuense, mecánica y cibernética*). Junto a ello, *El fin de la educación* ejecuta un recorrido, muy sólido desde el punto de vista de la documentación, por la historia de la escuela desde la antigüedad en unas páginas que nos parecen de lectura obligada para todos los profesores de secundaria. Y no nos referimos sólo a la erudición, verdaderamente exhaustiva, con la que Huerga ha enriquecido su recorrido histórico, pues es lo cierto que tales páginas , en efecto extraordinariamente enriquecidas de referencias históricas de muchos tipos, concluyen con un «corolario» atinente a las controversias actuales sobre la escuela pública o privada en el que la perspectiva filosófica materialista que Huerga ha podido representar en los primeros capítulos de su libro, encuentra su momento de ejercicio triturador, crítico, de las «evidencias» propias de tantos ideólogos liberales que pretenden apostar todas sus fichas a la carta de la educación privada y concertada en nombre de las consabidas trivialidades popperianas sobre la *Sociedad abierta y sus enemigos*. Y evidentemente no se tratará tanto que Huerga dispare contra la «sociedad abierta», en nombre por ejemplo de su preferencia por *Esparta* o por la Unión Soviética, o la Alemania nacional-socialista, etc, etc, sino que los esquemas mismos desde los que tales ideólogos proceden a plantear estas cuestiones ofrecen solamente el índice más preciso de su propia corrupción lógica cuando comprobamos cómo *Esparta o la Alemania de Hitler*, pese a reputarse como «sociedades cerradas», se situaron históricamente en las antípodas de cualquier sistema educativo público , como los de *Atenas o la URSS*, capaz de conformar a la persona según planes universales, algo de lo que también abominan los supuestos defensores de la «sociedad abierta». Cualquiera que pretenda comprobar los límites exactos de «tesis» como éstas, límites que en el fondo abundan en las dosis de confusión y oscuridad

características de la metafísica liberal, encontrará sin duda en el libro de Pablo Huerga, consideraciones interesantísimas al respecto. Y todo ello, por lo demás, advirtamos esto, resulta de indudable pertinencia en un momento en el que la educación privada y concertada parece ajustarse milimétricamente en sus propias inercias «liberales» o «religiosas» con los intereses más bastardos de las élites partitocráticas secesionistas en el País Vasco y Cataluña empeñadas, desde hace ya muchos años, en dismantelar cualquier resquicio de educación en lengua española en dichas autonomías. Huerga pone muy acertadamente el dedo en esta yaga por la que la Constitución de 1978 lleva demasiadas décadas sangrando, aunque tampoco debería olvidarse que la educación pública en el País Vasco o en Cataluña no ha supuesto ningún cortocircuito que digamos respecto de tales procesos de inmersión lingüística dirigidos contra la unidad e identidad de la nación española (para todas estas cuestiones, debería leerse el magnífico libro firmado por Gustavo Bueno Sánchez y Santiago Abascal, *En defensa de España*, Denaes-Encuentro, Madrid, 2008, además de otras aportaciones relativamente recientes de Gustavo Bueno como *España no es un Mito*, Temas de Hoy, Madrid, 2005.)

En lo concerniente al *curso de la esencia de la educación*, y justamente en atención al propio despliegue de las transformaciones del cuerpo (incluidas, y muy significativamente las escuelas) así como las propias líneas de fractura de la integración entre los fines individuales y los planes y programas colectivos dados a escala histórica, Huerga señala siete especificaciones evolutivas del curso de la esencia que dibujarían, por hipótesis, otras tantas figuras de la persona, a saber: la persona como ciudadano de la polis en el sentido platónico o aristotélico (el hombre como *zoon politikon*), la persona como ciudadano del mundo del cosmopolitismo estoico tal y como este pudo coordinarse históricamente con ortogramas imperialistas generadores tales puedan serlo los de Alejandro o los del Imperio Romano (el hombre como *zoon koinonikon*), el hombre como miembro del «cuerpo místico de Cristo» en concepciones teológicas de la historia que encontraron en el San Agustín de *La Ciudad de Dios* su prototipo más pregnante, la persona tal y como se configura en el contexto del Imperialismo generador católico de Carlos V o de Felipe II, la persona como sujeto burgués capitalista del ideal puritano que pudo abrirse camino en proyectos imperiales depredadores tales como los de Gran Bretaña, el proletariado del marxismo tradicional que autores como Ortega pudieron, desde otras tradiciones situadas a mil leguas del materialismo histórico, conocer bajo la fórmula de «hombre-masa», y, finalmente, al cabo de la calle de la globalización, el sujeto consumidor que Pablo Huerga rotula como «moderno Prometeo».

Y justamente a este recorrido por las especificaciones evolutivas del curso de la idea de educación, dedica Huerga Melcón la segunda parte de su trabajo, dando cuenta, en una suerte de retorno a los fenómenos, morosa y detallada de cada una de las figuras de la personalidad que se han venido abriendo camino. Algunos de los análisis más interesantes y fructíferos del libro se encuentran, a nuestro juicio, precisamente en este desgranamiento de los hilos que habrían pautado históricamente las fracturas de la personalidad a todo lo largo del despliegue de las instituciones educativas y sin duda, nos parece, cualquier lector mínimamente interesado por estas cuestiones encontrará en tales tratamientos importantísimos materiales. Así, pertrechado de una agenda

de lecturas excelentemente nutrida y realmente estimulante (una agenda que comprende toda una galería de notables: de Vasili Grossman a Carlos Marx o Leon Trotski, de Lewis Mumford a Manuel Sacristán, Gonzalo Puente Ojea o Javier Echeverría, de Oswald Spengler o José Ortega y Gasset a Max Weber o Werner Sombart), el profesor asturiano pasa revista a la espesísima maraña que conforma la historia de los *fenómenos educativos*, sólo que ahora, eso sí, conectando y desconectando geoméricamente tales fenómenos según sus propios engranamientos esenciales en una reconstrucción *progresiva del plano fenoménico* que efectivamente demuestra la potencia del *regressus al plano esencial* que a nuestro autor le cumplió ejecutar en la primera parte.

Ahora bien, así las cosas, cabría formular con sentido la siguiente cuestión verdaderamente decisiva: ¿qué sucederá con la educación cuando tras el colapso más rotundo de los planes y programas del imperialismo generador soviético que nutrían el ideario de la revolución comunista con la que millones de personas de todo el mundo pudieron comprometerse, los propios principios en los que la racionalidad institucional del comunismo marxista se habría basado demostraron, inevitable, fatalmente, estar equivocados dando paso, de hecho, a una concepción de la personalidad según la cual esta se configura tan solo como sujeto-consumidor en el seno de las democracias de mercado pletórico?. Simplemente, diríamos siguiendo la argumentación de Huerga, ocurrirá que la nueva figura de la personalidad generada al amor de la globalización neoliberal y *del turbo-capitalismo* de nuestros días no logrará engranar sus fines hiper-subjetivos con los planes y programas colectivos, y no ya por falta de «modelos» a los que atenerse, sino precisamente por lo contrario, por la superabundancia de «ofertas» a los que los sujetos se ven sometidos bajo lo que Chomsky ha consignado como «modelo de la propaganda». Esta sería- tal al menos la conclusión del libro que reseñamos, la situación en nuestros días, en los que, según puede deducirse, el propio curso de la esencia de educación habría arribado, en función de su dialéctica, a la situación límite en el que el núcleo de la esencia se difuminaría hasta desaparecer.

Y es que en efecto, si los propios estados estarían siendo puestos muy enérgicamente contra las cuerdas por la *rapacidad capitalista* de las corporaciones multinacionales³, esta disolución del Estado no podrá sino determinar el propio «*fin*», es decir, el desmantelamiento de la educación nuclear, entendida como formación de la persona según planes universales (es decir, de la *educación pública*). De hecho, si no marramos el tiro, creemos que este es el entido que adquiere el título del libro de Huerga a la luz de su desarrollo final. Y en este contexto, sin perjuicio de la verdad de este diagnóstico de Pablo Huerga, que por nuestra parte no discutimos, cabría acaso responder a esta tesis con una matización: desde luego que Huerga está muy avisado de que el proceso al que generalmente se llama «globalización» sin duda no ha llovido del cielo astronómico de Anaxágoras como a veces tiende a pensarse desde esquemas deterministas cósmicos verdaderamente

³ Y ello sin perjuicio de que, tal «rapacidad» psicológica que no se niega, sólo pueda operar con sentido histórico específico a través de instituciones muy concretas a las que ya no cabrá, salvo metáfora impropia, considerar como «rapaces» subjetivamente puesto que, de otro modo, no es la «rapacidad» la que explica el capitalismo, sino en todo caso, las instituciones empresariales capitalistas las que explican, entre otras muchas cosas, el «ánimo de lucro».)

muy romos, sino que responde, históricamente, a los planes de una sociedad política capaz de conformar terceras sociedades según sus normas imperiales: (*an american original*), y precisamente en este sentido cabría recordar aquí la polémica que en los años del cambio de siglo mantuvieron T. Negri y James Petras a cuenta del libro *Imperio* del filósofo de Padua, pero en cambio, lo que se diría que Huerga no ha tenido lo suficientemente en cuenta es la gran probabilidad de que la misma «globalización», tal y como la interpretan tanto sus «promotores» como sus «críticos», no sea tanto un «hecho» cuanto una teoría aureolar, una interpretación de un proceso en marcha cuyo acabamiento, aunque resulte imposible de por sí (tan imposible como los supuestos fines del marxismo) , se da por supuesto oblicuamente en su propia ejecución. Si esto fuese así tal y como lo advierte Gustavo Bueno en su libro *La Vuelta a la Caverna* (Ediciones B, Barcelona, 2004), nos parece que ni tendría sentido hablar del final del estado, ni tampoco habría porqué temer que la *educación* fuese a disolverse por efecto del cumplimiento de una globalización que no es más que un mito aureolado.

Matizaciones (no decimos objeciones) en todo caso , que en modo alguno empecen el valor del libro cuyos contenidos hemos procurado vaciar en esta reseña. Sólo nos queda confiar en haberle hecho la debida justicia así como invitar a su lectura detenida pues si es verdad que el fin *esencial* de la educación consiste en la conformación de personas capaces de causar responsablemente sus actos en el seno de la sociedad de personas, resulta asimismo indudable que las personas que se acerquen a trabajos como este resultarán, ellas mismas, conformadas por sus argumentos. Y ello aunque en el proceso, y sobre todo si tales lectores son además miembros del gremio de profesores de enseñanza secundaria, hayan tenido que destruir críticamente sus propias evidencias.